Marina Escobar De Kinjô

A COMUNICAÇÃO, EXERCÍCIO DE CIDADANIA NA
EDUCAÇÃO

Universidade de São Paulo
São Paulo
2006

Marina Escobar de Kinjô

**A COMUNICAÇÃO, EXERCÍCIO DE CIDADANIA
NA EDUCAÇÃO**

Trabalho entregue como conclusão do
Programa de Doutorado realizado na
Escola de Comunicações e Artes,
orientado pelo Prof. Dr. Adilson Odair
Citelli

Universidade de São Paulo
São Paulo
2006

Marina Escobar de Kinjô

A COMUNICAÇÃO, EXERCÍCIO DE CIDADANIA NA
EDUCAÇÃO

Aprovado em ... ,

Orientador Pr. Dr. Adilson Odair Citelli

banca examinadora

Kinjô, Marina Escobar de.

A Comunicação, Exercício de Cidadania na Educação.

Marina Escobar de Kinjô. São Paulo, 2006.

Tese – Doutorado – Universidade de São Paulo – USP-SP.

1. Comunicação – inter-relação – educação –
cidadania.
2. Comunicação restabelecendo a sintonia.

*A todos aqueles que amam
e lutam pela vida!*

Agradecimentos

À Profa. Dra. Mary Enice Ramalho de Mendonça (in memoriam);

Ao Prof. Dr. Adilson Odair Citelli, nosso orientador;

À Profa. Dra. Maria Aparecida Baccega, força e acompanhamento;

Ao Pro. Dr. Luiz Carlos Menezes, apoio e estímulo incondicionais;

À Profa. Ir. Priscila Rossetto, diretora do Colégio Nossa Sra. Aparecida, confiança e ajuda;

À Profa. Mestre Rose Spassatempo, sempre disponível e confiante;

À Profa. Mestranda Margaret Presser, partilha sincera;

À Humberto Kinjô, suporte permanente;

Aos meus filhos Esteban e Juliana, juntamente com Ana Paula, Pâmela e Manu, credibilidade e afeto;

Aos amigos de hoje e de sempre;

A todos os colegas e companheiros que têm me auxiliado e incentivado.

RESUMO

A pesquisa que apresentamos trata das (im)possibilidades da inter-relação comunicação e educação na escola – educação formal – e a sua importância para um ensino-aprendizagem significativo em função da formação cidadã. Aponta para a criação de elementos que permitam de alguma maneira *inventar o futuro* como capacidade de liberar o presente. Impulsiona mediante as buscas que o educador olhe o mundo de maneira positiva e complexa, com uma outra cosmovisão, e imbuído do desejo do ensino, sem as rupturas existentes atualmente.

Ao pensarmos na atual estrutura educacional percebemos uma série de deficiências, além das rupturas, mas não paramos por aí, tentamos pistas para reencantar o espaço da educação mediante uma outra leitura, isto é, em vez de “aqui termina a escola e começa a sociedade”, ou vice-versa, “aqui está o sujeito que vive na sociedade e faz parte da escola; aprende e conta com o professor também aprendiz e mediador do conhecimento, que tenta aguçar a sensibilidade; organiza as atividades escolares com parâmetros que correspondem às necessidades e desejos do mundo social, com o qual e para o qual trabalha, ou melhor, do qual recebe a sua tarefa, como delegação”. Professor identificado como cooperador, curioso e especialmente construtor de sentido. Ou seja, percorre um outro caminho que supera o divórcio entre educação e comunicação, integrando o aspecto da cidadania democrática pela prática da co-autoria e pelo clima de respeito e dignidade para todos.

Descreve e analisa as formas como aspectos históricos, interesses políticos e despreparo que contribuem para essa ruptura, separação e desencanto. A análise, que

destacamos, é o exercício cidadão do professor-aluno, a sua atividade e receptividade no cenário “público” da sala de aula e a necessidade de uma atuação democrática nas relações desse espaço escolar.

Revitalizar o espaço escolar faz parte da tarefa cidadã e comunicacional, e inclui dialogicidade, flexibilidade e humildade para permanecer aprendente e, sobretudo, para conquistar aquela característica maravilhosa de ser alguém – educador/educando – que prima pelo amor, o qual lhe permite a felicidade e a capacidade de entender as necessidades dos outros, no banquete cidadão da educação. Essa revitalização exige, também, emprego da tecnologia, dos meios de comunicação e das linguagens comunicacionais na educação o que dependerá da iniciativa, do empenho e da decisão do educador ancorados no suporte real da instituição escolar.

Esse processo da inter-relação das duas áreas em questão – comunicação- educação – num contexto cidadão poderá projetar uma situação desconfortável, isto é, revelar uma realidade diferente ao estabelecido, seja por parte da família, da escola ou da estrutura social como um todo. Nesse sentido, insistimos ao longo do trabalho na criação de uma nova consciência educacional.

Além do professor novo, também deverá surgir o aluno novo, sujeito social que vai à procura da sua formação. E o pacto escola-cidadão deverá passar por uma série de reformulações, segundo as quais, ele – o aluno – poderá ocupar outro lugar e exercer outros papéis; sentir-se co-autor na aprendizagem, no comportamento e no rumo tomado pelo grupo do qual faz parte.

A pesquisa de campo realizada, assim como o processo comunicativo e a sua coesão, em função do tripé escolhido como suporte, tentam delinear as formas como esse aluno novo, perante o também novo professor, requer várias interferências no processo de “restauração”: de ir atrás e permitir que o professor se coloque nessa co-autoria como pessoa que sabe das necessidades e quer intervir. O importante na ação restauradora não é diagnosticar nem classificar, mas descobrir o tipo de intervenção adequada por ser educativa e cidadã. Significa que as dificuldades de aprendizagem dos alunos deverão ser formuladas como problemas para os quais se devem encontrar soluções.

As inter-relações da sala de aula estimuladas de maneira dinâmica pela performance, as linguagens, os vínculos, as motivações e as aprendizagens significativas, ajudarão nos desafios do instrumental científico, tecnológico e criativo.

ABSTRACT

The research that we present is about the (im) possibilities of inter-relation between communication and education in school – formal educational – and its importance for a meaningful teaching-learning in favor of the formation of a citizen. It shows the creation of elements that allow some way inverting the future as capacity of setting the present free. Among searches it gives impetus, making the educator look at the world in a positive and complex way, with another cosmic vision, fulfilled with the teaching desire, and without the ruptures that there are nowadays.

Thinking of the educational structure nowadays, we realize a series of deficiencies besides the ruptures, but we don't stop here, we try clues to reenchant the field of education through another vision: instead of "here the school is over and society is about to start", or vice versa, we say "here is the individual who lives in society and is part of school, learns and counts on the teacher who is also a learner and is between students and knowledge. This last one tries to tease the sensibility, organizes school activities with parameters that correspond to the needs and desires of a social world with which and for which he works, better saying, from which he receives his task – as delegation." A teacher who feels as a cooperator, curious and specially a builder of meaning. In other words, the one who takes another way to overcome the divorce between education and communication, integrating the aspect of democratic citizenship through the practice of co-authorship and atmosphere of respect and dignity for all.

It describes and analyzes the forms as historical aspects, political interests and inadequate preparation which contribute for this rupture, separation something not

enchanting. The analysis which we emphasize is the work of citizenship of a teacher – student, his activity and receptivity in the “public” scene of classroom and the need of a democratic action in the relationships of school place.

Reviving the school place is part of a communicational and citizen task, and it includes dialogue, flexibility and meekness to keep being a learner and, above all, to conquer that wonderful characteristic of being somebody – educator / learner – who is deeply for love, which allows you the happiness and ability for understanding others’ needs at the citizen banquet of education. This reviving also demands application of technology, means of communication, and communicational languages in education, which will depend on the educator’s initiative, will and decision and must be attached to the real support of the educational institution.

This process of inter-relation of the two fields-communication-education- in a citizenship context will be able to project an uncomfortable situation that is revealing a different reality from what was established and it may be suffered by families, school or social structure as a whole. This way, in the long journey of work we insist on the creation of a new educational mentality.

Besides the new teacher, the new student also must come, a social subject that goes for the search of his formation. And the pact school – citizen must pass through a series of reformulations, the he – the student – will be able to occupy another place and take other roles, feel co author in learning, behavior and in the direction taken by the group of what he is part.

The research accomplished as well as the communicative process and its cohesion, having the basics chosen as support, try to underline the manners as this new student, who is in front of the new teacher, needs much interference in the process of “restauration”: being part and allowing the teacher to take part in this co-authorship as a person who knows the needs and wants to intervene. The importance in the restauring action is not diagnose neither classify, but discover the kind of adequate intervention for being favor of education and citizenship. It means that students’ difficulties in learning must be studied as problems that must be solved.

The inter – relations in classroom encouraged in a dynamic way by performance, languages, attachments and meaningful learning will help with the challenges of the scientific, technological and creative instrument.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO: CIDADANIA SERVIDA NO “BANQUETE” DA EDUCAÇÃO	21
1.1. O Banquete	23
1.2. O Brasil e o sentido de cidadania	35
1.2.1. A representação de nativos indígenas como órfãos	37
1.2.2. O tratamento ao negro	39
1.3. Contemporaneidade e cidadania	48
1.4. Como educar o cidadão globalizado	58
1.5. Perante as mudanças da realidade como olhar para o “espaço” da comunicação?	61
CAPÍTULO II – COMUNICAÇÃO: A VIVÊNCIA DO CIDADÃO EM CONSTRUÇÃO.....	66
2.1. Um pouco de história e de forma na comunicação	69
2.2. Do texto ao sentido de co-autoria	79
2.3. Performance	85
2.4. Linguagem e autores escolares	93
2.4.1. Para buscar o leitor externo	96
2.4.2. Diálogo que vai além das palavras	103
2.5. Elementos comunicativos no processo educativo	111
2.6. Globalização e comunicação.....	113
2.7. Superando reducionismos	116
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO INTERFACES E APROXIMAÇÕES DA EDUCAÇÃO COM A COMUNICAÇÃO	121
3.1. Educação: subsistema, diálogo, interação	123
3.2. A educação num exercício comunicacional/cidadão	132
3.3. Cidadãos formados no mundo	137
3.3.1. Ruptura comunicacional	140
3.3.2. Ruptura em função das mídias (olhar)	140
3.4. Exercício cidadão para superar o mito da comunicação sem contaminação	142
3.5. Educação para uma comunicação-mundo, além das rupturas e contaminações	147
3.5.1. Algumas tarefas que podem fazer a pedagogia redimensionar a sua atuação.....	152
3.5.2. Reencontro da educação graças às tarefas-ponte	157
3.5.3. E ao superar rupturas, manter a possibilidade de reencantamento	163
3.6. Tentativa de entendimento das novas lógicas como contexto indispensável	167
CAPÍTULO IV – PESQUISA DE CAMPO NO COLÉGIO FRANCISCANO NOSSA SENHORA APARECIDA	174
4.1. Objetivo geral da pesquisa de campo	176
4.2. Metodologia e contexto	190
4.2.1. Contexto discursivo	190
4.2.2. Contexto institucional	192

4.2.3. Contexto sócio-cultural	195
4.3. Descrição do caminho percorrido	199
4.4. Instrumentos trabalhados	203
4.4.1. Objeto da pesquisa	203
4.4.2. Objetivos específicos da pesquisa	203
4.4.3. Finalidade da pesquisa	203
4.4.4. Delimitação de campo	204
4.4.5. Período da pesquisa	204
4.4.6. Questões abertas propostas aos alunos	204
4.4.7. Questões abertas propostas aos professores	205
4.4.8. Questões abertas propostas às famílias	205
4.4.A) Encontro com os alunos do 1º de Ensino Médio	206
4.4.B) Alunos do 2º de Ensino Médio – Questionário escrito	225
4.4.C) Encontro realizado com os professores	248
4.4.D) Pais de família – Questionários	268
4.9. Conclusões do capítulo	288
4.9.1. Verificação com os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio.....	289
4.9.2. Alguns outros elementos encontrados com os alunos	292
4.9.3. Verificação com os professores	296
4.9.4. Verificação com as famílias	301
4.9.5. Mosaico final	302
4.9.5.1. Síntese em relação ao que se entende por comunicação – continuidade da releitura e conclusão	307
4.9.5.2. Um pouco do percurso da pesquisa de campo e as hipóteses levantadas.....	309
CONSIDERAÇÕES FINAIS	311
BIBLIOGRAFIA	317
ANEXOS	329

INTRODUÇÃO

Nosso estudo trata da Comunicação do ponto de vista do exercício da cidadania e a sua inserção na Educação. Entendemos a comunicação como elemento inerente, dinâmico e viável na sala de aula e importante para um ensino-aprendizagem mais interativo e significativo entre professores e alunos (também entre si). Comunicação compreendida em duas vertentes: a que faz referência, a interação interna, isto é, alunos entre si, professores e alunos, professor-professor, professores família, professores diretoria; e a comunicação que exige da mediação, seja interna ou externa.

A pesquisa nos revela a estrutura atual da educação no país, caracterizada pela ruptura e o desconhecimento existente das necessidades e os apelos manifestos mediante os espaços históricos, políticos e econômicos, que contribuem para a separação dessas áreas em questão.

Na tentativa de compreender melhor a verdadeira função da escola como agente de formação e de transformação, destacamos a comunicação e a educação democrática no cenário da sala de aula num clima de respeito, pluralismo e interação.

A relação do professor com os meios de comunicação, pouco integrados e discutidos, na escola, mas impulsionadores de novas lógicas e alfabetizações, é um interrogante que várias experiências e instituições encaram e propõem.

Esses meios de comunicação muitas vezes funcionam como mediadores na formação de opiniões e até de controle de um percentual alto da sociedade. No espaço escolar são usados como instrumentos alguns meios de comunicação, tais como: o celular,

o rádio, a internet, a TV, os jornais e os computadores entre outros, apresentando topografias diferentes e interessantes.

Existe a preocupação de revermos esse espaço de mediação e tecnologia, frente às linguagens, às transformações científicas, tecnológicas, culturais e comportamentais sofridas pelo contexto social, do qual a escola – instituição, aluno e professores – faz parte.

Alunos e professores convivem em campos referenciais comuns – nem sempre identificados de forma similar. Nesses campos percebemos a necessidade da elaboração de novos discursos e da proposta de novos objetivos educacionais que promovam interdisciplinaridade, emprego de linguagens diferentes, integração do mundo social e do mundo “à parte” da escola, releituras e re-contextualizações.

As transformações nas áreas da comunicação e educação acontecem rapidamente, nomeando modelos conceituais temporais e espaciais. Um dos setores que mais sofreu modificações foi o da comunicação, ganhando força e poder, recebendo investimentos que permitem aumentar sua potencialidade tecnológica e abrindo espaço para todo tipo de trocas e imposições – texto e contexto globalizado. A transmissão comunicativa, que não se identifica com o conhecimento, oferece elementos variados, gerando nos indivíduos reações das mais adversas, trazendo a idéia de que as forças dos sistemas e dos processos – educacionais, democráticos e comunicacionais – precisam ser conhecidos e até controlados.

A troca de informações e de fluxos comunicacionais, disponibilizada pelos sistemas de comunicação, tornou-se uma das formas de encurtar distâncias, dar a conhecer

outras culturas e realidades, permitir e estimular a simultaneidade e a partilha em “tempo real”.

Pensar a comunicação e os seus vários desdobramentos implica aceitar a cena histórico-cultural, assim como a existência de receptores concebidos com capacidade de filtragem das mensagens e de receptores que sofrem toda e qualquer influência, mas que também podem tornar-se interlocutores. A comunicação – e os seus desdobramentos – é uma força necessária para um resgate da mediação entre o sujeito “pensante e atuante”, é suporte e aliado para o diálogo entre sistemas e valores.

A educação deve situar as informações e os dados no contexto atual de cidadania e comunicação para dar sentido(s) ao(s) conhecimento(s) transmitido(s), sem fazer da sala de aula um simples lugar onde são colocadas as idéias de culturas *mediáticas*, mas sim espaços e oportunidades no encontro de sentidos nas informações oferecidas pelas dinâmicas e práticas geradas pelo universo social-educativo.

A grande questão que fica para todos nós é a necessidade de pistas e caminhos que podemos trilhar para conseguirmos resultados melhores e diferentes e dar significado a nossa contribuição no desenvolvimento e a amorização do ser humano, espécie em extinção – nas suas características de felicidade, amor e originalidade, entre outras.

As novas linguagens estão modificando os meios de comunicação e vice-versa, além de influenciar o comportamento social, também do aluno. A evolução desses meios faz com que cada vez mais depressa a sociedade se modifique, trazendo um crescimento em geral e também nos problemas, como é o caso da marginalização.

O uso de linguagens não verbais e verbais de riqueza e pluralismo enormes, se unem e interagem cada vez mais no mundo, precisando ser incorporado pela educação na sala de aula para quebrar a monotonia, a apatia e o desencanto.

Hoje o aluno está com sede de experimentar sensações e estímulos, ele quer comunicar, quer empregar a linguagem não somente para emitir opiniões, como também para tentar modificar os conteúdos, ser co-autor e gestor do processo.

Os sons e as imagens que nos chegam, parecem diferentes e não estão sujeitos a uma única forma ou condicionamento, como acontecia com os textos impressos, ao menos o texto escolar – que engessou e uniformizou – e que não permitia outros significados. Algo bem diferente da polifonia propiciada pelos outros meios de comunicação.

A educação busca seus significantes e significados constantemente, sendo assim, devemos promover várias possibilidades para cada um dos integrantes e para cada grupo, propiciando restaurações, ritmos e conquistas. O conhecimento aparece segundo a necessidade e a capacidade construtiva de cada um, mas precisa do estímulo e da riqueza da interação. É importante para o mundo da educação libertar-se de um sistema unívoco e onipotente e partir para um sistema comunicativo-educacional no qual o aluno passe a ser um sujeito que interage com ele, com o professor e com o meio, graças a uma troca aberta para sua própria descoberta.

Com o livro impresso – didático ou não – adotamos nas aulas os pensamentos prontos e até já digeridos, fazendo com que os alunos tivessem apenas o trabalho de memorizá-los ou de interpretá-los e apreciar conforme o “modelo”. O aluno poderia ser aquele que ecoava, jamais aquele que comunicava e manifestava.

Atualmente a ênfase deverá ser nas linguagens, nas interações do ser humano mediante a percepção das experiências, vínculos e possibilidades, numa integração e busca da dignidade para todos, superando os desafios das diferentes marginalizações e apatias.

Apesar da ênfase atual nos significados não podemos perder de vista que a educação não deve ser mera transmissora de conhecimentos. O ser humano precisa ser criativo e empregar os meios de comunicação para sua formação cidadã e para a construção de bagagens dos saberes e sabores da vida.

Nesse processo de interação e comunicação, o interlocutor ganha um papel relevante, pois ele é o “outro” que deve ser tomado como parâmetro para as escolhas necessárias à produção cognitiva. São o interlocutor e a situação os que determinam a linguagem e esta deverá estar adequada tanto ao “outro” – que vai ser tornando próximo – como à situação.

Por isso, também compete à área educacional o trabalho com a linguagem e a tecnologia utilizando-se de uma língua viva e não apenas de códigos gráficos e curriculares. E por estar esta língua em uso – sem ser a do mundo à parte, somente – nas diferentes relações históricas e sociais é preciso refletir sobre o fato de as linguagens humanas não serem um fenômeno homogêneo, passivo e estático. Ao contrário, o fenômeno das linguagens humanas é dinâmico, varia conforme a situação geográfica, histórica, etária e social, de tal forma que é impossível classificá-las qualitativamente como melhores e piores, elas são diferentes e complementares. Vale a pena encarar o desafio de novas alfabetizações e aprendizagens por parte da escola e dos profissionais da educação.

Assim sendo, adequarmo-nos como educadores a essa nova realidade e inovação passa a ser um apelo formal acadêmico, superando o medo do novo e aceitando os contratempos e dificuldades que vão aparecer. O exercício democrático da comunicação estará voltado para a realidade do aluno no seu entorno, pois a aprendizagem significativa só acontece quando há interesse, e esse é o verdadeiro desafio, pois o professor precisa estar em comunhão com a educação, aguçar a sua consciência de que o homem é capaz de mudar a realidade, de produzir e reproduzir cultura, de escolher e tomar decisões coerentes, porque tem a possibilidade de informar-se para posicionar-se e interagir na sociedade, por ser um ser histórico-social.

Acreditamos que os melhores recursos de que dispomos são a criatividade e a improvisação munidas de estudo e reflexão. Essa criatividade – pouco visível no espaço educacional faz uma grande diferença. Por isso trazemos *a performance* como inovação que precisamos ter ou empregar para melhorar a comunicação no ensino-aprendizagem e na educação como um todo.

A performance é uma linguagem híbrida. O pensamento se movimenta e se manifesta através das linguagens, atualizando no corpo a presença e a disponibilidade dialógicas.

As linguagens não são trazidas para dentro das aulas, elas se encontram, também dentro delas e se valem do corpo do *performer* e do corpo coletivo, da voz – com gestos, afeto e abertura para a escuta – por sua arquitetura interativa, afetiva e espacial (público).

As possibilidades performáticas do professor, as habilidades e a construção de eixos de aprendizagem, permitem constantes variações de aprendizado na interação.

O estudo da história, exemplo: da cidadania, a comunicação e a educação, entre outros, pode ser uma alternativa para motivar os estudantes a superar o passado e liberar o futuro. A manifestação artística pode tornar-se um eixo de motivação e de possibilidades de vínculo e criação. O estudo em grupos, o emprego da tecnologia, a utilização de linguagens, os trabalhos de monitoria, os projetos para a superação de dificuldades e avanços, assim como aqueles realizados inter-institucionalmente, num clima de conhecimento e partilha, ajudam na criação de um ambiente cognitivo solidário e pacífico.

A crença que a educação é o placebo para todos os problemas nacionais não pode ser aceita de forma alguma, mas sim a esperança de conseguir mediante a educação outras situações para a espécie humana que busca saídas. A atual estrutura educativa revela essa série de deficiências, a começar pela ruptura entre Comunicação e Educação. E foi analisando e refletindo sobre a ruptura, as deficiências e possibilidades dessas realidades que realizamos a pesquisa do doutorado.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO

A cidadania servida no “banquete” da Educação

Pacato Cidadão

Composição de Samuel Rosa & Chico Amaral

O pacato cidadão
Te chamei a atenção
Não foi à toa não
C'est fin la utopia, mas a guerra todo
Dia
Dia a dia não
E tracei a vida inteira planos tão incríveis
Tempo e luz do sol, luz do sol
Apoiado em poesia e em tecnologia
Agora a luz do sol

Pacato cidadão
O pacato da civilização
Pacato cidadão
O pacato da civilização

Pacato cidadão
Te chamei a atenção
Não foi à toa não
C'est fin la utopía mas a guerra todo
Dia a dia não
E tracei a vida inteira planos tão incríveis
Tramo a luz do sol, a luz do sol
Apoiado em poesia e em tecnologia
Agora a luz do sol

Pra que tanta tevê, tanto tempo pra perder
Qualquer coisa que se queira
Saber querer
Tudo bem dissipação
De vez em quando é bom
Misturar o brasileiro
Com o alemão

Pacato cidadão
O pacato da civilização
Pacato cidadão
O pacato da civilização

Pacato cidadão
Te chamei a atenção
Não foi à toa não

C'est fin la utopia mas a guerra todo
Dia
Dia a dia não
E tracei a vida inteira planos tão incríveis
Tramo a luz do sol. A luz do sol
Apoiado em poesia e em tecnologia
Agora a luz do sol

Pra que tanta sujeira
Nas ruas e nos rios
Qualquer coisa que se suje
Tem que limpar
Se você não gosta dele
Diga logo a verdade
Sem perder a cabeça
Sem perder a amizade

Pacato cidadão
O pacato da civilização
Pacato cidadão
O pacato da civilização

Pacato cidadão
Te chamei a atenção
Não foi à toa não
C'est fin la utopia, mas a guerra todo
Dia
Dia a dia não
E tracei a vida inteira planos tão incríveis
Tramo a luz do sol, a luz do sol
Apoiado em poesia e em tecnologia
Agora a luz do sol

Consertar o rádio e o casamento
Corre a felicidade no asfalto cinzento
Abolir a escravidão do caboclo brasileiro
Duma mão educação
Na outra dinheiro

Pacato cidadão
O pacato da civilização

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO

A cidadania servida no “banquete” da Educação

O que dizer, por exemplo, de um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ser eliminada? Ou, o inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central, insiste o nosso autor: o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções “racionais”. O problema maior é julgar-se esclarecido sem sê-lo, sem dar-se conta da falsidade de sua própria condição. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece no plano educacional.¹

1.1.O Banquete

Iniciando a reflexão sobre a cidadania que se edifica pela educação, a imagem de banquete e alimento pareceu-nos oportuna. Na cidadania há um convite ao banquete da interação, da socialização, da dignidade para todos, num clima democrático e de bem comum. A comunicação possibilita a co-autoria e a co-participação para criar novos saberes e sabores na educação.

Sem um pensar/diálogo nem vale a pena falar de comunicação e, sem ela, não existe educação. Esse diálogo possibilita o encontro de pessoas que se solidarizam na reflexão e na ação (co-autores), orientadas para o mundo cidadão que precisa ser transformado e humanizado.

Este capítulo pretende apresentar conceitos de cidadão com o intuito de procurar um perfil adequado para os dias de hoje, além de insistir no sentido da democracia que é feita para todos os homens. Trazemos na mente a imagem do “Banquete” de Platão na educação

¹ ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 15.

para a cidadania, por tratar-se de um processo civilizatório, de construção social e que precisa ser conhecido e aprendido. Cultura e educação, produtos criados pelos homens, que correspondem a determinadas épocas e circunstâncias e, como tais, exigem algumas conotações próprias da produção e da construção, isto é, como elaborar, acumular, reproduzir e distribuir cultura e educação em forma comunicacional-alimentar e, inclusive, quando necessário o que fazer para restaurá-las, ou para permitir estar em dia com o momento e as circunstâncias, de maneira que a educação seja uma resposta para a cidadania democrática, segundo o contexto em que está inserida.

Ao trabalhar a educação como “produto” do exercício da cidadania, dois aspectos básicos chamam a atenção: 1) a educação é um produto que faz parte da vida democrática e, 2) a educação precisa de uma comunicação adequada para uma boa distribuição e conhecimento entre todos. A nossa Tese deseja integrar o conceito de “formação para a cidadania democrática”, valendo-se da sensibilidade do educador e dos alunos, o que possibilitará captar os “temperos necessários” à alimentação sadia para todos e as formas para restaurar as forças e os conhecimentos.

Bernardo Toro, no seu artigo: “A educação existe porque é um produto”², manifesta, como novidade, a preocupação de fazer algo especial com relação à educação e pode equivaler à mudança de mentalidade proposta por Adorno, ou recuperar o papel que lhe corresponde (à educação) segundo Sacristán³, ou como fala Vilches: a sociedade de informação implica uma condição social na qual todos têm direito às funções e propriedades da informação⁴.

² TORO, Bernardo. A educação existe porque o saber é um produto. In: Revista *Acesso*. São Paulo: FDE, 2004, p.1.

³ SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: *Currículo na contemporaneidade*. LEITE, García Regina e BARBOSA Moreira, Antonio Flavio (org.). São Paulo: Cortez Editora, 2003, p. 65.

⁴ Cf. VILCHES, Lorenzo. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós comunicación, 2002, p. 43.

Em relação aos aspectos anteriormente mencionados, vê-se a necessidade de pontuar alguns elementos sobre o que seja democracia, para explicitar o tema desta Tese, ou seja, o de fazer da comunicação um exercício de cidadania na educação. Olhando a cidadania num contexto democrático, como realização ou aspiração, focando um pequeno percurso histórico, selecionado e harmonizado com o tema que se propõe defender.

Os parâmetros de TORO sobre democracia servirão como diretrizes nesta busca:

Se a democracia é uma cosmovisão, ou seja, uma forma de ver o mundo, a compreensão do conceito de democracia pode transformar a educação totalmente. Por isso, quando se fala de educação para a democracia, o que se está dizendo é que uma sociedade que se decide pela democracia deve perguntar-se como deve conceber a sua Educação, como tem de desenhar suas escolas e o que ali ocorre; que transformações há que fazer para formar cidadãos democráticos e promover uma cultura democrática: formas democráticas de pensar, sentir e atuar; o que se conhece também como Ethos democrático.⁵

Ao focar a democracia como cosmovisão quer-se significar um modo específico de ver o mundo e de ordenar o todo de uma determinada maneira; nesse sentido crê-se ser importante trazer o conceito de democracia para a educação, com o intuito de traçar uma perspectiva comunicacional, priorizando a busca da dignidade para todos, os direitos das pessoas e dos grupos, o respeito aos processos, sem queima de etapas nem imposição de condições de maneira autoritária, mas cultivando um clima favorável para conseguir a mudança e aprender a educar para a construção da democracia.

A democracia, assim como a cultura e a educação são produtos artificiais, como já foi dito, e como tais precisam ser ensinados e aprendidos dentro dos diferentes contextos e épocas. Uma das formas de aprendizagem deste sentido democrático é a construção de um clima que permeie as relações que se estabelecem na educação. Relações interpessoais de aceitação, de respeito pela sua cultura e seus valores, de espaço para a interação e de

⁵ TORO, Bernardo, op.cit. p.6.

possibilidade de paz, não pela imposição do mais forte ou da uniformização do pensar, mas pela capacidade de lidar com o diferente.

Nesse sentido, também deverá ser pensado um estilo de trabalho democrático, um projeto comunicativo/democrático ou educativo/cidadão. Percorreremos o caminho através de um tripé composto de: cidadania, comunicação e educação. **Cidadania** (pinçando a história), **comunicação** (forma e elementos significativos) **educação** (no sentido de cidadão do mundo). Educação e cidadania são produtos diferentes da comunicação, que é, por sua vez, um elemento essencial ao ser humano.

Em ADORNO, vê-se um dos pontos centrais da educação democrática ao se compreender que tanto a ordem social como as relações sociais existentes não são naturais, o que exige uma flexibilização e adaptação a cada momento histórico nos diferentes contextos culturais: “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.”⁶

Afirmar como essa faz pensar na necessidade de clarear o conceito de cidadania processual, já que os conceitos de educação e de comunicação nela estão contidos e vivenciados. Ao se aceitar que ordem e relações sociais não são naturais, a lógica se transforma e passa a incluir o êxito escolar, que também pode ser criado, construído, compartilhado e retroalimentado. A exclusão começa a ser questionada, uma vez que ela não faz parte do conceito de cidadania democrática.

Segundo o raciocínio de Adorno, a experiência formativa se torna um movimento, onde o sujeito será confrontado com suas próprias limitações, ou seja, aquilo que é torna-se o que realmente deverá ser, pela relação com o que não é. Significa dinamismo, processo de

⁶ ADORNO, Theodor W., op.cit. p. 27.

recusa do já existente, do idêntico e, busca da superação, criação e resposta a novos desafios para integrar o diferente. Pressupõe a lógica da não identidade, inadequação entre realidade e conceito, entre existência e forma social de cidadania democrática. Em síntese, é um processo entre ser e não ser, com consciência e aceitação para poder chegar a ser aquilo que não se era.

Ao se falar em uma visão cidadã democrática, é necessário pensar numa comunicação adequada que possa ser identificada como alimento significativo, parte do “banquete, chamado cidadão” que permita relações sociais e crescente abertura para o outro, para o diferente, para o “não idêntico”, enquanto construção, reconstrução ou proposição de uma outra história. Comunicação tão rica e sutil que passe a ser percebida e até compreendida através dos “ícones” empregados, seja como palavra ou como alimento, mas que possam ser apreendidos e assimilados.

Na escrita hieroglífica, um mesmo signo – um homem levando a mão na boca – significa tanto “falar” quanto “comer”. Portanto os antigos egípcios tinham consciência da ligação entre as duas “oralidades”, a emissão da palavra e a absorção dos alimentos, e da relação primordial que existe entre a vida e a nutrição, a ponto dos termos serem quase sinônimos na linguagem ‘real’, assim como a metafórica.⁷

Segundo esta metáfora, a busca de uma educação cidadã, tem que ser pensada conjuntamente com a adequação da comunicação como alimento, não qualquer tipo de alimento, mas aquele típico dos “banquetes”, seja pela palavra ou pela socialização. Essa consideração implica a transformação dos sujeitos no seu processo de contato com os objetos e com as realidades, superando o temor do diferente em benefício da uniformização da sociedade.

A metáfora do “banquete” como alimento e como parte da socialização humana aponta para uma situação diferente daquela dos famintos existentes hoje. Eles estão famintos não porque tecnicamente seja impossível saciar a fome, mas porque socialmente não estamos

⁷ FLANDRIN, Jean Louis e MONTANARI, Massimo *História da Alimentação*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996, p. 68.

prontos para uma educação cidadã planetária e humana. Adequar-se a essa proposta é fazer da comunicação um exercício de cidadania na educação.

No sistema de valores elaborados pelo mundo grego e romano, o primeiro elemento que distingue o homem civilizado das feras e dos bárbaros (que estão eles próprios ainda próximos do estado animal) é a comensalidade: o homem civilizado come não somente (e menos) por fome, para satisfazer uma necessidade alimentar do corpo, mas também (e, sobretudo) para transformar essa ocasião em um momento de sociabilidade em ato carregado de forte conteúdo social e de grande poder de comunicação: “Nós nos sentamos à mesa para comer – lemos em Plutarco – mas para comer junto.”⁸

Quanto ao isolamento de elementos de algumas classes sociais, diferente da comensalidade, parece haver um retrocesso no que diz respeito à civilização, à humanização. A capacidade de compartilhar, de sentir o prazer, de estar com os outros no momento da alimentação (não somente o da presença física) aparece às avessas, isto é, evita-se ou prioriza-se o isolamento e o individualismo. Tecnicamente, como fala Adorno, têm-se todos os elementos para superar a etapa da fome nas proporções atuais, mas humana e democraticamente encontram-se longe dessa comensalidade, desse grande banquete, desse sentimento de pertença à espécie humana, na qual todos têm direito à(s) alimentação(ões).

Nos sistemas democráticos, assim como no “banquete”, existem regras criadas pelos humanos para poder manter uma convivência digna que permita a valorização do Espaço Comum, do tecido plural que supre a uniformidade, a “pasteurização cultural” e o empobrecimento próprio da unilateralidade. Visão democrática que tem consciência da limitação da representatividade e do ceder para manter a paz. Paz que consiste em aprender a integrar o diferente e que não é sinônimo de eliminar a quem seja diferente. As figuras no “banquete” de Platão servem de ilustração para a cidadania e também de referência de comunhão, de vida de grupo e projeto de construção comum; elementos considerados essenciais na **comunicação como exercício da educação para a cidadania**, tema dessa Tese que se vê a seguir:

⁸ FLANDRIN, Jean Louis e MONTANARO, Massimo, idem, p. 108.

- 1) As “boas maneiras no banquete” (como misturar vinho, água e outras bebidas) eram normas empregadas na sociedade grega para distinguir os homens chamados de civilizados, os cidadãos;
- 2) O banquete é um sinal da identidade do grupo (da família, da cidade etc);
- 3) O fato de ser aceito ou excluído na mesa comum tem um enorme significado no banquete oligárquico (representação da identidade política) ou no banquete democrático, do qual todos participam, segundo diferentes mediações ou representações;
- 4) O banquete serve para representação da identidade e também para a mudança social (dependendo da posição);
- 5) Expressão de comunidade que representa também as hierarquias e as relações de poder no seu interior. Pode-se servir pratos diferentes a cada um (o que é deveras importante na educação).

No banquete, como na vida cidadã, normas, hierarquias, diferentes realidades sociais etc., estão postas; e não é possível ignorá-las. No entanto como todo pacto humano, em que nada é definitivo, torna-se necessário trazer e acolher novas realidades e acontecimentos para integrá-los, assumi-los ou, se for o caso, mudá-los.

Todas essas reflexões ajudam a aprofundar e a empregar a metáfora como ponto de comparação. Concretamente, as comparações podem indicar que a Comunicação na Educação, para ser cidadã e democrática, deve fazer parte do jogo social. Não importa se o aceitamos ou não mas, conhecendo-o, educar-se-á de forma aberta e plural.

A refeição comum, na polis é, também, um lugar de educação (Paidéia), onde os mais jovens, que ainda não têm acesso à mesa comum, ouvem relatos sobre as

façanhas dos mais velhos, em que se louva a bravura na guerra, em que se lembra a natureza inferior de todos os que não são ‘iguais’ ou ‘semelhantes’... Era comum, conta Plutarco, as crianças assistirem a essas refeições; eram levadas para elas como para uma escola de temperança: aí ouviam falar da política e assistiam a divertimentos dignos de homens livres.⁹

Vale a pena manter a metáfora do banquete na educação, com um sentido de “comensalidade”, de comida, de partilha na sociedade “comunicacional”, atribuindo-se à comunicação a função de informar, propagar e entreter, tal como acontece nas refeições comuns. Hoje, a comunhão do educando com a sociedade e vice-versa é uma responsabilidade social ou função da educação? Da mesma forma que o alimento é fundamental para o ser sadio e integrado, assim é a atividade educacional dos jovens, das crianças, do aprendiz, como preocupação social e tarefa comunitária. É indispensável que participem da vida política e social para que se formem cidadãos.

Um fato que reforça a comparação que se está desenvolvendo refere-se ao aspecto do ícone empregado para palavra e para alimento. A educação exige o mesmo gesto e o mesmo movimento da comunicação, uma vez que o mundo interno da educação requer a palavra como alimento, mas uma palavra que faça sentido, que sustente a quem nela se compraz. A sociedade precisa ser interpretada, lida, identificada pelo mundo da educação para poder fazer sentido e transformá-la, se necessário.

Bastante importante nesta referência ao alimento é ter presente que a educação existe para a sociedade e que se permanece alheia à mesma, acaba perdendo o seu sentido. A esse respeito vê-se em Benjamim:

Não vale a pena um saber que não se baseia numa autêntica necessidade, que não vem de dentro e que não é transmitido com inteireza, isto é, não vale a pena pensar num saber fingido. A escola precisa imbuir-se de espírito crítico, lembrando que a crítica serve, segundo o autor para libertar o futuro de sua forme presente desfigurada.¹⁰

⁹ idem., p. 163.

¹⁰ BENJAMIM, Walter, In: *A vida dos estudantes*. Documento de Cultura- Documentos de barbárie. BOLLE, (org.). tradução de Celeste R. de Sousa. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1986, p.151.

O papel da educação é manter o cidadão unido à estrutura, ao tecido social e, permitir que esteja atento ao conhecimento e aos acontecimentos da polis, costume que vale a pena conservar ou recriar. Se a escola moderna optou pela ruptura e por uma permanência de “incubadora” ou de isolamento do estudante em função da sociedade e dos meios de comunicação, contra os quais manifesta temor, agora é o momento de reatar e educar para a cidadania e para a sociedade. Assim, pode-se falar em “restaurar” e continuar com a metáfora do banquete e do alimento.

Nessa linha de democracia, inclusão e alimento para todos, através da metáfora do banquete e, respeitando as regras e normas necessárias, um aspecto que não pode ser esquecido é o da possibilidade de recuperação, de superar os obstáculos e limites, de buscar os complementos necessários.

A idéia de “restaurar” a educação pode ser através do exercício da comunicação direcionada aos diferentes alunos e grupos escolares que necessitam estabelecer ou restabelecer situações, momentos e conhecimentos que outros alunos já conseguiram assimilar ou construir, como direito e possibilidades. A – restauração – poderá e deverá ser realizada na interação, no grupo, na proposição de novas metodologias e estratégias, objetivando o saber do aluno com significado, num tecido grupal que não o discrimine ou o exclua.

A rotina do fracasso, do isolamento, da não aprendizagem tomará outro rumo por conta da oportunidade de restaurar. Recuperar-se é uma possibilidade dada àquele que ainda não chegou à *performance* satisfatória no conhecimento e nas habilidades.

O direito de restaurar e de recuperar-se é significativo no momento atual, uma vez que a uniformização na educação é uma característica que a coloca longe da sociedade e dos processos históricos; equivale a ignorar o significado da educação em função da sociedade e

vice-versa, a prescindir do sentido e do papel dos meios de comunicação, assim como da opinião pública. Uniformizar é uma ação diferente de restaurar e de integrar a recuperação como direito e possibilidade de ser incluso no processo educacional. A comercialização da educação, a “McDonalldização” do projeto educativo, do material didático apostilado, da forma avaliativa, simplesmente classificatória, sem inclusão da recuperação etc, são formas atuais de uniformização que respondem mais aos anseios econômicos imediatos do que às necessidades mais amplas da sociedade.

O pensamento de Bernardo Toro mais uma vez servirá de apoio na justificativa da escolha de democracia e cidadania na busca da comunicação como possível “banquete” na educação. Reitera-se o fato de não ser a democracia um elemento natural ao ser humano, mas uma criação, um invento, que precisa ser ensinado, aprendido e fomentado. Para que exista democracia na educação, como foi manifestado anteriormente, faz-se necessário criar as condições, pôr normas e leis que permitam entender, que em termos de convivência, as relações na sociedade não são naturais e, muitas vezes, precisam ser reformuladas. São os seres humanos que criam os tipos de convivência e de sociedade, e igualmente são eles mesmos que podem modificá-los.

Nos tipos de sistemas educativos também acontecem o que vimos em função das relações na sociedade, isto é, como as relações não são naturais, além de serem aprendidas, podem ser modificadas. É isto o que se quer refletir e comparar nos acontecimentos escolares. Quando num determinado sistema educativo se acredita que tudo é natural e que a escola existe como sistema fechado em si mesmo e não como sub sistema da sociedade, é fácil aceitar a reprovação e a exclusão como normais. Mas, quando se sabe e se aceita que a ordem social não é natural, como também não o são o ensino e a aprendizagem na escola, então começa a ecoar a convicção que todas as crianças têm o direito ao êxito e que é possível a restauração para construir novos caminhos e adaptações que conduzam a ele. Fato ou

afirmação impossível de se aceitar, pensado numa única lógica que responda a todos da mesma forma.

O êxito escolar pode ser criado e construído, assim como o fracasso também pode sê-lo. No caso do fracasso, é necessário rever o processo, os tipos de comunicação, as formas de ensino, o emprego da tecnologia etc.: para conseguir a restauração do caminho não natural. É importante rever a produção, as formas da comunicação e de ensino, na intenção de perceber se foram adequadas e suficientes. Este rever permite respostas para que a aprendizagem aconteça, ainda que provoque uma verdadeira ruptura com a tradicional auto-suficiência da escola.

No banquete da comunicação para a cidadania em que se produz educação, ou se preferir na sociedade escolar comunicacional, como banquete da cidadania, é indispensável saber criar, acumular o necessário, reproduzir, partilhar e distribuir esse saber. Ter consciência de trabalhar o “produto artificial” da educação, que precisa chegar até o cidadão.

Não existe um modelo ideal de democracia, assim como não existe um modelo ideal de educação, porque cada sociedade precisa descobrir e criar sua própria ordem democrática e a educação exigida por ela. É do interior da sociedade e de suas necessidades, assim como dos indivíduos, que nasce o sentido democrático de sociedade e de educação.

A democracia parte do pressuposto de que os homens e as mulheres comuns são os que têm a capacidade de criar as normas, as leis e as instituições que eles mesmos vão viver, cumprir e proteger. Aceita cada pessoa como fonte de criação da ordem social; por isso os membros de uma sociedade democrática se chamam cidadãos. Que é uma educação cidadã? Que é uma escola democrática? Uma escola democrática é uma escola que forma cidadãos. O conhecimento tem sentido, do ponto de vista da democracia, à medida que contribua para formar pessoas que sejam capazes, em cooperar com as outras, de construir a ordem social que faça possível a vida digna para todos.¹¹

¹¹ TORO, Bernardo, op.cit., p. 4.

Na educação formal não é suficiente tratar os direitos humanos como um tema, como uma transversalidade ou colocá-los de forma paralela a outros assuntos importantes. Os direitos humanos são na realidade, **o projeto por excelência da humanidade**, ou seja, o único projeto, num sentido universal; direitos concebidos ao longo de toda a história e que pressupõem a construção da dignidade do ser humano, da qual não se pode abrir mão em qualquer democracia do mundo.

Todas estas reflexões de cidadania como banquete comunicacional fazem pensar no sentido de pertença, de público, de social e de construção do saber, na integração e restauração da dignidade. O docente, pela interação, conduz o “banquete”, de forma que os alunos-cidadãos adquiram a compreensão básica de convivência, autonomia, lealdade e transparência.

As ações realizadas em grupo ou as autônomas permitirão que docentes e discentes passem a identificar as diferenças do e no grupo; que as pessoas aprendam a trabalhar e a complementar-se como possibilidade de crescimento, e vislumbrar a projeção com e no grupo, uma vez que a aprendizagem não pára e permite reconhecer o valor de ceder, argumentar, ser, aprender a aprender etc., elementos indispensáveis para a construção do público, do econômico e do político.

Cidadania (seja na visão hebraica ou na cidade-estado) implica sentimento comunitário – mesmo que seja só no aspecto produtivo – processo de inclusão, como também de exclusão na comunidade e no conjunto de direitos. Segundo esse percurso pode-se dizer que a essência da cidadania se encontra:

1. No caráter público e impessoal;

2. No meio neutro no qual se encontram e se confrontam situações sociais e interesses complexos e conflitantes;
3. Nos limites de uma comunidade (pelo território, pelo sangue, pela produção);
4. Nas situações sociais, aspirações, desejos e interesses complexos e conflitantes.

Um dado a ser lembrado é que na história já existiram comunidades sem cidadania, mas só é possível haver cidadania, no seio de uma comunidade concreta, a partir de um espaço para a ação coletiva e para a construção de projetos futuros, mesmo que existam diferentes definições para a mesma.

A globalização, assim como a crise da autonomia dos Estados-nacionais, deparam-se com problemas similares aos enfrentados pelas cidades-estado, quando incorporados ao grande império. Como manter o espaço que possibilite a ação coletiva num mundo em que as comunidades políticas perderam sua capacidade de ação? Como manter comunidades políticas num mundo em que o capital está internacionalizado, mas não o estão o trabalho e as leis trabalhistas? Como construir uma cidadania global?

1.2. Brasil e alguns elementos referentes ao sentido de cidadania

Ironicamente, o primeiro sentido de cidadania com que os índios foram agraciados por Portugal teve como meio a anulação da autonomia relativa das aldeias onde viviam. Com a entrada de não indígenas, a quem eram dados incentivos econômicos e políticos para casar com índias, as novas vilas passaram a ser dominadas por brancos e mestiços, que estabeleceram sobre os índios o modo de relacionamento social hierarquizante que os reduziu à condição social mais baixa na pirâmide social brasileira, retirando-lhes paulatinamente toda autonomia política e quase toda vivência cultural. Sob muitos aspectos, a maioria do povo brasileiro pobre descende dessa relação original.¹²

¹² PINSKY, Jaime, & PINSKY, Bassanezi, Carla (org.). São Paulo: Contexto Editora, 2003, p. 428.

Ao buscar alternativas em relação à formação para a cidadania, como por exemplo a comunicação no espaço educativo, percebe-se a possibilidade de refletir sobre determinados momentos históricos, em função do fenômeno de “desenraizamento” dos povos, e de fazer uma transposição das formas como poderiam ser “enraizados” os educandos-cidadãos do século XXI. Seguramente não será através do templo – como Israel – nem da monarquia – várias culturas antigas – nem tampouco pelo sentimento da cidade-estado, mas no desenvolvimento e a prática do sentido de dignidade e direito da vida para todos. Possibilidade, segundo a percepção aqui explicitada de comunidade de direito, projeto do qual a humanidade não pode abrir mão.

Quando se pensa em recriar ou em restaurar na educação o sentimento de pertença, de partilha ou convívio, faz-se referência a um “espaço” que vá da pequena comunidade até a grande favela. E nesse “espaço/situação/momento” a vivência de império ficou para trás, não tem mais sentido, deixando um vazio grande e a saudade de uma sociedade humana e fraterna, mesmo que seja uma mera intuição ou desejo, longe da nossa experiência na cidade ou nação atual.

Do ponto de vista do espaço físico, têm-se cada vez mais as megalópoles ou o “inchaço” das cidades e a violência induzindo à formação de autênticas fortalezas, com torres controlando o acesso e exércitos de “seguranças”, com isso, o jovem e sua família passam a desconhecer a cidade e a identificar-se com projetos diluídos e concretos.

Assim sendo há o momento de reflexão dialética: de um lado o mundo globalizado e de outro o desejo de buscar o micro mundo onde os indivíduos estão inseridos.

Também os setores longamente enraizados num determinado lugar sofreram uma desterritorialização: o bairro popular hoje é menos importante do que há quarenta ou cinquenta anos, como espaço de associação, construção de experiência comum e relação de estabelecimento face a face. Em muitas cidades, o bairro operário e o

subúrbio são lugares inseguros, onde a violência cotidiana aconselha o recolhimento privado. E no centro mesmo do mundo privado, reluz o vídeo sempre desperto. O bairro deixa de ser o território de uso e pertencimento, porque seus habitantes seguiram o contraditório processo duplo de transpor todas as fronteiras, tornando-se público audiovisual e ao mesmo tempo ficar cada vez mais encerrados dentro de suas casas.¹³

Cidades “plugadas”: quanto mais globalizados mais recolhidos num mundo privado, mais público audiovisual encerrado dentro de suas casas. Mas nem sempre foi assim. A reflexão na trilha de Pinsky¹⁴ ajuda a constatar que inúmeras cidades da atualidade nasceram da transformação político-administrativa e os seus “cidadãos” mais pobres são descendentes dos índios, mesmo recusando ou ignorando a história. Em 1798, na Carta Régia no Brasil, fica reiterada a condição de cidadania (vassalagem) aos índios. De súditos livres, “isentos da jurisdição real”, foram declarados órfãos, sem autonomia, sem protetor original e entre 1808 e 1811, o regente lançou uma série de cartas régias que permitiam que as pessoas criassem uma bandeira ou um bando de assaltantes para atacar povos indígenas que fossem ameaça à expansão luso-brasileira. Os vitoriosos nestas empreitadas poderiam matar quem quisessem e capturar quem pudessem para mantê-los como escravos por espaço de dez a quinze anos. Prática que permanece até os dias atuais, em certos setores rurais da sociedade, ao ser permitido limpar a área de índios, atacar e destruir as aldeias. Um contraste no que somos – “plugados” e isolados – e na história da nossa construção cidadã.

1.2.1. A representação de nativos indígenas como órfãos

Em 1831, a Regência promulgou uma lei em que declarava todos os índios livres, mas foi mantida a condição jurídica de orfandade para o índio em geral, afirmando que eles não podiam ser cidadãos plenos, por serem ingênuos e manipuláveis. O governo central

¹³ SARLO, Beatriz, *Cenas da vida pós-moderna*. Tradução Sérgio Alcides. 3 ed. RJ: Editora UFRJ, 2004, p. 106.

¹⁴ cf. Pinsky, op.cit. p. 428ss.

convidou a ordem dos capuchinhos para enviar missionários com a tarefa de catequizar os aborígenes. O lema que caracterizou a política indigenista imperial se resume no seguinte binômio: “catequese e civilização”, equilíbrio entre o estudo e o cristianismo, o que significava na prática, o paralelismo entre o Estado e o cristianismo, eixos tradicionais na disputa sobre os índios.

Em 1910, após uma campanha a favor dos índios, o governo de Nilo Peçanha criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), desta forma a questão indígena tornou-se um assunto federal. O SPI nasceu laico, anti-religioso, evolucionista e nacionalista, afirmando que a função do Estado era dar condições para que os índios pudessem progredir e ultrapassar as situações em que se encontravam, tornar-se cidadãos brasileiros na sua plenitude.

Toda a política foi similar àquela do Regimento das Missões, realizada sob o peso da aculturação, segundo a qual o futuro do índio era o seu desaparecimento como povo específico para se tornar brasileiro. O SPI não tinha uma visão sobre cultura e etnia, Só a partir de 1953, graças a Darcy Ribeiro e Eduardo Galvão, influenciados pelas experiências dos irmãos Villas-Boas, o conceito foi ampliado para incorporar valores como a integridade ecológica, o crescimento demográfico etc. Desde a Constituição de 1934, até a presente de 1988, o tema do índio é abordado de modo positivo, reconhecendo-se o valor das suas culturas e dos seus territórios.

Esse tipo de consideração do indígena como inferior, como órfão, como ingênuo leva a pensar quão distante está o conhecimento dessa identidade, o valor dado às pessoas pelo que são, pelas suas culturas e formas variadas de responder à curiosidade humana, o que não é propriedade de nenhuma etnia. Lembra-se a esse respeito uma entrevista de Paulo Freire em 1996, cento e sessenta e cinco anos após a lei de 1831:

Eu sou muito pelo respeito à identidade cultural do outro, segundo a identidade cultural de ninguém é opção de ninguém, quer dizer, o índio não optou por pescar

flechando. O seu estágio cultural e econômico, social etc, é esse, o que não significa que ele não saiba, que não possa saber de coisas que se deram fora desse estágio cultural. Então eu acho que o meu respeito da identidade cultural do outro exige de mim que eu não pretenda impor ao outro uma forma de ser de minha cultura, que tem outros cursos, mas também o meu respeito não me impõe negar ao outro o que a curiosidade do outro e o que ele quer saber mais daquilo que sua cultura propõe.¹⁵

No mundo plugado, no qual a violência e a virtualidade isolam a todos, é necessário educar e reconhecer as raízes históricas, o que ajuda a ter vontade. Vontade de conhecer, de reconhecer, de ver e de aprender. Fazer como comenta Paulo Freire nesta sua entrevista a Pedro Paulo Scanduzzi e Patrick Clark, publicada in *BOLEMA*, de 2003, uma aproximação dos outros para sentir o que seja a curiosidade no ser humano, sem que se torne patrimônio de uma única cultura, excludente das outras. O que muda em função dessa curiosidade é possuir os meios científicos, a metodologia e as possibilidades para poder desenvolver a curiosidade que a impulsiona.

O que atrapalha nesse processo de curiosidade, como indígenas, como povo, como alunos cidadãos etc., normalmente, é a arrogância. A tendência, quase que natural da arrogância é o autoritarismo, a imposição, coisas que passam muito longe da democracia. Daí que os indígenas, aqueles órfãos dos únicos conhecimentos que reconhecemos como verdadeiros, precisam dos não indígenas para serem alguém, para constituírem-se ou serem reconhecidos como cidadãos.

1.2.2. O tratamento ao negro

Entre os séculos XV e XIX navios de várias procedências cruzaram os mares, envolvendo diferentes povos e etnias e produzindo identidades muito diversas. Calcula-se que 10 milhões ou mais foi a quantidade de africanos transportados para as várias regiões da

¹⁵ FREIRE, Paulo. In: *Pedagogia da Tolerância*. FREIRE, Ana Maria (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 82.

América entre os séculos XVI e XIX, sendo que só o Brasil recebeu 40% dessas pessoas. Considerando-se o fim da escravidão dos indígenas decretado no século XVIII, mesmo que de forma ficcional, porque as frentes chamadas de “civilizatórios”, davam direito de empregar o trabalho compulsório dos povos indígenas, assim como a Lei Áurea, de 1888. Pode-se dizer segundo Pinsky, que três quartos da história do Brasil se desenvolveu com a utilização do trabalho escravo.

No aspecto educacional, é importante comunicar e informar as verdades históricas para uma formação cidadã mais próxima da realidade. Por esse motivo, identificamos como significativo manter vivo na memória que dois terços da população livre estavam formados de negros, mestiços e homens brancos pobres, durante a vigência da escravidão.

A “transição” do trabalho escravo para o livre não foi pacífica, inexorável ou que aconteceu (se é que já aconteceu totalmente) gratuitamente. Em diversas áreas populacionais foram feitas greves, motins e organizações em sociedades, sindicatos etc. Os escravos planejaram rebeliões, paralisaram o setor de transporte e o abastecimento em algumas regiões. Organizaram-se e politizaram suas comunidades.

A consciência nacional precisa ser sempre considerada e cultivada como projeto e como memória. Uma consciência que se pode chamar de futuro em busca do novo e as possibilidades de transformação, mas também pode ser chamada de passado ao se vincular com as experiências anteriores, bem sucedidas ou não. Uma educação para a cidadania acrescenta a riqueza da identidade na medida da energia e da continuidade com que se dirige ao futuro, na clareza e coragem com que se apropria da memória coletiva. O passado contribui para percorrer o caminho e, sem permanecer atado, abrir novas possibilidades.

O entrosamento entre futuro e passado de uma sociedade é o que se conhece como *continuidade* histórica, e é nesse contexto de continuidade entre os dois tempos – passado e

futuro – que é possível conquistar a identidade. Falar de continuidade não significa repetir o passado de forma inconsciente e passiva, se assim o fosse estar-se-ia fazendo o congelamento ou a mumificação de uma cultura ou de um povo. Trata-se de recuperar o passado com vistas e em sintonia com o futuro.

Espera-se que o aluno-cidadão conheça o que alguns acadêmicos chamam de “História Nova do Brasil” e, ao ser mais informado, tenha uma participação consciente na política, com critérios cidadãos e tendo em vista as mudanças sociais necessárias. A partir daí, comunicar a história e procurar exercícios cidadãos na representatividade. Fazer do conhecimento do passado uma forma de libertação, não no sentido de suprimi-lo, mas de superá-lo e cortar as amarras que já não façam mais sentido, nem respondam às necessidades humanas.

Provavelmente os educadores e educandos, através do percurso teórico da história, contatos freqüentes com ONGs, realização de trabalhos voluntários, mudança de currículo, vivências escolares e esses conhecimentos – passado e futuro – em outras situações e contextos possam colocar-se em contato com as lutas contemporâneas por melhores condições de vida, sobretudo dos setores minoritários.

Enquanto um povo não conhece o seu passado, este volta sempre, como um “revenant”, um alma do outro mundo, para assombrá-lo e comandá-lo em todos os movimentos, suprimindo sua liberdade. Só a luz da consciência exorciza o passado no que ele tem de imposição premente e irracional. Por isso Benedetto Croce declara que a historiografia nos liberta da história, quer dizer, o estudo da história nos liberta da história, no mesmo sentido em que a ciência da natureza nos liberta do jugo da natureza, permitindo-nos dominá-la pelo conhecimento de suas leis. A descoberta metódica do passado nos concede livre trânsito em seu território. E Croce recorda Goethe que ensinava que “escrever histórias é um modo de superar o passado.”¹⁶

Esse cidadão em construção precisa saber um pouco mais sobre os outros, os trabalhadores, os excluídos sem-terra, família, saúde, educação, as comunidades camponesas

¹⁶ KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A identidade nacional e outros ensaios*. Somos muitos, somos um? Ribeirão Preto: FUNPEC Editora, 2005, p. 22.

negras – remanescentes dos quilombos – e outros grupamentos que representam o desdobramento do processo histórico da exclusão social, como parte da sua formação para a cidadania.

Tal como esse capítulo foi iniciado, pode tratar-se de um “**Pacato cidadão**” em busca das próprias raízes, da formação da cidadania nas diferentes etnias: indígena e negra, que atualmente se confundem com os pobres marginalizados. Negros e indígenas, excluídos e discriminados ao longo da história, assim como na atualidade. Para fazer parte dos direitos, precisam contar com “cotas” para o ingresso e a participação no mundo universitário.

O branco, como fala Paulo Freire¹⁷, foi quem trouxe a História consigo, essa História que é sua, e parece que deu de presente, ao índio e ao negro, porque os queria bem. Nessa História do branco, “doada” para essas etnias, vem a cultura do branco, sua religião, a sua compreensão do mundo, a sua língua – que com toda a falta de humildade considerava como única, porque a que eles falam é dialeto – as culturas dos povos que encontra, não são reconhecidas como tais, ele é pobre, incompetente, não expressa o mundo nem a ciência.

A branquitude brasileira ao tomar posse das terras, ao dominar a cultura, ao considerar os indígenas como órfãos e os negros como se não existissem como raça, recorrendo para isso ao genoma, como se a ciência fosse capaz de apagar a riqueza das diferenças, os dramas vividos, e a força, esquecem da necessidade que se tem de vincular o passado com o futuro para reconhecer nessas raças, que conformam o pluralismo atual, a cosmovisão e a maneira de integrar e fazer parte deste mundo. O que não se pode admitir, neste pluralismo – de País e de Mundo – é uma forma unívoca de ser humano, mas modos disjuntivos de ser.

¹⁷ FREIRE, Paulo. In: *Pedagogia da Tolerância*, op.cit. p. 26ss.

Além do aspecto disjuntivo, o que precisa estar muito presente no cidadão, seja pacato ou não, seja estudante ou não, é que não existem raças superiores e inferiores. Toda raça pode ser considerada superior em alguns aspectos e inferior em outros. Na história das raças e no decorrer histórico a hegemonia de uma raça que se transfere para outra, nunca é permanente e definitiva. Outro elemento muito importante na formação cidadã, mediante o conhecimento do passado para liberar o futuro, é o fato de não existirem raças puras, seja de forma recente ou nas gerações mais afastadas, o que não pode ser considerado como elemento negativo, porque o cruzamento racial muitas vezes significa regeneração, conforme insistia Gilberto Freyre¹⁸.

1.3. O conhecimento histórico propiciando um projeto de educação cidadã

A formação na educação básica deve responder às necessidades dos cidadãos estudantes, conhecimento da sua história, do seu entorno e prepará-los para integrarem-se no “projeto social”, isto é, num contexto maior. No caso do Brasil esse projeto social é inexistente segundo Octavio Ianni¹⁹, mas precisa ser construído, para que a inclusão seja uma realidade em função dos marginalizados e desfavorecidos.

Quando existe a informação, como foi o caso da destruição das torres gêmeas em 11 de setembro de 2002 nos Estados Unidos e a avassaladora ação das **tsunamis** no sul da Ásia em dezembro de 2004 aparece a consciência de aldeia global em que se vive. A impressão nesses dois casos foi a de que todos estavam ali em tempo “real”. Um sentimento de união aos nova-iorquinos e asiáticos, mesclado com o temor às represálias dos EUA e, ao

¹⁸ FREYRE, Gilberto. In: KUJAWSKI, Gilberto de Mello, op.cit. p. 109.

¹⁹ IANNI, Octavio. Entrevista concedida ao Centro de *Mídia* Independente, 20 de março de 2004 – Na íntegra em: [http:// www.midiaindependente.org.br](http://www.midiaindependente.org.br)

mesmo tempo pelos desdobramentos, como desabrigo, fome, pestes e doenças no segundo caso, comoveu o mundo.

Espécie de comunhão a distância se estabelece por meio de laços invisíveis entre pessoas que em geral não se conhecem de perto, mas que sabemos que estão aí, como pessoas iguais a nós (...) A globalização é o termo escolhido atualmente para expressar as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais que se estabelecem entre indivíduos e povos, dos mais próximos aos mais afastados.²⁰

Ao pensar num projeto próprio de educação democrática para formar pessoas capazes, que cooperem com as outras, que apostem na ordem social que permitam a vida digna para todos, a cosmovisão e a historicidade se tornam elementos (não os únicos) que propiciam a transformação de uma escola comum, numa escola cidadã para a democracia.

Uma das grandes preocupações do ser humano, independentemente do momento histórico, do tipo de cultura e de cidadania existentes, é descobrir a forma de construir e conquistar a dignidade. Lê-se no livro do Deuteronômio:

Direitos humanos. Um homem recém-casado não irá à guerra nem lhe será imposto cargo algum. Fique livre em casa durante um ano, para alegrar a mulher que o desposou. Não tomarás para penhor as duas pedras de um moinho, nem mesmo a pedra superior, pois seria tomar para penhor a própria subsistência. Se emprestares alguma coisa ao próximo, não lhe invadirás a casa para garantir-te algum penhor. Esperarás do lado de fora que o devedor te traga o penhor... Não explorarás o assalariado pobre e indigente, seja ele um irmão teu, seja um estrangeiro que mora no país, numa de tuas cidades. Dá-lhe no mesmo dia o salário, para que o sol não se ponha sobre a dívida, pois ele é pobre e o salário significa o seu sustento... Não leses o direito do estrangeiro nem do órfão nem tomes como penhor as roupas da viúva.²¹

Hoje, ao se falar de direitos humanos, o cidadão da sociedade globalizada entenderá essa expressão como a construção da dignidade, da cooperação social, da interação e do sentimento de proximidade. Sentimento cidadão para recriar o significado de paz, não como a ausência de conflito, mas a sabedoria de lidar com ele, sem eliminar o outro. Sentimento esse que vai além da bipolarização – amigo x inimigo – onde opositores são

²⁰ SACRISTÁN, José Gimeno, O Significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: *Currículo na contemporaneidade*, (org.). Regina Leite García e Antonio Flávio Barbosa. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.42-44.

²¹ Deuteronômio 24,5-6.10.14 – *Bíblia Sagrada*. 33 ed.. Petrópolis: co-edição da Editoras Vozes e Santuário, 1982, p. 222. Mesmo tratando-se de uma lei bastante antiga e correspondente a algumas culturas, chama a atenção a delicadeza de detalhes em relação ao bem-estar humano, como por exemplo: não invadir a casa; não explorar o assalariado, o pobre ou indigente; respeitar o estrangeiro e o órfão. Sensibilidade e dignidade.

peessoas que pensam e se manifestam de forma diferente, fruto e construtores de culturas que apresentam interesses distintos, os quais podem coincidir com os próprios interesses e valores culturais. No microcosmo educacional as diferenças aparecem no dia-a-dia e as inclusões, precisam ser permanentes e parte da formação para a cidadania plural. Como afirma Cláudia Werneck, presidente da ONG Escola de Gente, na teoria quase todas as escolas se dizem a favor da inclusão e do respeito à diversidade, porém isso raramente acontece na prática. “A inclusão tem que ser não apenas para as famílias de deficientes, mas para que as escolas melhorem seus índices de ética e de aprendizado nas relações interpessoais.”²²

Em nossa sociedade “comunicacional”, é indispensável aprender a negociar e deliberar acordos que convenham e permitam alianças. Deliberação social que se aprende, se ensina e se pratica na escola democrática para construir e comprometer-se com “bens comuns”. A escola cidadã pode desenhar um projeto comum para envolver e criar comunidades que partilhem as necessidades da macro-sociedade. A escola responde à sociedade e a sociedade à escola porque a subsistência de uma depende da outra. Sem finalidade em si mesma, a escola adquire o seu sentido na medida em que forma para a sociedade, isto é, para integrá-la ou propiciar a sua transformação.

Pode-se assassinar, morrer e suicidar-se por idéias, em nome da cultura erigida como única e verdadeira, evidenciando como a arquitetura de crenças que estruturam nossa mente, à qual se liga uma espessa gama de sentimentos, se converte em força motriz de nosso comportamento individual e coletivo (...) Fica claro que a cultura é campo de conflito e de pretexto para brigar. Alguns o fazem por Alá, outros proclamam o *God bless América* (Deus salve a América!)... Damo-nos conta da existência de um mundo globalizado no qual se produzem aproximações e transferência de cultura, mas no qual, ao mesmo tempo, se tornam próximos os contrates e os motivos para os enfrentamentos decorrentes das desigualdades.²³

Existem muitos fatos, costumes, tradições e maneiras de atuar que são conteúdos, heranças ou formas de ver, que dependem e procedem dos outros, mas que não são

²² WERNECK, Claudia. Portadores de deficiência são barrados em escolas privadas. In: *Folha de São Paulo*. São Paulo: caderno cotidiano, p. C9. 6 mar. 2005.

²³ SACRISTÁN, José Gimeno, op.cit., p. 46.

conscientes. Cita-se como exemplo o filme **O poder de um jovem**, no qual o protagonista, em determinado momento, identifica-se como partícula do cosmos, de fazer parte do sol e da lua e de possuir uma memória cósmica que o faz pensar de forma universal. Além da consciência da memória e da partilha de mundo, aparece também o sentido de irmandade por ser partículas do grande Mundo Físico-Social. Quem é? Que querem? Que defendem?

A interdependência é uma condição da atualidade. Talvez através dos meios de comunicação ou na interação com os outros e com as suas culturas, chegue até às moradias e sociedades, “um mundo diferente”, mas que se encontrava distante. Agora presentes com suas conquistas e felicidades, seus sofrimentos e problemas.

Ao se pensar no aspecto econômico, constata-se que se criaram laços de interdependência e também de dependência, inclusive dependências injustas, que não geram relações pessoais, laços de solidariedade, de dignidade e de partilha dos sonhos. Faz falta criar e construir outros projetos comuns, como o projeto dos Direitos Humanos, da construção cidadã da dignidade; projeto que envolve conceitos de democracia, de comunidade “comunicacional”, que forma e alimenta uma vivência cidadã planetária.

Poderemos viver juntos em um mundo que, ao promover a aproximação e o encontro de culturas, dá lugar a misturas desiguais? Se os conflitos têm parte de suas causas nas crenças e nas culturas, ou se articulam em torno delas, isso significa que algumas de suas raízes estão em nossas mentes, posto que as culturas não são agentes dotadas de vontade e de capacidade de iniciativa para se enfrentarem. Somos nós, os sujeitos que as possuímos, que empreendemos ações.²⁴

O cidadão do mundo globalizado não é novo na humanidade. Basta lembrar o caso do império romano, dos incas e de outros povos, assim como as viagens de Marco Pólo e a nossa própria cultura chamada de ocidental. O cidadão identificará esse fenômeno, quando manifesto na sua originalidade, que, segundo Sacristán, está no fato de se produzir em escala maior, de se evidenciar muito mais, sobretudo no aspecto da aceleração pela tecnologia da

²⁴ SACRISTÁN, José Gimeno, *idem*, p.51-52.

comunicação. O fenômeno da globalização que deverá ser refletido, integrado e analisado na educação, levando em consideração:

- 1) Que as conseqüências são desiguais e as interdependências assimétricas;
- 2) Que a complexidade vai além dos mercados e que a lógica para analisar a globalização pode ser vista de dois ângulos: conceber o processo como se fosse dirigido por um poder dominante e a partir de dimensões mais amplas que as relacionadas com o econômico;
- 3) Que é imprescindível a reinvenção de linguagens para poder estabelecer contato com as “comunidades” que vão além das referências básicas do Estado e da cultura para o indivíduo.

Além destas considerações, que não são únicas e talvez não sejam as mais importantes, mas que são vistas como significativas nessa Tese, ressaltam-se outros elementos expostos por Miguel Reale ²⁵ que complementam essa reflexão.

Existem algumas semelhanças entre globalização e os grandes impérios. No caso do império romano, além do predomínio generalizado do latim, a forma como os herdeiros de César tratavam os povos a eles submetidos, respeitando os costumes locais, mas impunham, pela familiarização e a convivência, o seu espírito de domínio. Exemplo marcante é o caso do Direito romano na nossa sociedade. Mas a História não pára por aí. Agora, século XXI, com a existência de outros “impérios”, aparece uma língua dominante como fruto: “o computador fala inglês” e inclusive muitas vezes não existe tradução. O império continua crescendo e familiarizando-nos com suas conquistas e avanços no campo das ciências e da técnica, nas

²⁵ REALE, Miguel. Notas sobre globalização. In: *Jornal Estado de São Paulo*, São Paulo: caderno A2, 21 maio. 2005.

quais, vários livros e revistas são editados em inglês, tendo-se direito a um resumo na língua local.

Outro aspecto importante das globalizações é que nem sempre foram fruto do poderio militar ou das hegemonias econômicas. Algumas resultaram do progresso das ciências positivas que instauraram uma nova era. Atualmente, além das ciências positivas, vivencia-se o fato da universalização das informações pelos processos eletrônicos, processos que, como nos fala Reale, não se referem a um rei ou a um país, mas significam uma compreensão simultânea e impessoal de todos para todos. Um exemplo claro disso são os usos e costumes, a generalização na forma de vestir, de comer e dos comportamentos, da infância à terceira idade, através de uma imitação passiva. Forma de novo imperialismo contra a qual não se encontraram medidas por serem fruto de uma “familiarização e assimilação passiva”, sem manifestação de poderio de uma outra nação ou invasão de território, com o perigo do desaparecimento da pluralidade cultural.

A educação precisa formar para a conservação dos valores da cultura nacional, por isso a insistência do conhecimento e da comunicação, inclusive do valor da própria língua para que, ampliando a assimilação de termos técnicos e científicos, se respeite e cultive o emprego do idioma, se preste atenção à tradição, à memória de pessoas, situações e fatos significativos do passado, numa atitude flexível de ponte entre ele (passado) e o futuro. Caminhos que aceitem o percurso diferente, porque os pontos de partida são próprios e peculiares, e os pontos de chegada serão o resultado dessas bagagens, releituras e interpretações, portanto, não podem ser uniformes nem atropeladas.

1.4. Contemporaneidade e cidadania

Após pinçar alguns elementos em relação ao conceito de cidadania, na história e na vivência integrativa de negros e de índios, além de expor e analisar elementos referentes ao momento de globalização, também na educação, transitar-se-á por algumas situações e conceitos atuais, como perfil e parte do amplo e complexo sentido de cidadania.

Muitas vezes a banalização do termo “cidadania” pode nos conduzir a uma confusão a esse respeito, como, por exemplo, quando o empregamos em situações: de fazer alguma coisa pelos outros, executar atividades ecológicas, religiosas, filantrópicas etc. Isso faz parte dela, mas não é suficiente.

Para conseguir exercitar os direitos é necessário conhecer não somente do que se trata, mas também como cobrar aquilo que, por algum motivo, está ausente ou foi negado. O indivíduo, além de saber o que seja cidadania e como cobrar seus direitos precisa conquistar o cumprimento da palavra escrita (lei). Isso exige estar e permanecer informado, ser sujeito da educação e fazer parte do grupo/comunidade, para poder, de maneira sistemática e coletiva, alcançar o seu objetivo de ser um cidadão de direitos.

Esse é um dos sentidos que leva à crença de que a comunicação pode ser um elemento indispensável no exercício da cidadania na educação. Olhando pelo lado do conhecimento, seja no aspecto teórico (o que é, como se alcança, como cobrar etc), como no aspecto vivencial e histórico da mesma. Personagens da história recente que, de alguma maneira, concretizaram o ideal de cidadania, podem ser citados: Betinho no Brasil, Martin Luther King nos Estados Unidos, Nelson Mandela na África do Sul e outros tantos que, nos diferentes momentos e contextos, conseguiram identificar o sentido dinâmico, interativo e até original de entender e vivenciar a cidadania, superando a mera noção de indivíduo e transitando no “mundo cidadão” na concretização dos seus direitos, de maneira global.

Nesta dinâmica e interatividade, quando o Estado não cumpre com a lei referente aos Direitos, a cidadania torna-se um objetivo a ser alcançado. E para sua concretização, assimilação e forma de ampliá-la, nada melhor que a vivência coletiva escolar, como laboratório e oficina. O tema cidadania, além da experiência e assimilação pode ser “objeto” de estudo teórico, segundo as práticas – internas e externas – o que torna necessário o trânsito nos meios de comunicação e da comunicação como um todo.

Vale a pena pensar o espaço escolar como clima cidadão democrático para exercer deveres, direitos e valores construtores do mesmo, propiciando a familiarização e a aprendizagem da cidadania no cotidiano. Poder-se-ia falar de um outro tipo de alfabetização que instrumentaliza e possibilita a experiência para relacionar teoria e partilha, conferir o que traz a comunicação externa, o seu exercício interno, assim como o emprego dos meios de comunicação, e desta forma avaliar/diagnosticar o que acontece e, segundo os resultados, traçar novos objetivos e passos na consecução da mesma.

Hobbes acreditava que o ser humano é ruim por natureza. Segundo essa consideração, a postura adequada corresponde à transferência dos próprios direitos para o Estado, o que se tornou uma prática comum durante muito tempo. Mas quando racionalistas e protestantes fizeram outra leitura do ser humano, surgiu a proposta manifestada por Rousseau que imprimiu um novo olhar e consistiu no seguinte: realizar um novo contrato social para mediar, sem delegar de forma absoluta os direitos ao Estado. Segundo ele o poder do Estado, somente faz sentido quando atende aos interesses da comunidade humana, composta de indivíduos.

Posteriormente a Revolução Francesa manifesta que o esquecimento dos Direitos dos Homens e a ignorância são a causa dos males da humanidade. Nestes fatos históricos ou dos personagens, depara-se com a importância do conhecimento como elemento do exercício

cidadão e da vivência dos próprios direitos, que fazem parte da história e não são permanentes, nem aparecem de forma linear, ou seja, fatos que em determinado momento significaram conquistas, posteriormente podem-se converter em perdas.

Para conhecer e identificar dados como os anteriores, a comunicação e o estudo da história são imprescindíveis e se tornam fonte e alimento do saber, que no caso da cidadania e de outros fenômenos e acontecimentos não podem ser considerados como conceitos definitivos, estanquese. Quando informados e conhecedores, torna-se mais fácil interagir num mundo globalizado, no qual nos sentimos até incapazes para tomar nossas próprias iniciativas, tendo a sensação de que as decisões já foram tomadas por outros e bem longe de cada um de nós.

Ao reiterar o sentido de globalização, quando falamos de cidadania na contemporaneidade, vale a pena ter presente que as duas globalizações (a econômica e a de cidadania) podem recorrer às mesmas bases tecnológicas, mas com lógicas diferentes. A globalização econômica faz referência aos interesses capitalistas, enquanto que a globalização para a cidadania é aquela realizada pela sociedade civil, da qual fazemos parte e na qual podemos interagir, uma vez que conhecemos os Direitos e os cobramos, além de exercitar o respeito e ampliar o empenho para fomentá-lo em função dos outros.

Hoje qualquer pedagogia, ou linha educativa que não considere a possibilidade de interação na educação, ou que se situe fora da globalização e do bem-estar ecológico, carece de contextualização e impede a reeducação do indivíduo para uma postura de habitante do planeta. Reeducação que leva a considerar a idéia de “Cidadania planetária”²⁶ (Gutiérrez, 1996), isto é, um amplo conceito de cidadania que ganha nova dimensão e novos contextos:

²⁶ GUTIÉRREZ, Francisco. *Cidadania*. Costa Rica: Heredia (faculdade) 1996 (mimeogr.).

seres convivendo no planeta Terra juntamente com outros seres vivos e também com os inanimados: “Estrangeiro eu não vou ser. Cidadão do mundo eu sou.”²⁷

Para entender em profundidade o que isto significa na educação, é necessário pensar na fala de Gadotti, em *Pedagogia da Terra*²⁸ e de Sacristán no Currículo para a contemporaneidade²⁹ ao expressarem a necessidade de uma verdadeira mudança nos currículos escolares. Na abertura para um novo vínculo que permita a vivência ou pelo menos a tendência de fraternidade ou de convivência ecológica sem limites. São o pluralismo e a complementaridade humana e cultural fazendo sentido. Para tanto, o fato da comunicação na sua plenitude (*ad-intra, ad-extra*) é fator imprescindível, por sustentar as buscas cidadãs e manter a capacidade da “surpresa” no conhecimento. Esse admirar/surpreender-se faz parte do saber como alimento que os outros proporcionam (seres vivos ou não) e daqueles saberes que “eu” (sujeito, indivíduo no grupo) posso proporcionar. Para tanto, vale a pena lembrar o sentido de “comunis”, pôr em comum, não necessariamente o igual (do qual já falamos anteriormente), mas o diferente, que faz o papel de cada um, único e imprescindível.

Nesse pluralismo, assim como nas rupturas e nos caminhos de individualização-grupo-individualização, coloca-se em xeque o atual processo educativo, ou ao menos, o desconhecimento que o mesmo possa manifestar em relação à nova sociedade e ao seu papel atual. Além de colocar em xeque, impulsiona, dinamiza e estimula novas leituras em relação ao “texto/tecido” das realidades para procurar e identificar outros elementos e descrições do significado de cidadania hoje. Como por exemplo:

A noção de cidadania planetária (mundial) sustenta-se na visão unificadora do planeta e de uma sociedade mundial. Ela se manifesta em diferentes expressões: Nossa humanidade comum, unidade na diversidade, nosso futuro comum, nossa

²⁷ NASCIMENTO, Milton. Citação de GADOTTI, Moacir. In: *Pedagogia da Terra*..2. ed. São Paulo: editora fundação Peirópolis, 2001, p. 133.

²⁸ GADOTTI, Moacir, *Pedagogia da Terra*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2001.

²⁹ SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo na contemporaneidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

pátria comum, cidadania planetária... conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstra uma **nova percepção da Terra** como uma única comunidade (BOFF, 1995)... A Terra é Gaia (LOVELOCK, 1987), um superorganismo vivo e em evolução: o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos.³⁰

Na nova percepção da Terra como uma única comunidade, várias coisas convergem para a educação; uma delas é a superação da noção de cidadania como territorialidade, e até uma oposição ou superação do sentido de cidadania em função de Estado-nação. Agora se reconhecem num mesmo território, novos grupos denominados nações, tais como: “nação negra”, “nação indígena” etc. São agrupamentos ou territórios que combinam com determinantes econômicas, étnicas, etárias, gêneros etc., e todos eles se tornam desafio na educação, ou para traçar o perfil de cidadania planetária, ou para a formação democrática.

Segundo o conceito de globalização, do ponto de vista da cidadania, a construção é lenta, está inconclusa e talvez sempre o estará na medida em que existam muitos excluídos. Mas essa sociedade civil mundial, da que fala Gadotti, encontra-se em formação e convoca as grandes sociedades contemporâneas, pobres e ricas, centrais e periféricas, desenvolvidas ou não, dependentes e independentes e com outros tipos de características, a fazerem parte, dessa desterritorialização, e a criarem novos elos na sociedade global.

Parte das novas características das sociedades contemporâneas, segundo Beatriz Sarlo, é a não existência de um “centro” na cidade, centro que antigamente congregava, (mesmo quando a autora se refere ao centro do ponto físico) reunia e identificava as pessoas, mas hoje a desagregação, os guetos, a divisão como verdadeiro sentido de pertença ao bairro urbano ou a bairro áudio-visual, aos condomínios etc., que são lugares nos quais as distâncias se encurtam, não porque deixem de crescer, mas porque as pessoas não têm interesse em

³⁰ GADOTTI, Moacir, op.cit. p. 135.

deslocar-se e percorrer outras realidades. No lugar do “centro” da cidade, o que parece congrega, hoje, é o *shopping center*.

A cidade não existe para o shopping que foi construído para substituí-la. Por isto, o shopping se esquece daquilo que o rodeia: não só fecha o recinto à vista do lado de fora, mas ainda por cima irrompe, como que caído do céu, no meio de um quarteirão dessa mesma cidade que ignora... Quando o shopping ocupa um espaço marcado pela história, usa-o como decoração, não como arquitetura. Quase sempre, inclusive no caso de shoppings “preservacionistas” de arquitetura antiga, o shopping se incrusta num vazio de memória urbana, porque representa os novos costumes e não precisa pagar tributo às tradições: onde o mercado decola, o vento do novo se faz sentir com força.³¹

O fenômeno de isolamento, da descontextualização, ou carência da memória histórica, da qual a autora fala, ao referir-se ao *shopping*, pode ser considerada, comparativamente, como variável do tipo de alunos que se encontram na educação e que estão buscando uma identidade na história cidadã.

Alunos/cidadãos que possam adquirir um sentimento de “consumo” sustentável (como indivíduo, como coletividade) e de futuro, o que vai exigir o direito à informação e o estabelecimento das comunicações entre os membros que formam a comunidade educativa, para que nela se apresente ou se fortaleça um vínculo com um núcleo. É a partir desse núcleo, desse “novo centro”, que vão experimentar (o aluno e os outros membros da comunidade) a vivência solidária, que amplia o espaço das chamadas aldeias-*shoppings*, escolas-*shoppings* e até hospitais-*shoppings*.

Nessa experimentação é possível retomar a história e descobrir pontes que conduzam a uma nova realidade. Nova porque se alimenta dos atuais aspectos comunicativos com outros saberes, além (como já foi dito) de um outro tipo de consumo, promovendo aquilo que é legítimo e positivo no aspecto comunitário. Atravessar a ponte, voltar, como diria Boff

³¹ SARLO, Beatriz, op.cit. p. 17.

a sentir-se membro vivo de um mundo fraterno, onde a Terra ganha, verdadeiramente, uma nova centralidade.

Entre os elementos que se desejam integrar na educação cidadã através da comunicação, vale a pena destacar os apresentados na *Carta da Terra* de Cuba (1998) sobre o capitalismo que promove o consumismo indiscriminadamente, esquecendo ou ignorando o que seja proteger o meio ambiente. Pois bem, enquanto hoje se faz indispensável o conhecimento: conhecer o universo, conhecer o homem, conhecer o planeta de maneira ampla, comunicativa e permanente, que faça possível um novo currículo escolar, que inclua, desde a educação infantil a história da Terra, do Mundo, assim como o próprio contexto urbano e o seu entorno.

Educar com sentido cidadão, através da comunicação é ir além de uma filosofia educacional, integrar ação e coerência. Significa revisar os currículos escolares atuais, trabalhar por uma reorganização da cosmovisão e da inserção do indivíduo/estudante numa comunidade local, mas ao mesmo tempo global. É conhecer o fenômeno de pasteurização (na educação e nos *shoppings*), mas uma vez conhecido, estudado e refletido; tornar-se novo elemento para a grande aventura do indivíduo em função do seu próprio universo interior e do universo ao qual pertence.

Ao pensar na cultura juvenil nesta nossa busca de educação cidadã, onde o conceito de cidadania associado à Nação perdeu o significado e se movimenta entre o universal e o tribal, observa-se o aparecimento de sentimentos de adesão às organizações ou organismos supranacionais, juntamente com o fechamento nas “tribos”, onde a integração se desenvolve pelo aspecto cultural e não do ponto de vista político. Nessa aparição – local/extra/territorial – se vislumbra a ruptura com o conceito de política tradicional. Novamente é necessário lembrar os teóricos da Tese: Vattimo, Martín-Barbero, Matterlat etc.,

em função da “mundialização ou planetarização” no perfil do novo cidadão e da sua formação, os quais coincidem com Tedesco:

La construcción de un concepto de ciudadanía mundial, de ciudadanía planetaria, exige un concepto de solidaridad vinculado a la pertenencia al género humano y no a alguna de sus formas particulares. Esta construcción, sin embargo, enfrenta enormes dificultades, la mayor parte de las cuales están vinculadas a las formas a través de las cuales se produce el proceso de globalización.³²

São várias as dificuldades que se apresentam na construção de um sentido de cidadania, tais como: situação de extrema incerteza, em que, todos nós, precisamos ousar nas respostas necessárias e coerentes. A ética da realização pessoal é a corrente mais poderosa da nossa sociedade. O fato do indivíduo ter que processar cada vez mais informação, valorar, reter e esquecer; perceber que as tradições deixam de atuar de forma automática e devem ser assumidas de maneira crítica. Dificuldades que geram uma enorme pressão sobre a educação, tirando-a das suas funções conservadoras no cultural e exigindo respostas para construir núcleos de sentidos em contextos de globalização, pluralismo e de valores e, lidar com as situações conflituosas e com o déficit da socialização.

Viabilizando-se as dificuldades que podem se apresentam na formação desse novo cidadão, aparece em primeira instância a maneira como se produz o processo de globalização. Vejamos o caso do aspecto econômico, em busca do custo menor e do lucro maior, que é a lógica econômica, a qual rompe com os compromissos locais e com as formas de solidariedade e aproximação aos que, culturalmente, se estava habituado. Ao considerar situações extremas, os que sentem a ameaça deste tipo de lógica ou são pessoas excluídas neste processo, ou são aquelas que se refugiam na rejeição ao externo. Outra dificuldade é o rompimento com o sentido de Estado-nação, colocando em xeque a validade e a força dos

³² TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*, 4. ed. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2004, p.32.

governos locais, assim como o sentido de autonomia e a capacidade de definição e opção, o que pode levar, segundo Castells (2000) à sociedade tribal.

Ante tais problemas, seja nas formas de organização econômica e do trabalho seja na representatividade política e social, o caminho que aparece como possível, é o da formação para a democracia, o desenvolvimento e o convívio sadio. O que pode equivaler a:

Fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del “otro”, del diferente, se ha convertido en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela.³³

Toda a caminhada realizada até o presente leva nos a pensar que educar hoje significa romper o isolamento e até a suficiência que a escola mantinha em relação à sociedade e aos momentos/passos históricos. Acordar para a necessidade de novas leituras em função dos pactos que a instituição escolar deverá efetuar permanentemente com os outros agentes socializadores como família, meios de comunicação, ONGs etc. e assumir a tarefa na construção de bases sólidas, pluralistas, flexíveis e reflexivas.

É importante não esquecer que nos encontramos num mundo no qual a informação, os conhecimentos, as mudanças, chegam e se manifestam muito rapidamente através dos meios de comunicação e da tecnologia, e, é quando o papel da escola passa a ser, entre outros, o de formar e preparar para o trabalho consciente, crítico, dinâmico e criativo, não somente dos aparelhos que acumulam informação e conhecimento, mas também das interações e dos (des) encontros entre grupos e culturas.

Nesse sentido de novo papel da escola ou de novo perfil do cidadão que se exercita através da comunicação, nos identificamos com a postura de Tedesco, quando convoca a escola a:

³³ Idem., p.35.

- 1) Criar vínculos reais e verdadeiros para a convivência;
- 2) Fomentar o diálogo ,inclusive entre grupos diferentes;
- 3) Empregar os elementos técnicos e dos meios de comunicação como instrumentos, nunca como fins;
- 4) Estabelecer e dinamizar um clima próprio do projeto pedagógico, que o torne singular pelas características e aberto nas suas buscas;
- 5) Criar pontes múltiplas, identificáveis e possíveis para comunicar-se e estabelecer vínculos com os outros grupos existentes.

Tudo isso torna obrigatório levar em consideração realidades, funções, momentos, ainda desconhecidos. E aí perguntar-se-á: **é possível que nesse contexto estejam aparecendo novos diálogos sociais?**

Vários meios de comunicação publicaram ao longo do ano de 2005, aproximações de diferentes grupos sociais. Jovens das classes A e B, especialmente no Rio de Janeiro, estabelecendo relações afetivas e mudando-se para as Favelas. Ainda é muito cedo para saber se é um caminho para outros tipos de diálogos e a estabilidade e permanência dos mesmos.

1.5. Como educar o cidadão globalizado

Como já iniciamos no item anterior, um mundo com características pluralistas, interdependente (mesmo que de forma assimétrica), que busca linguagens para alimentar e fomentar a comunicação necessita de teorias que dêem conta da rede em que se mescla o real com os pensamentos e os projetos locais. Como afirma Edgar Morin (1990): o que é

complexo e contraditório só poderá ser compreendido a partir do *paradigma da complexidade* e como a sociedade se encontra em rede, globalizada, intercomunicada, onde muitas das forças e das conexões não são coincidentes, o educando cidadão precisa entrar nessa não linearidade, alimentar o pensamento e o conhecimento com base nessa mesma complexidade.

A educação num mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar a tendência à especialização que o faz em pedaços. Com sugere Morin (2001), é preciso cultivar uma “inteligência geral” que aborde de maneira multidimensional os temas que são complexos.³⁴

Além da complexidade de Morin, algumas das questões lançadas por Sacristán podem ajudar na busca de caminhos e alternativas em relação à formação cidadã, por exemplo, ver a importância de aprender o que a herança cultural escolar legou como indispensável, sabendo tirar proveito dessa aprendizagem. Olhar para o mundo em rede, e integrar a mídia que faz parte dela, lembrar que a escola necessita de várias transformações como preparar o docente para uma nova forma de planejar, de fazer as escolhas de texto, empregar a tecnologia e criar ou recriar o currículo.

Os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender. O conceito e a demarcação do que se vem entendendo por cultura nas escolas, na nova configuração do mundo, deve ser ampliado para que todos se sintam incluídos (...) Os professores não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas podem ficar ultrapassados e deslegitimados no novo panorama (...) precisam se converter em mediadores que orientem, estabeleçam critérios, sugiram, saibam integrar a informação dispersa, para os outros.³⁵

Consciência e preparo do novo momento, da compreensão da forma como a transmissão dos saberes é diferente, graças à premência adquirida através dos canais de distribuição de saberes e conhecimentos que se encontram à margem da educação formal. A comunicação, os intercâmbios e as interações se dão na diferença e no pluralismo indispensável à obtenção da complementação.

³⁴ SACRISTÁN, José Gimeno, op. cit., p 57.

³⁵ Idem. p. 66.

Espaço pluralista e de mudanças que gera uma enorme pressão sobre a educação, obrigando-a a deixar as suas funções conservadoras no cultural e desafiando-a a re-construir-se num contexto de globalização, pluralismo e de novos significados, reconhecendo a existência da mídia, como realidade que a escola não pode negar, nem ignorar, assim como acontece com a globalização. Tal como sugere Apel (1999), in Sacristán³⁶, contrapor à “planetarização”, à globalização numa adequada contraplanetarização e não na negação ou na resistência por si só, e dessa forma fazer com que a educação contribua na construção dos direitos humanos, da sua dignidade e chegue a ser um instrumento na resistência criativa.

E ao falar de educação torna-se indispensável pensar na realidade e nas formas como ela (a educação) foi abalada **nos grandes eixos**, da nova arquitetura, social, cultural e do trabalho que são entre outros:

O que se pode caracterizar, em função do *Estado* e das suas mudanças?

- A fragilidade das fronteiras em que é possível atuar. O espaço para fazer a política econômica, educativa, é um marco sobre o que não se tem muito poder;
- A redução do setor público gerido pelo Estado;
- A desvalorização da política como terreno de confronto de posições;
- O questionamento de cidadania, dos seus desdobramentos e do campo para o seu exercício.

O que mudou em função da *Sociedade*?

- O crescimento do individualismo na vida privada e no trabalho;

³⁶ Idem. p.59.

- A desvalorização da participação na democracia;
- O aumento das desigualdades e das exclusões;
- A colaboração nos grupos humanos pela ruptura dos laços;
- O aparecimento de agentes substitutos do Estado (ONGs);
- A ecologia como forma de solidariedade;
- O aumento e tipo de migrações que mexem nas estruturas das sociedades receptoras.

A mudança em função da *Cultura*?

- Ampliação da informação virtualmente disponível;
- Consciência de que a *informação* muda o sentido de saber, de conhecer, sem que sejam idênticos;
- Diferença do que seja cultura;
- Problemas apresentados pela multiculturalidade, assim como a sua riqueza.

No que diz respeito ao *Trabalho*?

- Primazia do trabalho que exige competência intelectual;
- Instabilidade social e mudança em função de empregos e profissões;
- Instabilidade familiar e dos próprios sujeitos;
- Trabalho autônomo.

Quando se fala de *sujeito* o que aparece?

- A individuação combinada com a competitividade;
- A identificação com a massa. Refugio no consumismo;
- A valorização da privacidade e da independência até o isolamento;
- Uma falta de vínculos em função das comunidades primárias.

Daí conclui-se que as mudanças nestes eixos são muito importantes na projeção para a educação, seja pela teorização e possibilidade para apreendê-la, seja pela hierarquização dos valores que se julgam necessários para reger as prioridades políticas e educacionais, a compreensão da qualidade, do planejamento, do currículo e dos procedimentos de controle das instituições.

1.6. Perante as mudanças da realidade, como olhar para o “espaço” da educação?

O aluno-cidadão, o professor-cidadão, o projeto que cria e permite um clima de democracia, ficam afetados pela desintegração dos âmbitos, onde a instituição escolar encontrava segurança. Novas posturas são exigidas do professor e do aluno para se comportar como *membro da comunidade social* da qual depende e com a qual precisa manter vínculos. Saber e explicitar – professor e aluno – o seu reconhecimento como indivíduo, que no seu papel de cidadão sente-se amparado pelo Estado que lhe garante os direitos básicos. Identificar (professor e aluno), num novo olhar do espaço da educação, o fato de ser membro da cultura e da instabilidade da mesma.

Entre as conseqüências variadas e contraditórias do sistema educativo, pode-se apontar: o deslocamento da política educacional de um âmbito público, de incumbência do Estado, para um âmbito das decisões privadas; a desvalorização da educação como fator de integração e inclusão social; a mudança nas relações que se estabelecem entre as condições sociais, a educação e o trabalho, num mercado de trabalho bastante precário, o que conduz à reflexão seguinte:

Apresenta-se à educação o desafio de preparar para não se sabe muito bem o quê, uma vez que se ignoram que saberes e competências serão rentáveis no futuro dos sujeitos, e de investir nesses saberes e competências. Pedir ao sistema educacional maior atenção e adequação às necessidades da sociedade é uma pretensão cujo êxito solapa as relações que poderiam ter existido entre educação e emprego.³⁷

O desafio de preparar alunos para não se sabe o quê, equivale também à necessidade de reconhecer a heterogeneidade cultural ou de qualquer outra índole, porque o importante da diversidade é que há seres humanos vivendo-a, e esses seres humanos são dignos de respeito ao vivê-las. As opções dos seres e dos grupos culturais devem continuar evoluindo e conhecendo-se um pouco melhor entre si. A medida das coisas e da cultura é o próprio ser humano, e a educação deverá continuar circunscrita para cultivar e desenvolver os conteúdos da cultura, mas atuando com os sujeitos que deverão aprender a aprender, aprender a fazer, saber ser e conviver.

Segundo essas considerações a educação deverá propor pistas e caminhos de cidadania e de sociedade sem precisar limitar-se às exigências do momento; defender atitudes comprometidas com um projeto democraticamente elaborado, que possa servir de inspiração ao indivíduo na sociedade, partindo da intuição do que seja uma sociedade convenientemente globalizada. Faz-se necessário resgatar a idéia de que os sistemas de educação precisam estar a serviço de um tipo de sociedade aceitável; considerar os problemas da multi cultura a partir da perspectiva de cidadania democrática; explorar as possibilidades dos meios clássicos e das

³⁷ SACRISTÁN, José Gimeno, *idem.*, p. 65.

novas tecnologias para sentir o benefício da extraterritorialidade da cultura, como forma de proximidade na pluralidade.

Neste percurso da cidadania em busca da realização do “banquete” pela comunicação, vale a pena reconhecê-la como bem e parte indispensável, porém construído pela cultura e com exigências diferentes, segundo o tempo e as circunstâncias. Como instância pública, a comunicação é um elemento fundamental na identidade, na interação e na consciência de “ser/fazer parte”. E a escola, como espaço público, deverá propiciar o alimento para que os sujeitos cheguem com disposição e competência ao “banquete da cidadania”, inclusive da cidadania planetária.

Um sistema não se torna público pelo fato de ser pago com impostos, como se acredita; o que o torna público é ser possível, de igual maneira, para todos os membros de uma sociedade e contribuir com a sua dignidade. A escola é um espaço público. Público na medida em que cada criança encontra ali, de igual maneira, a Educação que recebem outras crianças em outros lugares e, na medida em que as crianças e os jovens aprendam ali, a passarem da linguagem privada à linguagem coletiva; dos bens privados aos bens coletivos; das perspectivas privadas corporativas às perspectivas de nação e coletivas. Quando a escola oferece tudo isso, sob a perspectiva ética dos direitos humanos e da cidadania, as crianças e os jovens estão se formando para a democracia.³⁸

Neste primeiro capítulo, a intenção foi apresentar alguns elementos que conformam os conceitos e perfis da cidadania. Dar respostas pela formação na educação ao tipo de cidadão que foi referido na Tese, quando se falou da comunicação como exercício da cidadania na educação. Viu-se a cidadania como conceito em mutação e, que em consonância com o sentido da democracia, (também mutável) é construído de acordo com a época, a cultura e as circunstâncias. O objetivo da consideração das raízes culturais é a busca dinâmica que permite reconhecer o aspecto processual, no qual se manifestam: a superação de algumas etapas e situações e o aparecimento ou a permanência de fatos e conceitos que não fazem mais sentido, considerado o fato da dignidade e dos direitos para todos e o caminho em direção ao banquete comunicacional, metáfora empregada para sintonizar o sujeito na

³⁸ TORO, Bernardo, op. cit., p.6.

interação com o mundo pluralista e globalizado, mantendo um clima democrático em função da dignidade e do direito à vida, onde o essencial é não abrir mão do projeto maior da humanidade que são os seus Direitos.

CAPÍTULO II

COMUNICAÇÃO

A vivência do cidadão em construção

COM A BOCA NO MUNDO, QUEM NÃO SE COMUNICA SE TRUMBICA.

(Samba Enredo, Império Serrano, 1987 – Autores: Beto Sem Braço, Aluísio Machado e Bicalho).

Se liga, ligação vai ser preciso, ô
Aviso, o verbo é comunicar
Caminha nem pestanejou
Como agente da passiva se comunicou
Vai, pombo correio
De perneio, na imensidão (bis)
Voa e vá dizer ao meu amor
Que a saudade machucou meu coração
Pregoa, pregoeiro
O mercado é todo seu
Independência ou morte
Grito forte que valeu
Ô de casa, olha o carteiro
É carta de quem nunca lhe esqueceu
Jornal, jornalista, jornalista
Reportagem em revista
A imprensa em comunhão
Tudo em primeira mão
Alô, alô, alô, alô, alô
Não se comunicou, dançou (bis)
A radiodifusão está no ar
Seu sucesso é notório
Fez tanto artista popular
Novelas, programas de auditório
Indiscutivelmente, é a era da televisão
O tão distante presente
Se faz presente e satisfaz nossa visão
Até a lua lá no céu
Nos chega via Embratel
Quem não se comunica
Se trumbica e como fica
Fica na saudade, fica

CAPÍTULO II

COMUNICAÇÃO

A vivência do cidadão em construção

“A mais nobre aquisição da humanidade é a fala, e a arte mais sutil é a escrita. A primeira distingue eminentemente o homem da criatura bruta; a segunda, dos selvagens sem civilização”.³⁹

No curso “Linguagem, comunicação e educação”, Citelli (Universidade de São Paulo, 2º semestre de 2001), emprega vários elementos para dar sustentação ao tipo de reflexão que faremos aqui. Defendemos que para a vivência cidadã é necessário um conhecimento dos meios de comunicação. Não se trata simplesmente do emprego, mas do conhecimento dos seus processos, jogos, papéis, com consciência de que a escola, como introdutora do homem na sociedade, durante muito tempo, voltou as costas para esses outros mundos e se tornou instituição que faz “recorte” e “exclusão” da realidade, o que conduz à formação de “não cidadãos” ou de cidadãos alienados e alheios aos diferentes mundos que os cercam.

No estudo e reflexão sobre a comunicação num contexto educacional serão contemplados vários tipos de comunicação, como foi comentado no capítulo I da nossa Tese. Um tipo de comunicação será a Interpessoal: (interna: entre os vários grupos – aluno-professor; professor-professor; aluno-aluno; aluno-direção; professor-direção. Externa: professor-família, direção-família, que precisa ser revista, melhorada e atualizada, conforme constatamos na pesquisa de campo e que, ingenuamente, acredita-se que esteja muito bem. O outro tipo de comunicação é a mediática que necessita, como a anterior, de maior conhecimento,

³⁹ OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997, p. 17.

aprofundamento e atualização. Cada um dos grupos humanos manifesta suas prioridades a esse respeito, conforme aparece na pesquisa de campo.

Justificamos então o estudo da LINGUAGEM como MEDIAÇÃO. Mediação no sentido mais amplo do termo, incluindo o aspecto das relações interpessoais. No contexto filosófico da linguagem, o pensamento já é linguagem (organização = complexidade) e os significados serão dados pelo jogo existente entre a ordem da linguagem (inclusive a linguagem própria da organização) e a ordem do mundo.

As linguagens não são somente representação, mas também constatação das coisas que conduzem à ação. Passaremos assim, a um estudo desses processos e de seus desdobramentos.

2.1. Um pouco de história e de forma na comunicação

Ao olhar para o processo histórico, parece que a humanidade sempre caminhou em busca de uma complementaridade, de um “comunis”, ou seja, de pôr em comum tudo aquilo que possui, o que equivale a formar um “quadro do diferente”, ou “obra do diferente”, no qual a soma, a intersecção, e o resultado da contraposição, ou do encontro, pode identificar-se como fenômeno da comunicação. A comunicação é ação de reciprocidade e interação em vários níveis.

Nas sociedades conhecidas como orais ou “acústicas”, a memória identifica-se com as pessoas. A cultura do povo, sua visão de mundo, a história e as suas idéias são narrativas que passam de geração a geração e residem na mente dos indivíduos. Poderia até pensar-se numa

história encarnada, internalizada, que se encontra nas pessoas. Lopes⁴⁰ usa o termo “*cultura acústica*” como diferente, ou melhor, oposto à alta tecnologia. Pode-se dizer que as culturas acústicas, conforme o autor, dependem muito mais do uso da palavra e da interação humana, que do estímulo não verbal, predominantemente visual, do mundo “real” das coisas.

Ao se falar em uma cultura acústica, percebe-se que o pensamento e as imagens ali presentes operam de forma própria e diferente da comunicação habitual. Dentro da visão da comunicação acústica a mente e a memória recorrem ao ritmo, à música, à dança, à repetição, frases feitas, fórmulas, sentenças, figuras poéticas, especialmente a metáfora aparece como algo muito simples, que impregna ou conforma a memória coletiva.

Neste tipo de cultura, as pessoas sabem que dependem da escuta. Sua força está, ao que parece, na narrativa, que traz consigo algumas características: precisão, clareza e riqueza de detalhes, para manter a memória coletiva ou por fazer parte dela. O período identificado de cultura acústica (próprio de algumas culturas atuais) apresenta-se como um mundo afetivo próximo, de momentos de partilha e de tempo de brincadeiras, na qual a interação direta é aquela que assegura o êxito da comunicação.

Nessa cultura acústica, este capítulo pretende interrogar se a transmissão do saber precisa atender a determinadas exigências, tais como, realizar-se através de representações interligadas e intercomunicadas; envolver relações de causa e efeito; basear-se em conhecimentos familiares à sociedade em questão; ter ligação com problemas de vida e envolvimento afetivo com os membros do grupo. Somente assim poderemos pensar na informação com sentido e que pode ser lembrada. E neste quadro, acha-se que uma das possibilidades é pensar na educação

⁴⁰ LOPES -1998, texto digital. In: RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na Cibercultura*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica- Rio de Janeiro, 2001, p. 31.

como parte dessa comunicação acústica e, nesse caso, tais exigências são fundamentais tal como fala Baccega:

No campo da educação, o desafio maior tem sido a busca da incorporação dessa tecnologia na dimensão sociocultural... Nessa reconfiguração e redimensionamento da escola, um dos eixos é ensinar o aluno a trabalhar a informação, dando-lhe condições de incorporá-la a partir do conjunto de idéias, valores e objetivos da cultura, tornando-a conhecimento e utilizando-a para colaborar na solução dos problemas de sua realidade⁴¹

Se na cultura acústica, tal como se conhece, a transmissão de saber obedece a determinadas exigências, no caso da educação formal, vários desses elementos aparecem para passar a um outro estágio. É importante (integração da tecnologia, ampliação dos horizontes etc.) que, além das exigências anteriormente enunciadas, leve-se em consideração a necessidade da reconfiguração e do redimensionamento da escola, para que superem o aspecto simplesmente acústico, ou de receptores passivos (professores quanto à tradição, alunos em função da narrativa ou informação) para tentar um novo sentido de co-autoria, de inserção na realidade, de novas construções. Reconfigurar para que a “transmissão”, ou melhor, a construção do saber na educação formal seja significativa e cumpra o seu papel de formar para a cidadania, num trabalho crítico que permita o aprender a aprender sem perder a proximidade e o afeto próprios da acústica. Interagir e trabalhar com padrões próprios da globalização, mantendo o essencial e característico da comunidade na qual se desenvolve.

Reconhecendo o campo da co-produção (em substituição ao termo recepção) como um espaço de criação, de legitimidade, de autoria e autoridade, admite-se a evidência de uma interação entre produção e co-produção. Portanto, nas práticas sociais em que isto ocorre, mas adequado aos seus objetivos estará o instrumento utilizado, seja ele qual for (qualquer atividade que implica a participação efetiva de todos os envolvidos no processo, como por exemplo, a elaboração de um vídeo, de uma revista, de um jornal comunitário e outros).⁴²

⁴¹ BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação, educação e tecnologia: interação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA-USP- Ed. Paulinas. Ano X- n.1- jan./abr. 2005, p. 10.

⁴² SCHMIDT, Beatriz. *Interação e práticas sociais*. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA-USP- Ed. Paulinas. Ano X – n. 1- jan./abr. 2005, p. 23.

Os elementos de co-autoria e co-produção dão um novo significado ao saber e facilitam a tarefa educacional como projeto a ser desenvolvido por vários membros, no qual, a condução, é o caminho comunicativo para o conhecimento e responde aos cidadãos preocupados com o bem comum e a dignidade de todos.

Seguindo esse ponto de vista anterior, pode-se dizer que é possível fazer da comunicação uma oportunidade para o desenvolvimento de um projeto comum de cidadania democrática, realizado no espaço escolar, quando considerado “espaço público”, por se tratar de um espaço-tempo que prepara cidadãos para responder à sociedade, conforme aquilo que lhe delegou.

Projeto que se desenvolve através de tarefas, pesquisas, registros, interação, produções, realizados em clima de co-autoria e afeto, clima esse em que se traçam linhas para que o aluno-cidadão aprenda a aprender, desenvolva suas potencialidades e exerça a capacidade comunicativa de maneira tal que aperfeiçoe as possibilidades de trabalhar a informação, de selecionar e assimilar aquilo que pode converter-se em conhecimento, a partir do leque que lhes está sendo apresentado, pelos valores, as idéias e os elementos culturais.

Segundo alguns historiadores e teóricos (Benjamim, Jameson, Lévy, Parente, Pinsky, Feijó e Huberman, entre outros), as formas de comunicação que aparecem nas mais variadas situações no processo interativo e de co-autoria são consideradas como fruto de diversos e complexos processos, através do tempo. Exemplo disto é a fala. Calcula-se que os homens começaram a falar há aproximadamente 30 mil anos, ao menos de maneira próxima à que consideramos hoje como comunicação lingüística, enquanto que a linguagem escrita é muito mais recente. Os primeiros traços feitos nas plaquetas de Uruk datam de seis mil anos. Os mais antigos

textos foram encontrados no templo de Eanna, em 3300 a.C., na Suméria, na cidade de Uruk (cidade ao sul do atual Iraque). Muito mais recente ainda é a escrita, que tenta representar a fala, ou seja, a linguagem oracional. Empregando as analogias de tempo dos paleontólogos, poderia calcular-se que caso a linguagem falada surgisse no dia 1º de janeiro, estaria bastante evoluída no Natal. Se a escrita contábil aparecesse em 30 de dezembro, a oracional no dia 31.⁴³

Dando um salto na História, o primeiro grande impulso para a popularização da leitura e da escrita se deu através da revolução de Gutenberg. Com a nova técnica, o custo do livro diminuiu, assim como o tempo para a sua reprodução. Mas, mesmo assim, até a metade do século XVIII, nas sociedades européias, o número de livros disponíveis para a sociedade ainda era muito pequeno.

A evolução na comunicação, incluindo o papel da escrita e da leitura, não parou com o aparecimento da imprensa. O grande poder reservado aos mosteiros e aos religiosos começou a laicizar-se e a fazer parte da sociedade civil. Considera-se que entre 1750 e 1850 aconteceu uma mudança marcante na forma de ler, porque a leitura começou a ter um sentido laico e a tornar-se independente das celebrações religiosas, das conotações familiares e iniciando-se um período de circulação do texto impresso em diferentes grupos sociais. Esse período, marcado pela ruptura, evolução, circulação e riqueza, apresenta muitas semelhanças com o momento atual de co-autoria, resignificação e redimensionamento.

Mas apesar da evolução, a problemática do analfabetismo em diferentes países faz pensar que ainda não se pode falar dessa substituição de uma forma de comunicação (no caso a acústica), por outra, é possível reconhecer um convívio paralelo entre elas, com diferentes

⁴³ MORAIS, 1996. In: RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultural*, op. cit. p. 33.

ênfases, segundo os momentos históricos e culturais, assim como acontece com o emprego da tecnologia e dos métodos tradicionais de comunicação, na escola/hoje, os quais podem ser utilizados, de maneira paralela. Também é possível, infelizmente, que sejam empregados como nova forma de marginalização, em função dos que não têm acesso aos mesmos, ou daqueles que os usam de maneira inadequada. A esse respeito lê-se em Baccega :

O uso do computador, por exemplo, tem se revelado de grande valia no ensino. Porém, se o uso ocorre apenas na perspectiva de instrução, seu valor ficará dramaticamente reduzido. A educação continuará a ter como base a reprodução do conhecimento e o computador servirá apenas para colocar à disposição do aluno, descritivamente, uma gama maior de informação acumulada no decorrer dos séculos.⁴⁴

É necessário manifestar e refletir sobre o fato de não lutar por uma ampliação de oportunidades (para todos) do emprego da tecnologia na educação formal e permanecer com a mesma mentalidade de mera repetição e instrução. Desta maneira, é inútil, simplesmente, ampliar as oportunidades, ao conservar a idéia de se seguir trabalhando com um sentimento de continuidade e de passividade sem sentido. E além da forma de trabalhar, tal como foi colocado por Baccega, é importante ampliar o número de pessoas com maiores oportunidades, de maneira, que seja possível empenhar-se por um mundo mais justo e democrático, no qual as possibilidades não se restrinjam cada vez mais a um número menor. A co-autoria interna deve ultrapassar os muros da escola, buscando alternativas para todos, cumprindo o papel da comunicação que interliga, que insere o cidadão.

Com a escrita (cf. Pierre Lévy, 1993, David Olson, 1997, Régis Débray, 1995 entre outros), mudaram as relações entre o indivíduo, o mundo e a tradição, porque o sujeito ao escrever sai de si para projetar-se, ou para projetar, ou comunicar, através de um material concreto, a sua visão de mundo, de cultura, suas vivências. Ao escrever, o que exige objetivar-se

⁴⁴ BACCEGA, Ma. Aparecida. op. cit., p. 10.

e sair de si, pode-se refletir e analisar o próprio conhecimento, aquele que o indivíduo tem das coisas e do mundo. E não fica por aí. Pode partilhar essas suas visões e conhecimentos, fazer chegar a outros a sua produção, superando tempo e espaço. A escrita permite e tem permitido ao longo do tempo uma verdadeira “comunis”, uma comunhão sem barreiras, um alongamento através do tempo e do espaço das diferentes visões de mundo, de cultura, de saber etc., que outros seres humanos já tiveram, e algumas das quais se perpetuaram. Na escrita as riquezas e as misérias da humanidade não se perdem:

Era uma felicidade suprema (...) Essa felicidade eu quis tornar eterna por intermédio da objetivação da palavra. (...) Quero ver se consigo prender o que me aconteceu usando palavras. Ao usá-las estarei destruindo um pouco o que senti – mas é fatal. (...) Tudo acaba, mas o que te escrevo continua.⁴⁵

A escrita, segundo Andréa Cecília Ramal, na sua tese de doutorado, é uma tecnologia intelectual. Parece uma nova memória, conforme se fala na civilização acústica, só que é uma memória que se encontra fora do sujeito e que permite a comunhão. Com a tecnologia da escrita, não é mais preciso o esforço supremo que se exigia da pessoa ou da comunidade para reter todos os relatos. Além da superação desse esforço, é uma tecnologia que se torna um grande apoio cognitivo, que vai além da memória e que libera o ser humano para empregar outras das suas potencialidades para o conhecimento. A escrita permite, também, um distanciamento em relação ao objeto e à experiência, além da partilha, sem que autor e leitor precisem pertencer ao mesmo contexto situacional ou temporal.

A sociedade espera que a escola mantenha a sua identidade, o que não elimina o emprego diferente da escrita (como tecnologia), dos aparelhos e dos meios de comunicação, e incluso da necessidade de tomar consciência das mudanças necessárias na forma de atuar,

⁴⁵ LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 88; 90; 96.

ensinar, acolher, comunicar (fazemos referência ao estilo interpessoal de comunicação) para propiciar e permitir a co-autoria, sem deixar de ser aquilo para o qual nasceu, isto é, formar para que o aluno seja um co-autor e um sujeito da sua História e da História da sociedade. Que aprenda a aprender; que respeite os seus valores e os dos outros; que interaja com o grupo e que não renuncie ao seu direito de ser.

O processo histórico vai sofrer e já está sofrendo várias alterações, porque a memória de uma cultura, assim como suas tradições, não dependem mais da narrativa, visto que entram em jogo os documentos, registros históricos, datas e arquivos. Segundo Andréa Cecília Ramal, no lugar da lógica da superposição ou “seqüenciação”, aparece a lógica do *encadernamento*⁴⁶, pelo fato de ser possível, com a escrita, um tratamento mais objetivo dos dados e das experiências, trazer as dúvidas em relação ao entendimento das mensagens, isto é, saber se o sentido inicial, original e a intenção do autor puderam ser alterados e descontextualizados ao longo do “encadernamento”.

O que se pode falar em função dessas mudanças de estilo, que a autora chamou de lógicas? Em vários aspectos é uma grande riqueza, porque nem sempre aquilo que partiu do autor aparece como única forma, mas também de novas exigências para conhecer os contextos e processos e conseguir dessa forma manter – dialeticamente – o sentido inicial com as alterações próprias dos processos. Não fazemos referência à fidelidade original sem levar em conta o processo e correr o risco de transformá-la em fanatismo ou tradição pela tradição.

⁴⁶ Trabalharemos como termo *lógica do encadernamento*, no mesmo sentido da autora, isto é, não é uma categoria filosófica no sentido clássico, mas uma maneira organizativa de apresentar os elementos para o conhecimento ou de priorizar em função do mesmo. Isso chegou a um extremo tal, que em muitos casos o índice do livro didático determinava (ou será que ainda determina?) a organização curricular das escolas, com um desconhecimento total das Propostas Pedagógicas. No material de *apostilagem* essa *lógica do encadernamento* aparece nitidamente e os professores e alunos passam a correr para “percorrer” o caminho da apostila, para vencer os conteúdos, porque logo chega o pacote seguinte.

Em outros aspectos essa mudança de estilo que estamos analisando pode ser considerada como limitação. Por mais que pareça contraditório é, assim mesmo, dialeticamente falando, porque ao lermos os textos, fruto do *encadernamento*, temos as interferências das idéias que aparecem no texto. Isto se deve à bagagem, interpretação e desconhecimento da intencionalidade do autor entre outras, por isso da “exigência” ou necessidade da leitura contextualizada no tempo e no espaço.

Desta dualidade (objetivo inicial do autor x interpretação do leitor) surge a hermenêutica. Passa-se da revelação da oralidade à **compreensão e interpretação**. Cada vez se torna mais necessário fazer um exercício de leitura e de escrita capaz de aproximar o leitor (no seu tempo e no seu espaço) da ótica e do contexto do autor⁴⁷, esforço permanente para o conhecimento do texto e da intenção original. Essa leitura que busca fidelidade e intencionalidade é muito valorizada e procurada: “A matéria é capaz de ler. Não fosse assim, a vida, por exemplo, não haveria irrompido como fenômeno estável na terra.”⁴⁸ Comparamos essa capacidade de leitura de matéria no sentido de ir fundo, tanto na leitura como na recriação dos códigos, de chegar até as raízes mais profundas. Talvez seja o que está acontecendo com as pesquisas das *células tronco* e outros grandes avanços, isto é, comparativamente falando, não podemos ficar na superficialidade da invenção da linguagem, precisamos re-aprender a ler, também partindo das origens.

⁴⁷ Ao afirmar a necessidade de aproximar o leitor da ótica e do contexto do autor fazemos referência à compreensão e interpretação, não à simples decodificação, o que em certos aspectos também será necessário. Textos históricos normalmente exigem essa aproximação. Não pensamos num estudo hermenêutico ou filológico em todas e cada uma das leituras o que é inviável e desnecessário, graças a codificação. No texto ficcional, por exemplo, é provável que a liberdade seja muito maior que em outro tipo de textos, mas para entender o motivo pelo qual foi ficção numa época determinada o que hoje é uma realidade precisa dessa aproximação.

⁴⁸ ESTÉ, Aquiles. *Cultura Replicante- el orden semiocentrista*. Barcelona: Gedisa, 1997, p. 100.

No momento em que a educação empregou a escrita e a leitura como mecânica permitiu o empobrecimento. Voltamos ao sentido dialético da riqueza e da limitação, que já expressamos anteriormente, ou seja, ampliaram-se as possibilidades em número, tempo e espaço, mas ficou-se longe das origens, as quais, intencionalmente podem ser mais ricas e amplas que aquelas interpretadas em momentos determinados. Essa mecanização de leitura e da escrita coloca hoje na educação o desafio de re-aprender e reformular a escrita e a leitura como comunicação. A queixa mais freqüente dos educadores e dos avaliadores de vestibulares e concursos é: “os alunos ou candidatos não sabem ler nem escrever”. Será que eles se referem ao aspecto mecânico ou aos aspectos compreensivo e interpretativo que requerem outros elementos?

A partir da escrita, considerada como tecnologia e grande momento da evolução da comunicação, é interessante ir para a leitura. Leitura entendida de maneira ampla e metafórica, tal como fala Freire (1971): “leitura de mundo”. É uma ação que vai além da simples decodificação, compreende inferências próprias da bagagem, da visão de mundo e do espaço social dos leitores. Quando se fala de novas alfabetizações e leituras em relação à mídia e também as suas tecnologias, na educação, pensa-se ou deveria pensar-se no seu emprego, sem desconhecer o fato das inferências (tempo, espaço, cultura e ideologia, entre outras). Nessas leituras e interpretações que vão além da decodificação mecânica, vários mitos narrados como apoio e forma de conhecimento, dão lugar a teorias, à busca de enunciados que correspondem a diferentes realidades e ideologias. Levamos em consideração e respeitamos a postura da teoria da linguagem moderna, que mostra que não há relação direta e imediata entre enunciado e objeto. A História, a Filosofia e a Ciência em geral manifestam amplamente como o fato da leitura interpretativa contextualizada leva a humanidade a evoluir, a crescer e a somar as descobertas,

considerando que muitas vezes os enunciados tendem a se autonomizar e inclusive a inventar o real.

Na era da informática, assim como aconteceu na era da escrita, com a invenção de Gutenberg, e em outros momentos de criações que evidenciam rupturas históricas, os valores e os relacionamentos humanos mudam. Esse fato da mudança dos relacionamentos humanos aparece na nossa Tese, mais claramente no momento de apresentação da pesquisa de campo. O aspecto mediático e tecnológico da comunicação (interna e externa) conduz a um requinte e a uma exigência maior de melhora da comunicação interpessoal – interna e externa – na escola. Esse é um pedido permanente dos alunos em função da não abertura de escuta do professor em se tratando dos alunos, das famílias em relação “ao faz de conta” da comunicação com a Instituição; e dos professores ao se referirem à passividade e individualismo dos alunos, como se apresenta, tal como foi dito, no Capítulo IV da Tese. Mas agora analisaremos a dialética da produção e da interpretação, dando continuidade à temática histórica da comunicação.

2.2. Do texto ao sentido de co-autoria

Pensar na comunicação, no seio das relações humanas, como fenômeno que transcende a informação e que precisa ser compreendida em sentido bidirecional ou possibilidade de interatividade é aceitar que, por meio dela, nos situemos em diferentes campos, tais como os de autenticidade, autonomia e partilha. Partilha em função dos sujeitos e dos processos de reconhecimento e de expressão dos valores que formam parte dos diferentes grupos culturais. É descrever a comunicação como essencial na criação e manutenção da comunidade da espécie humana e com o cosmos.

A comunicação como essencial aos seres humanos nos faz refletir sobre a Comunicação Educativa como ponto central na produção dos textos e na socialização do saber. Elaboração que requer dos docentes, como grupo comunicador levar em consideração a necessidade de apresentar com clareza o que comunicar, como comunicar, habilidades comunicativas necessárias, aspectos mediáticos da comunicação e o papel ativo do aluno.

Em uma educação bancária, a comunicação educativa identifica como prioridade a transmissão de conteúdos e a imposição das coisas que uma geração queira ensinar às outras gerações. Nesse contexto o docente e o texto escrito – muitas vezes descontextualizados e até não compreendido e interpretado – são os verdadeiros sujeitos da educação, colocando o aluno como receptor passivo.

O que não se levou em consideração, e que hoje começa a aparecer como grave problema, foi a necessidade de que a comunidade educativa participasse na produção de textos educativos, que conheça, compreenda, refaça o papel da comunicação e que cada membro da comunidade, motivado nesse processo inter-relacional, seja capaz de pensar e elaborar textos “em e a partir da comunicação”, de maneira tal que possa produzir, socializar, democratizar suas experiências, aprendizagens, hipóteses e buscas.

Acreditamos que seja interessante exemplificar o aparecimento do texto escrito na história da educação, em várias culturas e épocas, exercendo diferentes papéis para entender um pouco melhor a necessidade de pensar no texto⁴⁹ – de forma plural – hoje, e permitir a interação das mediações como parte do mesmo:

⁴⁹ A intenção desta exemplificação não é um conhecimento enciclopédico ou flashes superficiais da História. É uma parada estratégica para pensar na necessidade de ampliar o sentido do texto como forma de comunicação humana e social e não simplesmente como elemento escolar gramatical ou com linguagem estereotipada que não diz nada. O

- 1) **Egito Antigo**, encabeçados com um título e contendo uma espécie de narrativa, manifestação da relação pedagógica entre docentes e discípulos.
- 2) **Período feudal**, letras para o coro dos alunos.
- 3) **O reino médio**, quando surge o texto clássico do ensino sapiencial. Um escrivão que ensina outro (documento “sátira dos ofícios”).
- 4) **O reino novo**, textos e cadernos de exercícios com hinos, orações, exaltações aos antigos escrivões, época das antologias escolares.
- 5) **Época democrática (antiga)**, os papiros são empregados para registrar documentos e notícias relevantes. Neste período, temos coisas importantes em Grécia e Roma.
 - **Grécia**, o livro da Ilíada e simultaneamente aparece a escrita alfabética.
 - **Roma**, registro dos “cantones” para o povo. Além desses registros mais simples, o patrimônio cultural da tradição hebraica com o antigo e, posteriormente, o novo testamento.
 - **Com a aparição das universidades**, o texto se torna imprescindível para o ensino.
- 6) **A contra-reforma e a escola**, a igreja católica insistiu nos livros e na escola, mas manteve uma prática forte de censura.

- 7) **Aliança pedagógica de grupos religiosos e revolucionários**, período (século XVII) em que se re-elabora a enciclopédia do saber, chamada *Orbis scibilium*, adequando-a às possibilidades da criança, tema desenvolvido por Comenio. O livro dos livros ou biblioteca portátil, também de Comenio, propõe em ordem alfabética as definições de todas as coisas que se podem e se devem saber. Nesse período pensa-se na escola como uma tipografia vivente.
- 8) **A educação no século XVIII**, quando aparece o silabário, sílabas francesas de dois, três, quatro cinco e até sete letras. Neste período aparecem dois livros: o primeiro com um tema completo, mas aqueles que o lêem simplesmente o soletram e têm algumas páginas como tarefa. O segundo livro era de instruções cristãs e era lido por sílabas.
- 9) **Período da ilustração e das grandes enciclopédias**. Época da transcrição dos antigos onomástica e das recopilações clássicas (Plínio, Marciano Capella, Casiodoro, Isidoro de Sevilla, entre outros). Produções com rigor científico na sistematização do saber. Alguns dos enciclopedistas são D'Alembert, Diderot (pai da enciclopédia) e Rousseau, considerado o pai da pedagogia moderna.
- 10) **A educação na primeira metade do século XIX**. Com a Revolução industrial segue-se a tarefa da sistematização teórica. Celestin Freinet, cria a imprensa escolar, permite a participação dos estudantes, impulsiona a correspondência epistolar com outras escolas. É um período de verdadeira socialização do saber.

Na Itália, os alunos têm possibilidade de participar da produção dos seus próprios textos. Na França, o sacerdote de Reims, João Batista de la Salle, foi quem introduziu o texto

escolar na pedagogia moderna. Combinou o uso da leitura, da memorização e da repetição de textos clássicos com a discussão grupal do tema e a seleção de materiais para emprego na sala de aula, com propósito pedagógico.

Como se vê nos exemplos acima, o papel do texto (aqueles fragmentos escritos chamados de textos escolares, codificações em função das famílias alfabéticas ou selecionados com finalidade unicamente gramatical ou fazendo referência a temáticas desconhecidas pelos alunos e nas quais não se pretende entrar, mas que servem de pretexto etc) empregado na educação formal, é algo que fica aquém da comunicação, a qual precisa da reciprocidade. Na pesquisa de campo os alunos manifestam o não entendimento do texto escrito empregado na escola, como instrumento de comunicação e as famílias, falam da escola que lhes envia textos escritos com vocabulário e temática interessantes para a Instituição, mas não para elas. O texto escolar escrito tornou-se um artigo para trabalhar a escrita, para exercitar a leitura, para mecanizar a aprendizagem. Ficam as perguntas: e o aspecto de compreensão e de interpretação? E o mundo externo, aquele que está fora dos muros da escola? Parece que o sentido de tudo está predeterminado desde a sua concepção até a sua utilização:

El discurso pedagógico puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas, tales como transmisor y adquirentes, sus posiciones, sus voces, sus prácticas, pueden constituirse primero, y posteriormente regularse mediante las reglas intrínsecas del discurso pedagógico. Es desde esta perspectiva que puede decirse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales. Los autores (Basil Bernstein y Mario Díaz) agregan: los discursos institucionales tienen funciones constitutivas y regulativas específicas.⁵⁰

Tal tipo de discurso – seja o texto escrito quanto o discurso oral – pela forma, emprego, a finalidade etc., levaram, a várias posturas, como, por exemplo, a passividade do

⁵⁰ BERNSTEIN, Basil e DÍAZ, Mario. In: RESTREPO, Consuelo. *Producción de textos educativos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 1997, p. 71.

aluno: alguém que recebia tudo pronto, para reproduzir ou para fazer aquilo que, de uma ou outra forma, lhe era imposto, mandado, sem entender, sem interagir, simplesmente executando. A defasagem está no tipo de textos utilizados, pensados tão somente pelo educador, sem saber do contexto, da intencionalidade, da mentalidade do aluno. Esse tipo de desconhecimento, de manipulação, deixou o texto escolar fora da comunicação, impossível de interagir, isso sem levar em consideração o tipo de linguagem, a temática e outras variáveis, as quais veremos posteriormente.

O discurso pedagógico, o texto pedagógico e a prática comunicacional na escola, tornaram-se dispositivos de poder. Surgia um sentimento de impotência perante o “estado” ou quem fosse, que orientasse os destinos da educação. Era de fora para dentro, sem levar em consideração, nada do que acontecia internamente, que se estabelecesse o emprego pedagógico do texto, fosse na sua produção, na sua leitura ou nas suas inferências.

Isso de desconhecer a quem se dirige o texto, faz pensar, também, no que seja performance de transmissão e assimilação, o que significa que além do sentido, da contextualização, das interações, o texto escrito ou não, precisa de dinâmica, de vida, de *performance* para alcançar de forma mais completa e complexa o sentido comunicativo. Há quem afirme que as primeiras performances em relação ao ensino ocorreram nas caminhadas dos peripatéticos⁵¹, prática desenvolvida na Grécia antiga para transmitir as bases de uma escola filosófica. Outros atribuíam esse sentido da performance aos jograis. Artistas nômades que memorizando epopéias de personagens famosos cantavam e contavam, a caminho, nos diferentes locais e vilarejos.

⁵¹ Do grego *peripatetikós* e do latim *peripateticu*, que gosta de passear; que segue a doutrina de Aristóteles; aquele que ensina, passeando; exagerado na expressão, nos gestos, extravagante.

Em São Paulo, alunos do Largo São Francisco, constatavam a diferença entre ler um poema de Bandeira e interpretá-lo com a simples expressão “café com pão”, simulavam um trem deixando as estações. Fazemos essa colocação para esclarecer que não nos estamos referindo simplesmente a crianças ou a textos densos e com várias características em função do gênero, mas que fazemos referência de maneira ampla, seja a criança, o adolescente ou adulto, como acontece com o caso narrado de estudantes do 3º grau, numa cidade grande como São Paulo, ou numa outra situação, em função de um poema que poderia ser considerado simplesmente brincadeira. Esse texto pode tomar força e vida comunicativa, pode transcender ou não, vai depender do conteúdo do texto e das finalidades. Muitas vezes os professores, especialmente os de Línguas, esquecem ou acham que não é importante buscar diversos tipos de interpretações e, diferente do que acontece com os meios de comunicação, com os quais os alunos estão acostumados, os textos empregados acabam não despertando interesse nem comunicando o que tinha sido proposto pelo professor.

Atualmente, muito do percurso educativo se processa fora da sala de aula e de forma interdisciplinar, além de performático. Parece que a mudança de lugar, de posição, de forma e o sentimento de flexibilidade e mudança, colocam o aluno numa postura de receptividade e participação maior.

2.3. A performance

Para entendermos o motivo de entrarmos neste tema (performance) no aspecto do texto e da comunicação, acreditamos pertinente trazer algumas considerações de Zumthor⁵² em

⁵² ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Tradução Amalio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1993 – p. 219-233.

relação à performance, fazendo algumas adaptações e esclarecimentos, segundo o desenvolvimento da Tese:

- A oralidade em função da audição (“Oralidade/auditiva”, segundo o autor) pode ser considerada quando a performance consiste em permanecer num local apropriado para ouvir e prestar atenção nos elementos não textuais, que aparecem e acompanham. Forma parte da sociedade oral que usa a audição sobre o visual e equivale à aprendizagem rápida, que facilmente fica para trás, assim como a tentativa de dar continuidade a coisas que são descontínuas. A ação oral/audição possibilita o fato de uma mensagem poder ser percebida no presente, mesmo tratando-se de um acontecimento passado ou de alguma coisa que acaba de acontecer. A performance pode diminuir a distância de tempo, mas, é uma ilusão de presente.

- Diálogo que não acontece no plural, ao tratar-se de uma performance, que não é um monólogo, mesmo que apareça um único interlocutor. Quem ouve, participa com o silêncio e é considerado co-autor, porque a interação entre o interlocutor e o ouvinte é essencial para o desenvolvimento da performance. A maneira como é dita a palavra, a entonação da voz, os gestos determinam o sentido da performance, considerando que a linguagem possui o poder de persuadir, de esclarecer, de permitir o entendimento. A comunicação que se estabelece entre interlocutor e ouvinte torna-se uma troca interpessoal.

- Segundo Zumthor, algumas das regras nas considerações que se está fazendo: quando se interpela o auditório vivencia-se uma das regras do jogo, própria da performance. Essa maneira de interpelar, de interagir com o auditório é uma vivência de performance. Quando não há interação – interlocutor inter/ouvinte – não há performance. O auditório, na performance, é participante ativo no processo, contribui na interação e na troca de sentimentos e emoções entre o intérprete e auditório.

- Atividade em função do seu papel, quando o auditório participa da criação da obra e tem um papel ativo e transformador. A sua expectativa passa pela esperança e exigência de que aquilo que vê lhe traga alguma coisa, além do que parece, que lhe revele o que esteja escondido na palavra, no ser humano e no mundo. Quem se encontra imerso no auditório manifesta os diversos comportamentos e sentimentos: quando a performance lhe agrada, o auditório deseja ouvir e interagir. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o orador tenha repertório rico e agradável, voz clara e audível, caso contrário, a atenção e a concentração diminuem e perde-se o interesse.

- O que falar da voz e da interpretação? É necessário que a voz seja ouvida, que faça parte de um contexto e que realmente dê importância ao valor que tem, em

forma de performance. O mais importante é captar a voz e a expressão no momento em que acontece, tal como nos fala Zumthor: “Expressão e fala juntas, no bojo de uma situação transitória e única.”⁵³

- As ações dependem da situação porque existem regras na comunicação, as quais variam segundo a situação vivida.

- Pode-se afirmar que não existe uma forma única de fazer performance, depende do lugar, da situação, da pessoa para expressar. Não existe uma forma única de reproduzir a informação. A performance extrai do texto a obra e torna o que é/seria supostamente legível em algo audível e visível; é uma mistura da expressão e da fala no ato da comunicação. As ferramentas empregadas na performance são muito variadas. Para se conseguir uma melhor expressão emprega-se, inclusive, o próprio silêncio.

- O valor da voz constitui elemento importante e relativo. Não existe um modelo, mas sim a ocorrência e o valor. A ocorrência não tem uma explicação, já que o valor depende da experiência que cada um tem dentro dele. Para pensar num melhor aproveitamento em função do conteúdo, da performance, o mais importante é o lugar de inserção do receptor.

⁵³ Idem, *ibid.* p. 235.

- Unindo música, voz e ouvinte. Ao se escutar uma música constata-se que ela atenua bastante o efeito da distância, e que o ouvinte-espectador espera entender, aprender e compreender muito mais do que parece, ou seja, deseja ir além da fala do narrador, dos seus gestos, da tonalidade da sua voz. “A performance pode ser classificada como uma linguagem híbrida, onde o pensamento artístico se movimenta através de elementos de linguagem sonora, visual e verbal, atualizando no corpo as infinitas matérias, visíveis ou não.”⁵⁴

Compreender a performance de transmissão e assimilação nesse tipo de linguagem híbrida e composta, que exige o movimento peripatético, equivale a pensar não tão somente no movimento físico, mas também no movimento interno, isto é, do pensamento, da compreensão, da assimilação; é integrar à transformação própria da “comunicação” pela inter-relação, pela capacidade de conhecimento de novos dados, novos impulsos, o que se pode identificar como “partilha”, conforme o aspecto performático que foi explicitado anteriormente.

É o corpo que precisa despertar e o *performer* o fará através da sua voz. Com a sua voz expressa a capacidade de criatividade, própria do ser humano. Exemplo disto é o caso do adulto que inventa grunhidos para comunicar-se com as crianças nas histórias infantis onde os animais “conversam” com os humanos. Dessa forma, o *performer* emprega, inteligentemente, a sua voz para ser escutado, compreendido e acompanhado. Ao mesmo tempo que faz uso da inteligência e da voz para ser recepcionado pelos outros, deverá permanecer atento para

⁵⁴ CIOTTI, Naira. *O Híbrido Professor –Performe: Uma Prática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1999, p. 30.

conseguir escutar a voz do outro corpo (seja na platéia como na sala de aula) e procurará estabelecer um diálogo persuasivo.

Para que uma performance seja possível (num espaço determinado, por exemplo, na sala de aula), segundo Márcio Graça⁵⁵, é necessário que o outro corpo não se encontre no interior da sua fortaleza ou alheio:

se, por hipótese, temos um professor performático e os alunos formando outro corpo, seguramente teremos aulas em que todos poderão estar satisfeitos. E se cumprirá o objetivo maior da performance, digo, da aula: motivados, os alunos aprenderão melhor, abandonarão a memorização e saberão enfrentar os desafios com o instrumental científico, tecnológico, artístico e criativo.

Todos os elementos vistos em função da performance conduzem ao sentido de co-autoria, o qual não fica reduzido ao texto escrito, mas se amplia no aspecto comunicacional. Aspecto que remete ao condicionamento próprio do estudante da atualidade, ou as mediações: da família, das religiões, das instituições escolares, das suas tribos e dos meios de comunicação. E o professor conhecedor dos diferentes impactos ou mediações que moldam o estudante terá melhores condições de criar performances que lhe propiciem situações ao seu favor. Elementos que facilitem a assimilação dos conteúdos e a superação da consciência mágica (Paulo Freire) para conseguir a articulação do real e do imaginário.

O aspecto de co-autoria, nesta visão performática, conduz o professor a uma postura crítica em função das necessidades e atitudes que lhe propiciarão condições para melhorar o seu desempenho comunicativo com uma performance que responda à interatividade própria da

⁵⁵ GRAÇA, Márcio. *Comunicação e Educação na sala de aula: a performance do professor cênico e clínico*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC), 2003, p. 52.

comunicação performática de aprender dos seus alunos para ensinar de forma mais eficaz e criativa.

Sem pensar numa verdadeira co-autoria e interação performática que se ensinam, se aprendem, se praticam e recriam, o estudante facilmente dominará o ambiente de forma isolada ou fracionando o grupo, no sentido de individualidade, paralelismo ou apatia. Parece que ele seleciona as manifestações comunicativas assim como os resultados e tenta ampliar o seu espaço, sem respeitar o espaço do grupo, chegando inclusive a agredir por meio da ironia, das contradições e a forma de dominar o ambiente, em que vários ficam por fora do grupo, tornando-se (o(s) aluno(s)) alheio ao processo educativo.

Ou o aluno se mobiliza e se compromete no processo da aprendizagem ou não há aprendizagem possível. O que equivale a dizer que a missão do professor não é tanto a de ensinar, mas a de mobilizar, comprometer, adaptar, motivar, animar. Saturar a aula de informações não é suficiente.⁵⁶

A missão do professor no processo comunicativo exige-lhe um preparo diferente, colocar-se a caminho para acompanhar o mundo real, aquele mundo que se encontra fora da escola; conhecer os meios de comunicação social, a tecnologia que serve de mediação e amplia as possibilidades comunicacionais; saber empregar os elementos performáticos que facilitam a interação, a assimilação e que fomentam outro ambiente na sala de aula. Um movimento com alternativas reais para que o professor passe a animar, orientar, impulsionar, muito mais que a manter grupos passivos, apáticos ou dominadores do ambiente.

Paulo Freire também parece sustentar sua teoria pedagógica na comunicação ao afirmar que é uma exigência radical conceber os homens como seres que não podem ficar à margem da comunicação, posto que são comunicação em si. Colocar obstáculos à comunicação equivale a transformar os homens em objetos. Essa exigência nos faz refletir sobre os meios de Comunicação social como meios de expressão que implicam

⁵⁶ LIMA, Lauro de Oliveira. *A educação do futuro segundo McLuhan*. Rio de Janeiro(Petrópolis): Vozes, 1972. In: GUTIÉRREZ, Francisco. *Linguagem total –uma pedagogia dos meios de comunicação*. Tradução Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978, p. 82.

de tal forma no estudante de hoje que chegam a deslocá-lo totalmente do ambiente escolar e dos métodos de aprendizagem que nos empenhamos em perpetuar.⁵⁷

Freire insiste muito sobre esse aspecto, sobre a falta de sentido da escola e de preparo do professor. É importante buscar motivação para que o aluno interaja na escola, abandone, dadas as circunstâncias e posturas, o papel de objeto e possa tomar a iniciativa de sujeito. O mesmo Freire faz vários apelos para que a escola empregue novas linguagens, como por exemplos aquelas as quais os alunos estão habituados – interativas, performáticas, pluralistas etc., e que se realize uma “nova comunicação” que crie possibilidades de aprendizagem, de cidadania e de co-autoria.

Atualmente, se trabalha muito sobre a identidade do professor com o grupo de alunos na sala de aula, na sintonia: **no que** (currículo – programa), **no como** (comunicacional – performático) e **no para que** (o que se faz e a sua projeção). Às vezes, o espaço da aula não está sendo um espaço de convivência sadia e criativa. É mais um espaço de batalha, ou de apatia, de grandes ausências, mesmo com um número grande de “corpos presentes”, incluindo o corpo do professor. Nesse jogo de tensões não se identifica um clima próprio para construir conhecimento, para interagir no grupo e aprender com os outros. Para ver o erro como resposta provisória, é necessário rever os diferentes papéis, a co-autoria e empregar outras estratégias de linguagem.

Entre as estratégias que podem ser pensadas para a superação do desafio, está a identificação dos papéis sociais dos estudantes, dos professores e das instituições educacionais. Um professor mais cênico, que assuma sua expressão, com as suas características próprias, porém mais criativo, que se permite empregar o teatro, os meios de comunicação, sua capacidade interpretativa e gesticular, com um discurso que tenha um significado maior para o estudante e

⁵⁷ idem.ibid, p. 22.

também que represente desafio e crescimento. Estudantes preparados, desde o início, para exercer o seu papel de empreendedor, de co-autoria e co-responsabilidade; estudantes, que orientados pelo professor e as instituições educativas, deverão gerenciar o processo disciplinar, entendendo tal processo como “ecologia para a convivência e o trabalho”.

Co-autoria e comunicação referem-se de maneira ampla a novas posturas e buscas e colocam em xeque todo um comportamento escolar, que não são temas ou elementos afins ou não, mas que fazem parte da vida escolar e conformam um outro universo, outra cosmovisão e outra visão das relações humanas. Na nossa formação fragmentada existem temas e eixos, dificilmente vida que perpassa os acontecimentos.

2. 4. Linguagem e autores escolares

Além da co-autoria no texto, na performance e na disciplina, é importante analisar a linguagem/linguagens e os seus desdobramentos. O aluno que transita no espaço escolar, reconhecido como “a parte” e o espaço social, da tecnologia e da informação (escola paralela) sentem-se em situações difíceis porque o que sabe de um dos espaços dificilmente pode ser empregado no outro. Em vários aspectos o professor também vivência esse dualismo e ambigüidade. O que os diferencia é que no desenvolvimento e emprego das linguagens, o professor permanece com o discurso didático-pedagógico de sempre, enquanto o aluno modificou ou já se formou com outro tipo/tipos de discurso e dificilmente compreende e dá valor significativo ao que emprega ou é “obrigado” a utilizar na escola. Professor e aluno carecem de pontes para emprego de essas diferentes linguagens.

Como esclarecimento desse fenômeno, da ruptura nos tipos de linguagem ou falta de pontes e desconhecimento (por ambas as partes, o aluno desconhece o institucional e o professor não sabe empregar ou fazer as pontes necessárias do escolar com o social), considera-se significativa a reflexão de Citelli:

As linguagens não-escolares costumam trabalhar com referências mediativas de outra natureza. E aqui parece residir outra face daquelas dificuldades apresentadas acima, visto não estarmos, necessariamente, diante de discursos verbais, mas de suportes imagéticos controlados por outras dimensões do tempo e do espaço. Por exemplo, enquanto o livro didático se organiza em torno de conteúdos fixos que aspiram a uma progressão canônica, trocando a surpresa pela linearidade da sequência programática, as linguagens institucionalmente não-escolares formam espécies de fontes entrópicas que podem possuir sua organização e lógica interna no lugar de onde se originam, mas estão em aparente ruína quando referidas aos seus possíveis aproveitamentos pela escola.⁵⁸

As fontes às quais faz referência Citelli são de vital importância para entender a falta de movimento na linguagem escolar, assim como a carência de surpresa ou novidade na forma de comunicar. Os conteúdos escolares estão organizados de uma forma tal, que a procedência é “monolítica” e não se pode esperar mais do que aquilo que foi enunciado, enquanto as fontes empregadas nos meios de comunicação (verbais, imagéticas, entrópicas) permitem, além da surpresa (pode ser ou não), o desafio, ao mesmo tempo que convocam para a reorganização e utilização do que já se conhece. A bagagem que o aluno possui pode tornar-se indispensável no acompanhamento dos fatos colocados nos meios de comunicação (vocabulário, contexto etc.), enquanto na linguagem escolar se reduz (não que o seja) a pensar que o aluno não sabe ler ou não interpreta, muito provavelmente devido à linearidade da linguagem escolar e a sua lógica organizacional, e a insistir em manter como fonte única o livro didático e a linguagem escrita. Só está prevista uma única interpretação naquela linguagem didática, fora dela o aluno não tem outras possibilidades, e quando não chega a ela ou concorda com essa única visão é visto como

⁵⁸ CITELLI, Adilson (org). *Outras linguagens na escola. Publicidade, Cinema e TV, Rádio, Jogos, Informática.* . 2. ed. São Paulo: Cortez, p.34.

problema. Na interpretação e na produção de texto, nem se cogita se existe pluralidade de entendimento, já que ele é concebido como monolítico.

Mas como fala Orozco⁵⁹, mesmo tendo muitas críticas às instituições escolares, não é possível esquecer o grande mérito ao longo da história da alfabetização aos educandos. É muito difícil, porém não impossível, que os alunos que passem pela instituição escolar não se alfabetizem. Refere-se ele à alfabetização escolar de codificar e decodificar, mas é necessário que a instituição escolar integre no seu trabalho e currículo a *Alfabetização múltipla*, a qual permite que os educandos interatuem com outros meios e possam expressar-se através deles.

Insiste-se na necessidade de uma nova formação para outras linguagens, seja porque se utilizem dentro da instituição escolar, seja porque permitem à articulação com as diferentes linguagens empregadas pelos meios, pelos diferentes tipos de códigos e gêneros narrativos em relação à diversidade de autores e conhecimentos assim como à necessidade de protagonismo crescente. Para terminar a temática da linguagem e os autores escolares, no sentido de co-autoria e o emprego de outras linguagens que viemos trabalhando, achamos importante o pensamento de Orozco:

É necessário exercer explicitamente uma mediação que oriente a aprendizagem dos estudantes fora da aula, que permita recontextualizá-la, sancioná-la sob diversos critérios éticos e sociais, permitindo aproveitar o que de positivo oferecem os MCM, capitalizando para a escola a informação e as demais possibilidades que esses meios nos trazem. Para dizê-lo de maneira mais simples e em relação ao meio que mais dores de cabeça nos causa, a TV: de professores repressores (mas com pouca eficiência) dos alunos por ver tanta TV, há que se passar a ser professores mediadores das distintas experiências como telespectador.⁶⁰

⁵⁹ OROZCO, Gómez, Guillermo. *Cercanías y distancias en la educación mediática*. Tese de Doutorado. Guadalajara, 1999. In: Elementos para una política de Educación Mediática, p. 129.

⁶⁰ OROZCO, Gómez, Guillermo. In: CITELLI, Adilson (org.). *Otras Linguagens na escola*. op.cit., p.33.

2.4.1. Para buscar o leitor externo

O estudo da LINGUAGEM como MEDIAÇÃO, numa área chamada Educomunicação, é um novo modo de agir neste período pós-industrial, onde as relações de produção alteram as relações sociais. Nos momentos cruciais ou de ruptura, já falado, é necessário perceber os desdobramentos e as substituições para entender as exigências e comportamentos. No contexto filosófico da linguagem, o pensamento que já é linguagem, como dito anteriormente, e os significados, são dados pelo jogo existente entre a ordem da linguagem e a ordem do mundo.

A linguagem, inclusive a artística, não é tão somente representação, é também, constituição-ação. Na análise de Austin a linguagem é performativa. Não é simplesmente uma constatação dos fatos; ela conduz à ação. Um exemplo significativo é o da publicidade que impele, convida e até cria novas comunidades, fruto do seu esforço e até convicção ou manipulação. Um dos casos mais famosos deste tipo de linguagem performática, que conduzem à ação, é o da publicidade em função do cigarro (talvez hoje seja passado, no sentido de continuar a empregar esse tipo de imagens como convite ao fumo). Atletas, esportistas, bonitos e sadios são aqueles que dependem de “tal” marca de cigarro. Nessa, assim como em outras situações, a linguagem pode ser interpretada como uma forma de agir no mundo; ela não serve apenas para descrever o mundo, pois torna-se (a linguagem) uma prática social.

Para Habermas, a linguagem é um objeto social constituído, é uma prática social concreta, um ato dialógico que compreende: situação ideal, relações intersubjetivas e aportes dialógicos.

A visão de autores como Austin, Habermas, Martín-Barbero, Guillermo Orozco, Citelli, Huergo e outros teóricos, reforçam a necessidade de buscar, estudar e aprender outros tipos de linguagens performáticas na educação e de uma alfabetização múltipla para fazer emprego de leitura, escrita e interpretação, além dos muros da escola e para realidades mais abrangentes. Não seria aceito, pelo menos hoje, que quem sabe ler, ficasse limitado somente à cartilha ou a um tipo de livro determinado, porque a instrumentação que se procura na alfabetização é ampla, ou seja, empregar o “jogo de construção/desconstrução” e assim conseguir ler qualquer tipo de livro, desde que tenha a(s) mesma(s) linguagem(ns).

No estudo de Foucault, na ordem do universo estudada no contexto escolar, as linguagens são trabalhadas nas bases de verdades e, essas verdades tendem a organizar-se em função discursiva, buscando a homogeneização, a estagnação, de tal maneira, que a formação discursiva do mundo escolar não depende da realidade, da comunicação, do pluralismo cultural, mas de princípios didáticos, pedagógicos, da teoria da reprodução e do aparelho ideológico, que levam inevitavelmente à ruptura com o mundo e com o conhecimento. Esse é um dos grandes entraves que se encontra no mundo da comunicação escolar, as verdades, ou melhor, a comunicação, é trabalhada como se somente fossem tratadas verdades, nas quais ninguém, e muito menos o aluno, tem direito de duvidar ou levantar outras hipóteses. Essa é uma das grandes dificuldades para se conseguir uma co-autoria, tal como colocado no item anterior.

Qual o sentido de colocar Foucault? Fazer uma ponte entre as linguagens empregadas na escola e outro tipo de linguagens, para sentir as rupturas e buscar caminhos. Quando a visão escolar é de *verdade*, como o manifesta Foucault (parágrafo anterior), no momento de fazer outras leituras, como é o caso da publicidade, já citado, o leitor escolar torna-se ingênuo e a aceita como verdade. É o hábito da instituição escolar empregar, como já dito, a linguagem como

sempre verdadeira e homogênea. Os estudantes e até os professores, estão acostumados a fazer da linguagem sua verdade no discurso não interativo da escola. A linguagem empregada dessa forma monolítica, unilateral e verdadeira pela escola, torna-se uma arma para o estudante e ele pode ser incapaz de reagir.

Como forma de síntese, Citelli apresenta o sentido de sujeito “responsivo”, trazido na Pedagogia da Comunicação, com um sentido de co-autoria e corresponsabilidade, de pluralismo em todos os aspectos.

Para que esse pluralismo seja possível na comunicação escolar, numa perspectiva de cidadania, é necessário:

- 1) Pensar em sujeitos comunicantes nas suas competências e habilidades;
- 2) Permitir e formar pessoas capazes de empregar (em vários sentidos) diferentes linguagens de agregação⁶¹;
- 3) Incrementar a consciência de ser partícipe no próprio meio. Assim a escola não pode manter um discurso que serve unicamente para o mundo escolar; precisa intervir e formar para o meio do estudante. Ele procede de um meio e volta para o mesmo, mas não pode voltar de forma idêntica. É necessário que, ao ampliar a sua alfabetização múltipla, crie bagagem suficiente para sua recontextualização;

⁶¹ CITELLI, Adilson, op.cit, p. 30. – *linguagens de agregação*, quer dizer, aqueles discursos para os quais os professores não foram preparados ao longo de sua formação. Ocorre, continua Citelli, que falamos, agora, também em outras dimensões discursivas, muitas delas ancoradas nos códigos imagéticos, portanto em distintos mecanismos de produção dos sentidos (Citelli, 1998, p. 202).

- 4) Focar um tipo de formação comunicativa cidadã que permita assumir o papel dialético de autonomia e interdependência. Autonomia que lhe propicie esse sentimento de ser um sujeito “responsivo”, mas que precisa da interrelação para continuar;
- 5) Familiarizar-se com a tecnologia e com os meios de comunicação, de ambas as partes (docentes/discentes) para permitir maximizar os recursos, o tempo e os espaços; acrescentar aquilo que ativa e ajuda a mudar o discurso escolar e diversificar para responder a um número maior de sujeitos e provocar releituras variadas.

Este quadro pede da escola um repensar-se que envolva desde questões internas, diretamente referidas a objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem, até a tarefa urgente e indispensável de construir ou ampliar programas de formação permanente dos profissionais que nela atuam. A nosso ver o diálogo mais próximo com a diversidade das linguagens, com os meios de comunicação, com as novas tecnologias da inteligência, para utilizar a expressão de Pierre Lévy (1995), contribuirá para construir outros patamares de relação entre a escola e a sociedade.⁶²

Repensar a escola e permitir o emprego e a alfabetização múltipla, com um uso das linguagens de forma abrangente e aberta, equivale a dizer a necessidade da escola utilizar outras linguagens além daquelas às quais está habituada e de permitir a interpretação de linguagens utilizadas nos fatos narrados e colocados pelos meios de comunicação. É um repensar amplo, que significa olhar para ver se o que os alunos interpretam dos MCM é feito com instrumentos adquiridos na escola, não como única fonte, já que existem as escolas paralelas, e porque o aluno não é simplesmente fruto da escola, depende da família, da sociedade, das interações, mas é necessário constatar se com o aprendido - também – na escola consegue fazer as interpretações e

⁶² CITELLI, Adilson. op.cit. p.32.

se a escola está usando de forma “apropriada” as diferentes linguagens, além daquela ou aquelas próprias do seu discurso.

Importante se faz integrar o repensar sugerido em Citelli, com alguns elementos de Huergo⁶³. Seguramente, várias perguntas podem ser respondidas através do tratamento dado por ele – Huergo – ao falar da comunicação/educação nos itinerários transversais. O fato de considerar que o mapa da comunicação/educação sugere um trançado transversal de um território confuso e desordenado, mais de dispersão que de concentração, bem diferente do mundo escolar que pretende ser seqüenciado, com lógica linear, tratando de verdades, enquanto que o traçado transversal nos conduz a uma opção modesta: a topografia. Essa topografia dá as referências de como pode ser feita a travessia:

- 1) Destacando as relações entre as instituições educativas e os “horizontes culturais”;
- 2) Apontando para aquilo que vincula a educação aos meios de comunicação;
- 3) Fazendo explícito o que vislumbra como possível laço entre educação e novas culturas;
- 4) Levando em consideração o enfoque latinoamericano que propõe transformar os meios de informação em meios de comunicação, promovendo a criticidade e o diálogo, o que pode permitir um salto à pedagogia da comunicação educativa e apresentar aberturas muito interessantes;

⁶³ HUERGO, Jorge. *Comunicación y Educación: itinerarios transversales*. In: *Comunicación y Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Editora de Periodismo y Comunicación (Universidad Nacional de la Plata), 1997. Trabalharemos com o material que reelaboramos no curso de Educomunicação, com o Professor Ismar de Oliveira Soares, no primeiro semestre de 2002 (cf. Relatório de Qualificação, p. 74).

- 5) Incluindo autonomia/dependência da tecnologia na educação;
- 6) Incorporando as tecnologias que podem colaborar na renovação do ensino;
- 7) Apropriando-se da tecnologia a partir de horizontes pedagógicos, aproveitando para transformar o ensino tradicional.

Olhando de maneira sintética a postura de vários autores latino-americanos como: Paulo Freire, Guillermo Orozco, Jorge Huergo, Sandra Carli, Francisco Gutiérrez, Ismar de Oliveira Soares, Adilson Citelli, Jesús Martín-Barbero, e outros, pode-se pensar nas práticas seguintes:

Estudo, aprofundamento e tradução-prática na Pedagogia da Comunicação, liderada por Francisco Gutiérrez, na *Pedagogia da linguagem total*, e por Paulo Freire, no contexto da educação dialógica. Gutiérrez nos traz o que ele entende pela *mediação pedagógica*⁶⁴, ou seja, tratamento de conteúdos e de formas de expressar e comunicar diferentes temas, com o objetivo de fazer possível o ato educativo numa perspectiva de partilha, criatividade, expressividade e capacidade de relação. No caso de Freire,⁶⁵ nos coloca a necessidade do diálogo como parte do ser humano que é um ser de comunicação e propõe um diálogo problematizador que permita o despertar do aluno para a leitura do mundo e a conscientização na busca da verdade.

- Educação para a recepção. A ênfase é dada nos processos subjetivos, equiparando o educando como o receptor, tanto no desenvolvimento das pesquisas, como nas práticas educativas (cf. Orozco, Citelli, Soares, Martín-Barbero).

⁶⁴ GUTIÉRREZ, Francisco e PRIETO, DANIEL. In: *A mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 1994, p. 61-68.

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 52.

- Pedagogia crítica das alfabetizações “pós-modernas” X “pedagogia da perpetuação”. A primeira (crítica das alfabetizações) gerada pelos meios e as novas tecnologias, com propostas de aprender a ler os meios e as suas linguagens, para se defender e resistir às manipulações. (Citelli, Huergo, Orozco, Sarli, Tedesco, entre outros).

- Na educação e nas novas tecnologias da informação, as tradições estratégicas abordam de maneira radicalmente diferente a relação comunicação/educação, gerando representações contraditórias, que possuem uma significação chave para pensar diferente a relação comunicação/educação.

- Na história da didática há três formas de transformar um conteúdo em informação transmissível: a palavra ou fala, a imagem e o programa... Mas, do ponto de vista da pedagogia comunicacional, existe uma ampliação a esse respeito, porque além desses três elementos, é necessário: situar a temática; trabalhar o conteúdo que deverá ser dado; analisar as estratégias da linguagem; e ver e compreender os conceitos básicos.

O tratamento de conteúdo exige estratégias como: entrada, desenvolvimento e encerramento.

2.4.2. Diálogo que vai além das palavras

Olhos que se endurecem, lábios contraídos, a mão que afasta um obstáculo, um rosto radiante mais e com maior intensidade que um longo discurso. O ser humano, como todo animal evoluído, fala com o corpo, embora possa se expressar de maneira mais elaborada graças à linguagem verbal. Este dom particular leva-o a esquecer a linguagem do corpo e a perder as preciosas informações continuamente fornecidas por ele.⁶⁶

Ao se percorrer o texto como elemento da tecnologia, a performance e a co-autoria como necessidades reais para construir um novo momento educativo-comunicacional, torna-se importante trazer no estudo da comunicação na educação, com sentido de cidadania, o papel do corpo, que vai além das palavras, tem a sua linguagem própria e permite estabelecer ou não um diálogo. Ao ignorar a linguagem corporal, o professor pode ignorar o que acontece de maneira não-verbal, na classe, em relação às mensagens do seu corpo e a dos seus alunos. Não é somente a palavra ou o texto que vão transmitir as mensagens pedagógicas, as atitudes exercem um papel muito importante na comunicação.

Estudos americanos e ingleses, ao se referir à comunicação não-verbal, esclarecem o valor do gesto e das atitudes no relacionamento humano, porque quando o gesto não corresponde ao discurso, necessariamente a linguagem do corpo é aquela que fica no grupo ou pessoa com quem se estabelece a comunicação. Segundo Bourdieu,⁶⁷ o tipo de linguagem não-verbal é aquela da qual temos menos controle, mas que favorece a expressão dos aspectos mais ocultos e muitas vezes mais essenciais do indivíduo.

É possível constatar nas nossas vivências, a maneira como a escola se torna um lugar muito especial e específico de transmissão de gestos, atitudes e formas de comunicação corporal.

⁶⁶ GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph. *Um corpo para compreender e aprender*. Tradução Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 41.

⁶⁷ BOURDIEU, Pierre. In: GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph. op.cit. p. 53.

A experiência corporal, vivenciada por cada uma das pessoas que se encontram numa sala de aula, perpassa a experiência e a receptividade dos outros e entra em confronto com outros tipos de vivências e com os critérios e normas estabelecidos pelos grupos. Com o pensamento dos indivíduos, acontece algo similar, expressas através de ações e gestos, mesmo de forma inconsciente e até de maneira confusa, tornando-se sinal claro para quem observa, o que permite desvendar os mistérios e as máscaras das pessoas.

Torna-se importante apresentar uma síntese sobre seis situações-chave que se desenvolvem na sala de aula⁶⁸. Lugar no qual o professor está sozinho perante os seus alunos para realizar o seu trabalho. As relações não-verbais vão realizando-se e evoluindo. Vários acontecimentos se apresentam, cada um deles com interpretações e constatações diferentes, algumas delas podem deixar o professor em situação tensa e até de dúvida.

- a) O caso da risada na sala de aula. Todos reconhecem e aceitam que não existe coisa mais estimulante e agradável que poder dar boas gargalhadas. Com os amigos é maravilhoso ter a oportunidade de sentar e permanecer um bom tempo para rir. Mas será possível aceitar o rir na sala de aula? Alguns professores temem esse tipo de expressão na sala de aula, por vários motivos:

- Podem perder a autoridade;
- Pensam na desvalorização do trabalho, porque o trabalho é coisa séria.

Para aproveitar e rir a vontade existe o recreio;

⁶⁸ idem. Ibid. p.56-64. Faremos uma releitura e apresentaremos de forma sintética das considerações das autoras sobre algumas situações consideradas-chaves nos acontecimentos da sala de aula, em função do diálogo corporal e da constatação do corpo que fala.

- Encaram o ar de satisfação dos alunos como irônicos, cínicos e até capazes de zombar deles;
- Temem o perigo de serem dominados pelos alunos e de não ter possibilidade de retomar a aula num clima de organização e produção;
- Sentem que podem incomodar as outras classes.

É bom lembrar que existem tipos de risos saudáveis e outros que não o são. O riso saudável é franco, acompanhado de gesticulação aberta e simpática. São risos alegres, compreensivos, comunicativos e que carecem de segundas intenções.

No caso do riso não saudável a sua tonalidade é forte, acompanhada por gestos exagerados. São risos de deboche.

b) Em relação à linguagem das mãos. Para compreender os gestos manuais é importante saber que eles revelam a mesma posição do corpo, por exemplo:

- Os punhos fechados como postura de determinação;
- A mão estendida, com orientação das palmas:
 - Para cima: pedido de ajuda, apoio para resolver problemas,
 - Para baixo: manifestação de acalmar,
 - Viradas para fora: vontade de rejeitar ou de proteger.

- A mão esticada expressa a vontade de cortar a comunicação;
 - O punho esticado para frente como manifestação de agressão.
- c) E o olhar? Os olhos olham, na maioria dos casos, para os olhos dos outros. A impressão que se tem é que os olhos são um espelho do nosso mundo interior. O professor se mostra muito sensível ao olhar e também ao fazer uso dele para transmitir mensagens: timidez, desânimo, medo, raiva etc. Costuma dar ordens com o seu olhar direto, mas também sabe recompensar com um olhar terno. Além da forma de piscar ou de coçar os olhos quando se sente cansaço, ele pode também apresentar um olhar evasivo (no mundo da lua); fugitivo (foge, mas volta para quem o encara); vacilante (parece atento mas demonstra que adoraria estar longe).
- d) Aparece a perplexidade e até uma expectativa de proteção. É conveniente registrar alguns dos gestos para poder ajudar os alunos a expressar ou verbalizar com clareza o que gostariam de comunicar.

Perante determinadas situações, como provas, explicações que exigem um determinado tipo de acompanhamento etc, os gestos apresentados pelos alunos, podem indicar desestabilização e até perplexidade e, segundo esses, sentimos que podem colocar-se em situações como:

- De proteção: um pedido não-verbal de proteção ao deparar-se em situações de desafio, de perplexidade ou medo. Certos gestos de sucção, como, morder o lápis, os óculos, mascar chiclete e outros (maneira de recuperar o calor do seio materno); ou abraçar-se a si mesmo: pernas enroscadas, mãos tocando os ombros, também como proteção.

e) Atitude de combate. O comportamento violento em sala de aula, é um dos maiores temores dos professores. Os seres humanos evitam o confronto, até mais do que outras espécies e isso seria uma vantagem nas nossas culturas se as armas não existissem, porque quando as crianças e os adolescentes lutam com as mãos nuas são menos perigosas.

Existe segundo Véronique e Marie Joseph, autoras que nos fornecem as bases para a releitura que estamos realizando, uma necessidade grande de conhecer os próprios limites do corpo, ter noção do “eu-pele”, o que leva às crianças e adolescentes a confrontar o seu corpo com o corpo dos outros. Por isso simulam vários combates: tocar no ombro dos outros, rolar no chão, brincar de pega-pega.

Infelizmente está cada vez mais difícil que o jovem “brinque de luta”, etapa lúdica necessária para transformar sua agressividade em combatividade.

Ao se tratar de um combate lúdico observa-se:

- Discordância entre o corpo e a expressão do rosto (até riso),

- Rosto vermelho,
- Gritos e até interjeições,
- Mudanças de papéis.

Quando se trata de agressividade:

- Concordância entre o corpo e o rosto, postura fechada, tensa,
- O rosto pálido,
- Permanece-se em silêncio,
- Sente-se dificuldade de reverter os papéis.

Para evitar uma descarga de adrenalina, muitas vezes previsível, o professor deverá estar atento a determinados sinais não-verbais, como bocejar sem parar, impaciência (agitação), bater com o pé, morder os lábios (algumas vezes até sangrar), forçar os objetos que tem à mão, algumas vezes até quebrá-los e outros mais. Ao prestar atenção a esses sinais o professor poderá propor uma atividade diferente, fazer uma piada delicada que permita a descontração, ou trazer um novo desafio em função de alguma coisa que seja interessante para o aluno.

Como manter o respeito pelo indivíduo sem perder a busca de co-autoria e de cidadania? Ao falar de projeto educativo, normalmente, se pensa na necessidade de socializar, sem perder o direito da individualidade. Tratando-se da formação para a cidadania e do aspecto de co-autoria (textual, disciplinar, performática), precisa-se refletir sobre o equilíbrio entre indivíduo e grupo. Sem cultuar o individualismo, aproveitar as situações, os momentos e atitudes

que fortalecem a necessidade do indivíduo frente ao grupo, consciente do que seja o bem comum e a luta pela dignidade de todos, administrando o seu papel social, com a garantia da originalidade e da individualidade.

A socialização, prática da cidadania é vista como elemento de pertença ao grupo, embora haja o aspecto da diferenciação pessoal. São duas forças complementares. É um eu em função de um outro (grupo) que não podem ser confundidos e que se exercita num espaço e por meio de uma relação de interdependência. A educação joga um papel importantíssimo neste tipo de formação-relação-equilíbrio, precisa propiciar e refletir conjuntamente naquilo que esteja supervalorizando um dos dois aspectos para procurar um equilíbrio sadio de heteronomia. Os educadores deverão evitar um sentimento de redução da criança ao grupo, ou de valorizá-la como independente do mesmo.

Por meio das atividades, do trabalho, da realização de tarefas comuns, de desafios que cheguem do indivíduo ao grupo e vice-versa é que a criança encontrará sua identidade de autonomia e de pertença ao grupo: “a criança traz em si a possibilidade de sua própria transformação, desde que os impactos exteriores cheguem num momento de maturação em que ela possa assimilá-los e transformá-los.”⁶⁹

É necessário que o professor aproveite a possibilidade que a criança traz em si, tentando buscar, juntamente com o grupo de educadores com os quais trabalha, uma reflexão e avaliação das atitudes que permitirão, ou não, a transformação nesses diálogos, inclusive corporais, assim como na identificação grupal/individual.

⁶⁹ AJURRIAGUERA, J. excerto de *Leçon inaugurale au collège de France*, p.31-32. In: GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph, op.cit. p.81.

A motivação que todo indivíduo tem para estabelecer comunicação com um outro podemos chamá-la de “motivação primeira”, é um impulso essencial de ficar com os outros, de identificar-se com um grupo, como necessidade primordial. Daí a importância da linguagem no processo de socialização e da compreensão ampliada do Universo.

No empenho por descobrir a interação entre o indivíduo e grupo, de identificar o lugar que lhe corresponde, a cada um dos alunos em função do grupo, o educador precisará fazer a leitura dos detalhes que aparecem na busca de espaço físico, nos espaços socializados e nas construções afetivas mais significativas.

O aprendizado do educando em relação ao seu “lugar” na escola: na sala de aula, nos ambientes de recreio e outros, o ajudará a se movimentar e a se identificar no sistema de regras, aprender a noção de limite – até onde deverá chegar – e a partilhar e recriar o espaço e as interações, da mesma maneira que o deverá fazer no seu “lugar” cidadão. A percepção de limites, interações e de respeito pelo espaço comum, contribuem na segurança do aluno, identificando os pontos de referência necessários para sua sociabilidade.

O diálogo estabelecido de corpo inteiro, relacional comunicacional e de co-autoria, num espaço “comum” está identificado como público, porque a tarefa exercida nele é de delegação social, tornando-se de suma importância para a formação cidadã. As atitudes corporais do aluno podem ser entendidas como educação para adquirir postura adequada e de respeito ao espaço público. O aluno que faz uma leitura errônea dos seus limites, ou que sofre, por parte do professor ou do grupo, pressões que tornem esses limites muito estreitos, ou “largos demais”, pode tornar-se rebelde ou permanecer passivo. Compete ao professor pronunciar-se com suas

atitudes, gestos e palavras, na busca de limites sadios, com o objetivo de proteger os alunos e ensinar-lhes a viver seus próprios limites.

2.5. Elementos comunicativos no processo educativo

A comunicação nos processos educativos envolve objetivos que somente se tornam possíveis quando, de maneira complexa e complementar, compreendem processos cognitivos desenvolvidos pelos próprios membros da comunidade educativa, a partir de seus correspondentes contextos, tipos de diálogos, interações e necessidades. Co-autoria que ajude na superação do desinteresse e da falta de motivação, que sustentam essa hipótese: de ruptura da estrutura democrática – pela exclusão ou pelo comportamento individualista que confunde o espaço público da educação com o espaço privado do indivíduo – da comunicação educacional inadequada, do desconhecimento da formação cidadã, ou seja, do fato de a educação ter esquecido a sua finalidade, que não é a escola em si, mas sim a sociedade.

Comunicação educacional considerada como parte da cultura-mundo da que fala Martín-Barbero, com quem trabalhamos na fundamentação teórica e que manifesta a necessidade de levar em consideração a mediação e o reconhecimento social, em função de novos modos de interpelar e de fazer representações que possibilitem os vínculos de união na sociedade, inclusive na micro-sociedade escolar. A esse respeito destacamos os seguintes pontos:

- 1) Sobre um pouco da história e da forma na comunicação, tentando estabelecer elementos de referência e contextualização.

- 2) O texto empregado na pedagogia, em vários momentos até chegarmos ao sentido de co-autoria. Processo em função do texto que inicia como elemento alheio e imposto ao estudante até a mudança de postura em função da co-autoria.
- 3) Linguagem, representação escola, como necessidade de identificação, estudo e ampliação e integração de novas linguagens, incluindo a performática, como maneiras que renovam o “espaço público escolar” como campo de relações reflexivas, por meio da alfabetização múltipla em conformidade com a pedagogia da comunicação.
- 4) Diálogo (inclusive corporal/gestual) que vai além das palavras, para entender melhor as formas de interação e formar para o “espaço público” com consciência de possibilidades e limites, abrindo horizontes cidadãos e harmonização dos seres, aceitos e integrados de “corpo inteiro”.

Além destes pontos, procura-se trazer como reflexão e parte do tripé dessa Tese (Cidadania, Comunicação e Educação) algumas colocações da professora Cristina Costa, publicadas na revista Educação:

A escrita revolucionou os processos de conhecimento, introduzindo novas práticas de refletir, de expressar idéias e de fazer circular informações (...) Tudo isso fez dessa tecnologia um importante recurso de inserção social e de acesso à cultura. (Coube à informática, no entanto, impulsionar novos processos de produção de imagens em todas as áreas). É nesse cenário que a educação tem que ver seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas”. Não apenas para acompanhar a evolução, mas para ajudar a quebrar a barreira que separa a cultura “eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do

conhecimento, de outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica os meios audiovisuais.⁷⁰

Colocações que não simplesmente servirão como parte desse tripé, mas que fechando o item do diálogo, que vai além das palavras, nos permite fazer uma ponte do paradigma letrado (colocado pela autora) para o mundo da globalização, como colocado no Capítulo I da Tese ao falar do cidadão.

2.6. Globalização e comunicação

Os modelos de ‘sistema mundial’ afirmam por sua vez que as macro estruturas sociais de finais do século XX só podem compreender-se adequadamente tendo em conta o centro global das relações de interdependência a nível mundial, que se têm intensificado de formas novas. Esta afirmação também se estende às análises de âmbitos particulares como os sistemas educativos nacionais.⁷¹

No capítulo anterior terminamos nossa reflexão com o cidadão globalizado e a forma de trabalhar as mudanças da realidade no “espaço” educação. Dessa mesma forma queremos trazer a reflexão da globalização.

Ante o paradigma da globalização de Ianni, os princípios de Maquiavel, de Gramsci e de outros teóricos da Política parecem ter envelhecido. Com a globalização alternam-se, quantitativa e qualitativamente, as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais. A alta tecnologia impregna todas as esferas da sociedade, que já não têm fronteiras, às vezes é nacional,

⁷⁰ COSTA, Cristina. Mídia Nossa de Cada Dia. In: *Revista Educação*. São Paulo, ano 9, n. 98, jun. 2005, p. 40. (Cf. da autora o livro, recém lançado: Educação, Imagem e Mídias. São Paulo: Cortez Editora, 2005). Observação: na citação da revista existem inferências em função da declaração da autora.

⁷¹ SCHIEWE, Jurgem. 1996, p. 24 In: VATTIMO, G. *Posmodernidade: Uma Sociedade Transparente*. Barcelona: Antrophos, 1994. p. 26.

às vezes, mundial. É o clima no qual se forma e se impõe o Príncipe Eletrônico e que permite compreender a teoria e até a prática neste tempo de globalização.

O príncipe eletrônico é entidade nebulosa e ativa,, presente e invisível, predominante e ubíqua, permeando continuamente todos os níveis da sociedade, em âmbito local, nacional, regional e mundial; e o intelectual coletivo e orgânico das estruturas e blocos de poder presentes, predominantes e atuantes em escala nacional, regional e mundial, sempre em conformidade com os diferentes contextos socioculturais e, político-econômicos desenhados no novo mapa do mundo.⁷²

Ao olhar essa mudança, torna-se indispensável considerar em que consistem: a *comunicação* – elemento essencial à atividade humana -, básica em qualquer sociedade e, a *mídia*, que permite a comunicação e contribui para formar a opinião pública e o consenso democrático. Desejamos terminar nossa reflexão, deste Capítulo II, pelos pontos expressados no começo, isto é, olhar a comunicação também como mediação.

O que está implícito nesse conceito do novo paradigma da globalização, segundo Ianni, é o reconhecimento de uma intensa ligação entre as estruturas nacionais e um centro, que se poderia chamar de coordenador ou de nucleador dos sistemas mundiais. Esse centro é responsável pela definição, seja no nível nacional ou no internacional, de elementos para o desenvolvimento sustentado nos planos econômico e social, cujas coordenadas só podem ser entendidas pelas referências posicionais, de natureza geopolítica e da estruturação sistêmica.

Da leitura dos fluxos contínuos integrados nesta rede comunicacional entre os níveis micro e macro, é questionável a possibilidade de um sistema educativo nacional ser um potenciador da posição do país nesta “teia internacional”, cujo centro exerce influência sobre

⁷² IANNI, Octavio. *O príncipe eletrônico*. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). São Paulo: Editora Atlas, 2002, p. 55.

diferentes periferias. Segundo Arnove,⁷³ as análises da educação feitas exclusivamente em contexto interno, não conseguem captar a posição de um país dentro do sistema internacional. É essa situação a que condiciona os efeitos dos fatores econômicos, políticos e socioculturais sobre o progresso e o subdesenvolvimento educativo.

A perspectiva global intensifica nossa compreensão sobre as origens, a evolução e também as implicações das práticas educativas, numa combinação equilibrada e realista das análises micro e macro, dando ênfase à vinculação dos incidentes regionais e locais com os acontecimentos nacionais e internacionais.

Neste panorama de macro e micro, a cultura em geral adquire uma dimensão internacional e traz preocupação em relação à identidade nacional. Os meios de comunicação de massa, assim como os símbolos reconhecidos como universais, ultrapassam as fronteiras nacionais. O ensino, a formação dos professores e o sentido de educação são confrontados em função da necessidade de defender as tradições como festas, músicas, folclores e costumes em geral.

A área da educação para a comunicação alimenta-se dos estudos da recepção e volta-se para as reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo da comunicação, assim como no campo pedagógico para os programas de formação dos receptores autônomos frente aos meios.⁷⁴

Sierra também vai insistir nesta inter-relação, na dependência do espaço educativo em função das políticas da comunicação, graças ao contexto projetado pela revolução tecnológica e pelas novas formas de produção e aponta para vários caminhos que se podem identificar como respostas, que devem ser dadas de forma urgente. Um exemplo é retomar, na prática, o sentido de

⁷³ ARNOVE (1980:50). In: IANNI, Octavio. *O Príncipe Eletrônico*. Gestão de Processos Comunicacionais. BACCEGA, Ma. Aparecida (org.). São Paulo: editora Atlas, 2002, p. 62.

⁷⁴ SIERRA, Francisco. Paradigmas y Modelos teóricos de la comunicación Educativa. In: *Introducción a la teoría de la Comunicación*. Sevilla: MAD, 2000, p. 15.

aprender a aprender (do indivíduo e da instituição), como parte da formação permanente, onde o educador-educando se situe como “eterno aprendiz”. Afinal, nos pilares da educação, propostos pela UNESCO, o saber fazer, saber conviver e saber ser, juntamente com o aprender a aprender, tornam-se uma base para responder ao momento.

2.7. Superando reducionismos

A falta de produção e até de profundidade teórica sobre essa relação no campo educacional, faz que apareça como reducionista e, segundo Mário Kaplún, citado por Sierra⁷⁵, é a comunicação que se apresenta como subsidiária da educação ao reduzir-se ao uso do veículo distribuidor de conteúdos. A mudança educativa exige uma mudança de mentalidade, uma transformação que vai além dos conteúdos do ensino, envolvendo vínculos, métodos, instrumentos e a avaliação para o ensino-aprendizagem.

McLuhan, em 1997, chamou a atenção para o aprofundamento nas relações entre educação e comunicação. Considera as relações como fundamentais na medida em que permitem uma discussão aberta dos aspectos educacionais que aparecem nos meios de comunicação e das estratégias, e preparo exigido pela educação para apropriar-se e tomar postura em função da mídia.

Ao afirmar que o conhecimento está determinado pelo meio utilizado, convida a todos a estabelecer canais que determinem e propiciem a relação comunicativa, sem poder ficar com aquela sua idéia, bastante conhecida, e já citada que: “o meio é a mensagem”. A proposta

⁷⁵ idem. *ibid.* p. 17.

pode ser entendida como construção de esperança para a paz (aldeia global) e reconhecimento da globalização da cultura, superando o pragmatismo do conhecer meramente funcional mediante a prática livresca e o binômio professor-texto, como foi colocado neste capítulo.

Quando McLuhan fala da “educação de massas da era mecânica”, parece referir-se ao fenômeno grupal, ignorando ou, talvez contrapondo, a educação isolada dos autodidatas. Não é simplesmente a informação a que permite o conhecimento, precisamos da inter-relação, dos vínculos, do clima de formação, inclusive na busca do exercício democrático para a cidadania.

A prática da educomunicação como alternativa, traz como referencial, segundo Mario Kaplún, o estudo dos sistemas de informação em contextos educativos e, o conhecimento e a construção da realidade no processo de comunicação, instrumentalizando o mundo da educação (professores-alunos-instituição) na decodificação, no diálogo com a tecnologia e na mudança de postura e currículo.

Sierra, em seu artigo *Paradigma y Modelos Teóricos de la Comunicación Educativa*, aponta para a necessidade de identificar duas linhas distintas no conceito da Educomunicação. A primeira faz referência ao pensamento tecnocrático e a segunda linha insiste na relação da educomunicação com a cultura. Com base no pensamento de Paulo Freire, Kaplún aponta para três grandes linhas na educomunicação: segundo a educação bancária, segundo os efeitos dos meios e segundo o modelo dialógico ou transformador.

Ao se olhar cada uma destas linhas, sente-se necessidade de se detalhar como segue:

- Segundo o modelo bancário, o importante é a ordenação dos conteúdos; nesse aspecto os meios de comunicação servem como recurso pedagógico. A

comunicação perde o seu sentido porque se torna algo coercitivo e supostamente objetivo.

- Segundo os efeitos dos meios, a aprendizagem é concebida como fruto da implementação planejada, em função dos sistemas de informação, da transmissão e da aquisição. A informática passa a fazer parte do marco epistemológico, de maneira condicionadora. O importante é a transmissão do conhecimento, tal como se prioriza no modelo bancário e, a comunicação também tem uma aparência de objetiva e unidirecional.
- Segundo o modelo dialógico ou transformador, se reconhece um papel ativo por parte do aluno. A informação passa a jogar um papel no aspecto de estrutura e, os canais para o saber, são um tecido que busca a apreensão significativa da realidade e do fenômeno. É na comunicação (não nos instrumentos) que se desenvolve o ato de educar de forma participativa e interativa.

Num sentido comunicativo, em que o conhecimento exige a presença curiosa do sujeito, o professor não pode colocar-se como um narrador, que de maneira indefinida o faz para “alguém receptor” passivo, mas o professor é um sujeito que está num constante aprender a aprender, e que sabe escutar o que o aluno tem para dizer. O ensino alcança a sua finalidade quando o aluno aprende e consegue uma releitura e re-elaboração do conhecimento.

Ao querer manter a proposta do professor como narrador, o que se consegue é que a relação professor-aluno não chegue a um diálogo, porque se ignora a busca permanente e a problematização do próprio conhecimento. Contrariamente a essa postura, quando a ação pedagógica traz como elemento fundamental, numa situação concreta de aprendizagem, o sentido atribuído à informação pelos sujeitos envolvidos, superando a visão determinada pela fonte ou pelo professor-narrador, a mensagem se torna elemento do processo em construção cooperativa do saber e do conhecimento. “El grupo articula las estrategias y dinámicas colaborativas de interacción con los textos, los medios y los sistemas de información”.⁷⁶

Numa perspectiva sócio-construtivista e sócio-interacionista que ultrapasse o espaço da escola e em que se foque a ação educativa como uma práxis política, as tecnologias não serão consideradas somente como meios de expressão, mas oportunidades para reflexão, intervenção e reinvenção dos papéis, assim como diálogo para que se apliquem os meios de informação e de comunicação, como estratégias de construção e de participação coletiva do conhecimento, num contexto de globalização. O que se pode identificar como começo ou elemento para perfilar o desenvolvimento da comunidade.

A comunicação em sua relação com a educação exige uma outra mentalidade que conduza à elaboração de modelos pedagógicos, empregando outros métodos, outras estratégias de intervenção e outras habilidades e mediações. Para tanto, é necessário levar em consideração que o desenvolvimento tecnológico, assim como as mudanças econômicas e sociais, como fatos produtores de novos padrões culturais, trazem como consequência a formação continuada e o acento marcante do papel educativo da mídia.

⁷⁶ SIERRA, Francisco. op.cit., p. 61.

Por fim, o sentido de globalização num aspecto de cidadania e de comunicação, abertos ao mundo, às culturas e às necessidades, mantendo internamente aquilo que é a identidade, como no caso de Paulo Freire quando comenta sobre a sua colaboração e experiência na África:

Dom Pedro Casaldáliga – antes de encerrarmos dentro dessa linha de Regimento para povos, culturas diferentes, talvez seria bom que nos desse, Paulo, uma referência de sua própria experiência na África. Na hora de pensar outra escola e outros Regimentos também, quem sabe se haveria uma contribuição aí.

Paulo Freire – Eu não sei, tenho a impressão que a contribuição não seria grande. Pode parecer falta de humildade da minha parte, o que não é, é apenas o testemunho de coerência entre o que eu digo e o que eu faço. Por isso eu acho que é pouco humilde falar nisso. Com relação, como que um brasileiro no exílio, um brasileiro intensamente brasileiro, e intensamente brasileiro porque profundamente recifense – porque, na verdade, foi a minha recifidade que me fez pernambucano, a minha nordestinidade que me fez brasileiro, a minha brasilidade que me fez latino-americano, e a minha latino-americanidade me faz um homem do mundo, porque ninguém é do mundo sem ser primeiro de um lugar qualquer. É nesse sentido que – vejam, eu não sei o nome das tribos, como eu estou pouco brasileiro nisso – são universais, podem ser universais, na medida em que se enraizar e se reconhecem enquanto tais.⁷⁷

Quem se comunica também traz consigo o que nos altera num mundo globalizado. Se o exercício da cidadania necessita da educação que integra, esta não se faz sem uma comunicação dialética que surpreenda e transcenda.

⁷⁷ ARAUJO, Freire, Ana Maria. *Pedagogia da Tolerância. Paulo Freire*. São Paulo: Editora Unesp, 2005, p. 66.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO

Interfaces, aproximações da educação com a comunicação

COMIDA

Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer/ Sérgio Britto- Titãs

Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida,
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente quer bebida, diversão, balé.
A gente não quer só comida.
A gente quer a vida como a vida quer.

Bebida é água.
Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comer.
A gente quer comer e quer fazer amor.
A gente não quer só comer.
A gente quer prazer para aliviar a dor.
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade

Você tem sede de quê?
De quê?
Necessidade
Vontade
Bebida é água
Comida é pasto.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO

Interfaces, aproximações da Educação com a Comunicação

3.1. Educação: subsistema, diálogo, interação.

Na tríade: cidadania, comunicação e educação, a imagem de banquete e alimento pode ser o elo condutor. Na cidadania há um convite ao banquete da interação, da socialização, da dignidade para todos, num clima democrático e de bem comum. Cidadania/banquete sustenta-se através da comunicação e possibilita a co-autoria e a co-participação para criar novos saberes e sabores na educação. Vale a pena esclarecer que ao se fazer referência à educação cidadã o sustento, parte ou pode partir da educação “para a vida, tal como a vida humana quer”. Alimento preparado no diálogo como sinônimo de educação. “O pensar crítico implica o diálogo, que é também o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há e, sem esta, não há educação. A educação é diálogo.”⁷⁸

A educação entendida como diálogo, em sentido amplo (consigo, com o mundo, com os outros etc.), propicia o pensar crítico, abre as portas para a comunicação que vai além da informação. Sem um pensar/diálogo nem vale a pena falar de comunicação e sem ela não existe educação. Esse diálogo possibilita o encontro de pessoas que se solidarizam na reflexão e na ação (co-autores), orientadas para o mundo cidadão que precisa ser transformado e humanizado.

⁷⁸ FREIRE, Paulo. In: NOVOA, Carlos. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola 1999, p.9-29.

Diálogo que, além das características anteriores, deve ser compreendido num contexto amplo, no qual a figura passiva e de simples depositário ou receptor de um sujeito a outro, como se fosse recipiente, carece de sentido. Esse contexto vai permitir entender o diálogo como troca e construção de idéias, ou seja, diferente da imposição, graças à partilha e interação. É um compromisso entre sujeitos na busca “de verdades”, e de relações possíveis, com postura de respeito e reconhecimento.

Na educação dialógica, a interação se realiza de forma física ou de forma comunicacional. Assim se pode dizer que a partir da linguagem e da performance (vista no capítulo anterior), interagimos uns com os outros e nos fazendo-se entender, produzimos informação e conhecimento. A tecnologia e os meios de comunicação nos ajudam a diminuir barreiras de tempo e espaço para tornar mais rápida e significativa a interação entre as pessoas e entre elas e os grupos sociais.

Quando acontece a educação? Pode ser que a educação aconteça pela auto-aprendizagem, muitas vezes sem ser provocada por um processo de ensino, fruto das interações de uma pessoa com a natureza, com outros sujeitos, com os grupos sociais, com os meios culturais ou no próprio ambiente. No entanto, grande parte da nossa aprendizagem realiza-se dessa forma e, segundo vários teóricos da área⁷⁹, a aprendizagem assim construída é mais significativa pela forma como flui; mais fácil de assimilação; permanece por um tempo maior no indivíduo; chama a atenção pela flexibilidade para conseguir a transferência para outros espaços, domínios e contextos. Por todas essas características, essa aprendizagem supera aquela que se realiza nos processos formais da educação e do ensino sistemático.

⁷⁹ Alguns dos teóricos que nos colocam a existência de outros aspectos e formas de aprendizagem, para além da escola e com outras características são: Paulo Freire (1999); Guillermo Orozco (2002); Adilson Citelli (2001); Regina Leite García Antonio Flavio Barbosa Moreira (2003); José Gimeno Sacristán (2003); Juan Carlos Tedesco (2000), entre outros.

A educação que acontece por meio da interação e pela auto-aprendizagem, não deixa de ser uma interação, pelo impulso interno ou pela motivação externa; é uma opção para educarmo-nos. É bom lembrar as palavras de Paulo Freire: que ninguém educa ninguém, mas que todos nos educamos⁸⁰. O sentido que interessa neste enquadramento epistemológico é aquele que surge da interação, da rede que se forma na leitura e na releitura. A seguir vê-se um caso de releitura provocado por um estímulo externo que encontra a sua ancoragem no espaço interno:

Quando estava em Nova York, me convidaram para ver uma exposição da Divina Comédia (1), pela Internet, feita por garotos de Harlem (2). Eram os garotos mais barra pesada do Harlem espanhol, do Harlem negro, e um grupo de professores decidiu ensinar Dante Alighieri no Harlem. Aquilo me parecia tão exótico como ensinar a dança de Punjab (3) na baixada fluminense. Fui lá. Os garotos mostravam uma página na Internet, explicavam Dante e todas as camadas do inferno e do paraíso. Em cada camada eles pegavam ícones do mundo deles: Ghandi, Luther King...

Então questionei: mas como vocês conseguiram ensinar Dante aqui no Harlem? Responderam-me: Olha, em primeiro lugar porque amamos Dante. Então começamos a trabalhar com o Dante que existe dentro de cada um deles. Fizemos um traço de Florença com Harlem. O Harlem passou por um processo de Renascimento na época. Trabalhamos a questão da perseguição, incompreensão... enfim, trabalhamos com os vários infernos e paraísos de cada um. De repente o Dante ficou dentro de cada um deles.⁸¹

Desse jeito, deseja-se desenvolver o enquadramento epistemológico, trabalhando na educação os pontos chaves para alcançar a percepção-ação e poder vivenciar os infernos e paraísos através da educação. Momento da educação formal que convida para o conhecimento, que aponta para essa Nova Geração de humanos que pode ver, perceber, reagir, interagir, comunicar, e assim, educar-se. Abertura para centrar-se na complexidade do conhecimento e da comunicação.

⁸⁰ FREIRE, Paulo. In: *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*. BRANDÃO, Rodrigues Carlos. São Paulo: UNESP Editora, 2005, p.62.

⁸¹ DIMENSTEIN, Gilberto e ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papirus, 2003, p. 64. (1) Obra mais famosa do italiano Dante Alighiere -1265-1321. Escrita entre 1308 e 1321. (2) Bairro de nova York, habitado essencialmente por negros. (3) Estado localizado ao norte da Índia. É conhecido por sua variedade de danças típicas (Notas do autor do texto).

Impulsionar, mas não pressionar. Fazer “confluir” para conseguir aquele som que se encontra no interior de cada indivíduo. Esse é o sentido que interessa, como se fala no parágrafo anterior. No enquadramento epistemológico desdobrado num contexto, o cenário metodológico que surge da interação ou, como fala José Luiz Braga (2001), da interatividade e da rede que se forma nos campos que estão sendo abordados nesta Tese: comunicação e educação como exercício cidadão.

Ao aprofundar nesta interface (comunicação/educação), nos fatos que acontecem na intersecção deles, constata-se a impossibilidade de observá-los como dois campos externos, ou alheios um do outro. Por isso, a comunicação não pode ser considerada como um ângulo específico e isolado, porque está ao mesmo tempo dentro e fora da educação, confunde-se com o papel do ar nos seres vivos, mas não é ela (a educação).

Esse “confluir” que se mencionou anteriormente provoca o som que se encontra dentro de cada um de nós e se manifesta de formas diferentes, graças as inter-relações; novos sons que se transformam em sinfonia do conhecimento, manifestação do grupo na construção dos saberes. Não é influir, é confluir de dentro para fora, é repetir o fenómeno da comunicação tal como locado por Bakhtin (1999). É nesse sentido que se traz a idéia de Rubem Alves:

Às vezes, as pessoas me perguntam: Quem foi que influenciou você? Eu digo: Ninguém... influenciar, in-fluir, fluir de fora para dentro. Minha experiência tem sido a confluência: duas correntes que se encontram, se reconhecem, se misturam. Sabe, quando você tem duas taças de cristal? Elas estão em silêncio. Aí a gente bate uma na outra. Uma taça não influencia a outra. Uma taça fez a outra emitir o som que vivia silencioso, no seu toque para provocar o outro a fazer soar a sua música.⁸²

Ao utilizar o sentido da confluência do livro de Rubem Alves é interessante ampliá-lo, isto é, além de vê-lo nessa mesma relação na construção dos saberes, como se comentará

⁸² Idem, p.36.

posteriormente, o seu emprego será de maneira analógica em função dos “campos: comunicação/educação”, num contexto de educação formal de “espaço público”, no qual o produto educacional se processa e se desenvolve, apresentado como resultado das confluências e interações existentes (pessoas e campos), sem forçar, mas permitir que o silêncio da educação formal (sala de aula), a passividade (alunos), e o mundo “aparte” (no que diz relação aos meios de comunicação), convertam se em outros momentos ou alternativas, ou seja, novos caminhos e estilos de educação, conforme a sociedade informatizada, as diferentes linguagens empregadas pela mídia e a outro tipo de cidadão globalizado.

Julga-se conveniente fazer uma breve digressão epistemológica a fim de melhor esclarecer em que medida essa abordagem pode contribuir para o objetivo proposto, aquele objetivo de compreender a interatividade (interna e externa), a educação como diálogo e a opção pelos meios (também de comunicação e a tecnologia) que permitem à confluência proposta. Para tanto, apresentam-se sinteticamente os três modelos clássicos dos processos do conhecimento segundo a visão de Adam Schaff⁸³

- Mecanicista
- Idealista
- Interacionista

Na visão **Mecanicista** que ainda se encontra muito presente na educação formal, é predominante o papel do objeto sobre o sujeito, em que o sujeito pode ser considerado um ser

⁸³ SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Tradução Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1975, p. 70ss.

passivo, que contempla, por meio do aparelho perceptivo, o objeto que existe em si. De acordo com esta visão mecanicista, o conhecimento é uma cópia, um reflexo. Nas palavras de Schaff:

Tal modelo presume que o sujeito seja um agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao espelho (no caso da percepção visual). As diferenças entre as imagens da realidade percebidas pelos diferentes sujeitos que conhecem reduzem-se às diferenças individuais ou genéricas do aparelho receptivo.⁸⁴

Ao olhar e analisar esta visão mecanicista em função da comunicação e de uma metodologia dinâmica, deduz-se, pelo exposto, que se trata de uma forma passiva, individualista e subjetiva do ser que conhece. Parece tratar-se de uma abstração da cultura, onde o sujeito que conhece fica reduzido a um ser biologicamente determinado; nega-se o processo interativo e reduz-se o conhecimento aos registros sensoriais.

Na visão **idealista**, predomina a ação do sujeito sobre o objeto. Objeto do conhecimento que passa a ser compreendido como produção. Comparada com os antigos modelos materialistas trata-se de um avanço posto que reconhece o sujeito como criador da realidade, mas ainda é uma visão incompleta e até com distorção em função da totalidade.

Na visão idealista podem-se distinguir dois tipos:

- Os idealistas subjetivos que consideram os objetos e fenômenos como criação da consciência do indivíduo. Bastante presente na educação tradicional e que torna a possibilidade de construção e reconstrução inviável;
- Os idealistas objetivos defendem o fato de os objetos e os fenômenos serem produtos de uma razão absoluta que existe fora da consciência humana. Inclusive

⁸⁴ idem, p. 73.

alguns destes idealistas negam a possibilidade de conhecer o mundo (exemplo deste tipo de idealismo é o agnosticismo kantiano).

Na visão **interacionista**, com a que se identifica a filosofia marxista, pressupõe-se a inexistência de uma relação de preponderância entre sujeito e objeto, e sim a interação entre ambos (confluência anteriormente mencionada). Mesmo que o sujeito exerça um papel ativo, encontra-se submetido a diversos condicionamentos e determinações sócio-culturais, isto é, sua bagagem e as interações, como elementos que introduzem na realidade uma visão socialmente transmitida e re-construída.

É importante considerar que as habilidades humanas, em especial as intelectuais, são formadas por meio da ação. Neste sentido, a epistemologia piagetiana ressalta a importância da interação entre o organismo e o ambiente como impulsionador principal para o conhecimento. Graças à necessidade intrínseca do ser humano de interagir com o mundo, por meio da ação, é que ele consegue construir gradativamente uma bagagem de conhecimentos e atribui-lhes significados, os quais são organizados no intelecto.

A organização dos significados como fruto de um outro processo é tão importante quanto o atuar provocado pela interação e permite a capacidade de discernimento, que conduz à adaptação:

A inteligência é uma adaptação. (...) Afirmar que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica, equivale, portanto, a supor que ele é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato.⁸⁵

⁸⁵ CASTRO, A.mericano Dominguez. *Piaget e didática: ensaios*. São Paulo: Saraiva, 1974, p. 15.

Ao receber informações do ambiente, por isso a insistência de co-autoria, e organizá-las, a inteligência humana ajusta-se em função do conhecimento que adquire (processo de acomodação), e a aquisição desse conhecimento se caracteriza como processo de assimilação, ocorrendo dessa forma a aprendizagem (no ensino formal ou fora dele), situação ou condições de partilha e de novas comunicações.

É nesse espírito de construção, graças à interação e ao clima de co-autoria ou confluência, que o professor deverá planejar as aulas, inclusive em relação à performance, tendo em mente a postura dinâmica, comunicativa e interativa (que também modifica o seu próprio conhecimento) que conseguirá propiciar atividades que envolvam ação, a fim de facilitar a construção de conhecimentos a partir de práticas educativas/comunicacionais atualizadas e que tenham significado. Implica democratizar as situações propostas na sala de aula (espaço público que forma cidadãos globalizados para uma sociedade diferente). Elimina a idéia, ainda muito presente, de que ensinar é uma simples transmissão de conhecimentos e obriga, na co-autoria, à criação de um clima de respeito mútuo que possibilite a integração dos alunos entre si, com o professor, com o ambiente escolar e com o mundo real.

Além do interacionismo, da visão clássica piagetiana, será integrado o sociointeracionismo, fundamentado na idéia vygostkyana de que o intercâmbio social dos humanos favorece os saberes e a aprendizagem, e também fundamenta a sua força na linguagem.

É bom considerar a valorização do intercâmbio e do grupo social, vale a pena, tal como foi colocado no capítulo anterior, ressaltar a importância da linguagem. Consideramos a linguagem como a ferramenta principal da interação do ser humano com o meio social; resgatando a idéia do grupo cultural (na sala de aula esse grupo cultural pode ser considerado em

dois aspectos: na procedência e na confluência) como espaço onde os indivíduos desenvolvem e formam os seus conceitos. Sendo a linguagem elemento-chave no sociointeracionismo, o papel do professor é de mediador, pressupõe uma postura que contribua para que os alunos vivenciem situações de interação por meio do emprego da linguagem (dialeticamente).

(...) A linguagem, internalizada, passa a (...) funcionar como instrumento de organização do processo de formação de conceitos (...) refere-se aos conceitos ‘cotidianos’ ou ‘espontâneos’, isto é, aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas. (...) ⁸⁶

À valorização da interação, da linguagem e da mediação do professor nesta visão sociointeracionista, integra-se também o aspecto significativo nas etapas de aprendizagem já alcançadas. Referimo-nos ao nível de desenvolvimento real em função do nível de desenvolvimento proximal. No socioconstrutivismo, esse último aspecto é denominado **zona de desenvolvimento proximal**, o que podemos entender da seguinte maneira: aquilo que um aluno consegue realizar, elaborar ou analisar com a ajuda de alguém, é possível que o realize sozinho, numa próxima etapa da aprendizagem, levando em consideração a interação com o grupo.

Para que a zona proximal realmente seja aproveitada pelo docente, é preciso que o mediador prepare as aulas de forma tal, que incidam na zona proximal. Por esse motivo, os planejamentos deverão ser elaborados considerando o ponto em que o aluno (plural) se encontra para, a partir daí, ampliar seu conhecimento, pois ensinar o que ele (plural) já sabe não representa desafio e ir além do que pode aprender é ineficaz e leva o grupo à passividade e inércia.

Finalmente, nesta visão – inter e sócio –, tanto sujeito como objeto têm existência real e atuam um sobre o outro, simultaneamente. Como visão, se contrapõe radicalmente às idéias do

⁸⁶ OLIVEIRA, Marta Kohl. *Teorias psicogenéticas em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 18.

mecanicismo, pois a essência humana, segundo Marx (1978), só pode ser compreendida a partir do conjunto das relações sociais que o sujeito estabelece.

3.2. A educação num exercício comunicacional/cidadão

A forma como percorremos a temática da educação, até o momento, apresenta um glossário, no qual o individualismo e a passividade ficam de fora. Valoriza-se o sentido de diálogo/interação/confluência, pensamento crítico (fruto desse diálogo), linguagem/performance, tecnologia/meios de comunicação, construção, complexidade (incluindo o aspecto de zona proximal). Glossário, idéias e caminhos que nos vão permitir desenvolver a nossa Tese da Comunicação como exercício cidadão na educação por vários motivos. Vejamos o caso dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais):

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.⁸⁷

Aparentemente é uma reflexão interessante, mas sem vínculo ao tema que estamos tratando neste capítulo e que diz respeito ao item anterior, ao glossário. Mas, é aparentemente, porque as condições levantadas para que a educação seja possível, e que a comunicação passe a ser reconhecida na sua importância, torna imprescindível considerar: o espaço escolar, como já insistimos algumas vezes, “como espaço público”; a construção do conhecimento, postura resultante de “cidadãos solidários e comunicativos” que crescem fazendo parte do grupo, que aprendem porque funcionam como grupo, mesmo reconhecendo que muitas aprendizagens são

⁸⁷ PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 1998, p.7.

feitas fora da educação formal. O que não é certo é considerar a aprendizagem como fruto da passividade e da falta de interação e diálogo.

Os conceitos de cidadania desenvolvidos no capítulo I da nossa Tese complementam-se por meio do Capítulo II em função da cosmovisão democrática, graças ao exercício de partilha e construção de dignidade e de paz, propiciados pela comunicação. Diferente da imposição de determinada forma de ver o mundo, de compreender o sistema democrático, quando importados – sem discernimento – de culturas hegemônicas. Assim será possível dar passos significativos na construção da educação com a preocupação da formação para a cidadania, que leva em consideração o fato de trabalhar com pessoas/alunos que participam dessa realização e que são considerados cidadãos; aqui, vale a redundância.

O Capítulo II, da nossa Tese, faz a ponte com o capítulo atual ao não se limitar ao aspecto de interface, mas buscar o papel escolar como “espaço”, que vai além da informação eficiente, atual e clara, para permitir a comunicação e o fomento da descoberta de novos sabores/saberes, frutos da interação, que inclui o elemento da cultura democrática, no sentido de “memória comum” ou de presente que libera o futuro. Nas releituras e re-interpretações da educação/comunicacional, os novos saberes poderão ser compreendidos graças à interação e às diferentes posturas apontadas, que permitirão a transformação do “campo de força”, apontado por Bourdieu⁸⁸ por um campo de novas construções.

Como campo social, a educação formal pode impulsionar o desenvolvimento de lutas e forças, assim como o da comunicação que transcenda a nova informação e fomenta partilha no processo de ensino-aprendizagem. Espaço que pode propiciar interações características de várias

⁸⁸ BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução Maria Luiza Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p. 57.

expressões culturais, na procedência, na bagagem e nos novos resultados. Pode-se também manifestar interesses particulares e de diferenças individuais, isto é, formas de comunicação, como exercício de cidadania pelo pluralismo e respeito da dignidade para todos.

No questionamento sobre a importância da comunicação no processo educativo e sobre seu próprio papel, podemos argumentar com vários autores⁸⁹ que afirmam ser possível, com a comunicação, estabelecer relações interpessoais (a educação como diálogo) e de cooperação e, na sua ausência ou precariedade, o processo educativo é bloqueado e imobilizado.

Nas palavras do comunicador Francisco Sierra:

El abandono de un modelo de producción en masa típicamente fordista convierte hoy el problema de la información y comunicación en una variable estratégica de los procesos de hegemonía. El modelo de producción japonés imprime una lógica social y productiva que, además de implicar una sustancial mutación en los fines y el funcionamiento del sistema educativo, está significando un replanteamiento de los procesos de socialización y aprendizaje del nuevo sujeto *postfordista* a partir de las estrategias de innovación y reproducción del saber social que imprimen los nuevos procesos de explotación intensiva de la creatividad y la inteligencia social general.⁹⁰

Esta comunicação educativa deverá transcender o fato informativo (no qual temos insistido), constituindo um dos instrumentos de transformação dos sujeitos do processo e colaborando na formação cidadã. Para tanto, requer-se um espaço interativo, a escola, que deve propiciar o ambiente de “mecânica cidadã” ou de “exercício para a cidadania”. Os docentes precisarão possuir habilidades de comunicação, boa dicção, equilíbrio e harmonia nos gestos e nas palavras. Terão que produzir textos coerentes e significativos segundo a vivência e experiência dos alunos e suas famílias, além das condições de decodificação e acompanhamento dos meios de comunicação e de seus avanços tecnológicos.

⁸⁹ Autores tais como: Freire, Matterlat, Martín-Barbero, Ianni, Vattimo, Huergo, Orozco, Citelli, Soares e Tedesco, entre outros.

⁹⁰ SIERRA, Francisco. Paradigmas y modelos teóricos de la comunicación educativa. In: *Introducción a la teoría de la comunicación*. Sevilla: MAD, p. 16.

Ao olharmos hoje a companhia mais freqüente das crianças e dos adolescentes, deparamo-nos com os meios de comunicação – especialmente tv, rádio e computador – realizadas mediante atividades, na maioria das vezes de forma solitária, ou, pelo menos, isolada. Além do isolamento, a simultaneidade é uma das características: assistem à tv e ouvem música enquanto fazem os deveres em casa.

Crianças e adolescentes apresentam o mesmo comportamento na escola, uma nova conduta ou forma de conduzir-se, fruto da confusão que fazem entre os espaços público e privado. A incapacidade desta distinção é perceptível na sala de aula pela postura física, por exemplo, descansando os pés sobre outras cadeiras, como costumam fazer no sofá das suas casas. O seu espaço privado foi transportado para o escolar. Em aula, aproveitam o tempo para fazer depilação, lixar as unhas, ler revistas, escutar música e falar sobre vários assuntos sem relação com a aula à que aparentemente estão assistindo. Se questionados por esse comportamento, respondem com convicção que o que estão fazendo não os impede de ouvir o professor.⁹¹

Tais posturas, externas ou não, dão a sensação de que o individualismo é um estilo próprio de vida, em que cada qual pode fazer o que quiser com total liberdade e direito, sem se importar com a interação real, nem com o espaço público que é a escola, o qual exige outra forma de comportamento para a comunicação e a partilha; para fazer parte da descoberta dos outros e construir conhecimento. A possibilidade de reagir e sair da passividade e atrofia com a postura individualista está em: Eu consigo ouvir. E os outros ouvem? Escutar é suficiente? Alguém tem alguma coisa a acrescentar, discordar ou sugerir? Certamente, não é esse o cidadão que nos propomos formar.

⁹¹ Esses aspectos de companhia, individualismo e simultaneidade aparecem muito claramente no capítulo IV da nossa Tese, ao desenvolvermos a pesquisa de campo.

O cidadão que queremos é alguém que precisa ser seduzido⁹² pelo saber, do latim *se ducere*, significa afastar, desviar. O professor mediador num processo de co-autoria deverá desviar o aluno da sua forma de ser ou de estar no mundo para um lugar/tempo no qual encontre ressonância, sentido e papel social. A grande questão da educação está em conciliar um aprendizado eficaz com um estilo de vida, hoje balizado na obtenção do “ter” sobre o “ser”.

Sala de aula, na que colidem diferentes interesses, origens e mesclas de vida social, exige dos professores (na co-autoria) sintonia, ou melhor, polifonia que propicie a interpretação das diferenças, o estabelecimento de limites, a capacidade de escolha e a captação das sutilezas para conseguir um trabalho moderador. Neste tipo de trabalho educacional, o educador, assim como a instituição escolar, precisa despir-se das suas teorias (mecanicismo, idealismo, temor e/ou ignorância em relação aos meios de comunicação, desconhecimento do mundo que está além dos muros da escola, entre outras) para aprender com o jovem a decifrar seus enigmas e transformar as novas experiências.

É necessário tentar captar a inteireza do fenômeno por meio da retomada do momento histórico e dos instrumentos que contribuem para uma nova postura na sala de aula, transformar as ações, o que inclui a dimensão afetiva e comunicacional da aprendizagem. Converter o espaço escolar/educacional num campo sociointeracionista, metaforicamente falando permitir a criação de “estufa” (como acontece com as plantas) de cidadãos conhecedores e transformadores. Como analogia nos referimos ao espaço como tempo de “inverno”, de estar em condições de novas produções, não no sentido de passividade, mas de permitir-se um tempo para crescer e aparecer

⁹² Seduzir é mesmo a palavra que queremos utilizar sem medo de outro tipo de conotações eróticas ou não. Um dos desafios maiores que temos hoje na educação (formal, familiar e de outros grupos) é saber seduzir, afastar, separar com a finalidade de conhecer, interagir e conviver. E mantendo a figura da nossa metáfora do “banquete” é seduzir e afastar para novos alimentos e conhecimentos.

em condições de “novas plantas, novas vidas cidadãs” para um mundo mais humano e sábio, superando os “sabores de exclusão e da guerra”, entre outros.

O que é mesmo a pátria? Ernest Renan, conhecido por ter buscado nos documentos históricos a origem do cristianismo como a religião revolucionária dos pobres, procurou dar resposta à pergunta em conferência na Sorbonne, poucos anos antes de morrer. Renan resume seu excursus filosófico, ao afirmar que pátria é solidariedade. Trate-se do vínculo profundo entre os seres humanos que vivem em espaço territorial determinados (...) A pátria é ao mesmo tempo, o passado, o presente e o futuro. Ela se expressa, sobretudo, na solidariedade de todos os dias, e, em todos os dias, é construída. Como todas as coisas da vida, e a própria vida, a pátria é um processo.⁹³

Em outras palavras, formar para a cidadania é fomentar e ensinar a solidariedade, trazer o ensino/aprendizagem para os patamares próprios de um novo aprender a aprender, aprender a fazer, a conviver e a ser. Trabalhar o passado sem esquecer o presente nem o futuro, pensar que o currículo precisa da peneira do tempo e, ao não fazer sentido para uma nova pátria, fica vazio e desinteressante, mesmo que a comunicação comece a ter outras características. A somatória de vários elementos permitirá anunciar outros tipos de educações. Falamos em plural, conscientes de que não será mais possível falar em educação – desenhada ou entendida – de uma única forma ou uniforme.

3.3. Cidadãos formados no Mundo

Nos textos de Martín-Barbero aparecem horizontes deste século XXI que, segundo as suas palavras, desenharam o mapa da riqueza das dinâmicas atuais e apontam para a cultura-mundo, como ele descreve em *Ofício de Cartógrafo*. Suas obras permitem-nos deduzir que são pesquisas aprofundadas no desordenamento e no descentramento do mundo cultural e

⁹³ SANTAYANA, Mauro. *O que é mesmo a Pátria?* In: Jornal do Brasil. Rio de Janeiro: caderno A2, 3 set. 2005.

introduzidas pela globalização econômica, em nossos países, as que mostram como a cultura se mundializa desde o espaço local ou nacional.

Na mundialização, no desordenamento e no descentramento cultural, entendemos que, de várias maneiras, navegamos na educação, através do diálogo com o mundo/mundos que, dependendo dos sujeitos, das faixas etárias, das bagagens e das interações impulsiona à mundialização no sentido mais pleno do conceito. Permite abrir horizontes para entender o que “o outro traz”, criar e recriar linguagens para manifestar o que “nós trazemos”, superando: passividade, programação sem significado, currículos atrelados somente ao passado, postura “gutenbergiana”, na qual o “centro se identificava: no professor-texto” para traçar novos mapas, novas cartas ou, segundo Huergo (1997), novas topografias (no sentido de ser menos abrangente e pretensioso que a carta ou mapa).

Mundialização/desordenamento/descentramento que exigem uma dialética riquíssima; conhecer-se nas suas raízes, culturas e história, mas não permanecer aí, buscar na memória cósmica o que somos dos outros e o que os outros são de nós. O espaço escolar, como “espaço público” torna-se um útero social, no qual poderão desenvolver se infinitos “fetos/filhos”, dependendo das combinações. Como acontece com a genética dos seres vivos, a “nova carta” vai permitir uma espécie humana diferente e que seria de desejar que nessa nova espécie o sentido de pátria como solidariedade, pela formação democrática e cidadã, jogue um papel importante. Não que a educação é panacéia do mundo, mas faz parte dos passos que realmente podem ser dados em longo prazo.

Comunicação, exercício de novos cidadãos mundializados, desordenados e até descentrados que conseguirão dar uma virada, talvez não por uma iniciativa própria e individual,

mas pela força e percepção dos grupos que se educam, naquele: todos nos educamos, de Paulo Freire. Nosso papel de cartógrafos na educação vai depender de outros mapas e de outras cartas que precisamos conhecer, manusear e de novas leituras que possamos fazer e refazer. O professor hoje sente-se pouco à vontade nessa aventura, talvez por falta de preparo para essa nova viagem. Estava acostumado a ler uma única “carta ou mapa”: ele faz, e os outros supostamente o acompanham. O que sabia em relação a conteúdo e a performance eram, aparentemente, suficiente. Resultado de inadequação das cartas e dos mapas é o desinteresse, a não aprendizagem, o individualismo, entre outros. Não que a educação seja a causadora de todos os males ou de todos os bens, mas a educação como termômetro e produto social é fruto daquilo que se espera do ser humano e, durante muito tempo, ao menos podemos falar do século XX, a aventura ficou para trás, desatualizou-se e o mundo comunicacional só colocou isso em evidência.

Assim como é ilusão e erro pensar que a educação é a única solução (se não integrada a outras tantas tarefas humanas), também é incorreto pensar que a globalização seja apenas para uma maior difusão de produtos ou para a rearticulação das relações entre países. Esta descentralização concentra poder e torna híbridas nossas culturas, muda o núcleo do campo cultural por uma lógica que transporta experiências típicas, repertórios de etnias e de classes sociais e opõe modernidade à tradição. O que equivale a lançar um S.O.S. em função da contraditória centralidade da comunicação, entre outros aspectos.

3.3.1. Ruptura comunicacional

Ao observar a dialética da centralização/descentralização da comunicação, veremos como ela rompe a sensação da sua glorificação ou ontologização, como lugar onde a humanidade revela sua essência, isto é, a idéia de que a comunicação constitui o motor da integração social.

Uma tal afirmação exige cuidado especial, pois, ao anunciar a centralização, a questão do poder (transportemos esse poder à sala de aula, também) e de desigualdade se esvazia, propiciando a renovação nos avatares (primórdios ou bases) da comunicação, o que é ingênuo e errôneo, pois equivaleria a pensar que as mudanças na sociedade (leia-se também na educação) são possíveis pela simples mudança nos modos de produção e de circulação da informação na sociedade (também na escola).

É preciso reconhecer o peso dos processos e das diferentes tecnologias da comunicação nas transformações sociais e educacionais, diferente de absolutizar e concluir pela centralização das comunicações e por suas pretensões de totalização do social. Mesmo que a comunicação não seja suficiente para garantir uma viagem adequada ao momento histórico, a ausência ou o desconhecimento dela, não permite um desenvolvimento satisfatório da tarefa educativa.

3.3.2. Ruptura em função das mídias (olhar)

Ao falarmos da comunicação no Capítulo II, no início, apontávamos da necessidade de observar os vários tipos de comunicação que podem ser considerados na educação. Optamos por dois grandes vertentes ou divisão: a interpessoal – interna e externa, com as subdivisões

correspondentes – e a mediada. Observando e estudando os dois tipos, constatamos a necessidade de superar as rupturas e as inadequações existentes, é esse motivo que nos leva a olhar como a partir de McLuhan e antes em Althusser, a Comunicação-mundo passou a equivaler ao estudo de como funcionavam as tecnologias ou “aparelhos” que faziam, determinavam, e davam forma às comunicações. Como ainda acontece, de forma geral, no espaço escolar. Mas, hoje, essas manifestações estão sendo comprometidas pela comunicação por meio de práticas e situações de contexto dos usos sociais e dos modos de apropriação, efeito que desejamos e procuramos demonstrar como necessário, também no campo educacional, isto é, não pensar que não existe ruptura em função das mídias pelo fato de saber operar com os aparelhos, sem mudar a mentalidade de incorporar na prática outro tipo de linguagens e *textos*.

Tentando provar essa ruptura, desconhecimento ou não integração das mídias ou das suas linguagens na educação, veremos no próximo capítulo, na pesquisa de campo feita para constatar nossa hipótese de não integração – comunicação/educação – ou o desconhecimento desse mundo plugado e globalizado, no qual construímos os saberes. É impressionante ver como nos países mais carentes no atendimento à educação ou à saúde, crescem as desigualdades e a sociedade se desagrega, com deterioração da comunicação e da coesão política e cultural. Desgastadas as representações simbólicas, não é possível construir a imagem que se deseja do país, com o que a política não consegue fixar o rumo das mudanças. No espaço escolar o esforço será concentrado em relação a desentranhar a trama de mediações que articulam comunicação/educação/sociedade.

Hoje existem outras linguagens e outros meios de comunicação que passam a funcionar, segundo Citelli⁹⁴, como mediadores dos processos educacionais. Nesta mesma perspectiva Martín-Barbero afirma:

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um *desafio cultural*, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios de comunicação não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. É apenas a partir da compreensão da *tecnicidade mediática como dimensão estratégica da cultura* que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade.⁹⁵

Para criar a nova carta é necessário descentrar o que acontece ou acontecia na sala de aula, isto é, a falta de mediações “plurais” e de novas linguagens que permitam um rumo de integração social, de construções de saberes e de novos mecanismos que são os já existentes, socialmente, e que a escola tende a ignorar ou integrar timidamente num sentido de “aparelhagem” e não de mudança. Os meios ocupam seu papel, bastante estratégico por sinal, e nos permitem a nova localização da escola, nesta travessia ou aventura.

3.4. Exercício cidadão para superar o mito da comunicação sem contaminação

Na Cultura-Mundo, é impensável a comunicação produzida sem a contaminação tecnológica/mercantil das grandes mídias. A inserção da comunicação nas práticas sociais e também educacionais está condicionada pelas diferenças e especializações integradas na organização social e educacional; separação das esferas das ciências, da moral, da arte e diferença dos espaços e das instituições políticas, econômicas e culturais. Uma aproximação aos espaços

⁹⁴ CITELLI, Adilson (coordenador). *Outras Linguagens na escola*. op.cit., p. 22.

⁹⁵ MARTÍN-BARBERO, Jesús. In: CITELLI, Adilson. Idem., p. 22.

especializados (social/educacional/cultural etc), contrasta com a multiplicidade de deslocamentos, o que vai exigir na educação um “mapa” básico que parta das demarcações e indique o movimento, a rota, os passos e brechas, que, desde a **comunicação**, os perpasse e desterritorialize.

Tal demarcação ou “superação” é visível quando se formam novas cenas de mediação e de reconhecimento social, nas quais as imagens e representações da mídia espetacularizam e enfraquecem o político. Não vemos como importante a dissolução do político, mas a configuração das mediações, em que aparecem novos modos de interpelação e de representação dos vínculos que unem a sociedade (também a escolar). Neste aspecto de demarcação, a comunicação e a cultura se convertem num campo, em que o cenário exige que a política recupere sua representação simbólica e sua capacidade de representar o vínculo entre os cidadãos-alunos para enfrentar a erosão da ordem coletiva.

Se olharmos o que acontece na esfera econômica, podemos afirmar que a comunicação corresponde às figuras tradicional e pós-industrial. A primeira emprega os veículos de informação ao mercado; a segunda faz uso da informação como matéria-prima da produção, das mercadorias e da vida social. Enquanto na esfera cultural, o primordial se manifesta nas práticas de difusão, o que equivale a dizer: a comunicação aparece como espaço estratégico de criação e de apropriação cultural, assim como de ativação das competências e das experiências criativas das pessoas, do reconhecimento das diferenças, isto é, daquilo que culturalmente são e fazem os outros, as outras classes, as outras etnias, as outras gerações, os outros povos.

É importante notar como a integração comunicação-cultura ganhou tanto destaque na economia e na política, de tal forma que se envolve em tudo o que se produz. “Sociedade da informação” ou “cultura política” podem ser traduzidas em duas perguntas:

- Como foi possível passar tanto tempo sem compreender as mudanças na comunicação e na mídia, sem pensar nas transformações do tecido coletivo, na reorganização das formas de viver, de trabalhar, de aprender, de brincar?
- Como transformar “o sistema de comunicação” sem um reconhecimento real dos sujeitos sociais?

Essas duas perguntas são prioritárias, muito mais quando pensadas, num contexto cidadão, de cultura-mundo e que, somadas a outros questionamentos nos ajudarão a compreender a “desorganização” e o “despir-se” (de Martín-Barbero) para uma nova prática social-comunicativa na educação. Entre os questionamentos aos quais nos referimos, temos o seguinte: que nos exige a nova trama comunicação-cultura? De um lado vai ser indispensável pensar na reinserção do estudo da comunicação no campo da cultura, por outro, a identificação do lugar da cultura na sociedade, a qual muda quando a mediação tecnológica – da comunicação – deixa de ser instrumental e se converte em estrutural.

É possível afirmar que a tecnologia remete a novos modelos de percepção e de linguagem, muito mais que a novidade de alguns aparelhos e que exige também um novo mapa mostrando a complexidade das relações constitutivas da comunicação dentro da cultura (ou

culturas). Considerando que a tecnologia medeia a transformação da sociedade em mercado e, deste, em agenciador da mundialização.

Segundo nos coloca Martín-Barbero⁹⁶, entre as lógicas de produção e os formatos industriais está a mediação da tecnicidade, e entre os formatos industriais e as competências de recepção, está a mediação de ritualidade. Entendem-se esses termos das seguintes formas:

Socialidade é o nome da trama das relações cotidianas, tecida quando os humanos se juntam, nas quais se ancoram os processos de interpelação e de constituição dos sujeitos. Constituem o sentido da comunicação, daí a impossibilidade de não contaminação, como questão de fins e não apenas de meios; mundo da vida que se insere e de onde se opera a práxis comunicativa.

Ritualidade é a que trata, nas práticas sociais, da repetição e da operabilidade. Constitui a gramática da ação: do olhar, do ouvir, do ler, que regulam as interações entre espaços e tempos, os quais conformam as mídias. As ritualidades nos remetem aos diferentes usos sociais das mídias e também aos múltiplos trajetos de leitura, ligados às condições sociais, relacionados com os níveis e qualidades da educação, dos hábitos familiares etc.

Tecnicidade compreende o que é do instrumento, da sedimentação do saber, da constituição das práticas e da competência na linguagem. Ajuda a diferenciar a comunicação das técnicas ou das mídias e faz com que a mediação estratégica de tecnicidade se coloque num novo cenário da globalização, girando em torno de um rearranjo do sentido do discurso e da práxis política para um novo estatuto da cultura e dos caminhos da estética.

⁹⁶ MARTÍN-BARBERO, Jesús, idem. p. 237ss. – Estamos-nos referindo ao desenvolvimento que o autor faz da temática ao longo da sua obra.

Educação interacionista, eminentemente dialógica (Freire), complexa como o pensamento (Morin), num contexto globalizado de cultura-mundo que vai precisar várias mediações para que a análise e a crítica possam vincular-se à produção⁹⁷:

- Estruturas sociais são mais tematizadas no sentido de determinação do que de mediação, mas continuam a ser essenciais no entendimento das condições de produção e a encontrar alternativas que não se esgotem no esteticismo.
- Reconhecimento das lógicas de produção como diferentes, embora apareçam com traços de cumplicidade entre elas: acumulação/rentabilidade do capital e do processo industrial, ainda que para Adorno, na era da comunicação de massas, “a arte permanece íntegra quando não participa da comunicação”, porque tanto as reproduções quanto as transformações passam por complexas redes ideológicas, por estruturas de decisão e por rotinas de trabalho, que são condições operativas e organizativas da produção industrial.
- Dinâmicas culturais que, fragmentadas, secularizadas ou tornadas híbridas, dão lugar a novas identidades, percebidas pelas curtas e precárias temporalidades.
- Gramáticas discursivas são substituídas por uma topografia de oratória movediça e estão em constante evolução, pelo que é exigido através da renovação do capital, pelas transformações tecnológicas e pela motivação permanente de intertextualidade, que alimentam diferentes gêneros nas distintas mídias.

⁹⁷ Lembrando que a educação é um produto, como nos fala Bernardo Toro. In: *A educação existe porque é um produto*. Revista Acesso. São Paulo: FDE, 2004, p.1.

3.5. Educação para uma Comunicação-Mundo, além das rupturas e contaminações

É importante concretizar o aspecto da **educação no sentido da cultura-mundo** com o seguinte pensamento:

O que torna irreal, especulativo e estéril o trabalho acadêmico não é a distância indispensável requerida pela produção dos conhecimentos, mas a irrelevância social dos problemas abordados e o formalismo das soluções. Entendemos então, por experimentação social, as estratégias de encontro da universidade com a realidade comunicacional do país, da região e do mundo, isto é, a articulação da docência e da pesquisa com projetos de formulação de demandas sociais e do desenho de alternativas. Nessa articulação desempenham papel decisivo os modos de relacionamento do trabalho acadêmico com os modelos hegemônicos ou contra-hegemônicos de comunicação, os quais podem ser de dependência, apropriação e invenção.⁹⁸

Além do sentido da cultura-mundo, somada às outras características anteriormente colocada em relação à educação, achamos pertinente a postura de Matterlat em função da comunicação-mundo, que nos anos 80 declarou o fato de começar a pensar numa maneira de ensinar que favorecesse o estudante, para não se deixar levar pelas lógicas gerenciais ou tecnicistas, mas procurasse conhecer os impactos afetivos da comunicação e pensasse numa relação entre alunos e professores como verdadeira preocupação pedagógica⁹⁹.

No texto “A Comunicação-Mundo. História das Idéias e das Estratégias”,¹⁰⁰ obra também voltada aos estudantes, Matterlat discorre sobre a crise quanto à definição de campo e fala do campo de ensino, como espaço no qual encontramos-nos presos às lógicas tecnicistas e

⁹⁸ MARTÍN-BARBERO, Jesús. Idem, p. 239.

⁹⁹ MATTERLAT, Armand. *A comunicação e interesse público*. In: Comunicação & Educação. São Paulo: USP, n.16, set./dez. 1999, p. 71.

¹⁰⁰ MATTERLAT, Armand. *A comunicação-mundo. História das Idéias e das Estratégias*. Tradução José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget [s.d.].

gerenciais. Faz, então, uma reflexão sobre a redução do campo da pesquisa porque as pessoas precisam, até por desencanto, viver uma outra sociedade, criar um outro modelo de convivência. O desencanto, processo e desconhecimento do campo de ensino, aponta para um outro trabalho maior: repensar o ensino desde outros ângulos.

Se a humanidade está em busca da reconstrução do imaginário fruto da comunicação universal, o estudo dessa comunicação deverá ser multidisciplinar, até sob o ponto da didática, da etnografia e de todas as outras ciências. Torna-se indispensável que os educadores tomem consciência da necessidade de lutar e de educar contra as lógicas mercantis, próprias do sistema de comunicação e ampliar e apropriar-se cada vez mais em função dos excluídos da sociedade do conhecimento.

Ao falar de comunicação-mundo, um ponto que não pode ser deixado de lado é o de saber reconhecer que, por trás do discurso para criar e formar para o emprego de novas tecnologias, há uma lógica dominante do comércio, do intercâmbio livre e do comercial, como se tratássemos de circulação de mercadorias.

Essa problemática deve ser transformada em problemática cidadã. Porque se não, nunca poderemos reformar o sistema. Creio que vai ser um trabalho muito longo, mas me parece que é fundamental... A auto-regulação não se dá se não houver uma intervenção da cidadania, contra mais e mais interesse privado. O mercado é uma lógica segregativa, tanto no nível de acesso à educação, à cultura, quanto em outros campos.¹⁰¹

A problemática da educação, no sentido da comunicação-mundo, deverá ser tratada e transformada em problemática cidadã, o que nos remete a nosso primeiro capítulo da Tese, em que nos propusemos perfilar esse cidadão atual, não por uma definição ou característica, mas pelo

¹⁰¹ MATTERLAT, Armand. *A comunicação e interesse público*. In: Comunicação & Educação. São Paulo: USP, n. 16, set./dez. 1999, p. 73.

seu papel social e sua participação no **projeto por excelência da humanidade**: os direitos humanos.

Porque pensar no conceito de cidadania em determinados momentos da história, inclusive o atual, é situá-lo no seu projeto universal dos “direitos humanos”, o único projeto, segundo Bernardo Toro, que se tornou realmente universal e que não tem data de término e de alcance final. Sempre estamos na empreitada de sermos humanos em função de nossos direitos, que podem ser relidos, revistos e recontextualizados.

Como já dissemos, cidadania é a capacidade de construção de solidariedade e de bem comum, como enfatizam diversos autores, entre eles: Paulo Freire, Edgar Morin, Bernardo Toro, Mauro Santayana, Antonio Penteado Mendonça, Gilberto de Mello. Cidadania é algo que vai além do sentimento de terrorismo, porque esse sentimento identifica-se com a recusa à convivência e ao respeito pelo diferente.

Educar num espírito de comunicação-mundo, segundo nos fala Matterlat, é favorecer o estudante-cidadão a conhecer os impactos efetivos da comunicação e tentar estabelecer inter-relações para aprofundar o valor e as imposições das lógicas gerenciais. Para compreender como se condicionam gerações e se exercem pressões em função do quê e do como se comunica, ainda segundo Matterlat, numa das suas entrevistas, é lutar por suprimir o desconhecimento real que existe, seja nos pesquisadores, como nos estudantes, frente ao campo da comunicação. Ao redefinir o campo da comunicação, é necessário fazê-lo de maneira interdisciplinar (história,

economia, antropologia, política etc) e descobrir a ideologia da comunicação, que aparece na sociedade como “ideologia da transparência.”¹⁰²

Ao falar da educação formal, necessariamente, fazemos referência ao espaço público e ao exercício da comunicação – nesse espaço público – como explicitação da cidadania, graças à possibilidade de conhecimento e crescimento, num ambiente que trabalhe o valor da democracia.

Clima criado pela solidariedade, pela oposição a qualquer tipo de desrespeito, marginalização e violência; fomento na transparência da atitude de trabalho na educação; emprego de usos, crenças e valores que sedimentem na sociedade a consciência coletiva da continuidade das “histórias humanas”, das culturas que conformam a geografia humana.

O que é o mundo se não gerações contando história para as gerações subseqüentes? As histórias dos que nos precederam – aquilo que chamamos de conhecimento. Mas não queremos mais contar história alguma para as novas gerações e, pior, queremos que elas criem sua própria história. Isso é deserção, um crime educacional. As transformações que chamamos de história são respostas ao que foi feito pela geração anterior. Padecemos de uma amnésia cultural sem precedentes. Hoje importa ser inovador, empreendedor. É insuportável essa tolice que toma de assalto o País, a mídia, as escolas. A geração dos pais e professores, dos educadores, insiste em não abandonar o palco da juventude. Os mais novos têm de lutar muito com os eternos jovens por um lugarzinho nesse palco, que deveria ser seu.¹⁰³

Ambiente de histórias e memórias, não pelo conservadorismo ou inovação, mas em relação à manutenção das buscas humanas, alimento do clima propício, para o conhecimento das histórias e das interações como possibilidades reais de criar novas histórias. Identificar espaços que permitam “pela comunicação” e a localização respostas que façam sentido.

Segundo Matterlat, o compromisso do educador, quando ele reflete a sua prática, consiste em:

¹⁰² MATTERLAT, Armand. *Comunicação e Interesse público*. Entrevista. In: *Comunicação & Educação*. op.cit. p. 67.

¹⁰³ GROPPA, Aquino Julio. *A escola às escuras*. Entrevista, op. cit. p. 44.

- Repensar permanentemente o ensino que realizamos;
- Contextualizar a tarefa de repensar e refletir em função da angústia e/ou desencanto que vivenciam os educandos;
- Acompanhar, mediante o conhecimento, (seja sobre sistemas ou sobre a tecnologia) as buscas que ajudam a repensar e a modificar a relação entre democracia e tecnologia;
- Ampliar, na medida do possível, nossos campos de ação: social, política e cultural, como oportunidade de integração e conhecimentos para partilhar com os educandos;
- Trabalhar com os meios como maneira e oportunidade de formação na escola.

Na Comunicação-Mundo, como um dos elementos que desenvolvemos nessa visão da educação, trazemos uma proposta feita por Matterlat na entrevista à qual nos referimos, e que permite, dentro da fundamentação teórica, olhar como perspectiva de ação:

É preciso que se imagine uma função, um lugar na escola, para pessoas que realmente ensinem no campo da comunicação/educação. Seria uma matéria que poderia abarcar tanto os problemas da semiologia da leitura, como a análise do contexto em que esses meios se dão, mostrando a diferença, inclusive de recepção, e também a questão da estrutura em que estamos inseridos: de onde vêm as mensagens internacionais, oferta de programas, o que é uma programação etc.¹⁰⁴

¹⁰⁴ idem, p. 69.

Nesta apropriação e identificação com o pensamento e reflexão de Matterlat, apoiamo-nos na necessidade de ampliar os caminhos no reconhecimento do papel da comunicação na educação, buscar oportunidades para criar uma filosofia de trabalho diferente e de oportunizar o que o mundo comunicacional nos propicia. Superar o desequilíbrio entre escola e meios de comunicação, respondendo ao desejo legítimo de pôr a mão na massa, isto é, ter um contato com as máquinas, empregar outras linguagens, interagir, ser co-autor; ousar e levar em consideração o que Matterlat chama de ecologia comunicacional ou Filosofia da Comunicação.

Finalmente, é necessário reconhecer a importância da comunicação-mundo como elemento importantíssimo, mas tendo clareza que não será possível resolver todos os problemas a partir unicamente da Comunicação. A tarefa educativa é uma tarefa complexa que abrange vários campos e que precisa de uma multiplicidade de frentes e de profissionais que não podem ser reduzidos ou simplificados. É um trabalho holístico que deve ser transformado em problemática cidadã. Tarefa de auto-regulação que somente será viável se existir uma intervenção da cidadania, contra a hegemonia do interesse privado.

3.5.1. Algumas tarefas que podem fazer a pedagogia redimensionar a sua atuação

No momento atual, tal como tentamos identificar a situação da comunicação/educação por meio dos aspectos da cultura-mundo, da comunicação-mundo, ou de encontrarmos numa sociedade de comunicação (Vattimo, 1994), achamos muito importante fazer uma leitura holística e conferir como a educação aparece confrontada com a cultura da imagem, inclusive reconhecendo a cultura da imagem mediando as relações do ser humano com o mundo. A que nos referimos com tal afirmação? Ao fazermos alusão a determinados momentos

históricos, em função da linguagem nos seres humanos, seja na oralidade (acústica) ou na escrita, podemos afirmar que durante a revolução agrícola conservou-se a oralidade como forma de comunicação. No período da revolução industrial, priorizou-se o papel da escrita e, neste período, chamado por alguns de pós-moderno, é a utilização das imagens que vai caracterizar o caminho da informação.

O culto da imagem faz com que diariamente sejamos bombardeados por imagens de todos os tipos, formas e cores, que produzem uma mudança na maneira como nossas sensações percebem o real. A sobrevivência da cultura numa sociedade de complexificação crescente, que mudou o perfil de sua produção simbólica via saturação de imagens e signos, leva à necessidade de metamorfosear o processo de apropriação dos produtos culturais.¹⁰⁵

É um novo desafio para a educação que sempre fez tão pouco caso à imagem, a sua compreensão e à relação do educando com esse mundo, que leva os estudantes a uma metamorfose no processo de apropriação do mundo cultural, da aprendizagem e da sua produção. A pedagogia precisa percorrer um outro caminho para redimensionar sua tarefa em função dos novos humanos que estão chegando em busca da educação formal. A opinião pública, da qual faz parte o estudante. O educador e a sociedade ao deparar-se com a necessidade de uma visão holística, do pluralismo interpretativo, da complexidade em vários dos aspectos, olham para o educando que pede outras posturas por parte do educador/escola; informação e atuações que o instrumentalizem na formação de opinador público crítico, capaz de decodificar a nova produção de linguagens, também icônicas, construtor de um saber mais compromissado com a cultura das imagens. O que significa partir, como nos coloca Trevisan, para uma pedagogia das imagens culturais:

Conjunto de procedimentos (métodos, técnicas e conteúdos) educativos, voltados à interpretação ou decodificação (e, se possível produção) de imagens culturais de formação. Procura inspiração na leitura de imagens presentes em diferentes discursos, que buscam legitimidade no contexto filosófico e pedagógico, com o intuito de preparar

¹⁰⁵ TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das imagens culturais*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002, p. 22.

o indivíduo para melhor conviver na sociedade pós-moderna, que aposta no poder da comunicação imagética.¹⁰⁶

É preciso falar de métodos, de técnicas e de conteúdos, o que nos leva a fazer alusão ao eixo educativo: currículo, forma e finalidade. Conteúdos que, imagneticamente, possam ser lidos, decodificados e até codificados. Supõem fontes variadas, ir além do livro didático e paradidático. Além dos “como”, aparecem os “para quê”: imagens culturais de formação, o que significa de maneira dialética interpretar para entender e entender para fazer parte dessa formação cultural, ou melhor, “culturais”. Não se trata de dar prioridade à reflexão e utilização “modernosa da imagem”, mas, ler, conhecer, familiarizar-se com o mundo imagético enquanto objeto de e para o conhecimento.

Comunicação para o exercício cidadão que propicie o diálogo sobre a possibilidade de uma educação formativa num mundo de imagens, já não tão seguras e conhecidas pela educação tradicional, mas abrindo o espaço para chegarmos ao conhecimento, superando o ambiente artificial da sala de aula. É preciso permitir que o mundo, inclusive o imagético, perpassasse os muros da escola. Perder o medo de convidar o estudante a ler o mundo (também imagético), sem fazer o papel de divindade “dono do bem e do mal”, que sabe o que é bom para o educando, mas que permite que o estudante traga o seu mundo e convide interativamente professor-grupo a decodificar o mundo e traduzir as novas realidades.

Algumas das tarefas da educação impulsionam mais para a vanguarda/ousadia que para permanecer na retaguarda. Para tanto, é necessário sair dos “enlatados” que fomentam a repetição de conteúdos e partir para pesquisas originais como caminho de construção; liberar-se do relógio de “Alice no país das maravilhas”, período no qual o “tempo vale ouro”, para o tempo

¹⁰⁶ idem, p. 24.

da assimilação, da apropriação, da releitura. É fazer do espaço da sala de aula, não um espaço simplesmente para “invernar” (também necessário para assimilar e aprofundar), mas para permitir e propiciar novos enxertos que produzirão produtos diferentes, onde a dimensão do outro e de tudo aquilo que é diferente se torna oportunidade de crescimento, longe de temor e proteção. Sair da caverna e encarar o mundo imagético é oportunidade, beleza e convite à educação atual.

Para pensadores como Vattimo, vivemos na sociedade da comunicação generalizada, que poderíamos qualificar como cultura da Imagem, segundo Trevisan, momento de renascimento de ideais que, de certa maneira, segundo o mesmo Vattimo, foram cassadas pela modernidade positivista e racionalizadora, fato imprescindível para marcar o fim da modernidade (máquinas, indústrias, tempo) e, ao mesmo tempo, identificar um novo momento, no qual a história já não tem o sentido de única, mas de imagens do passado que são propostas por diferentes pontos de vista, o que nos coloca frente ao aparecimento de um novo tipo de condição cultural, pós-moderna.¹⁰⁷

Na cultura das imagens, a emergência de novos ideais e idéias, conduz-nos, na vida e obviamente na educação, a uma série de comportamentos e atitudes irracionais, ao desencanto da política e a um ceticismo em relação aos valores fundamentais da modernidade. É a perda da historicidade como grande e única narrativa e, no aspecto da estética, o fim da compreensão da tradição da mudança e de ruptura, porque se avalia e interpreta o esvaziamento das fronteiras

¹⁰⁷ VATTIMO, Gianni. *Posmodernidade: Uma sociedade transparente?* Barcelona: Antropos, 1994, p. 67. Ali o autor coloca que a idéia de pós-modernismo surgiu no mundo hispânico na década de 30, uma geração anterior ao aparecimento na Inglaterra e nos Estados Unidos. Perry Anderson, estudioso dos fenômenos culturais e políticos contemporâneos, em “As origens da Pós-Modernidade” (1999), conta que foi um amigo de Unamuno e Ortega, Frederico de Onís, que imprimiu o termo pela primeira vez, mesmo descrevendo um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Mas, foi o filósofo francês Jean-François Lyotard, com a publicação “A condição Pós-Moderna” (1979), quem generalizou o uso do conceito.

entre a alta cultura e a cultura de massas, e a necessidade de uma apropriação de citações do passado para ser reconhecida como imagem do presente.

No mundo imagético, uma das tarefas educacionais é o reconhecimento ou, ao menos, o conhecimento da crise dos discursos sociais e dos discursos pedagógicos que expressam totalidades, tais como o discurso científico, ideológico, didático, da tradição etc., e a proposta do pluralismo cultural e de possibilidades comunicacionais abrangentes, espaço no qual os meios de comunicação exercem um papel importante: contribuem para dar um basta a grandes relatos e ao ideal de homem moderno ocidental. A globalização da mídia faz parte da cultura da imagem e uma audiência maciça, pode conhecer e encontrar-se, desde seu lar, com uma multiplicação de concepções do mundo. Mesmo advertindo que as representações apresentadas pelos meios estão carregadas (como falamos anteriormente, ao comentar que era impossível não fazer parte da contaminação) de elementos ideológicos, o que não invalida, nem nega, o crescente número de culturas participantes da mídia e que, somente assim, temos a oportunidade de conhecer expressões e realidades que anteriormente não estavam ao nosso alcance.

Todo esse pluralismo, essas rupturas e, enfim, esses processos, colocam em xeque o sentido da educação que permanece ou faz de conta que pode permanecer alheia à sociedade da comunicação, à cultura da imagem e à leitura múltipla do 'texto' das realidades. O apelo ao trabalho da educação formal na busca do exercício da cidadania leva em consideração que o objeto de estudo não é mais a cultura do outro, mas a etnografia¹⁰⁸, o gênero literário como texto e as novas alternativas de escrita etnográfica.

¹⁰⁸ No campo da antropologia pós-moderna, ou pós-estruturalismo europeu, denominado de meta-etnografia ou meta-antropologia, de que participam vários autores, como James Clifford, George Marcus, Robert Thorton e Vattimo, defendeu-se como objeto de estudo a **etnografia como texto e gênero literário, com ênfase às novas alternativas de escrita etnográfica**.

Pensamento interpretativo, no qual as culturas devem ser concebidas como textos, imagens e análise antropológica, como compreensão provisória, o que colabora com o estranhamento da autoridade etnográfica da modernidade e com o rompimento da tradição do movimento funcionalista da antropologia e da tarefa que foi considerada como primordial da pedagogia, isto é, impor uma única, verdadeira e dogmática interpretação dos fatos, acontecimentos, imagens e textos, sem esquecer, é claro, do conhecimento.

3.5.2. Reencontro da educação graças às tarefas-pontes

A educação procura superar as lacunas deixadas pela ausência de uma preocupação com a formação cultural em suas práticas, buscando fórmulas que aproximem o saber do existencial vivido no cotidiano do aluno, insistindo nas nuances da *adaptação do eu às circunstâncias*. Nessa empreitada esquece, muitas vezes, segundo Adorno, de trabalhar o plano pedagógico e literário da *resistência*, da reatividade, como por exemplo, a capacidade do indivíduo aprender a decodificar a *manipulação ideológica* das imagens (e também dos símbolos, signos e ícones) produzidas em sociedades complexas.¹⁰⁹

A ausência ou as lacunas às quais o autor se refere têm muito a ver com a temática desenvolvida no item anterior, que podemos sintetizar por meio das seguintes necessidades ou tarefas:

- Passar da leitura parcial das realidades a uma leitura holística (das realidades internas e do seu entorno);
- Reconhecer a utilização da imagem como caminho de comunicação e informação;
- Parar de peneirar/filtrar as realidades e abrir os muros da sala de aula;

¹⁰⁹ TREVISAN, Amarildo Luiz, op. cit. p. 72.

- Trabalhar com a decodificação que conduz à formação de opinião e a de formadores de opinião;
- Rever o eixo educativo (o “quê”: currículo e o “como”: métodos e técnicas);
- Integrar o mundo imagético em relação ao conceito de formação cultural;
- Ter a coragem de atribuir-se um papel complexo em função da complexidade do mundo, do pensamento, das realidades;
- Identificar o seu papel para a vanguarda/ousadia, perdendo o lugar de retaguarda e conservação;
- Analisar a crise dos discursos sociais e pedagógicos.

Além do preenchimento das lacunas é necessário buscar fórmulas que têm a ver com o existencial, com a bagagem e com a cotidianidade do aluno, o que remete à possibilidade de reforçar a idéia dialógica de Paulo Freire e o interacionismo de Vygostky e outros educadores, que no intercâmbio e na interação encontram a superação do individualismo e o isolamento educacional. (cf. anexo 3: Experiência do Projeto Discente de Física em turmas de alunos de Ensino Médio).

É um processo, conforme os passos e a descrição anterior, que reconhece o educando como um ser atuante, longe da inércia produzida pela ação dos “iluminados” (talvez fruto do iluminismo/positivismo) naqueles em que se depositava a esperança e a capacidade de reagir e reconhecer os perigos ou as bondades de cada um dos momentos históricos.

Com uma educação que trabalhe a comunicação como exercício de cidadania, insistindo na formação das e para as diferentes culturas e realidades, num clima que permite

vivenciar e aprender o que seja democracia e bem comum, é possível, não necessariamente, que aconteça uma formação para fazer parte das “histórias humanas”, com capacidade de co-protagonismo e releitura, incluindo nessa releitura a capacidade do indivíduo em decodificar as manipulações ideológicas das imagens e dos símbolos em geral. Não é porque a escola existe que os humanos se educam, mas, ela existe porque os humanos se podem educar.

Quando a educação mantém uma postura de dominação ou de dona da verdade, quando se isola do mundo e perde o sentido de seu objetivo, quando aceita uma ruptura em função da capacidade de as pessoas interagirem e, sempre que trabalha com as categorias da semiformação ou reproduz modelos superados e carentes de sentido, podemos verificar o desencantamento, o sentimento de inutilidade e a falta de motivação. Vários autores insistem na necessidade urgente da escola integrar-se ao mundo social, científico etc., um desses autores é Marta Kohl:

Há dois temas bastante centrais no que diz respeito às relações entre o paradigma histórico-cultural e o fenômeno pedagógico. Em primeiro lugar, a importância da intencionalidade do ato educativo, especialmente em situações formalizadas como a escola, agastando-o daquilo que é de alguma forma espontâneo ou natural. Em segundo lugar, a ruptura entre o mundo cotidiano e a escola, caracterizando a especificidade desta na formação de modalidades de pensamento particulares, que dependem de intervenção deliberada numa determinada direção (...) esses dois temas – o papel da escola no desenvolvimento de determinadas formas de pensamento e a ruptura entre o cotidiano e a escola – estão relacionados às especificidades do mundo da escrita, aos conteúdos e modos de pensar ligados às disciplinas científicas e à lógica formal, aos conceitos em oposição ao conhecimento tácito, à inteligência prática, ou as complexos, para mencionar uma oposição tipicamente vygostkiana.¹¹⁰

Para reativar o reencontro com a vida, a retomada das características tipicamente humanas, fruto das conquistas genéticas e independentes da escola, e a proposta do reencantamento, é necessário, conforme Francisco Sierra¹¹¹, que a instituição escolar assuma

¹¹⁰ OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Escola e desenvolvimento conceitual*. In: Revista viver mente & cérebro. n. 2, São Paulo: Duetto, [s.d.], p.68.

¹¹¹ SIERRA, Francisco. *Paradigmas y modelos teóricos de la comunicación educativa*. In: Introducción a la teoría de la comunicación. Sevilla: MAD, 2000.

como verdadeiro e efetivo: reconhecer que o “velho conhecimento” foi deslegitimado pela cultura da informação e pelo mercado, e parta para um reconhecimento-ação que exige uma nova organização dos sistemas de produção.¹¹²

Desde o ponto de vista antropológico fazemos referência a Vattimo na sua visão de sociedade da comunicação, achamos interessante integrá-la aos princípios desenvolvidos por Sierra, ao tratar da educação como ato eminentemente humano/relacional. São princípios que definem as relações entre informação e educação:

1. **Princípio da relacionalidade:** a educação é um ato de relação e a comunicação uma forma de abertura necessária ao outro.
2. **Princípio de alteridade:** o encontro com os outros é que nos constitui como sujeitos. O individuo não é uma entidade completa em si mesmo.
3. **Princípio de dialogicidade:** esta vontade e necessidade de encontro se produzem por um afã de identificação e reconhecimento pelos outros. Mais que um espaço para transmissão de conhecimentos, a educação é um espaço para o reconhecimento, uma forma de construção do saber a partir do entendimento e da compreensão “de” e “com” os outros. O diálogo é uma condição existencial.

Tais princípios apresentados por Sierra, como falamos, conformam um quadro ou marco referencial em função da educação hoje, os quais, de várias maneiras e elementos, já foram considerados, neste nosso percurso.

¹¹² Podemos afirmar que são novos, diferentes dos “velhos conhecimentos”, no sentido do papel da escola na promoção da transição do pensamento abstrato (empírico) para o concreto (teórico), por meio do trabalho com a história das disciplinas, da construção de modelos (mapas, maquetes, modelos matemáticos, desenhos, planos, globos, fórmulas etc.), olhando e confrontando o movimento entre o universal e o particular, assim como entre o plano mental e a realidade objetiva. Cf. OLIVEIRA, Marta, Kohl, Marta de. op.cit., p. 70.

Exercício, atividade e postura com profundas raízes comunicacionais e educacionais, porque na busca:

- Da educação como formação (Adorno); e
- Da integração da comunicação com a perspectiva das atuais tendências educacionais; são possíveis os processos de intercâmbio simbólico e de significação, determinando o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem social dos alunos na estruturação de suas ações e das suas habilidades pessoais. Na inexistência da comunicação torna-se impensável a educação.

Uma das pontes que encontramos hoje como tarefa da educação é a de traduzir para a vida os conhecimentos, fruto da formação dos agentes, (sejam educadores ou educandos naquele papel dialético) que traz como consequência o exercício da relacionalidade. Esse exercício é meta da instituição escolar, que fomenta e prepara para o jogo dos diferentes papéis sociais, para a co-autoria e o clima de partilha. Aspectos bem diferentes dos que antigamente a velha estrutura, preocupada em impor silêncio, isolamento e o saber sem sabor, mediante a ação de competir, simplesmente, com o objetivo de alcançar um “número maior”, chamado nota, fruto, quase sempre de um processo matemático, que pouco ou nada tem a ver com a realidade. Exemplo disto é a fala de Cipriano Luckesi em vários dos seus livros e das suas palestras: uma média aritmética é o **resultado do nada no saber** e exemplifica: 0 de não saber adição + 10 de conhecer a subtração é igual a 5.0, e ele questiona: do quê? De somar que não sabe ou de subtrair que sabe? Mas, se pensarmos no princípio de relacionalidade podemos deduzir que a abertura necessária, na educação, criará outros espaços mais interessantes de competir, sem fechar as possibilidades de interagir.

Quando concordamos com Paulo Freire como “todos nos educamos”, o princípio de alteridade, de bem comum, de reconhecimento da escola como espaço público, da busca democrática e de dignidade para todos, começa a fazer sentido. A tarefa do educador se perfila de maneira completamente diferente, por termos a oportunidade de ser, porque os outros são e nos permitem ser. A completude do humano somente é possível na medida do diferente, do não idêntico, como diria Adorno, de sermos sujeitos que graças à interatividade, procuramos aquilo que o momento nos propicia. Ao admitir a existência da alienação, no processo educativo, torna-se necessário verificar se estamos deixando de lado ou anulando o sentido de alteridade, porque na busca leal com os outros, existe a possibilidade de sairmos das “cavernas”, que só nos permitem ver as imagens (diferentes da realidade) e distorcidas.

O que nos impulsiona, cada vez mais, a transitar na educação como uma das alternativas sociais é o diálogo, fruto da relacionalidade e da alteridade e, possível, graças ao reconhecimento das diferenças. Ao abrirmo-nos aos outros, dialogamos. Ao contrário, se nos educamos como pessoas que aprendemos a excluir, o pseudo-diálogo é empobrecedor e irreal, sendo que o mundo dos excluídos é um mundo altamente auto-destrutivo. Ao carecer da possibilidade do diferente (comunis), a suposta dialogicidade torna-se um eco, que com o tempo pode levar à loucura. Ecoar permanentemente é perder o senso de realidade. Assim, quando a escola simplesmente repete, ecoa, ela sai da realidade e pode convidar ou envolver os outros a fazerem o mesmo. Talvez o desinteresse do educando e também do educador, em relação ao mundo escolar, tenha relação com a “saúde mental”, no sentido de um não envolvimento com alguma coisa que não lhe faz bem ou lhe traz benefícios.

A isso se soma a questão sobre o modo como as imagens são incluídas na escola, quase sempre como uma concessão de práticas consideradas modernas por fazerem parte de

materiais e da tecnologia atual, mas sem terem superado a visão mecanicista da educação. Nesse tipo de atitudes, a tecnologia serve para camuflar e fazer de conta que a prática escolar mudou, mas no fundo, os princípios de autoritarismo e ruptura permanecem.

A escola permanece longe da integração das inovações tecnológicas, dos meios de comunicação, da bagagem própria dos educandos, que têm na cultura da imagem uma das suas mais significativas expressões, e insiste num ambiente centrado na figura do professor e nas suas explicações, com o auxílio de materiais didáticos e paradidáticos monolíticos ou desatualizados. A escola continua sendo o lugar da palavra, preenchido com atividades que supõem a escrita: copiar, transcrever, destacar, resumir. Dificilmente transita no criar, registrar e ousar. O texto (próprio ou dos outros) é retirado da sua função social, do seu contexto, das suas raízes e da sua história. Aparece como uma realidade externa e alheia ao leitor-escritor, e por esse motivo, estranho ao mesmo. “A significação não está na palavra nem na alma do falante nem na do interlocutor. Ela é o efeito da interação locutor-receptor. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.”¹¹³,

3.5.3. E ao superar as rupturas, manter a possibilidade do reencantamento.

A superação das rupturas de que falamos, isto é, o mundo “à parte” da escola pela incomunicação com o mundo social/cultural, do qual os estudantes e os docentes fazem parte, passa, necessariamente, pelo crivo da comunicação ao aceitarmos, como nos coloca Pignatari, que a comunicação é uma forma de associar-se. A educação dialogal permite a formação de

¹¹³ BAKHTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Trateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995, p. 138.

associados, seja no aspecto interno da instituição, no nosso caso a escolar, seja no aspecto externo, a sociedade da qual se faz parte.

Quer se processe entre homem/homem, homem/máquina, ou, mesmo, máquina/máquina, a comunicação é um fenômeno e uma função social. Comunicar-se – diz Colin Cherry – significa associar-se de algum modo, formando uma organização ou organismo. O clichê o todo é mais do que a soma de suas partes expressa uma verdade (...) Em suma, comunicação significa partilha de elementos ou modos de vida comportamento, por virtude da existência de um conjunto de normas.¹¹⁴

Trabalhar a educação com um horizonte “de parte de um todo” para vivenciar as possibilidades da cultura-mundo, da comunicação-mundo, da sociedade da comunicação e, segundo a hipótese teórica da nossa Tese, com a inserção da Educação na Comunicação, como subsistema para desempenhar um papel significativo na construção da cidadania.

Partilha “educacional”, porque como subsistemas, não sabemos delimitar em que ponto termina um e quando começa o outro. Mas, associados e construindo uma organização que equivalha à integração no aspecto social da cidadania, com intuito democrático e de busca do bem comum, onde os associados/cidadãos se importem com a dignidade para todos, conscientes de serem parte de um todo.

A construção da ordem na sociedade é um processo de inclusão (dos associados/cidadãos) que abrange os seus membros e torna possível a participação de todos. A dita ordem social (micro no caso escolar ou macro no grupo humano ao qual se pertence) não é natural, como não o são a democracia, nem a educação. Quando uma instituição escolar se baseia na crença de que tudo é natural, não precisa de mudanças ou não pode modificar-se. Quando pratica formas de comunicação desvinculadas do universo da mídia e da tecnologia, sem questionar as relações entre a comunicação escolar e a que se desenrola fora dela e, portanto,

¹¹⁴ PIGNATARI, Décio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. 6 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973, p. 17.

quando insiste em manter inalterado o seu currículo, é então, nessa ruptura ou engessamento da lógica necessária a re-criar os conceitos de cidadania e educação. “Não é possível gerar na sociedade uma cultura de autonomia, de liberdade, se os processos educativos cotidianos não nos vão formando continuamente neste princípio; que as crianças e os jovens aprendem cotidianamente a fundar e refundar a ordem.”¹¹⁵

Criações humanas que podem conduzir à cultura da autonomia e da liberdade, mas para isso, deverão estar garantidas por práticas como as refletidas ao longo da tese (não como modelo, mas como possibilidades de enquadramento e inspiração), tais como, entre outras:

- Reconhecer o espaço escolar como um espaço público, porque prepara o cidadão para uma finalidade comum, com tarefas e habilidades diferentes;
- Tratar a educação como parte indissociável da comunicação para que possa fluir, congregando e dar o retorno que a sociedade espera dela, ou seja, criar clima de cidadania para formar nesse processo;
- Fomentar as possibilidades de interação e construções grupais, sem abandonar o papel do indivíduo em relação ao grupo e vice-versa;
- Identificar o que seja produto, criação da cultura e da humanidade para tratar deles como tais, sem perpetuá-los como se fossem parte essencial do ser. Exemplo destes produtos são: educação, cidadania, democracia etc.;

¹¹⁵ TORO, Bernardo, op. cit. p. 4.

- Redescobrir ou criar os elementos necessários para a co-autoria (interna) e a utilização da bagagem na construção do conhecimento;
- Lutar pela inclusão graças ao reconhecimento do não-idêntico e a riqueza própria do pluralismo e as diferenças.

A educação e o ensino encontram-se em crise, e um dos motivos é a “implosão da informação” como nos fala Pignatari¹¹⁶. Implosão que ainda não encontrou caminhos nem métodos ágeis e flexíveis no mundo escolar, o que provoca o desinteresse, por parte do educando e o sentimento de inferioridade do educador, ao constatar que não está suficientemente apto para sua tarefa pioneira de promover e impulsionar os saberes.

Uma das idéias é que o sistema permanece lerdo demais no seu enciclopedismo, resultado, algumas vezes, da formação precária, livresca, alheia às necessidades do mundo atual, sem traquejo e familiarização com os meios de comunicação, a tecnologia e, sobretudo, com as buscas da humanidade por um mundo mais humano, relacional e em comunicação (interna e externa).

O educador constata, também, nesta crise, que para conseguir um re-encantamento na sua tarefa e no ambiente onde se desenvolve, necessita de treino para a experimentação seletiva, para poder descartar informações e práticas que deixaram de ter sentido e, para aprender na interação (aluno/professor, professor/máquina, professor/família, professor/instituição) a tomar decisões de pensamento, criar caminhos para o ensino, numa comunidade co-autora, que conduza na sala de aula, a uma equipe de trabalho da qual é o coordenador. Coordenadores que não tenham medo nem preguiça de ampliar o seu repertório, que está intimamente ligado à

¹¹⁶ PIGNATARI, Décio. *Informação*. op.cit., p. 89.

linguagem. McLuhan atribuiu o “involvement”, a disposição de participar, de estar por dentro, de fazer parte do mundo que caminha e que vai abrindo caminhos.

A tarefa perante esta implosão e necessidades do momento, passa a ser a de formar uma comunidade porque associados, porque se partilha como membro de um organismo consciente da necessidade de conservação, desenvolvimento e em sintonia com o mundo. Nessa comunidade na que se dialoga e se interage, ampliam-se horizontes na medida em que essa dialogicidade e interação não permanecem alheias a outras comunidades e grupos sociais.

Para manter-se como “organismo”, a escola e os seus professores cuidam bem de si e se complementam, tendo a convicção que é no alargamento de espaços que a formação e a manutenção fazem sentido; incluem e buscam ser inclusos em outras realidades mantendo o senso da sua missão, isto é, formar cidadãos mundializados e conscientes do interpluralismo para crescer e ser humanos.

3.6. Tentativa de entendimento das novas lógicas como contexto indispensável na educação

Ao empregarmos a imagem do banquete, queremos salientar que o alimento do conhecimento e da aprendizagem sempre existiu, independente do sistema organizado, chamado educação formal. O humano nos diferentes “banquetes” da vida depende de vários “aprenderes”, frutos da interação com o mundo, com as pessoas, os meios de comunicação e de todos os espaços nos que pode degustar conhecimentos, ampliar possibilidades e partilhá-las, por meios práticos, assim como pela reflexão, a experimentação e até pelo acaso.

A escola, para que possa ser um convite ao banquete, não pode isolar ou isolar-se para os “aprenderes”; nem excluir ou excluir-se da comunicação sem dele (do banquete) fazer parte. Em caso de isto acontecer, ela se identifica como instituição empobrecida, tornando-se subsistema isolado; é um ente que ignora as alfabetizações pré-existentes nas crianças e nas pessoas que chegam para fazer parte dela. Referimo-nos às alfabetizações: mediática, social, inter-geracional, inter-cósmica, para o letramento, o que supõe um esgotamento, talvez em crise, como nos fala Pignatari, ou que perdeu o seu sentido de ser e se apresenta como “nova caverna”.

Para sair desse ostracismo, dessa falta de sentido e da apatia, como colocamos ao nos referirmos ao reencantamento, a percepção de que as ações sobre a aprendizagem podem ou não ser organizadas, mas não seqüenciadas, nem desintegradas do ritmo da vida e dos gestos espontâneos. É preciso reconhecer pelo menos três espaços de aprendizagem que não estão submetidos à escola formal:

a aprendizagem na família (de espaço privado, portanto, e seguindo os procedimentos mais ou menos espontâneos de cada núcleo familiar); a aprendizagem na cultura (essa, de espaço público e social); e as aprendizagens práticas, do fazer, dentre as quais sobressaem – mas não são exclusivas – as que ocorrem nos espaços profissionais. Fora a parte de socialização assumida pela escola, o restante é deixado à espontaneidade e à naturalidade dos processos vivenciais – dispensando-se um trabalho organizado que tivesse como sujeito e origem uma instituição – e os profissionais da sistematização. Este espaço pode ser bem compreendido pela expressão a vida ensina.¹¹⁷

São espaços conhecidos não necessariamente reconhecidos, como nobres na formação e alimentação da bagagem e do banquete, nos quais, os aprenderes e saberes próprios da família, da cultura e das práticas profissionais precisam ser integrados na “lógica” escolar, fazendo parte das alfabetizações, isto é, integra o que já se traz como alfabetização anterior à escolaridade e abre o leque para outras várias alfabetizações que vão além de uma codificação e decodificação, segundo as normas gramaticais. A instituição escolar, através da direção e dos

¹¹⁷ BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Regina. *Comunicação e Educação*. São Paulo: Hacker Editores, p.36.

membros (discentes, famílias, docentes), precisa ser re-criada, para outros “saberes” que não aqueles reconhecidos pelo direcionamento e a intencionalidade expressa. Ao ensinar, a escola, abre o espaço para os “aprenderes” e não unicamente para o “aprender isto ou aquilo”. Adquire a flexibilidade de se abrir a outros espaços, inclusive ao da eventualidade e da espontaneidade.

A lógica linear da educação formal impulsionou a um único resultado, por isso sentiu-se na obrigação de medir e não de avaliar e de avaliar-se. Medir o quê? O resultado esperado, único/idêntico, do ensinado, desconhecendo que, no momento que o ensino acontece, os aprenderes plurais fogem da capacidade da medição e da constatação, segundo um único parâmetro. Isto acontece por vários motivos: porque as bagagens e alfabetizações são diferentes; porque as interações conduzem a resultados inesperados e porque a aprendizagem difusa, própria da sociedade, também é possível na escola, já que se trata de relações flutuantes sujeitas a polêmicas e a novas organizações e reorganizações que, também, fogem a qualquer medição.

Na linha de Braga¹¹⁸ ao tratarmos da lógica na educação, partimos de:

- **Um núcleo básico**, acessível a todos, que faz parte da inserção e da igualdade como nível de acesso ao exercício de cidadania, é uma garantia democrática;
- **Formação educacional “inicial”**, como ponto de partida de outras formações (exemplo das creches, da educação infantil etc.) e vai além da família;
- **Conhecimentos e processos sociais mínimos**, propiciados para que todos possam agir e interagir no espaço social, criando relações entre a sociedade e o sistema educativo.

¹¹⁸ idem, p. 41-42.

Para chegar a um

Outro nível, **distante do núcleo básico** e que compreende: ensino médio, formação técnica e formação de nível superior

voltado (tal nível) para um fazer reflexivo, crítico e que se desdobra em novos fazeres.

É um nível do sistema educacional que situa e identifica o cidadão na sociedade, de forma a legitimar o saber (certificados). Essa lógica da legitimação não dá ao saber garantia de ser melhor, nem único, simplesmente na lógica social, certifica-se que o cidadão sabe. Muitas vezes, sem que ele tenha possibilidade de manifestar que não sabe ou o que não sabe ou que desejaria saber.

Ao falarmos da educação não formal (concomitante muitas vezes com a formal, independentemente dela), ampliamos o conceito de educação para outros espaços, para outras organizações e conseqüentemente para outras lógicas. Aprendizagens não formais, nas que encontramos pontos importantíssimos como:

- Aprendizagem política dos direitos, inclusive para aqueles que freqüentemente não têm acesso a eles;
- Capacitações diversas para o trabalho e para o desenvolvimento das potencialidades, muitas vezes não estimuladas;

- Aprendizagens comunitárias envolvendo a solução de problemas do quotidiano;
- Educação “para a vida”, ironicamente, para aqueles a quem a vida não favorece, pelos sistemas excludentes e injustos;
- Aprendizagem de conteúdos da educação formal, por outros meios, como é o caso dos meios de comunicação, da tecnologia, das interações, da pedagogia da resolução de problemas etc.

O sistema educacional é um campo polêmico, composto de propostas, tendências, conflitos de idéias, experimentações e de busca de resultados. Como campo, propicia a interação e se ressentido pelo isolamento e pela não retroalimentação. Precisa ser confrontado pelas realidades externas e sentir se está cumprindo o seu papel em função da sociedade, papéis e saberes, além da interdialogicidade para manter o fluxo da educação (formal e não formal), das bagagens e das alfabetizações.

Lógica que também compreende o campo educacional, em três dimensões:

da sociedade; do estabelecimento e da sala de aula. A primeira dimensão envolveria as relações em grande escala entre o sistema escolar e as outras instituições sociais (...). A segunda dimensão compreenderia o espaço da instituição escolar, das relações diretas com a população, estudantes, pais, potenciais estudantes, egressos, setores sociais receptores destes egressos (...). A terceira dimensão seria a da sala de aula, como o espaço de ensino/aprendizagem, da pedagogia, do exercício da profissão do professor, da didática, da psicologia da aprendizagem.¹¹⁹

Essas três dimensões fazem parte de um todo, e em hipótese alguma podemos pensar em cada uma delas de forma isolada, porque as relações que dali se desprendem repercutem diretamente sobre os processos educacionais. As decisões tomadas por um professor, numa sala

¹¹⁹ BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Regina. op.cit., p. 43-44.

de aula, não são decisões isoladas, fazem parte da visão que a escola tem do mundo e da estrutura social.

O campo educacional vai além do sistema escolar, permeia as relações deste com a sociedade como um todo. As aprendizagens que se encontram “fora do campo reconhecido como educacional” fazem parte dele, pelas bagagens, pelas alfabetizações, pelas interações e os resultados das novas construções. As aprendizagens da vida, da experiência, da história de vida, precisam fazer parte do campo educacional, para que ele não fique restrito à sistematização e ao direcionamento do ensino/aprendizagem. Ao falarmos de fontes diversas na educação formal, as vivências e os encontros dentro da zona proximal também precisam ser levados em consideração. Mas, atualmente não são resultado direto das ações do campo educativo, que continua restrito e em formato de “certificado”.

O fato de interpretar a interacionalidade de forma mediatizada e ampla significa considerar a situação dos grupos (veja como exemplo a sala de aula e das instituições entre si) e das pessoas, trabalhando e interagindo em função da mídia, identificada como possibilidade e realidade sociais. É construção de uma nova lógica:

por definição (uma vez que é construída de modo mais amplo) a *interacionalidade* abrange as interações relacionadas aos meios ditos “interativos” e aos demais meios de comunicação. Mas além disso, fazemos uma proposição que corresponde a uma tomada de posição: *todos os tipos* de interacionalidade são relevantes, tanto para a Comunicação como para a Educação (e não apenas a chamada interatividade).¹²⁰

Ao incluirmos a comunicação como parte essencial da educação, podemos finalizar nosso tripé – cidadania, comunicação, educação – por meio das interações sociais mediatizadas, dentro de uma lógica da comunicação complexa e que faz da “interacionalidade” o elemento que

¹²⁰ BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Regina. op. cit., p. 29.

vai além da “interatividade”. Interacionalidade que compreende meios de comunicação e vários tipos de interação, tais como: diálogo homem/máquina, homem/produto, pessoas entre si.

O elemento educacional que faz parte desse tripé aparece permanentemente em cada um deles por tratar-se de um subsistema dos mesmos. Falar de cidadania na educação é pensar na comunicação e na historicidade desses fenômenos para conhecê-los, aprofundar, superar e recriar. Falar de comunicação na educação é fazer alusão à cidadania democrática que sensibiliza e forma para o diálogo, a interação e a participação no projeto da humanidade, respeitando e adquirindo consciência de encontrarmo-nos num espaço público (seja na educação formal e em outros lugares), numa comunhão permanente na qual aparece o sentimento de pertença ao banquete para a dignidade e o direito à vida.

CAPÍTULO IV

PESQUISA DE CAMPO NO COLÉGIO FRANCISCANO NOSSA SENHORA APARECIDA

Olhar perceptivo e reconstutivo

Os profetas não são homens ou mulheres
Desarrumados, desengonçados, barbudos,
Cabeludos, sujos, metidos em roupas
Andrajosas e pegando cajados.

Os profetas são aqueles ou aquelas que
Se molham de tal forma nas águas da sua
Cultura e da sua história, da cultura e da
História do seu povo, dos dominados
Do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu
Agora e, por isso, podem prever o amanhã
Que eles mais do que adivinham, realizam...

Eu diria aos educadores e educadoras
Ai daqueles e daquelas, que pararem com a
Sua capacidade de sonhar, de inventar a sua
Coragem de denunciar e de anunciar.

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de
Visitar de vez em quando o amanhã, o futuro,
Pelo profundo engajamento com o hoje,
Com o aqui e com o agora, se atrelem a um
Passado, de exploração e de rotina.

Paulo Freire. In: Brandão, C.R. (Org.).
Educador: vida e morte

CAPÍTULO IV

PESQUISA DE CAMPO NO COLÉGIO FRANCISCANO NOSSA SENHORA APARECIDA

Olhar perceptivo e reconstrutivo

4.1. Objetivo geral da Pesquisa de Campo

Nosso recorte específico trata de verificar o desenvolvimento da comunicação no exercício da cidadania na prática educativa, seja porque essa comunicação faz parte do dia-a-dia da educação, ou porque sua ausência e ruptura requerem sua revisão e integração ao processo.

Realmente, é impossível compreender a educação fora de um contexto social-cultural maior, isto é, fora da sociedade. A sociedade e as culturas contemporâneas, das quais fazemos parte, estão formadas por processos de comunicação. Tais formas de comunicação, como ensinam Roland Barthes (1978) e Jean Baudrillard (1972), estão baseadas na produção e no consumo de sinais, o que pressupõe a integração, ou melhor, a não-separação entre a realidade e as representações simbólicas, pois

A realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica. É exatamente esta capacidade que todas as formas de linguagem têm, a de codificar a ambigüidade e dar abertura a uma diversidade de interpretações que torna as expressões culturais distintas do raciocínio formal/lógico/matemático.¹²¹

¹²¹ CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. Tradução Reneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 395.

A educação, insisto, faz sentido quando responde à sociedade – mesmo que precise educá-la para que se modifique – quando não se torna fim nela própria.

E uma das formas de integração com o mundo e com a realidade, que se realiza por meio do caráter polissêmico dos discursos, o que permite uma gama de variações culturais na mútua interação e na multiplicidade de dimensões, isto é, na comunicação, que é interativa, independente do meio, porque os símbolos são decodificados em relação ao sentido que lhe são atribuídos.

Esses sentidos seriam atribuídos pelas pessoas, segundo a sua experiência simbólica, porque não existe homogeneidade nas expressões culturais. Mas, é a diversificação multicultural e contextual que faz o sistema de comunicação (eletrônica ou não) capaz de abarcar e integrar quase todas as formas de expressão, interesses, valores, imaginações e, até mesmo, conflitos sociais.

O espaço educativo precisa alimentar-se do sócio-cultural para ter elementos comuns que instrumentalizem seus membros para se integrar e responder à sociedade como pessoas que precisam adaptar-se à sua lógica, às suas linguagens, seus pontos, suas temáticas e também à sua codificação e decodificação. Referimo-nos a educandos que interagem por conhecer e fazer parte da sociedade, por meio da comunicação, como bagagem que facilita a transformação do espaço e do tempo em função das dimensões fundamentais da vida.

A inclusão de um grande número de expressões culturais no sistema de comunicação, cuja distribuição e interação são feitas por meio da tecnologia e dos processos eletrônicos, apresenta variadas e importantes conseqüências nos processos

sociais; dinamiza e coloca em xeque as formas tradicionais de transmissão das instituições, como a educacional, porque,

Por um lado, enfraquece de maneira considerável o poder simbólico das instituições tradicionais fora do sistema (...) Não que desapareçam, mas são enfraquecidas, a menos que se redecodifiquem no novo sistema, onde o seu poder fica multiplicado pela materialização eletrônica (...) o novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana.¹²²

A mediação do processo educacional, propiciada por elementos da comunicação e da informação, possibilita aos estudantes a recepção das mensagens educativas, o acesso aos temas de estudo, à realização dialógica e à sintonia com a realidade, praticamente eliminando as limitações do tempo e do espaço.

Um fato ilustrativo é o ataque às Torres Gêmeas de Nova York, como foi analisada por Sacristán,¹²³ e comentado no capítulo II. Noticiado o primeiro ataque, as imagens do segundo foram vistas quase que simultaneamente, deixando todo mundo preso ao rádio ou à tv, à espera de novas edições. Todos éramos um pouco nova-iorquinos, estávamos ali “em tempo real”, formávamos uma comunidade de conhecimento e de sentimentos. Existira uma espécie de comunhão à distância e vários laços entre pessoas que nem se conheciam, mas que identificamos como pessoas iguais em sentimentos e respostas, como nos, ausentes e presentes ao momento do aqui e agora. .

Nessa superação de tempo e de espaço e nesse sentimento de comunhão é que podemos ver o exercício de cidadania. Um tipo de cidadania bem diferente da definida pelos livros didáticos, pois é globalizada, coloca em xeque nossas pequenas preocupações

¹²² *idem*, p. 397.

¹²³ SACRISTÁN, José Gimeno. *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas*. op.cit., p. 41.

para entender um pouco mais sobre a complexidade do mundo e a necessidade de dignidade e direito à vida, para todos.

Nessa experiência de aldeia global, cada um, segundo seu mundo ou sua bagagem, identificou os autores, como árabes ou muçulmanos, trazendo diferentes sentimentos em função da condição étnica, cultural e crenças, o que nos fez perceber como esses fatos nos levam a condenar ou não, conforme a percepção que temos de determinados indivíduos ou grupos sociais e vice-versa.

Nesse tipo de informação e de acontecimentos, não necessariamente dessa magnitude, é que a comunicação se torna ou pode se tornar exercício da cidadania, nos estimulando a conhecer o que ocorre atualmente em certos lugares, com ou sem explicação no passado. Isso não diminuirá as responsabilidades, mas projetará um contexto e elementos de análise que conduzirão à posturas sociais e políticas, formação para a compreensão da interdependência solidária, para as divisões econômicas e para o conhecimento dos deuses que produzem catástrofes locais de repercussões quase que mundiais.

Posteriormente, como analisa Sacristán, a lembrança do ocorrido permanece e começamos a sentir as suas conseqüências: problemas econômicos, diminuição do turismo nesses lugares, medo da recessão, da guerra e seus desdobramentos. Fomos atingidos pelos escombros, mesmo sem pertencermos a essa comunidade, pois estamos conectados a ela pelo conhecimento, sentimentos, simpatia, antipatia, assim como também aos que se tornaram inimigos ou ameaçadores.

A educação precisa da comunicação e dos meios que permitam e manifestem a interação. Não basta a informação ou apenas as novidades, porque os processos do conhecimento, da aprendizagem e da comunicação não podem ser reduzidos, nas suas complexidades, à mera transmissão de informação. Mesmo que muitas vezes sejam vistos como equivalentes, de fato eles foram reduzidos na sua complexidade. “Os meios de comunicação evidenciam essa realidade, ao mesmo tempo em que constroem de uma maneira particular, de acordo com a seleção particular das informações que transmitem”.¹²⁴

Ao falarmos da construção na comunicação, queremos referir-nos ao fenômeno do conhecimento, em função da relação sujeito e objeto como processo individual, por mais que as informações, ou que o ensino, sejam prestados em grupo. Insistimos na verificação do exercício da cidadania, objeto de nosso recorte, como ação e postura próprias do indivíduo, mesmo que a recepção e/ou emissão sejam coletivas.

Além da construção do conhecimento, achamos importante ver a influência da comunicação na atualização dos processos curriculares da educação como resposta mais adequada ao momento atual e às necessidades do cidadão: “Graças às comunicações à distância e ao intercâmbio, os membros de comunidades culturais distintas podem se conhecer uns aos outros e intercambiar os traços, objetos, usos, costumes, que os caracterizam, sem necessidade de se deslocarem.”¹²⁵

Os processos chamados de hibridação permitem que os grupos culturais, mesmo que permaneçam ancorados no seu espaço, permitindo a manutenção da sua

¹²⁴ idem., p. 45.

¹²⁵ idem., p. 70.

identidade cultural, recebam e até assimilem influências de outros grupos. Criam-se vínculos socioculturais que incrementam a vivência cidadã de dignidade e vida para todos.

Tal como descrito na escolha do tema, relembramos como, ao longo do tempo, implantaram-se programas educativos de cunho moralista, ideológico, construtivista, e fundaram-se instituições, em todo o mundo, que adotaram programas para fazer frente à presença da mídia na sociedade, ou tentar respostas consideradas adequadas aos meios de comunicação.

Assim, o francês “Institut du Langage Total”, da Universidade Católica de Lyon, repercutiu na América Latina, com o livro “Linguagem Total”, de Francisco Gutiérrez, da Costa Rica. Na Inglaterra, Canadá e Austrália, integraram-se programas de educação para os meios nos currículos. Na Espanha, o assunto chegou ao sistema formal como tema transversal, de formação para a “Pedagogia da Linguagem”. Na América Latina, nas décadas 80/90, consolidou-se o princípio:

O ideal seria que os programas de educação para a recepção incluíssem a análise das produções dos meios, o uso dos mesmos como instrumentos de expressão criativa, tendo como objetivo último o fortalecimento da democratização da comunicação em todo o continente.¹²⁶

Apesar de todos esses esforços, congressos e publicações, segundo Ismar de Oliveira Soares e a nossa própria experiência, o sistema educativo não integrou de forma permanente e adequada a educação para os meios, tanto na prática como no objetivo.

Len Masterman, na Inglaterra, enfatiza a necessidade da educação política na democracia pela influência que os meios exercem sobre a cidadania. Apóia o enfoque de

¹²⁶ MIRANDA, Martín. *Educación para la comunicación*. Manual Latinoamericano. Santiago de Chile: CENACA/UNESCO, 1992. In: SOARES, Oliveira Ismar. op.cit., p. 30.

Paulo Freire quanto ao diálogo, à reflexão e à ação em forma dialética. Nos Estados Unidos, o Harvard Institute on Media Education, da Universidade do mesmo nome, deve formar 100 especialistas por ano na inter-relação Comunicação e Educação.

Mas, para William Thorn, a tendência atual nos Estados Unidos está mais para desenvolver teorias e práticas educacionais que expliquem o contexto atual da Era da Informação do que para compreender a mídia. Em consequência a isso, a preferência se volta para o trabalho interdisciplinar, que aproxime Arte e Comunicações dos processos de conhecimento e levem os alunos ao emprego dos meios em suas atividades discentes.

Na América Latina, a “leitura crítica dos meios”, proposta pela pedagogia de Paulo Freire e as teorias sobre dependência (“invasão cultural”) do Norte, conduziram ao desenvolvimento de programas para a recepção à margem dos sistemas educativos, segundo vários pesquisadores como Maria Elena Hermosilla e Valério Fuenzalida, do Chile, Maria Teresa Queiroz, do Peru, e José Manuel Morán, do Brasil. A análise das experiências regionais levou Pedro Gilberto Gomes a encontrar um grande avanço na pedagogia especial, que se esforça em transferir o problema “dos meios” para o “processo comunicativo”. No lugar de falar em “educação para o senso crítico”, propõe a “Educação para a Comunicação” como um processo. Neste ponto, vale a pena trazer as palavras de Guillermo Orozco:

As mudanças nas políticas de Educação para a Comunicação na América Latina decorrem de uma revisão conceitual e programática à luz da denominada teoria das mediações, segundo a qual tanto a mídia exerce uma função de intermediação na produção da cultura, quanto o próprio fenômeno da recepção é mediado por instâncias da sociedade, tais como a família, a escola, os grupos de amizade, a Igreja, entre tantos outros. Em outras palavras, ao não se reconhecer mais uma influência direta dos meios sobre seus usuários, torna-se necessário

trabalhar com os intermediários, com os mediadores da influência, especialmente com os pais.¹²⁷

A comunicação nos processos educativos ganha sentido, à medida que contempla necessidades específicas do grupo ao qual se dirige e envolve de forma consciente as chamadas mediações, tais como: pertencer a uma família, vizinhança, escola ou grupo religioso, sem as quais, os objetivos se reduziriam a esforços de informação.

Tais mediações estruturam o processo de aprendizagem que, com a bagagem individual e seu contexto sócio-cultural, produzem sentido e significado, já que a realidade em si não é inteligível. Como propõe Francisco Gutiérrez, este processo é de mão dupla e de retroalimentação de docentes e discentes. O simples reconhecimento das mediações não qualifica ou completa o trabalho dos produtores de mensagens educativas. Precisamos exercitar a capacidade cidadã, pela comunicação, que cria vínculos e alimenta o conhecimento.

No capítulo II da coletânea *State of the The Art and Beyond*, no relatório publicado pela UNESCO em 1992, Bernard Levrat levanta itens fundamentais à reflexão sobre tecnologia na escola (que aprofundaremos e ampliaremos no capítulo V da nossa Tese):

- A inovação tecnológica é uma realidade que preocupa tanto as empresas e indústrias quanto as universidades. Por isso, não se pode falar como se fosse um problema único do sistema educacional;

¹²⁷ OROZCO, Guillermo & CHARLES, Mercedes. *Educación para la recepción*. Hacia una lectura crítica de los medios. México: Editorial Trillas, 1990, p. 25.

- Os computadores deverão chegar aos professores e alunos com treinamento e infra-estrutura adequados;
- As estratégias de utilização de novas tecnologias devem estar baseadas na realidade de quem as utiliza.

O imenso desenvolvimento desta área da tecnologia e suas aplicações na sociedade não permitem mais à educação ignorá-la. Juntamente com a Informática, oferecem uma infinidade de promessas para a solução dos problemas que a educação enfrenta.

Segundo o mesmo Relatório da UNESCO, essa introdução de novas tecnologias traz, necessariamente, a reformulação da relação professor-aluno, já que os professores passam também a ser aprendizes e, nesta perspectiva, a complementaridade e o caminhar dos docentes-discentes, permitirão em compassos, muitas vezes menores que aqueles conseguidos pelos alunos, uma outra postura, talvez a de aprender com o aluno. Lembramos novamente de Paulo Freire (1972): “ninguém educa ninguém, todos nos educamos.”

Como destaca Citelli (2000), a visão das inter-relações torna-se muito mais importante e participa do estudo da relação comunicação/educação, que não se reduz ao sentido da tecnologia, mas atinge o próprio ser humano. Enquadrar a questão educacional no indivíduo como ser humano, ser humano-cidadão, leva a afirmar que o primordial não é questionar “qual é o problema da educação” e sim “quais são os problemas dos cidadãos que a educação pode ajudar a solucionar.”

Ao considerar que as tradições deixam de atuar automaticamente e que devem ser assumidas e integradas de forma crítica e como objetos de escolha e linhas de trabalho, a educação também sente esta pressão da mudança e da crítica bem conservadora quanto às suas funções. Isso implica a necessidade de construir mundos de sentido num contexto de globalização, de pluralismo de valores, de significados complexos e de questionamentos sobre o *déficit* de socialização existente.

Na construção do mundo de sentidos, a qual nos referimos na educação, para permitir a solução de problemas dos cidadãos, a ampliação de horizontes e a substituição de uns meios por outros, pode dar a sensação de não-permanência e da relatividade dos fatos, já que tudo depende do ponto de vista do observador, e isto faz parte dos questionamentos e das dúvidas apresentadas. Mas, perante as dúvidas que podem aparecer, tais como: é válido abandonar alguns meios para integrar outros? Será que o abandono de alguns meios é um passo importante que a educação requer para tornar-se cidadã? O pensamento conservador, em geral, qualifica mal os meios de comunicação, como diz Z. Brzezinski ¹²⁸: “a televisão transformou-se num instrumento para a disseminação de valores corruptores, desmoralizadores e destrutivos”. Outros complementam nesta linha, mas não é somente a televisão, uma vez que esta não é o único meio e todos subsistem num espaço multidimensional.

Este é um novo e grande desafio à escola, que precisará assumir novas funções neste contexto de bases debilitadas. Seus questionamentos são pertinentes e urgentes: de que forma, por exemplo, organizar a educação, considerando as mudanças familiares? O

¹²⁸ BRZEZINSKI, Z. *La era tecnocrática*. Buenos Aires: Sudamericana, 1972, p. 54.

que pode fazer a escola para minimizar os efeitos da anomia, como a droga e a criminalidade juvenil? Qual o papel da cultura cidadã democrática no desenvolvimento?

São questionamentos que, segundo Dieuzeide (1987), podem obter um reconhecimento positivo da contribuição da tecnologia à educação. O autor destaca a importância do que chama de educador-mediador ou do educador-comunicador, como é chamado na América Latina, que está no cruzamento da “pedagogia” e da “didática” em função das tecnologias educacionais. Porque, segundo ele, a informação, objeto das tecnologias não é o “conhecimento”, não é o “saber”, o importante para chegar ao saber é desenvolver a capacidade de seleção interpretativa, obtida graças à Comunicação, entendida não como transmissão passiva de dados, mas como a informação em movimento, manipulada, difundida e, sobretudo, compartilhada.

O que é importante, parece-nos, é ter consciência sobre a diversidade de alternativas tecnológicas e a impossibilidade de dominá-las todas, mas não deixar de compreender as necessidades da educação a esse respeito. Por intermédio de assessorias e da criatividade, vale a pena garantir o emprego dessas tecnologias e ampliar o campo de expressão de professores e alunos para permitir plenamente a inter-relação Comunicação-Educação.

Em todo esse processo de interação permanente, é preciso pensar que se a escola não se limita à educação inicial, mas se for vista como parte da formação permanente, exigirá adaptações ou estratégias de trabalho para ampliar o tempo e as etapas, além das estratégias e do emprego de outros meios, inclusive tecnologias, assim como uma nova concepção que a reorganizará em todos os processos. Segundo Tedesco,

O novo conceito subjacente vai além de oferecer uma segunda ou terceira oportunidade aos adultos e propõe que qualquer pessoa deve estar em condições e motivada a ser ativamente estimulada a aprender ao longo da vida. Essa visão compreende desenvolvimentos individuais e sociais de qualquer tipo e em qualquer situação: formal, em escolas, vocacional de nível terciário ou em instituições de educação para adultos, assim como informais no lar, no trabalho e na comunidade. É um esforço sistêmico, refere-se a padrões de conhecimentos e habilidades, necessárias para todos, independentemente de sua idade. (...) Como tal está orientado para a obtenção de vários objetivos: o desenvolvimento pessoal, incluindo o uso do tempo fora do trabalho, o fortalecimento dos valores democráticos, o cultivo da vida comunitária, a manutenção da coesão social e o estímulo à inovação, à produtividade e ao crescimento econômico.¹²⁹

Com relação a possíveis *interfaces* entre comunicação e educação, como um modo novo de intervir culturalmente, estas são construídas a partir de perspectivas concretas e específicas, no emprego de tecnologias e em função das referências epistemológicas próprias, tal como foi desenvolvido no capítulo III da Tese, mas que, continuamente, precisamos voltar à temática por tratar-se do elo condutor.

Segundo o recorte proposto, tratamos de verificar a qualidade da comunicação por meio das mediações mencionadas e, sobretudo, da mediação pedagógica que inter-relaciona as áreas do conhecimento e a prática humana no seu cotidiano. Com essa finalidade preparamos e aplicamos os instrumentos em função da pesquisa de campo, como exporemos e analisaremos posteriormente.

O tratamento do conteúdo e das formas comunicativas, assim como das diferentes mensagens na educação, visa a possibilitar o ato pedagógico num horizonte de cidadania, participação, criatividade, extensão e relação. Ao falarmos de pedagogia,

¹²⁹ TEDESCO, Juan Carlos (org.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* Tradução Claudia Berliner e Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Cortez, iiep e UNESCO, 2004, p. 39-40.

referimo-nos ao estudo de uma disciplina que objetiva a formação de conceitos que serão aplicados ao conhecimento e ao ensino de saberes típicos das diferentes culturas.¹³⁰

O saber pedagógico lida com o pluralismo e transcende o nível informativo, faz referência à orientação do saber e o contextualiza conforme as culturas. Manifesta-se por intermédio do discurso, que exige várias posições e regras, as quais, acompanham a produção, a forma de distribuí-lo, a inter-dialogicidade e as mudanças.

Pelos motivos anteriormente enunciados, ousamos identificar a mediação pedagógica como uma perspectiva comunicacional, seja pela inter-relação conjunta sobre múltiplas dimensões, como pela definição de prioridades e caminhos concretos que vão permitir uma aplicação diferente da tradicional. A comunicação propiciará o desenvolvimento de processos para que a mensagem alimente a percepção do destinatário, por meio de atividades, que facilitem o reconhecimento do contexto, das experiências e das novas linguagens.

O fato de encontrarmos pioneiros da Pedagogia, como Claparede, Rousseau, Farabel, Dewey e Kerschensteiner, que elaboraram teorias que apresentam vigência na atualidade, com propostas para a formação do homem integral, capaz de comunicar-se e de socializar suas experiências de aprendizagem. Essas teorias nos levam a repensar a mediação pedagógica como uma grande percepção nos dias de hoje. Ou seja, que o recorte do qual estamos tratando, nesta pesquisa prática, pode ser concluído da seguinte forma: no conceito de formação integral, fazemos inclusão do aspecto cidadão e, na mediação pedagógica, achamos de grande importância insistir no elemento comunicacional nos dois

¹³⁰ ZULUAGA, Olga Lucía. *Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria*. In: Educación y Cultura, n. 14, 1988, p. 11.

tipos: interpessoal – interno e externo – e no mediático – linguagens, meios de comunicação e tecnologia.

Claparede¹³¹ pensa na pedagogia a partir da comunicação e do serviço social e dá ênfase ao aspecto comunicativo. Pelo percurso de nosso trajeto, constatamos que o educador hoje exerce uma função sócio-cultural, resumida em três características fundamentais: **comunicadora, inovadora e para a autonomia**. Como inovador, o educador pode partir para o setor político, religioso, científico, ideológico e impulsionador da vivência cidadã.

Nesse sentido, do papel da pedagogia a partir da comunicação, o presente projeto de pesquisa volta-se sobre a compreensão das relações entre comunicação e educação, as formas como a comunicação se incrementa no processo da educação formal e, desde vários ângulos, identificar a maneira como se insere a referência ao exercício da cidadania na educação.

A compreensão das relações entre Comunicação e Educação que nos guiou no referencial teórico está ancorada em diversos autores como Guilherme Orozco Gomes, Jesús Martin-Barbero, Armand Matterlat, Octavio Ianni, Gianni Vattimo, Paulo Freire, Adilson Citelli, Maria Aparecida Baccega, Adam Shaff, Edgar Morin, entre outros, em cujas obras encontram-se instrumentos teóricos fundamentais para confrontar uma perspectiva cibernética, a partir de uma compreensão dialógica da educação.

¹³¹ Cf. RESTREPO, Mesa, María Consuelo. *Producción de textos educativos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 1997, p. 72. – A autora faz referência sem determinar o ano e afirma: Claparede piensa que la enseñanza de la lengua debe hacerse atendiendo a su función comunicativa y correspondiendo a las necesidades de la expresión, además enfatiza en la necesidad de formar el niño para la individualidad y el sentido social, basando la educación en la colaboración y cooperación. Edourd Claparède nasceu em Genebra, Suíça em 1873.

4.2. Metodologia e contexto

A metodologia da pesquisa de campo caracteriza-se como qualitativa, descritiva e exploratória, na medida em que possui uma hipótese de caráter teórico, o que demanda descrições, explanações e interpretações acerca do fenômeno estudado. O objeto a ser observado está delimitado na educação formal básica (Ensino Médio) e os instrumentos, também delimitados para a coleta de dados teóricos, incluem bibliografia específica sobre Comunicação e Educação. A base empírica desta nossa pesquisa de campo foi construída por meio da aplicação de questionários (para educandos, professores e pais de família) e de vários encontros, com alunos, professores e pais de família do Colégio Nossa Senhora Aparecida que responderam ou “refletiram e conversaram” com uma pauta contendo tópicos em função do conhecimento, do emprego, dos meios e da visão de comunicação e interação. É uma amostra constituída por um conjunto de pessoas do colégio Nossa Senhora Aparecida, focada prioritariamente no Ensino Médio, já colocado acima.

4.2.1. Contexto discursivo

Como **contexto discursivo**, tentamos identificar alguns paradigmas, modelos e instrumentos temáticos, que circundam os campos educacionais e comunicacionais. Descrevemos a história destes campos, revelada no seu percurso, nas rupturas, continuidade e na maneira como se perfilam, firmando as suas posturas e tradições, inclusive as suas tendências. Em função deste contexto discursivo, foram desenvolvidos os três primeiros capítulos, como um tripé que permite um suporte em função das nossas buscas, como nos manifestamos anteriormente.

Não podemos ignorar que hoje se fala muito em cidadão e cidadania, talvez demasiado, até esquecendo o que pode existir de mais concreto e real, ou seja, a pessoa humana. Isto nos obriga a lembrar que o fato da politização e da condição pública da vida humana aparece como elemento prioritário, na dimensão mais íntima e privada, que é a pessoa.

Com relação ao tripé apresentado nos três primeiros capítulos da Tese, gostaríamos de salientar a necessidade de pensar num contexto discursivo que não fosse fruto de categorias abstratas, que carecem de vida própria, mas considerado como pistas de ação, elementos de reflexão e tendências, que nos alertam para o reconhecimento do ser humano, seja no grupo social cidadão, ou no grupo escolar (também cidadão), que faz uso da sua capacidade de comunicação para manter a sua unicidade num aspecto inter-relacional, que lhe permite ser e fazer interagindo. Entrando num “aperfeiçoamento” mediante a educação sentimental, que é a educação para o intercuro com os outros, para o relacionamento entre pessoas nas suas mais variadas formas, nas quais:

o amor, a amizade e a familiaridade com o outro (e a outra) de forma a serem cada vez menos o outro e cada vez mais o próximo. E aqui tocamos nesse tema que Julián Marías desenvolveu com tanta penetração e tanta finura de percepção no livro do mesmo nome. A partir de *La felicidad humana* (...), Marías se afasta das questões políticas e sociais (sem delas desligar-se completamente), mergulhando cada vez mais a fundo na descoberta da dimensão pessoal da vida humana (...) A educação sentimental ensina a cultivar e a personalizar as paixões, sem suprimi-las de modo algum, a aguçar o uso dos sentidos e dos sentimentos, a aprimorar nosso diálogo de todos os momentos com a circunstância e com os circunstantes, e a educar a espontaneidade. A educação sentimental nos leva a respeitar o outro em sua singularidade e diferença e a nos fazer aceitos por ele também em nossa diferença e singularidade.¹³²

Este intercuro vai exigir e, ao mesmo tempo, permitir caminhar e desenvolver as categorias como pistas de ação, anteriormente mencionadas, num aspecto dialético e

¹³² KUJAWASKI, Gilberto de Mello. *A identidade Nacional e outros ensaios*. op.cit., p. 82.

dialógico, o que significa que não se trata de discursos politicamente corretos e aceitos, de forma teórica, mas da formação das pessoas que cultivem a educação sentimental, a sua e a do outros, na medida em que esses outros vão se tornando cada vez mais próximos e vão tendo a possibilidade e a riqueza de ser e crescer conjuntamente. Trabalhamos neste intercurso para aceitar o caminho do diferente como caminho de paz e contexto discursivo, que amplia horizontes, propõe buscas, e respeito profundo ao existente.

O educando, membro da sociedade, cresce na sua identidade nacional na medida em que se integra e faz parte do povo. A integração não é uma escolha; faz parte da sua vocação e do seu destino histórico. Compete à educação (familiar, social, escolar etc.) propiciar a descoberta dessa identidade, nossa preocupação constante no contexto discursivo e/ou teórico.

4.2.2. Contexto institucional

O **contexto institucional** referente à nossa pesquisa de campo é uma escola confessional, particular, da cidade de São Paulo, situada no bairro de Moema, fundada em 1937, pelo esforço dos moradores do mesmo bairro, junto à Paróquia Nossa Senhora Aparecida e dirigida pela congregação religiosa das Irmãs Franciscanas de Ingolstadt (Alemanha). Atualmente conta com 2100 alunos, dos quais 550 são do Ensino Médio. A grande preocupação e prioridade do Colégio, conforme consta no projeto educativo, é a formação dos educadores e educandos para os saberes e a vivência da paz. Fala-se bastante nos seus escritos e produções, da formação para a cidadania e o seu discurso pedagógico está impregnado das teorias sócio-interacionistas, assim como as descrições das atividades, metodologias, tarefas e propostas. Trata do sentido da inclusão como parte importante da

sua prática, mas a operacionalização dos aspectos teóricos atuais de cidadania, comunicação e interação ainda flutuam entre o tradicional, com marcadas ausências e rupturas e as variáveis necessárias para essa realização de inclusão, cidadania e comunicação.

O discurso científico próprio do “contexto discursivo”, tal como referido no item anterior e o “campo educacional” (escolar), apresenta-nos variáveis que exporemos detalhadamente no momento da análise dos instrumentos aplicados. Os esforços realizados por parte da Instituição Escolar e do corpo docente seguem uma linha diferente da compreendida pelos estudantes em geral e pelos pais de família. O discurso pedagógico é um, e a compreensão por meio da prática é outra. Existe uma ruptura ou distanciamento entre o que se procura teoricamente e o que se realiza, não necessariamente por uma negação ou contradição, mas pela compreensão e a comunicação. Falam-se linguagens diferentes, procuram-se objetivos antagônicos, se desconhecem o valor/sentido/necessidades do grupo e a função da interação. O marco social e o entorno sócio-cultural são dados para o estudo de alguns componentes curriculares, mas não fazem parte do planejamento, a dinâmica e a metodologia da Instituição.

A escolha de uma escola particular para a realização da pesquisa de campo foi proposital, no sentido de verificar nossa hipótese central: a educação pode desempenhar um papel significativo na construção da cidadania, desde que reconheça a importância da comunicação, em suas várias esferas, e adote práticas educativas coerentes com a integração entre comunicação e educação. Esta escolha, como enunciamos no começo do parágrafo, é consciente por tratar-se de uma instituição que socialmente é reconhecida como de qualidade superior. Fala-se da escola particular de Ensino Fundamental e Médio,

como espaço privilegiado no sentido de formação, oportunidades e infra-estrutura, se comparada com a escola pública da educação básica. Mesmo que vários desses aspectos, com razão, sejam contestáveis, tal como vemos na entrevista de Julio Groppa de Aquino:

As escolas privadas transformaram-se em lugares de mero adestramento intelectual. Não há uma vírgula de diferença entre escolas de proposta x ou y. Em geral, todo o trabalho sustenta-se na idéia de transposição da informação enciclopédica que cai no vestibular. As escolas particulares tornaram-se treinadoras de prestadores de vestibular (...) As escolas são lugares abandonados do ponto de vista intelectual. Nisso a escola pública não têm diferença significativa (...) Dialogamos muito pouco com a cultura acumulada, sempre recomeçamos do zero (...) As escolas privadas são a cara da elite brasileira. Fazem parte do seu pacote existencial: academia, shopping, condomínio fechado, escola privada. Elas vendem aquilo que a elite quer: uma farsa com fachada de excelência (...) O ensino particular é um Velho Oeste. Tem jurisdição própria e transparência zero. A escola privada está acima de qualquer suspeita, como se os seus resultados fossem ótimos.¹³³

A afirmação do autor nos coloca em alerta para tentar uma busca objetiva e clara em relação ao contexto do Colégio, em que realizamos a pesquisa de campo. A escolha do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida para aplicação dos instrumentos e o desenvolvimento da nossa pesquisa de campo não tem o sentido de estudo de caso, mas uma forma de ilustrar a hipótese sobre a ruptura existente entre comunicação e educação, mesmo se tratando de escola particular considerada socialmente melhor. Acreditamos que nem toda escola particular é melhor, mas aproveitamos a circunstância de uma escola com essas características para estudar, em sentido qualitativo e aprofundado, o que ali se apresenta como sentimento de cidadania, educação e comunicação.

Além das características manifestadas anteriormente, também levamos em consideração o fato de ser uma escola “de bairro”, elemento muito interessante numa cidade da extensão e complexidade de São Paulo, o que pode ser visto como atípico ou

¹³³ GROPPA, Aquino, Júlio. *Entrevista* à Flávio Lobo. op.cit., p. 42-43.

privilégio em alguns aspectos (comunhão com o grupo social, proximidade, bem-estar pelo transporte, tarefas e metas comuns do grupo etc.). Também apresenta limitações e contradições, se comparada a outras instituições escolares, uma dessas limitações é o sentimento de não-pertença ou identidade com a cidade, mas com o seu mundo mais imediato.

A consideração anterior, talvez tenha muito a ver com o que nos fala Beatriz Sarlo:

As pessoas hoje pertencem mais aos bairros urbanos (e aos “bairros audiovisuais”) do que nos anos 20, quando a ida ao centro prometia um horizonte de desejos e perigos, a exploração de um território sempre diferente. Dos bairros de classe média, já não se vai ao centro. As distâncias se encurtaram, não só porque a cidade deixou de crescer, mas porque as pessoas já não se deslocam por ela, de ponta a ponta. Os bairros ricos configuraram seus próprios centros, mais limpos, mais ordenados, mais bem vigiados, mais iluminados e com ofertas materiais e simbólicas mais variadas.¹³⁴

Isso significa que na cultura Institucional do Colégio em questão, que nos permitiu o desenvolvimento da pesquisa de campo, o sentimento de cidadania de forma ampla é um valor a ser conquistado e trabalhado, como um desafio, para não haver alheamento ao que acontece no mundo, inclusive ao resto da cidade da qual faz parte. Neste sentido trazemos a citação de Beatriz Sarlo, mesmo com temor de sermos repetitivos.

4.2.3. Contexto sócio-cultural

O **contexto sócio-cultural** do bairro de Moema, em São Paulo, é de um bairro nobre da cidade, complexo na sua conformação, privilegiado sob vários pontos de vista:

¹³⁴ SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*, op.cit. p. 13-14.

serviços públicos, transporte em geral, comércio, infra-estrutura, segurança, espaço verde, lazer e cultura. Grupo de moradores, ou especificamente pais dos alunos, conformado por profissionais liberais e comerciantes na sua maioria. Atualmente os moradores sentem que a qualidade de vida está bastante prejudicada pela intensidade de locais dedicados ao lazer, no período noturno (restaurantes, bares etc.), o que interfere no descanso – especialmente noturno e de final de semana –, propicia insegurança e complica o trânsito no bairro, além de escândalos, brigas e cenas pouco confortáveis para os grupos familiares.

Olhando para o bairro de Moema hoje (2005-2006) várias coisas chamam a atenção, além das raízes européias e do cuidado grande com o aspecto ecológico no sentido da arborização, entre elas, a falta de respeito dos moradores pelo espaço e pelas vias públicas, manifestado através do descuido externo dos seus animais de estimação sem a menor consideração com as pessoas que por ali transitam, ou moram. Outra coisa que chama a atenção é o aumento da verticalização das moradias e o número de drogarias e farmácias.

O que encontramos no bairro do ponto de vista das estruturas que favorecem a ecologia, o civismo e a convivência, são meios que possibilitam essas posturas e hábitos, mas nem sempre se encontram acompanhados e expressos pelas atitudes e vivências dos moradores ou dos frequentadores do bairro. Significa que as infraestruturas facilitam esses aspectos, mas a tarefa de manutenção e de compromisso não se materializa nas práticas dos moradores conforme foi dito. Atualmente é uma tarefa alheia e distante dos alunos do Colégio (até por serem moradores do bairro, na sua maioria) e um desafio para a instituição escolar, em função do seu entorno e da sua proposta franciscana, que prega o aspecto ecológico e cidadão. A formação cívica, ecológica e de convivência cidadã precisa de uma

prática coerente com os princípios institucionais e da sua identidade com o bairro, não simplesmente no sentido de classificação segundo a classe social, mas na percepção do papel cidadão-social, a cumprir.

A mesma escola que, durante 68 anos, participa da vida do bairro é uma referência como Instituição Educacional, mas não exerce liderança no sentido de vizinhança, de propiciar um espaço como ponto de encontro dos moradores, do qual possam partilhar. Também não exerce uma liderança no aspecto cultural – não-formal – que integre a comunidade. Não existe um ponto de interseção entre as produções do bairro e a instituição escolar. São entes que dividem o mesmo espaço físico sem interagirem ou propiciarem situações favoráveis para ambas as partes. Por isso, pensamos que é uma escola de bairro, mas, não necessariamente, que perceba a importância de educar para responder, inclusive, às suas buscas.

Os alunos do Colégio se identificam, de forma geral, como moradores do bairro e, num sentido irônico, pelo desconhecimento do resto da cidade, brincamos com eles, comentando que são cidadãos da *“república federativa de Moema, cuja capital é o Ibirapuera, seja o parque, ou o shopping”*, por não se preocuparem com o que acontece no mundo e na sociedade na qual se desenvolvem e pouco fazem para a melhoria dos mesmos.

Além do contexto “sócio-cultural”, anteriormente descrito, conseguimos desenvolver a pesquisa de campo com uma perspectiva de trabalho que envolve os dois elementos – o educacional e o da comunicação –, procuramos, metodologicamente falando, uma complementação ao processo teórico desenvolvido na Tese; identificamos o campo ou elemento da comunicação, como objeto de estudo bastante complexo e com distorções,

como acontece quando visto numa perspectiva meramente instrumental, seja no meio da crítica ideológica, seja na afirmação funcionalista.¹³⁵

No elemento ou campo educacional, para uma melhor compreensão do universo da nossa pesquisa de campo, utilizaremos, como já falamos anteriormente, o enfoque descritivo que, no âmbito educativo, permite descobrir leis e fenômenos educacionais para elaborar teorias científicas que guiem e iluminem a ação educativa.

Com a metodologia descritiva empregada, queremos **justificar** o sentido da comunicação como exercício cidadão, a partir de teses argumentativas que definem o projeto e o problema da investigação que realizamos, e **demonstrar ou expressar** a visão de educação, quando dissociada da comunicação social, da mídia e da tecnologia. Ao considerar a educação como produto, como elemento construído e não-natural, a comunicação passa a ter um papel muito importante para poder transmiti-la, conseguir ampliar o seu espaço e dar uma re-significação.

A relação entre o referencial teórico e a metodologia para investigação é uma preocupação constante, de maneira tal, que seja um verdadeiro suporte à pesquisa e mantenha a coerência. Com um olhar teórico das propostas, a fundamentação para a compreensão e análise do objeto fornecerá uma orientação para a utilização de referenciais e instrumentos que facilitem o aprofundamento da pesquisa e lhe dêem uma garantia na harmonia entre os olhares: teórico, metodológico, técnico e epistemológico.

O papel da educação e do conhecimento na formação do cidadão implica incorporar nos processos educativos uma maior orientação sobre a personalização do processo de aprendizagem, sobre a construção da capacidade

¹³⁵ (cf.) SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil dos seus profissionais. In: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Brasília: jan./mar. 1999, p. 19.

de construir aprendizagens, de construir valores, de construir a própria identidade. Neste sentido, a maior incerteza que gera esta sociedade de alta reflexibilidade se resolve – em termos relativos, claro – com mais reflexão e não com menos reflexão.¹³⁶

Pensar no emprego de diferentes fontes e variáveis, assim como na ampliação dos elementos para uma maior reflexão, ajuda a olhar para a sala de aula onde ao mesmo tempo se encontram interesses diferenciados. É lá que se pode captar a amplitude do processo educativo e a complexidade do fenômeno histórico da comunicação, para buscar alternativas que tragam novas posturas, na mesma sala de aula, com integração da mídia como parte da realidade e, por vários caminhos, na soma de forças e esforços, assim como, nas buscas e resultados no mundo em geral. Lutar e educar para conseguir transformações educativas/comunicacionais que possam incluir a dimensão afetiva da aprendizagem.

4.3. Descrição do caminho percorrido

Após a nossa retomada em função dos elementos teóricos, anteriormente tratados, e dos contextos discursivo, institucional e sócio-cultural, faremos a descrição do caminho percorrido. A pesquisa de campo, propriamente dita, foi desenvolvida durante dois meses (agosto e setembro de 2005). Trata-se de uma forma crítica-investigativa, empregando a classificação de Popkewtz; assume uma linha crítica como instrumento para entender as transformações sociais em função da educação e da comunicação analisadas, num contexto cidadão, e procura revelar algumas pautas de comportamento e condições dos grupos humanos, especificamente nos campos educacionais e da comunicação. Tenta o estudo das relações (comunicação, educação e cidadania) e a identificação dos interesses da instituição considerada em contextos complexos, dinâmicos e contraditórios.

¹³⁶ TEDESCO, Juan Carlos. *Educar en la sociedad del conocimiento*. op.cit., p. 55.

Empregamos um instrumento bastante simples na realização da pesquisa, com o intuito de manter a coerência, o que significa, segundo nossa percepção, que não são os textos ou materiais que elaboramos ou sofisticamos que garantem o resultado, ou nos permitem a identificação do problema descrito. São as interações provocadas e colhidas que permeiam o levantamento de dados, a construção de hipóteses ou de relações que foram trabalhadas tentando a objetividade em função da descrição suficiente para uma análise.

A nossa pretensão é interpretar a realidade de vários ângulos e focos. Com a pesquisa, ou melhor, graças a ela, tentamos sistematizar uma forma de compreendê-la e entendê-la. Classificamo-la como pesquisa descritiva, cujo objetivo solicitou o caráter exploratório, descritivo e até monográfico, no sentido de discutir o assunto em profundidade, norteados por hipóteses de características teóricas, já que a pesquisa é analisada à luz dos teóricos, e os dados coletados darão como resultado um novo texto, segundo a visão de Vattimo.

Foi realizada uma entrevista aberta, evitando direcionar as perguntas a um só dos participantes, procurando que a interação propiciasse vários elementos de análise, em clima descontraído, através de momentos de reflexão e de novos questionamentos; modalidade esta empregada com os alunos do 1º de Ensino Médio, com os professores e com os pais de família. Algumas das questões colocadas foram as mesmas para os três segmentos. A modalidade utilizada com os alunos do 2º de Ensino Médio foi do questionário escrito, o mesmo realizado com os alunos do 1º Ensino Médio, mas respondido individualmente, para servir de ponto de referência e comparação na obtenção de resultados.

Os questionários elaborados foram aplicados com os alunos do 1º Ensino Médio por meio de doze (12) encontros, utilizando perguntas abertas e que não estivessem direcionadas a um só dos participantes, como já citado, procurando na interação um “novo texto”. Formaram-se seis (6) grupos compostos por catorze (14) alunos cada grupo, menos dois deles, que foram formados por quinze (15) alunos, num total de cento e setenta (170) alunos. Realizamos duas (2) sessões com cada um dos grupos, com duração de cinquenta (50) minutos cada uma delas. O espaçamento temporal, entre uma e outra sessão foi de uma semana.

Com os alunos do 2º de Ensino Médio, as perguntas foram as mesmas trabalhadas com o grupo de alunos do 1º de Ensino Médio, porém, por escrito. A idéia foi constatar a fidelidade das respostas dos alunos numa situação de encontro e conversa, comparada à aplicação de um questionário escrito e ter a oportunidade de superar qualquer alternativa de falta de fidelidade aos dados, assim como, aproveitar a ocasião para encontrar novos elementos e dados que pudessem ser complementares.

Em relação aos professores, o questionário foi simplificado, por razões que iremos desenvolver ao longo da análise, e da modalidade empregada podemos afirmar que é a mesma dos alunos do 1º Ensino Médio, isto é, encontros para a interação e a elaboração de um novo texto. Trabalhamos com um total de 49 professores, com a intenção de conseguir uma amostra que superasse 10% em relação aos alunos, que foram trezentos e cinquenta (350). Em função do número de professores de 5ª. série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio ser sessenta e seis (66), trabalhamos com 74% do número dos professores. Resumindo, para melhor situar o leitor, foram 14% dos professores, se

comparado com o número de alunos do Ensino Médio e 74% em função do número de professores existentes.

Durante quatro (4) semanas, entre agosto e setembro de 2005, foram realizados encontros de uma hora com diferentes grupos: professores de História, Geografia, Matemática, Física, Química-Ciências da Natureza; três horas com cada um dos grupos, totalizando quinze (15) horas de encontro; Espanhol, Arte, Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Literatura; duas (2) horas com cada um dos grupos, totalizando dez (10) horas de encontro. A pesquisa com os professores totalizou vinte e cinco (25) horas cedidas pela escola, para não sacrificar a vida dos professores, isto é, nos horários de área (horas de área remuneradas). Todos tomaram conhecimento do que se tratava, tiveram o material em mãos só então estabeleceram-se os diálogos.

O último questionário foi aplicado aos pais de família. Aparentemente, era o grupo mais fácil para contatar, buscar elementos e dados mais objetivos e “soltos”, por ser um grupo formado, na sua maioria, por profissionais que exercem as suas atividades fora do espaço escolar o que, seguramente, nos proporcionaria dados diferentes aos já adquiridos e até conhecidos; seriam dados complementares. Este grupo de pessoas vinculado à escola poderia chegar a respostas diferentes das conseguidas anteriormente com os outros dois grupos – alunos e professores –, as quais poderiam estar direcionadas ou contaminadas, porque as pessoas fazem parte do espaço físico onde as ações se desenvolvem, a escola. Mas, a facilidade foi somente aparente. A primeira grande dificuldade foi encontrar pessoas dispostas, que aceitassem o trabalho em grupo ou que respondessem ao questionário. As explicações dadas foram as seguintes: falta de tempo, não acreditar nesse tipo de trabalho

porque nunca acontece nada, ou simplesmente pedir para deixar com eles que posteriormente responderiam.

Durante dois meses, como com os grupos anteriores – agosto/setembro – foram feitos duzentos (200) contatos com os pais. Foram entregues em mãos, ou enviados, trezentos e cinquenta (350) questionários e, conseguimos concretizar apenas 70, equivalente a 20% do número de alunos com os quais trabalhamos a pesquisa. Aceitamos essa percentagem por considerar que seria um número representativo, conforme o objetivo traçado.

4.4. Instrumentos Trabalhados

Elementos para a pesquisa de campo:

4.4.1. Objeto da Pesquisa: A Comunicação na Escola (Alunos de Ensino Médio/ Professores), e entre a Escola e as Famílias.

4.4.2. Objetivos específicos da Pesquisa : Verificar com alunos de 1º e 2º anos do Ensino Médio como se processa a comunicação na comunidade escolar (Professores – Alunos - Direção) e entre a Escola e as Famílias; identificar as interferências que sofre a comunicação escolar; identificar alguns dos mecanismos da comunicação.

4.4.3. Finalidade da Pesquisa: Ao identificar os elementos da comunicação na escola e entre esta e as famílias, estabelecer um eixo para o aprofundamento das releituras que se podem fazer sobre as idéias estudadas e um diálogo entre o pensamento (teoria) e a prática.

4.4.4. Delimitação de Campo: Não se trata, em hipótese alguma, como nos manifestamos anteriormente, de um estudo de caso, mas de questionário aplicado e dialogado com o pessoal de uma escola, como ilustração e meio de teorização e discussão de idéias. A pesquisa, como explicitamos no contexto institucional, foi realizada no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, da cidade de São Paulo, no bairro de Moema, que disponibilizou seu espaço, delimitando para aferição de resultados, o Ensino Médio.

4.4.5. Período da Pesquisa: de agosto a setembro de 2005.

Questões propostas:

4.4.6. Questões abertas propostas aos alunos:

4.4.6.1. Fale sobre os meios de comunicação que você usa todos os dias.

4.4.6.2. A comunicação sempre tem dois elementos principais: o emissor e o receptor. Pensando nisso, como é a relação entre esses elementos nos meios que você citou?

4.4.6.3. O receptor é ativo nesses casos?

4.4.6.4. Você tem um papel ativo na comunicação escolar?

4.4.6.5. Como você sabe que está se comunicando?

4.4.6.6. Fale sobre os tipos de comunicação que acontecem na escola (direta e mediada).

4.4.6.7. Qual o papel do professor na comunicação escolar?

4.4.6.8. Você faz uso de filtros para transmitir a comunicação da escola para sua família?

4.4.7. Questões abertas propostas aos Professores

4.4.7.1. Explique como se dá a comunicação na Escola [*delimitar a discussão em vários níveis: professor/aluno, Escola/Professor etc.*].

4.4.7.2. Descreva os vários papéis do professor na comunicação escolar [*situações diversas e com diferentes membros da comunidade educacional*].

4.4.7.3. Fale sobre sua relação com os meios de comunicação [*em busca de uma topografia dos meios*].

4.4.7.4. Compare a comunicação escolar à não-escolar.

4.4.7.5. Como você sabe que está se comunicando?

4.4.8. Questões abertas propostas às Famílias

4.4.8.1. Explique o que você entende por comunicação.

4.4.8.2. Fale sobre a comunicação entre a Família e a Escola [*descrição, crítica, sugestões*].

4.4.8.3. Como é a comunicação entre seu filho e a escola [*informação, comunicação, expectativas*].

4.4.8.4. Como seu filho lhe transmite a comunicação feita pela Escola? Há filtros perceptíveis?

4.4.A) ENCONTRO COM OS ALUNOS DO 1º ENSINO MÉDIO

Em relação às oito (8) questões propostas aos alunos e a forma como foram trabalhadas. Identificada com a nomenclatura 4.6.

Foi um período muito interessante e produtivo. Os alunos participaram com muita naturalidade, perguntavam quando seria a sua vez e levavam para a sala de aula os seus comentários e hipóteses. Criou-se um clima familiar, descontraído, até porque eles se conhecem bastante, mas no momento das discussões conseguiram manter os seus pontos de vista, sem imposição por parte dos colegas. Dialogaram de forma bastante madura e trouxeram uma série de elementos que serviram como começo de conversa, mas que não se limitaram às questões, mesmo tentando-se manter uma fidelidade à temática para poder obter os dados necessários. Estes, mesmo tratando-se de uma pesquisa qualitativa, foram quantificados para expressar a força ou não, das diferentes intervenções e facilitar a compreensão da pesquisa de campo.

Durante as sessões, foram feitas anotações escritas sobre as respostas e os comentários, e, posteriormente, conferidas com os participantes. Foram gravadas algumas das sessões para comparação com as anotações e complementação aos dados considerados

importantes, além de anotações feitas por alguns dos participantes, os quais disponibilizaram o seu material.

Os grupos foram amplamente informados sobre o objetivo dos trabalhos, isto é, que se tratava de uma pesquisa de campo para uma tese de doutorado, sobre a comunicação como exercício da cidadania na educação. Sobre o título surgiram uma série de perguntas e comentários porque, segundo os participantes, não tinham feito a associação entre comunicação e cidadania, o que consideraram bastante válido e interessante.

4.4.6.1. Fale sobre os meios de comunicação que você usa todos os dias, ou com bastante frequência¹³⁷ – (conversa para aquecimento, descrições sobre o que se emprega e o como se emprega). Segundo a colocação dos alunos do 1º de Ensino Médio sobre os meios e instrumentos empregados freqüentemente, e por nós apresentados na ordem de emprego ou, pelo número e intensidade, são:

- a. **Telefone Celular ou simplesmente celular.** É o instrumento que mais usam, pela freqüência e pelo número de alunos; sentem que é indispensável e praticamente não imaginam o que seja prescindir do mesmo; ele lhes dá segurança, proximidade, acompanha-os e ao mesmo tempo os deixa mais autônomos em relação à família, porque o celular é deles (seu espaço, seu mundo). De maneira geral eles dizem: “o celular é tudo”.

¹³⁷ Queremos fazer a seguinte chamada e observação: algumas das respostas foram ilustradas com gráficos para permitir uma melhor visualização e notar as diferenças e contrastes. Nas respostas e itens que este recurso não foi utilizado deve-se ao fato de não ser significativo porque era um número muito similar ou porque a resposta estava dividida em muitos itens. O emprego de gráficos diferentes (pizza e pirâmide, assim como contrastes nas cores) foi proposital para quebrar a monotonia e colaborar na leitura. Para comparar dois tipos empregamos o bicolor, além de dois achamos melhor o contraste ou pluralismo.

- b. **Rádio.** Segunda opção, tão intensa quanto o celular, só que não chega a ser a número um. Podemos dizer que quase se iguala ao celular, mas em número menor. Todos falam do rádio como aparelho de emprego “constante”; usam-no para ouvir música e, somente no carro dos pais, alguns deles (poucos mesmo), o utilizam para notícias. Vários alunos manifestaram que, mais do que rádio, eles gostam de *walkman*, de aparelhos que os ligue à música e os desligue do mundo.” O rádio é uma companhia, um vício, algo muito próximo que partilhamos, até fisicamente, com nossos colegas”.
- c. **Internet.** A internet aparece em terceiro lugar, mais na intensidade de que no número de alunos. Veículo imprescindível na vida de todos eles, não necessariamente pelo número de estudantes, como já foi dito, mas porque varia muito de pessoa para pessoa a frequência e o tempo que dedicam, mas todos, sem exceção, a utilizam de diferentes formas (conversa – *blog*, *msn*-), para conhecer pessoas novas, para comunicar-se sem o temor do encontro físico que os assusta, pela timidez, para informação, pesquisas escolares etc). Alguns alunos (não chegam a 5%) acham que passam tempo demais, até 3 ou 4 horas por dia, *plugados*. Um percentual aproximado de 8% lê os jornais e as notícias pela Internet.

- d. **Televisão.** A televisão é o quarto meio mais utilizado, não de forma massiva e informal, mas aparece num lugar bem mais modesto e pontuado: novelas (comentaremos posteriormente), esporte, noticiários, seriados, desenhos animados. Um grupo pequeno afirma que a televisão é a sua companhia quando chega em casa. Para não sentir a solidão que ali aparece, ligam a televisão, a qual nem precisam assistir; serve somente para saber que ela está ali conversando com eles. Um programa que curtem, de forma geral, é o Globo Repórter.
- e. **Revistas semanais: Capricho** (80%, número 1 entre as meninas, mas timidamente acompanhada pelos meninos – 6%), **Caras** (60%, bastante aceitação por parte dos meninos e das meninas, o que comentaremos mais adiante), **Veja, Época e Istoé**, um grupo significativo (20%) que as manuseia, não necessariamente que as lê na sua totalidade. Cada um falou de um desses títulos, nenhum deles pensa em dois ou três títulos, não são opções pessoais, mas material que empregam porque os pais compram em casa.

f. **Jornais.** Em 6º lugar, aparecem os jornais escritos que os alunos consideram bastante desconfortáveis para o manuseio, além de sujar as mãos. Os meninos buscam a parte esportiva. Meninos e meninas manuseiam (2%, se tanto) o jornal algumas vezes por semana. Vêem mais as manchetes e poucas vezes realizam uma leitura em profundidade. A maioria (70%), informa-se pela internet e pelos noticiários (fiéis aos noticiários da Globo, especialmente os da 13h). Em geral, preferem a leitura eletrônica ou informar-se pelos telenoticiários.

g. **Telefone.** Segundo os comentários o telefone “já foi” para eles, anteriormente, uma grande necessidade, mas que a cada dia fica um pouco para trás ao ser substituído pelo celular, porque o telefone fixo não permite a independência do celular; é um aparelho que, ao ser utilizado pelo grupo familiar, recebem reclamações quando demoram demais, por exemplo, mesmo assim é algo imprescindível ao pensar na comunicação, como parte da sociedade. Imaginam o difícil que é para algumas pessoas dependerem do “orelhão” que dificilmente eles utilizam, mas que não descartam.

4.4.6.2. A comunicação sempre tem dois elementos principais: o emissor e o receptor. Pensando nisso, como é a relação entre esses elementos nos meios que você citou?

As respostas dos alunos do 1º Ensino Médio, grupo com o qual tratamos, foram praticamente unânimes em relação aos dois elementos – emissão e recepção – porque os alunos se consideram exercitando os dois papéis, em função de todos os meios de comunicação que empregam freqüentemente, mesmo quando assistem à tv, porque implica atenção e acompanhamento na maioria das vezes.

Um grupo menor, 10%, considera que eles são receptores por opção e/ou por timidez, e que gostam de ser pessoas que simplesmente escutam, referindo-se a situações e a meios em que isto é possível, sem pensar num acompanhamento muito ativo e expressivo, mas que possam desligar-se em função do que se apresenta ou se informa.

Ao falarem da leitura, não existe consciência de diálogo ou atividade. É mais uma tarefa obrigatória, em alguns casos, ou mecânica em outros. São poucos os alunos, grupo de 8 a 10%, que pensam numa leitura (revistas, jornais, na Internet etc.) dialógica,

fruto de uma interatividade agradável e exigente. É um tipo de colocação muito importante para a escola, a apresentação do livro como convite à leitura e conhecimento do mundo, além da forma não-empobrecedora e pouco interessante de fazer as cobranças. A leitura não pode ser confundida com nota, com obrigação, com vestibular, do mesmo modo que o texto não pode estar a serviço da gramática.

Os comentários e respostas destas duas primeiras questões são muito importantes ao serem comparadas com o mundo escolar e isto, por vários motivos: a escolha não é pessoal – na escola – a superação da solidão e/ou companhia dos aparelhos ou meios não é necessária na escola, porque se encontram num grupo em que interagem e porque existe a possibilidade do encontro humano. Fica no ar uma pergunta: o grupo humano existente na escola é uma **MEDIAÇÃO** envolvente, do ponto de vista do conhecimento? Ao longo do desenvolvimento do capítulo iremos montando nosso mosaico e respondendo, na medida do possível, a esse questionamento.

4.4.6.3. O receptor é ativo nesses casos?

(Insistimos nessa visão para poder comparar com as hipóteses de trabalho, em função da ruptura e dos papéis exercidos na escola).

Como já iniciamos a apreciação na pergunta anterior, o receptor deverá ser um elemento ativo; fazem parte da recepção a atenção, o acompanhamento, o diálogo e a interatividade. Mas, como foi expresso, alguns alunos acham que a receptividade permite a passividade e que ela se torna uma postura agradável porque não exige muito esforço. Os que vivem ligados a um rádio são os que mais defendem essa postura de passividade, a tal ponto que acham justo permanecer com um *walkman* enquanto estão em aulas, fazer emprego do seu celular sempre que acharem conveniente. E isto é a postura pessoal e individual que se permite no emprego dos meios e a mesma que deve ser mantida e respeitada na escola.

O conceito de simultaneidade pelos vários aparelhos ligados ao mesmo tempo, ou pelas várias ações que se realizam concomitantemente, tais como deveres de casa, leituras e outros, em frente a um televisor ou enquanto se conversa pelo celular; leituras e deveres enquanto se transita pela Internet ou se estabelece um diálogo etc, são manifestações da passividade na recepção ou da multiplicidade na ação, o que é reprovado na escola, ou de um novo tipo de acompanhamento em função da informação. Esse dado será muito importante, ao entrarmos na análise escolar.

4.4.6.4. Você tem um papel ativo na comunicação (diálogo)?

Aproximadamente 80% dos alunos manifestam-se como pessoas que gostam e acham que têm um papel ativo na comunicação. Mas esclarecem: a comunicação humana, identificada através das relações sociais, familiares e afetivas são muito diferentes da

comunicação escolar. Em torno de 20% declaram-se “amantes” de uma receptividade, identificada por eles como passiva, por opção. São pessoas que gostam de escutar, de saber o que acontece, de aprofundar e conhecer, de não se manifestar verbalmente por temor de ferir ou de fazer um papel ridículo (não pensam que essa seja uma forma ativa). Transferindo essa relação de atividade na comunicação para a sala de aula, é impressionante a unanimidade na visão: “o nosso papel é passivo, só temos obrigação de ‘escutar’ o professor, e como isso é cansativo e tedioso, ignoramos o que acontece na sala de aula, através da conversa ou da dispersão da atenção”.

Em relação a essa passividade e desinteresse é importante trazer novamente a visão de Júlio Groppa Aquino, na entrevista feita pela revista Carta Capital:

Segundo o livro *A escola vista por dentro*, de Simon Schwartzman e João Batista Oliveira, 77% dos professores do ensino fundamental público culpam o desinteresse dos alunos pela alta repetência. Essa é uma das teorias que o senhor mencionou? Claro. É como dizer que o problemas da saúde são as doenças, e o da Justiça, os delitos. Se fôssemos um povo menos criminoso, a Justiça seria melhor. Se fôssemos mais interessados em educação ou, em outras palavras, menos ignorantes, a educação seria melhor. É a lógica dos mitos. E essa talvez seja o maior deles: o de responsabilizar o alunado. Não faz o mínimo sentido, mas está generalizado não só entre os profissionais da educação, como também na opinião pública, que ratifica esses clichês, esses abusos cometidos contra os jovens.¹³⁸

Um grupo que mal chega a 1% dos alunos admite que gostaria de, e inclusive várias vezes consegue, exercer um papel ativo na comunicação escolar, pela interatividade. A finalidade seria a de escutar o professor e fazer-se escutar por ele, interagir com o grupo para que ele também fosse escutado e escutasse. Só que acabam desistindo ao perceberem que é uma tarefa muito árdua porque nem professores, nem colegas, parecem interessados nesse tipo de comunicação. Novamente nos fica um questionamento em relação ao docente: ele – o professor – pensa que, em cada um dos grupos humanos, o seu trabalho pode ser diferente?

4.4.6.5. Como você sabe que está se comunicando?

De forma quase unânime, os grupos manifestaram sentir que a comunicação realmente se realiza quando há um entendimento em função das mensagens; quando emissor e receptor chegam a acordos, frutos da reciprocidade e da capacidade de decodificar; pelas manifestações (receptor/emissor/receptor) nos diferentes papéis que se vão exercitando, isto é, que em alguns momentos é receptor e no momento seguinte

¹³⁸ GROPPA, Aquino, Júlio. *Entrevista.op. cit.* p. 44.

precisará ser emissor e assim sucessivamente. A forma flexível, assim como a habilidade para exercer vários papéis (emissor/receptor) é uma manifestação da realização e constatação do fato comunicativo.

Todos entendem que na interatividade é possível constatar essa realidade comunicacional. Os gestos, as palavras e a coerência das respostas ou das perguntas seguintes permitem entender se existiu ou não o êxito no que se pretendia.

São poucas as divagações numa resposta mais teórica e muita exemplificação para esclarecer o momento e as situações em que entendem ter existido comunicação, que eles conseguiram a finalidade pretendida ou que os outros foram felizes na sua forma de colocação para fazer-se entender. Resposta que tem a ver com a anterior, ou seja, na sala de aula não é possível falar de comunicação.

4.4.6.6.Fale sobre os tipos de comunicação que acontecem na escola (direta e mediada).

Segundo o grupo de alunos, é preciso dividir em várias situações e momentos o fato da comunicação na escola.

1. Dos alunos entre si. Normalmente é uma comunicação rica, variada, abrangente. Compreende: vida particular, vida do grupo, problemática escolar, programas sociais, críticas etc. Cada sala de aula tem seus grupos, e algumas conseguem conformar um grupo. No caso de ser “um grupo”, a comunicação é transparente e simples; mas quando não há a união suficiente, e isso acontece com relativa frequência, vários alunos ficam marginalizados, em todos os sentidos, e vários preconceitos dominam o ambiente. A

comunicação escolar entre os alunos é uma comunicação direta. Diferente da extra-escolar que está mediada pelos instrumentos e aparelhos (celular, telefone, *e-mail* etc.).

2. Dos alunos com os professores. Varia muito de professor para professor e de sala para sala. Mas é uma comunicação direta, o máximo que acontece como mediação é o livro didático e alguns textos empregados pelos professores.

No 1º Ensino Médio, a comunicação com os professores foi considerada como boa, em geral, com algumas exceções que foram colocadas e explicitadas. Quando os alunos não sentem receptividade por parte do professor, procuram uma intervenção através dos orientadores ou das famílias e, no caso de não acharem importante essa comunicação, ignoram.

Os professores, em geral, não empregam os meios de comunicação como parte da sua aula. Alguns, poucos, fazem referência ou leitura de alguns trechos de jornais ou revistas. Os noticiários praticamente são ignorados pelos professores, assim como aquilo que os alunos conhecem através dos meios de comunicação. Quando surge alguma pergunta, dúvida, ou quando se está falando demais sobre alguma coisa, exemplo das CPIs, são normalmente os alunos que colocam o tema e fazem algumas perguntas a esse respeito. Claro, que existem exceções, e eles fizeram referência às mesmas.

O vídeo e o dvd, que se emprega didaticamente, (eles empregaram a palavra segundo o método do professor) fazem parte de alguma ilustração ou explicitação, especialmente em Arte e História. Quando substituem as aulas, acham muito chato e cansativo pelo fato de eles, os alunos, passarem muito tempo em casa, frente aos mesmos

aparelhos e porque a seleção de material, por parte dos professores, nem sempre é feliz; interessante e do agrado dos alunos.

Quando os professores de Física e Química empregam a tecnologia, levando coisas importantes – especialmente visuais –, todos eles se sentem interessados e acompanham a exposição. É uma forma de aprender que supera qualquer lousa para copiar ou páginas e mais páginas de livros para ler e resumir.

Em Língua Portuguesa, a imagem é muito interessante. Dizem que lêem e analisam os aspectos da imagem e têm aprendido bastante sobre “texto”, o qual não é tão somente escrito, mas fica por isso mesmo, não se transita com esses conhecimentos em outras áreas e/ou contextos, diferente do que acontece numa 8ª série do Ensino Fundamental, segundo a colocação dos alunos.

Na comunicação do conhecimento através dos livros paradidáticos, algumas escolhas são felizes, mas outras são muito chatas. Existe pobreza e pouca consulta por parte dos alunos, ou melhor, na forma de estimular para aceitarem as escolhas docentes, por exemplo, abordando aspectos amplos e interessantes quando recebem o convite, ou sugestão para a leitura. Por exemplo: quem escreve, em que contexto escreve, qual a crítica a respeito do autor e da obra, depoimentos das pessoas que leram (os que gostaram e os que não gostaram com os seus motivos), com que outras obras conhecidas pelos alunos pode ser comparada – no estilo, na problemática, no contexto. Gostariam que lhes apresentassem os livros de outras formas, com a idéia que várias pessoas têm dele e que, após a leitura, a análise e a partilha com os colegas fossem diferentes. Parece que os professores escolhem os livros que deverão fazer a cabeça deles, sem dialogar sobre isso, ou que têm que ler

aquilo a ser cobrado na sala de aula e/ou nos vestibulares, mas em todos esses casos, não se apresenta o livro como alimento, como descoberta, como aventura; simples e tristemente se apresenta o livro com a finalidade de nota, prova e vestibular. A escola mata a vontade da leitura.

Cinema? É pouco integrado na aprendizagem desses alunos. Alguns poucos professores comentam as suas leituras ou seus filmes, a impressão que os alunos têm, é que os professores não lêem nem assistem a filmes; estes e os vídeos que recomendam são do tipo “escolar”, mas não ampliam os seus horizontes.

3. Dos alunos com a Instituição. A postura dos alunos é quase unânime (95%) ao afirmarem que praticamente não existe uma comunicação direta na escola, a chamariam mediada: é feita por meio de recados. O professor que fala com o orientador, que fala com o diretor, o diretor que fala com o orientador, que fala com o aluno. Se a escola se ressentida da incomunicação do aluno é porque não se enxerga. Ela – a escola – não abre espaço para o diálogo sistemático e permanentemente abre brechas para solucionar problemas disciplinares (pedagógicos/de relacionamento).

Além dos recados, existem as circulares, que também são recados, mas escritos. E a comunicação com a família normalmente é para falar mal do aluno e é vista como comunicação mediada porque se telefona ou se convoca a família para falar do aluno. Nesse caso, os alunos gostariam de saber e de poder participar dessas conversas. Essa participação é possível, quando a escola permite, mas não é uma prática comum, ou seja, falar de comunicação na escola é falar do inexistente.

4.4.6.7. Qual o papel do professor na comunicação escolar (diálogo)?

Nesta resposta dos alunos, vários itens chamam a atenção:

- O papel do professor na comunicação é “transmitir a matéria”; fazer com que os alunos entendam, manter a disciplina e a ordem na sala de aula; olhar para os que não estão acompanhando e motivar, ter paciência, saber muito bem o que ensina.

A esse respeito, achamos muito importante, trazer novamente o pensamento de Paulo Freire:

Muita coisa que não sei, ainda está guardada, está escondida dentro de mim. Do mesmo modo como está também nos diálogos que eu vivo com as outras pessoas. Pessoas com quem eu aprendo, enquanto ensino, e a quem eu ensino, enquanto aprendo. Algumas coisas que eu não sei, ainda, eu posso aprender sozinho, por minha conta, mas elas são poucas e não são as coisas mais importantes. Assim, muita coisa e as mais importantes para a minha vida eu só aprendo com a ajuda dos outros. (...) Todo professor sabe que ele sempre tem muito o que aprender com os seus alunos. Não existe pessoa que sabe tudo nem existe gente que não sabe nada. Cada um de nós, de criança pequena a pessoa já bem velhinha, sabe o seu saber. Cada um de nós aprendeu ou está sempre aprendendo. E, assim, cada um de nós tem algumas coisa a ensinar e tem sempre alguma coisa a aprender.¹³⁹

Segundo a prática escolar a que eles estão acostumados, o diálogo que o professor vivencia com as outras pessoas não é uma realidade, assim como não aparece muito claramente o que os alunos aprendem entre si ou o que os professores aprendem com os alunos. O clima da escola está muito distante do pensamento de Freire e as práticas, neste começo de século XXI ainda são tímidas e esporádicas.

¹³⁹ BRANDÃO, Rodrigues, Carlos. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*. Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p. 62-63.

Perguntados se nesta comunicação eles consideram necessária a interação, eles respondem que o professor tem obrigação de responder às dúvidas colocadas pelos alunos, fazer as correções de atividades e deveres de forma ativa e dinâmica, de maneira que os alunos interajam e se manifestem. Deveriam suprimir a “chatice” do que os professores chamam de seminários, que são trabalhos para expor na sala e tornam-se repetitivos, cansativos e sem sentido. Falar de trabalhos na escola é falar de cópias, de resumos, de sínteses e realmente se aprende e se aproveita muito pouco.

Para que realmente existisse uma interação, gostariam que os professores empregassem muito mais a Internet e o computador em geral, para eles (os alunos) passarem a fazer parte da aprendizagem, a olhar de outra forma e a sentir um desejo maior de ir para a aula. Gostam muito de ir para a escola porque encontram os amigos, mas o período da aula é chato e cansativo, pois as coisas são muito paradas, pobres ou difíceis. Poucos professores olham para os olhos e percebem os dramas que se vive ao não entender e/ou acompanhar o que acontece. Julgar o aluno como passivo ou alheio é desconhecer a defasagem da escola nos métodos de ensino. Os alunos continuam sendo convocados para ouvir o que posteriormente será “cobrado”.

4.4.6.8. Você faz uso de filtros¹⁴⁰ para transmitir a comunicação da escola para sua família? Como?

¹⁴⁰ O emprego da palavra *filtro* foi mantido pelo fato de ser o termo com o qual os grupos responderam. Escutamos o pedido da Orientação de trocarmos o termo, mas no momento de relatar a experiência era impossível mudar aquilo que foi conhecido e respondido durante os meses de agosto e setembro. Achamos por bem especificar os motivos da aparição e manutenção segundo o instrumento inicial.

Nesta 8ª pergunta, a idéia foi a de olhar esse mundo escolar em função da família. Uma maioria, praticamente 80%, emprega o filtro escola-família. Eles consideram-se suficientemente maduros para saber que coisas são importantes para a família e, segundo esse critério, entregar, avisar e dar a conhecer, ou não, o que foi pedido pela escola. Exemplos trazidos por eles:

- **As circulares.** Podemos dizer que os alunos lêem e julgam, mas entregar as circulares, depende do aluno “estar a fim” ou não, ou seja, quando nas circulares se comunicam saídas, visitas ou atividades consideradas interessantes, legais e boas – para eles – serão entregues. No caso de rotinas como espaços culturais, atividades já conhecidas pela família, é o aluno quem determina a importância e o interesse que a família terá e segundo seu critério, decidirá se entrega ou não a circular. Realmente a família obterá essas circulares segundo o julgamento do filho, em alguns casos, não é critério, mas o que prima é o esquecimento da entrega. Os alunos do 1º de Ensino Médio não entendem o motivo pelo qual devem comunicar certas coisas às famílias, nem o motivo de serem “correios”.
- **Convocações, avisos, comunicados etc.,** tipos utilizados pela escola e que normalmente são para coisas “negativas”, segundo o julgamento dos alunos, a respeito do próprio aluno; somente será entregue, quando a pressão da escola é maior, exigindo assinatura, presença imediata da família ou telefonando para casa.

- **Agenda escolar.** Supostamente a agenda escolar é um documento pessoal, os pais não tomam conhecimento do que ali se publica (calendário escolar, reuniões periódicas com as famílias, espaços culturais, atividades extra-classe etc.) e quando algum professor faz anotações nela, o que acham muito primário e infantil, tentam vários caminhos para que não chegue ao seu destino.

Os 20% dos alunos do 1º de Ensino Médio que não empregam o filtro ou peneiram, o fazem por diferentes motivos: porque acham que não têm nada a esconder; consideram que é um direito da própria pessoa, para quem vai destinada a comunicação, decidir; se o contrato da escola e da família passa pela responsabilidade de um adulto, é ele quem deverá decidir. Uma parte desse percentual acha bom levar, entregar, comentar porque não somente não tem temor, mas acredita ser importante o fato de dialogar sobre sua vida e conhecer o pensamento que se tem sobre ele. É bom ser um sujeito levado em consideração.

O grupo em geral manifestou a necessidade de a escola ter outros meios para a comunicação tais como: *site* mais ágil e fácil de ser consultado; *e-mail* direto com todos os orientadores e professores; jornal – diferente do que existe atualmente – com a participação de todos os grupos da comunidade escolar, com pautas mais significativas para os estudantes e as famílias; palestras e apresentações interessantes para as pessoas, não pelo fato de terem filhos na escola, mas de aprenderem com os filhos através de temáticas escolhidas pelos diferentes grupos, sem ser domínio da instituição escolar a escolha e as modalidades; momentos de lazer para que as famílias possam encontrar-se na escola para várias coisas como campeonatos, pizza, teatro, apresentações musicais, lançamento de livros etc. Além de outros meios, como foram descritos, ter também outras motivações, superando aquela forma tradicional, antipática e pobre de somente saber colocar em pauta as deficiências, as dificuldades e os comportamentos considerados não satisfatórios pela escola. Que a escola aprenda a dialogar, a escutar as famílias e os estudantes; aprenda a dar informes positivos, inclusive parabenizando quando for o caso. Pede-se à escola que se enxergue e reconheça que o mundo é maior do que ela, motivo pelo qual este não começa nem termina na própria escola.

Ao longo destes encontros, uma coisa muito importante foram as colocações dos estudantes: quem fala bem deles? Que momentos existem para conversar dos/ com os estudantes?”. Parece que a escola dedica todas suas forças a manter a organização e a apontar as pessoas que não se enquadram no seu caminho”. Também parece que nossos pais carecem de tempo para falar conosco (maioria) ou sobre nós. Aparecem na escola para terem esse diálogo quando as condições dadas são de muita urgência e pressão”.

Se o que acontece na escola é o que chamam comunicação cidadã, eles não estão de acordo. Para que seja mais democrática, é preciso um diálogo mais aberto; ter representantes que atuem e não simplesmente dêem recados; propiciar uma organização para algumas consultas e reflexões sobre coisas que são importantes para os alunos e que a escola, talvez, não tenha reparado.

Além disso, é necessário que o espaço escolar, muito significativo na vida dos estudantes, porque gostam dele – ali têm os amigos –, seja oportunidade para aprender não somente o que a escola acha importante para eles, mas o que necessitam na etapa de vida na qual se encontram. Ter a possibilidade de discutir temas atuais, com várias fontes: leituras, palestras, outras opiniões etc.; levar para aprofundamento aquilo que os preocupa, ou que de alguma maneira é significativo na vida social, política, em relação ao consumo, às dependências etc., permitindo o debate e não simplesmente a conclusão que a escola considera verdadeira e importante. Gostariam, que além de provas e de notas, pudessem manifestar o que pensam da aprendizagem que têm e dos meios que a escola utiliza. Mesmo tendo o “contrato didático”, que seria um meio de ajuda, acham que é utilizado (professores e alunos) como documento burocrático e não como elemento de diálogo e de alteração, quando o grupo tem razão.

4.4.B) ALUNOS DO 2º ENSINO MÉDIO – QUESTIONÁRIO ESCRITO

Um outro grupo de alunos de Ensino Médio, o 2º, ano foi consultado, de forma escrita sobre as mesmas questões do 1º Ensino Médio. Para o grupo das seis (6) salas do 2º Ensino Médio com aproximadamente trinta (30) alunos cada uma delas, numa

aula de Metodologia Científica, foi pedida a colaboração dos alunos para realizar uma pesquisa sobre a comunicação, da mesma forma como foi apresentada ao 1º de Ensino Médio. Ninguém foi obrigado a responder, poderiam desenvolver outra atividade, no caso de não acharem conveniente realizar o trabalho solicitado. Todos os alunos que estavam presentes responderam e pediram que fosse dada uma devolutiva uma vez feita a tabulação. A nomenclatura que se utilizou para o questionário foi a mesma que empregamos com os alunos do 1º Ensino Médio, somente incrementou-se uma letra, na ordem alfabética, para facilitar a leitura e a comparação.

O motivo desta modalidade, como já manifestamos, foi a procura de outra forma de obtenção de dados e análise que corroborasse ou não, o que tinha sido visto nos encontros com os alunos do 1º de Ensino Médio e sobre a mentalidade dos alunos de uma série superior, para constatar se existe mudança ou não a esse respeito. Identificamos com 4.6.x.a-

4.4.6.1. a- Sobre os meios de comunicação que utiliza freqüentemente. As respostas foram praticamente as mesmas do grupo anterior. Não transmitimos os percentuais, por estarmos trabalhando numa forma qualitativa e descritiva que nos serve de apoio e ampliação da mesma pergunta respondida pelo grupo do 1º Ensino Médio. Mas a ordem, segundo as respostas, são os seguintes:

- a. Emprego do **celular** foi a primeira e mais numerosa das respostas.
- b. A **Internet** (em todas as modalidades), com tempos que variam de duas a cinco horas;

- c. O **rádio** (como no grupo anterior, para música) e sem maiores comentários;
- d. A **tv**, um grupo razoável; mas de forma muito seletiva (novelas, Globo Repórter, alguns noticiários – às 13h e poucos à noite – parte esportiva). Vários deles colocam como necessidade de companhia e barulho nas suas casas, porque permanecem muito sozinhos;
- e. **Telefone**, também sem explicitação ou comentário;
- f. **Revistas**. São suportes para entender noticiários e leituras de jornais e notícias que lêem na Internet. Não aparecem os nomes das revistas mais lidas.
- g. A **fala**. Segundo os alunos do 2º Ensino Médio, um aspecto muito significativo é a fala ou conversa, especialmente na escola, porque é ali que, de forma rotineira, encontram os seus amigos e dividem com eles as suas preocupações e interesses. Consideram a fala como essencial na sua comunicação. O diálogo está muito presente no seu dia-a-dia; é na escola que se sentem mais acompanhados e ouvidos – entre eles - o mundo social – dos alunos – depende da escola;
- h. A **escrita**. Um grupo muito pequeno de alunos do 2º Ensino Médio fala da escrita. É uma forma bastante utilizada nos meios eletrônicos e muito mais na escola, onde existe de forma tradicional para bilhetes e outros tipos de comunicados.

- i. **Leitura.** Como referência da leitura de livros (somente uma sala manifestou a importância);
- j. Os **jornais** (grupo pequeno de alunos que fazem alusão aos mesmos);
- k. Pequenos grupos dos alunos do 2º Ensino Médio que falam de **gestos, imagens, audiovisuais, símbolos e sinais.**

Ao compararmos o 1º com o 2º de Ensino Médio vemos que a topografia é quase a mesma, isto é, os alunos do 1º de Ensino Médio responderam na seguinte ordem: celular, rádio, internet, tv, revistas semanais, jornais, telefone, enquanto o 2º de Ensino Médio respondeu: celular, internet, rádio, tv, telefone, revistas, a fala, a escrita, a leitura, os jornais, gestos, imagens, audiovisuais, símbolos e sinais. A ordem se altera um pouco. Carecemos de muitos comentários por tratar-se de um questionário escrito e também

acrescentam alguns elementos da comunicação que não são sinalizados pelo 1º do Ensino Médio. Há algumas diferenças.

4.4.6.2. a- e 4.4.6.3. a- Sobre os dois elementos da comunicação e o papel que ele – o aluno – exerce no mesmo.

A análise apresentada pelo 2º EM foi muito mais elaborada e trouxe outros dados: Sempre exercitam os dois papéis, excepcionalmente, quando decidem estar “desligados” passam a ser passivos, mas normalmente é por escolha.

Consideram que o emissor é quem toma uma atitude para expor um assunto, por isso precisa de muita atividade, escutar, elaborar e posteriormente estar pronto para emitir. O fato da receptividade, mesmo sendo diferente da emissão, é algo que exige muito e nem sempre estão dispostos a esse esforço.

A fala direta é a que consideram mais completa porque permite os gestos, a escuta e a interação. Bem próximas desta, encontram-se: celular, telefone, os *blogs*, *msn*, a Internet em geral, mesmo que não permitam os gestos, as imagens e o tempo para pensar e responder. Estes complementam aquilo que a conversa direta nem sempre permite, como é o caso da reflexão, que nos aparelhos é possível parar e pensar, na conversa direta isso nem sempre é possível. Os aparelhos eletrônicos são de grande ajuda na comunicação; dão oportunidade de vencer a timidez.

O rádio é aquele que menos atividade exige; pode ser uma sombra que acompanha todas as coisas que realizam, sem precisar prescindir dele. Quando aparece

alguma coisa que mexe muito, porque é do agrado, porque está no momento, até atrapalha o que estão fazendo. Isto acontece pouco, mas acontece, especialmente na sala de aula.

Os meios convencionais (rádio, tv, internet, celular, fone, revistas e jornais) permitem escolha e assimilação e demandam recepção ativa para poder acompanhar e saber do que se trata, mas depende da pessoa dar ou não a atenção que eles exigem.

Caso de 5,5% alunos do total, neste caso entramos com o percentual por ser um dado novo que não apareceu no 1º de Ensino Médio, manifestaram que são pessoas que falam demais e escutam de menos, mas curiosamente um mesmo percentual, respondeu, que escuta demais e fala de menos porque é reflexivo, ou porque lhe agrada saber o que os outros pensam ou porque não desejam entrar em conflitos e problemas.

1. Em função de o receptor ser ativo ou não, nos casos dos meios e aparelhos citados na pergunta anterior eles responderam na mesma pergunta. Alguns outros dados, além dos que fomos colocando na resposta anterior, são os seguintes: sempre que é necessário decodificar alguma mensagem, mesmo que seja de *outdoors*, jornal,

propaganda etc., é preciso falar e pensar numa recepção ativa. Quando a pessoa decide voluntariamente desligar-se, ou quando está com alguma dificuldade, ou preocupação que não lhe permite estar ligada, é quando se pode considerar como passiva. Acontece com os aparelhos que permanecem ligados em casa sem que ninguém preste atenção, simplesmente por costume, ou porque se precisa de algum barulho em casa para sentir companhia.

Um caso particular, colocado em vários momentos da pesquisa, nesta 2ª série do Ensino Médio, é o do “papagaio”. O aluno manifesta a sua necessidade cotidiana de conversar com o seu papagaio, faz de conta que ele realmente entende o que lhe é falado, fica satisfeito e acompanhado com a “conversa” que os dois mantêm. Mesmo que se trate de um único caso, pelo percurso feito no 1º de Ensino Médio e o que estamos realizando neste 2º ano, vemos a importância que os alunos dão à escola como Espaço Social de interação humana. A solidão e o isolamento em que o adolescente vive é muito forte. Estamos nas “ilhas eletrônicas” e, atualmente, a escola – como também podem ser outras instituições, como academia, escola de línguas etc. – é um espaço privilegiado de convivência e encontro, mas que é necessário construir outras formas de mediação e interação para a construção de outros saberes, fruto da interação e da integração de novas intervenções e fontes.

Os aparelhos e instrumentos de comunicação são indispensáveis nas vidas dos alunos. Eles sempre os auxiliam em todas aquelas situações e acontecimentos em que não se pode estar presente. O mundo seria muito pobre e chato se os meios de comunicação não acompanhassem o cotidiano das pessoas e se não se tivesse a liberdade da escolha, da simultaneidade e da reciprocidade. Achem bom poder concordar e discordar, sentir que não

se está sozinho e isolado no mundo, que o espaço físico não é o único lugar onde as pessoas se encontram e se manifestam.

4.4.6.4.a -Ao falar sobre o papel ativo na comunicação (diálogo).

Como aconteceu com a questão anterior de 6.1.2 para o 6.1.3. e agora do 6.1.3. para o 6.1.4, vários dos elementos foram antecipados na questão 3, pela forma como o grupo se manifestou, mas alguns dados são bastante significativos e importantes.

A maioria dos alunos do 2º de Ensino Médio se considera ativo na comunicação e explicita essa atividade de várias maneiras: ouve e presta atenção quando as coisas lhe interessam, tendo capacidade não somente de escutar e de escolher, mas de dar continuidade com a mesma pessoa ou com outras pessoas em relação às mensagens recebidas. Existe uma forma apaixonada, gratificante e gostosa, porém muito esporádica, do diálogo na sala de aula, de aprofundar o que é proposto. É uma pena que esse convite de interação, ou melhor, essa oportunidade de interação, de envolvimento, de diálogo verdadeiro, seja tão pouco comum na escola, como aula, não como conversa com os amigos, considerações manifestadas pelos próprios alunos.

O grupo de alunos do 2º considera-se receptivo na comunicação, um número significativo (70%), um pouco menos que os 80% do 1º de Ensino Médio e dos motivos pelos quais se consideram ativos: porque gostam de resolver problemas, estando atentos à escuta, para ter oportunidade de interagir, de saber de que se trata, “dar palpites” e conseguir que vários problemas – escolares ou não – sejam resolvidos, ou pelo menos colocados em pauta.

A passividade neste 2º de Ensino Médio é total quando o que se coloca (seja o aluno, seja o professor) leva a algum tipo de resposta ou de consideração sem importância, ou que necessita de ancoragem, diferente dos 80% dos alunos do 1º de Ensino Médio e dos motivos pelos quais se consideravam ativos. Para o 2º ano são aquelas situações, nas quais se apresentam um monte de questões que não importam para ninguém. É o caso de muitas aulas, nas quais se fala, fala, fala, mas realmente não se diz nada importante, significativo, de novidade ou que acrescente alguma coisa. Nos chamados seminários e nas aulas expositivas isso é muito freqüente. Fala-se demais, repetem-se muitas coisas, mas não existe uma “con-vocação” nem a forma nuclear. Por esse motivo, pensam que a escola tem dois significados: 1. o significado social, isto é, o encontro dos alunos, valorizado como rico e significativo. 2. O significado educacional ou da aprendizagem está muito longe de ser interessante e integrativo.

Quando, na sala de aula, são empregados aparelhos e elementos da tecnologia, vemos de uma forma a nossa postura (respondido na questão número 3), mas quando as pessoas se encontram na sala de aula, o mundo da interação é bem complexo e difícil. Numa sala de aula, existem pessoas que se comunicam e se manifestam com a maior naturalidade. Parece que o grupo está em sintonia, que essas pessoas sabem comunicar-se; têm muitas coisas a dizer ou, ao menos, são interessantes as coisas que têm a dizer; enquanto outras pessoas sentem que a sua palavra não é levada a sério, que os professores não escutam e não permitem um ambiente para que os colegas os escutem, o que os leva, com o tempo, à passividade. Na sala de aula isso é muito comum porque somente alguns têm vez e voz. Os professores se sentem donos da palavra e dificilmente partilham com os alunos; claro, existem exceções (várias dessas foram manifestadas com nomes próprios e/ou com o nome do componente curricular). Neste sentido do tipo de comunicação na sala de aula, os alunos do 2º de Ensino Médio, coincidem com os alunos do 1º, também do Ensino Médio.

Perante o medo de alguns dos alunos para manifestar-se e serem ativos na comunicação, encontramos o seguinte: pensam que a sua colocação não é importante; temem machucar as pessoas; sentem dificuldade de manter um equilíbrio entre emitir e receber; conhecem bem os professores e o pessoal da sala, por esse motivo, preferem calar-se, permanecerem alheios; têm consciência de ser alguém que fala demais o que o atrapalha porque não têm oportunidade, e talvez nem vontade, de escutar; desconhecem o assunto de que se está tratando; gostam de ser ativos porque lembram o que dizia Chacrinha: “Quem não se comunica se trumbica”; prestam atenção naquilo que acontece à sua volta; escutam,

sempre, porque quando começam a falar não têm vontade de parar; desejam conseguir formas de articular as informações.

4.4.6.5. a- Em relação à forma como sente que está se comunicando.

Vários aspectos colocados no grupo do 1º Ensino Médio, também aparecem aqui, mas outros elementos são novidades. Podemos sintetizar as respostas em função da realização da comunicação, do sentimento que ela realmente se realizou, quando: as pessoas entendem a mensagem; o receptor compreende o que foi colocado e manifesta a sua opinião; ao desenvolver e manifestar sentimento de reciprocidade, isto é, “eu passo alguma coisa, e você também me passa”; é superado o sentimento de monólogo; existe um critério razoável de coerência e adequação entre o que se pergunta e o que se responde, ou na temática que se vai desenvolvendo; há troca de informações e até de conhecimentos; ambas as partes estão se importando com a necessidade de prestar atenção; existe uma lógica; utilizam-se os mesmos códigos; há possibilidades de manifestação de vida na interação e tende-se para o diálogo; incrementam-se comentários que vão além da resposta. Aparecem aspectos descritivos de reciprocidade e de exigência em função da lógica e dos códigos que coincidem plenamente com a colocação dos alunos do 1º de Ensino Médio. Um aspecto que achamos diferente no 2º ano é que os alunos apontam em função do diálogo, o que nos aproxima um pouco da visão, que nós, na Tese, insistimos como fundamental na educação. É claro que os alunos o colocam como fato comunicacional, mas nos dá uma pauta em função da não-dialogicidade na escola (aprendizagem) e portanto, na ruptura com a comunicação. O que os alunos do 1º ano colocaram, como muito interessante, é a mudança de papéis nessa comunicação. Nesse processo, segundo os alunos, algumas vezes somos receptores e em outras ocasiões somos emissores. Essa

colocação nos lembra o pensamento de Paulo Freire, anteriormente citado, (na resposta 4.4.6.7 do 1º Ensino Médio): “cada um de nós tem alguma coisa a ensinar e tem sempre alguma coisa a aprender”¹⁴¹

4.4.6.6. a- No que diz respeito aos tipos de comunicação que acontecem na escola (direta e mediada)

O grupo de alunos identificou como comunicação direta aquela que não precisa de intermediários, o que é óbvio, mas esclarece as situações em que os alunos identificam, ou desejam outro tipo de comunicação na escola, nos seguintes casos:

- Primeiramente descrevem quando é direta.

A - Quando o professor fala diretamente para os alunos, sem nenhuma mediação;

B - Quando o professor dá uma explicação para os alunos;

C - Quando professores e alunos conseguem interagir;

D - Na escola, somente é possível falar de comunicação direta porque é lá que se aprende a ouvir, escutar, aprender e ter o que dizer. É necessário escutar para anotar e, posteriormente, ver o que se deve assimilar;

E - Na sala de aula, existe a comunicação direta, seja com o professor ou com os alunos entre si;

¹⁴¹ cf. citação de Brandão Rodrigues que se encontra na resposta número 4.4.6.7. dos encontros realizados com o 1º de Ensino Médio.

- Logo dão as suas sugestões e críticas

F- Seria desejável que toda comunicação escolar fosse direta porque é a mais segura;

G - Os professores chatos e mal-humorados não permitem, nem desenvolvem uma comunicação direta; normalmente chegam brigando e gritando. Alguns poucos criam uma relação “gostosa” e ajudam a que se aprenda de verdade;

H - Não é possível pensar numa comunicação direta na escola porque falta diálogo, só há imposição;

I - Sempre é indireta porque os alunos são obrigados a permanecer passivos.

- Os casos em que consideram que realmente existe a comunicação direta

J - Uma comunicação direta por parte do professor é possível quando a aula é expositiva;

K - Comunicação direta, na escola só pode ser entendida entre alunos porque somente entre eles é possível pensar em “intimidade”. Essa comunicação direta e até íntima pode ser considerada como a mais importante e significativa: existe afeto, aceitação, gestos e carinho.

As respostas anteriores foram agrupadas segundo alguns focos (como foi expresso, assim os item A,B,C,D e E, apontam a comunicação existente; os itens FG,H e I, apontam os aspectos que focam como única possibilidade e por diferentes motivos de ser uma comunicação indireta; e nos dois últimos itens J e K, apontam

os casos em que se pode ser considerada, segundo o entender dos alunos do 2º de Ensino Médio, como comunicação direta na escola.

Olhando os três momentos, ou focos (só direta, só indireta, quando é possível a direta na escola) é interessante, segundo nosso ponto de vista, comparar a visão que têm os alunos do 2º de Ensino Médio, sobre a comunicação direta na escola com a visão de Kujawaski:

A vida pessoal se aperfeiçoa, entra em forma e toma posse de si mesma mediante a *educação sentimental*, que é a educação para o intercurso com o outro, com a outra (...) A educação sentimental nos leva a respeitar o outro na sua singularidade e diferença e a nos fazer aceitos por ele também em nossa diferença e singularidade. Abre-nos os olhos para a extrema delicadeza das coisas humanas em que estamos envolvidos, delicadeza que nem sempre percebemos, mas que é decisiva em nossa relação com as pessoas e delas conosco.¹⁴²

A importância da comunicação como ato educativo, incluindo o aspecto dos sentimentos, permite o intercurso, a interação, a abertura para escutar a palavra e saber do outro e assim poder montar no conjunto um “novo texto”, fruto da reflexão e partilha que o ensino individualizado, ou carente de interação, não permite. Comunicação como exercício da cidadania na acolhida, no respeito e na ampliação das manifestações do “outro” que acrescenta, ou questiona o que já temos como conhecimento e saber. Abrir os olhos, seguramente diferente dos aparelhos, para a extrema delicadeza das coisas, das pessoas, dos pensares humanos, nos quais nos encontramos envolvidos. Dessa forma, teremos a oportunidade Freiriana de sermos aprendizes permanentes e de sairmo-nos como docentes, sempre diferentes, após o encontro com os grupos humanos.

¹⁴² KUJAWASKI, de Mello, Gilberto. op.cit., p. 82. (inclusive parte desta citação foi feita anteriormente. Cf. neste mesmo capítulo, p. 188).

Além desses focos e elementos anteriormente colocados, os alunos identificaram como comunicação indireta, a mediada por várias pessoas ou através de aparelhos ou objetos e que pode ser alterada, dependendo da mediação. Nesse tipo e estilo encontram-se as seguintes:

- É indireta a comunicação que acontece entre a Direção e os alunos do Colégio; essa comunicação sempre está mediada pelo orientador educacional, ou pelos auxiliares de disciplina. Os alunos – das duas séries – acham que é uma comunicação muito ruim porque muitas vezes é deturpada, ou é colocada com exageros;
- Outra forma indireta e bastante confusa de comunicação é a que se faz através das Circulares que a escola envia para as famílias, são complicadas e praticamente não acrescentam nada;
- Os alunos do 2º Ensino Médio, também identificam como comunicação indireta, aquela que se faz mediante a escrita, seja na sala de aula, ou fora dela, está mediada pelo papel e depende da interpretação do texto. Em relação à interpretação do texto, os professores – segundo os alunos – falam uma coisa e escrevem outra;
- Um caso muito difícil de aceitar e que faz da escola algo complicado e pouco atrativo é o fato que acontece na sala de aula, quando os alunos são obrigados a escutar, a fazer de conta que aceitam o que os professores impõem. Além destes aspectos, é pior ainda, quando os professores falam como intermediários, e dá para perceber a falta de convicção, a obrigação que têm de

falar o que são obrigados a dizer. A impressão que os alunos têm a esse respeito é que o professor ensina o que recebe como ordem de ensinar, ou seja, são portadores daquilo que a direção ou orientação lhes mandam, não há convicção nas suas colocações.

- Na comunicação mediada, as pessoas não se envolvem, nem quem traz o recado, nem quem é obrigado a escutar. Seria muito bom que a escola tivesse um espaço verdadeiro para o diálogo, para conversar, para colocar as reclamações e as sugestões;
- Existem alguns professores, considerados muito bons pelos alunos, que comunicam aquilo que conhecem, que estudam, que aprofundam e que se atualizam;
- Os recados, papéis, comunicados, bilhetes, avisos etc. mandados para os pais são prova da incomunicação da escola. A impressão é que a escola faz de conta que se comunica com as famílias através desses meios, mas tem consciência – a escola – que isso não é verdadeiro;
- A utilização da agenda como forma de comunicar-se com a família é um tipo de mediação muito antipática e infantil. Só aparece com sentido, em função do encarte da agenda pelo regimento escolar, pelo calendário e outros comunicados de interesse comum, o problema é que os pais, dificilmente lêem esse encarte;

- A comunicação indireta que a escola tanto pratica com alunos, família, direção etc., é uma comunicação muito pobre e injusta, porque os alunos não têm vez nem voz de manifestar-se diretamente com a direção ou com a pessoa que envia o recado;
- As provas, as atividades, os exercícios e os deveres de casa, entre outros, são comunicações indiretas. Alguns deles requerem uma “bela de uma interpretação” em função daquilo que os professores querem manifestar. Muitas vezes, o que acontece na sala de aula é bem diferente da maneira de colocar as coisas numa prova ou numa atividade. A oralidade dos professores é bem diferente da escrita, isto não acontece somente com os alunos;
- Os vídeos, dvds e livros são formas indiretas de comunicação. Em várias das aulas, conhecem muito mais o indireto, pelo livro, que a manifestação direta do professor. Com vários professores não conhecem a produção escrita, simplesmente manifestam a comunicação oral, fruto de uma repetição do que se encontra no livro didático;
- As fichas e o material passados pelos professores, como textos e bibliografia, são formas indiretas. Existem dois professores, mais ou menos, segundo estes alunos do 2º Ensino Médio, que se identificam com aquilo que apresentam e que mandam ler, os outros dão um recado sem muita convicção, são vítimas das obrigações;

Sempre que há mediação na escola, o que é muito freqüente, há filtros ou maneiras de peneirar e não ser fiel .

4.4.6.7. a- Sobre o papel do professor na comunicação escolar (diálogo)

Os pontos de vista manifestados pelos alunos do 2º Ensino Médio, em relação ao papel do professor na comunicação escolar, não são muito diferentes dos considerados pelos do 1º Ensino Médio: um papel bem tradicional, amado por uns e detestado por outros.

No primeiro parágrafo, trazemos aquelas respostas e colocações que mais coincidem com as do grupo anterior, isto é, com os alunos do 1º de Ensino Médio e compreendem número maior de participantes (em geral, superam os 70% das respostas obtidas). A recopilação foi feita, segundo o número de respostas, iniciando pelo número maior.

- O professor tem papel de emissor; compete a ele ensinar, passar os conhecimentos e transmiti-los ao aluno; outros falam de comunicar a matéria; alguns professores simplesmente despejam os conteúdos e nem se preocupam em olhar, ou conversar para ver se os alunos entendem; em alguns momentos o professor precisa ser emissor e receptor; compete ao professor percorrer caminhos de comunicação que lhe permitam clareza nas suas colocações; os papéis estão bem determinados, o que significa que o professor é um emissor, um transmissor de informações, para que o aluno seja um receptor e aprenda o que o professor lhe transmite; devem-se criar mecanismos para que os alunos não permaneçam passivos ou alheios; os professores têm que ser melhores comunicadores, os alunos são totalmente dependentes da sua comunicação; os professores falam muito e escutam pouco, mas também são pouco ouvidos; necessidade de uma toma de

consciência do seu papel de ensinar, orientar e tirar dúvidas; é pena que poucos dos professores dialogam, a maioria deles impõe; alguns professores fazem aula como se fosse somente para ele, ignoram o que acontece com os alunos; no caminho do ensino é importante que eles tenham um sentimento de autoridade e sinceridade: instruir através da informação.

No segundo parágrafo, em função desta mesma questão (o papel do professor na comunicação), temos as respostas e colocações da minoria (25% a 30%), respostas muito mais elaboradas e exigentes que as colocadas pelo 1º Ensino Médio:

- Compete ao professor ser emissor e ao aluno receptor, mas quando o professor é aberto pode ser o contrário, ou seja, ele aprende com os seus alunos; além de ensinar, o professor deverá empregar métodos e formas que ajudem o aluno a ser um sujeito ativo; fazer perceber ao aluno que se está comunicando, ao menos tentar, por todos os meios possíveis, fazer do ensino um tempo de comunicação e não simplesmente de recepção (menos ainda quando ela é considerada somente passiva). Além do conhecimento, o professor deverá saber muito bem como ensinar e empregar as técnicas da comunicação humana. Atualmente, os professores devem escutar e perguntar mais, o que equivale a respeitar o fato de a comunicação não ser de mão única. Os professores, ao optarem pelo respeito, vão evitar falar demais e escutar de menos superando o que acontece atualmente, isto é, o abuso da palavra e ignorância ao aluno. O papel do professor é chave no auxílio à aprendizagem, deverá

aprender com o tempo e com a técnica as melhores formas de transmitir o que sabe.

Uma coisa que vários dos alunos sentem necessidade e que foi manifestado (15%), é o seguinte: os professores deveriam saber dialogar, propiciar e impulsionar a interação, comunicar-se de uma maneira que todos compreendam, mas infelizmente isso não é assim. Uma outra coisa que eles não sabem, em geral, mas que seria muito importante, é trocar informações com os alunos; empregar a *psicologia do amor*¹⁴³ para que o ambiente seja agradável; orientar e ensinar, o que depende muito das coisas que o professor acrescente como original, útil e bom.

Uma necessidade, também colocada (10%), é que o professor seja mediador de diálogos entre as pessoas, entre as fontes que estão ao alcance dos alunos, ou que poderão

¹⁴³ *psicologia do amor*. Termo empregado pelos alunos e que seguramente faz alusão a uma metáfora, a um pedido vivencial que não tem equivalente na nomenclatura científica, ao menos correntemente conhecida.

vir a ser acrescentadas. Consideram a comunicação do professor de vital importância porque é por meio dela que se recebe o maior número de informação sistemática, que deverá ser complementada com bibliografias, atividades, produções, relatórios etc.

Finalmente, consideram que o professor é um comunicador que precisa interagir, para conseguir os melhores resultados possíveis. Ensinar, educar e também aprender, lembrando sempre que o professor que não dialoga não pode ser considerado um bom professor.

4.4.6.8. a- Sobre os filtros¹⁴⁴ para transmitir a comunicação da escola para a família.

Um grupo de 30%, não vê necessidade de filtrar a comunicação da escola, no 1º de Ensino Médio era de 20%. Algumas vezes – o grupo – não entrega as coisas (recados, bilhetes, circulares, convites etc) que recebe na escola porque acaba esquecendo. Acha importante entregar: para manter um diálogo com a família; porque desejam que os pais saibam sobre a sua pessoa e as atividades desenvolvidas na escola e que seja oportunidade para conversar sobre as coisas que dizem respeito a eles; entregam e acham importante para aprender a discutir, a superar as dificuldades e, pouco a pouco, ter critérios para serem autônomos; é interessante contar e entregar os comunicados porque a opinião dos filhos é muito significativa para os pais. Considerar que aquilo que o filho opina e pensa sobre si é

¹⁴⁴ Esclarecemos novamente o motivo de manter o termo *filtrar*, por coerência com o trabalho realizado na pesquisa de campo. Não foi possível mudar o termo utilizado no instrumento aplicado nos meses de agosto e setembro de 2005.

importante para os pais e faz com que vários alunos vejam como interessante não peneirar a comunicação da escola em relação à família.

Dos 70% restantes, os motivos para filtrar a informação são muito semelhantes aos colocados pelo 1º Ensino Médio e foram agrupados segundo a incidência – não existe muita discrepância nas respostas –. As colocações foram as seguintes:

- O sentimento de autonomia que os faz ver que não precisam comunicar todas as coisas às famílias;
- Dependendo da importância que tenha para a família, comunica ou não, mas já conhece os critérios da família, o que lhe dá o direito de peneirar;
- Achar pouco agradável e interessante contar o que acontece na escola, que é o seu espaço e não o espaço da família;
- Procurar separar o que é conveniente para os alunos e importante para os pais;
- Empregar, além dos filtros, a hora certa de comunicar;
- Esperar serem questionados sobre o que os pais estão esperando, ou que imaginam que deve chegar. Nesses casos, apresentam os comunicados da escola, em caso contrário, não vêem necessidade;
- Julgar, sem muita importância, os comunicados, melhor contar com as próprias palavras;

- Poupar as energias dos pais;
- Colocar as coisas que têm pouca relevância e importância, para não chatear ninguém, nem serem cobrados;
- Cumprir e entregar os papéis que precisam de assinatura, ou que terão uma cobrança determinada;
- Prescindir de uma fofoca porque é a única coisa que se recebe em troca dos comunicados.

Novamente nos encontramos com a pouca importância dos comunicados da escola em função da família, seja na temática ou na forma. É um fazer de conta, tal como manifestamos anteriormente.

O sentimento expresso pelos alunos do 2º Ensino Médio, em função das respostas e a busca da cidadania pela comunicação, é que a escola é um mundo diferente. Mundo que, em vários aspectos é muito bom e agradável para eles, como é o caso de encontrar os seus amigos, mas muito diferente do aspecto comunicacional e afetivo que desenvolvem com esses amigos. As aulas não são “aquele mar de rosas” que alguns imaginam, o aluno sente-se discriminado, deixado de lado, sem papel importante a exercer. Escutam muitas reclamações em função do comportamento, do desinteresse e da passividade, mas pouco ou nada é feito para que se torne importante, escute, saiba o que realmente acontece e assuma um papel ativo e flexível, que pode ter alterações e vacilações. Manifestaram admiração por quatro professores, seja pela clareza, dedicação e respeito, como pelo conhecimento que demonstram e o esforço para integrar os alunos.

4.4.C) ENCONTRO REALIZADO COM OS PROFESSORES

4.4.7. Sobre o trabalho que foi realizado com os professores. [Tal como manifestamos na descrição, as cinco questões abertas foram propostas com o intuito de tornar rico o alcance das releituras e interações.] A estrutura apresentada no questionário, pretendia ir da vivência à busca de objetividade e voltar para a vivência, além de permitir perguntas idênticas, no caso da pergunta sobre o sentimento de estar se comunicando, para ter um ponto de comparação com os outros grupos pesquisados.

Todos os professores que tomaram parte na pesquisa de campo tinham conhecimento do que se tratava; dispuseram do material em mãos, isto é, o instrumento ou questionário para realizar os encontros e estabelecer os diálogos. Não era obrigatório responder, quem sentisse que, em algum momento, estava indo além da expectativa, ou se

aquilo que gostariam de colocar para o grupo não aparecia ou ainda, que as perguntas e comentários não deveriam ser feitos; tinham a liberdade de se manifestar, contando com o respeito em função da colocação ou de passar para um outro item, ou se fosse o caso, fazer alguma outra atividade enquanto continuasse com a pesquisa. A nomenclatura que utilizaremos dá continuidade aos questionários anteriores e permite identificar o fato de tratar-se de um outro grupo. Empregaremos o 6.2. e o número correspondente à pergunta. As respostas a cada um dos itens são as seguintes:

4.4.7.1.Explique como se dá a comunicação na Escola [em seguida, delimitar a discussão em vários níveis – Professor/Aluno, Escola/Professor etc.].

1.1. Relação Professor/Aluno

Os professores, em geral, consideram que a comunicação professor/aluno é uma relação fundamental, falam de ter consciência que as turmas querem ser ouvidas, assim como da existência de muitos discentes isolados dentro da sala de aula , que nem sempre é possível fazer alguma coisa efetiva pelos que permanecem alheios ou isolados, isto porque os esforços são poucos, ou porque nem todos os professores tomam consciência desse fato,ou ainda, porque os alunos são pessoas que não se encaixam no perfil do grupo escolar.

Os docentes dizem que precisam abrir caminhos novos para conseguir comunicar-se com os alunos; é necessário realizar a comunicação escolar intra-classe sem vergonha e sem medo. Segundo o exposto pelos professores, praticamente de forma unânime, os discentes, na escola, sentem-se tranquilos e à vontade para comunicar-se. *Esta apreciação dos professores, é bem diferente da manifestada pelos alunos. Para estes somente alguns poucos docentes estão abertos ao diálogo e a uma verdadeira interação.*

Alguns professores, um número bem reduzido, conforme a manifestação do grupo, ainda têm receio e dificuldades para se comunicar com os alunos. Aqueles que fazem uso freqüente da “bronca” entendem que ela se torna uma maneira de manifestar o interesse que se tem pela formação e aprendizagem dos alunos, é um fato que não quebra o diálogo com os alunos, sempre levando em consideração o respeito e a forma discreta de fazê-lo, evitando qualquer situação que possa ridicularizar o aluno ou deixá-lo constringido, envergonhado ou diminuído perante os seus colegas.

Analisando o fato da comunicação professor/aluno, 50% dos docentes, manifestam a necessidade de se pensar numa série de condições para que a comunicação possa ser uma realidade, como por exemplo: como criar condições para a reciprocidade? Parece que um dos caminhos, para que essa reciprocidade se torne realidade, é pensar na clareza das regras do jogo. O que significa empregar um “contrato didático”¹⁴⁵ que vai além do burocrático, fazer uma retomada permanente desse contrato com os alunos e converter essa possibilidade num espaço no qual eles – os alunos – possam manifestar o que pensam da aula, da comunicação, da interação ou da falta da mesma, assim como dos conteúdos que são trabalhados, sua forma de avaliação e recuperação, os apoios proporcionados etc. O grande desafio está em como tornar uma mediação – contrato didático – em oportunidade de diálogo e releitura, num espaço de co-participação.

É indispensável, segundo os professores, abrir espaços reais, que, atualmente, são inexistentes, para escutar as expectativas dos alunos, suas possibilidades, dificuldades,

¹⁴⁵ Ao falar de contrato didático nos referimos à modalidade, inspirada em Rousseau, de buscar elementos de diálogo e combinados durante o trimestre. Os professores apresentam no começo do trimestre um planejamento-contratual do que será desenvolvido no componente curricular: objetivo, conteúdos, formas de trabalho, maneiras avaliativas e recuperativas, assim como a bibliografia de apoio. Este tipo de contrato existe na escola faz mais de 8 anos.

dúvidas, idéias, sugestões etc. Além desta abertura, trabalhar expressamente para estabelecer e manifestar os vínculos através das regras, algumas das quais podem ser mudadas, o que equivale a iniciar com uma proposta determinada, mas sem permanecer na inflexibilidade porque se acompanha o grupo de alunos, conforme seu processo e suas necessidades. Neste aspecto os alunos, especialmente os do 2º de Ensino Médio, coincidem com a postura dos professores: abrir-se e criar espaços.

Um grupo de 21% dos professores manifesta a necessidade de estudar, informar-se e aprender técnicas e métodos de teorizar, ir além dos exemplos domésticos e já conhecidos; explicitam a importância de superar, na prática, o temor do emprego dos meios de comunicação e das tecnologias existentes, sem pensar que somente estão em aula quando dependem das mediações convencionais, como é o caso de livro didático; os docentes manifestam que gostariam de procurar e aproveitar oportunidades para partilhar experiências e situações que facilitem a aprendizagem de uma comunicação em que predomine o aspecto afetivo porque na experiência de monitorias¹⁴⁶ o vínculo e a manifestação dos sentimentos fazem uma grande diferença. Na pesquisa, reflexão e troca de experiências – internas e externas – informar-se sobre a criação de clima de comunidades de trabalho e aprendizagem, superando os conglomerados existentes, porque esse 21% dos professores têm consciência da pobreza existente, isto é, as coisas são feitas para notas ou para avaliações classificatórias escolares.

A comunicação escolar professor/aluno, expressam os docentes, é um jogo que precisa ser amplamente estudado, conhecido e mudado. Exige muita flexibilidade e

¹⁴⁶ No anexo explicitaremos em que consiste esse tipo de trabalho realizado na escola, segundo a proposta feita pelo professor Eraldo Rizzo de Oliveira de Física.

conhecimento da turma, grande humildade e abertura por parte dos docentes para colocar-se à escuta e manifestar, de coração, que é possível aprender com os alunos, não porque se manifeste isso através das palavras, mas porque as atitudes o demonstram, sem correr o risco de serem julgados pelos discentes como *despreparados ou ignorantes*, ou a direção tomar atitudes que os possam prejudicar, achando que não estão aptos para sua função. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola está a anos-luz de conseguir que seja uma realidade, tanto pela mentalidade dos docentes, como dos próprios alunos, a postura de aprender com os outros, de buscar um complemento em função das gerações que transitam muito melhor na tecnologia. Lembramos que neste sentido do professor aprender com o aluno vale a pena conferir com a resposta 4.4.6.7. p. 216, quando os alunos falam sobre o papel do professor na comunicação: “cada um de nós tem alguma coisa a ensinar e tem sempre alguma coisa a aprender.”¹⁴⁷

Na comunicação professor/aluno, segundo os docentes, existe muita dificuldade de se sair da própria área do conhecimento, de se empregar os meios de comunicação, de se pensar que a imagem pode ser um texto tão válido e importante, quanto o texto escrito. Os professores manifestam que estão muito presos à escrita, à leitura, ao sentimento de autoridade na relação professor/aluno. Existe uma distância enorme entre o que acreditam e o que conseguem realizar; há muito temor de se perder a autoridade, o tempo, a prioridade dos programas, os objetivos a serem alcançados etc.

Ao pensar na comunicação, continuam os docentes, que se desenvolve na escola, é necessário dividi-la, segundo as diferentes faixas etárias, porque à medida que os alunos crescem, parece que o diálogo, a participação na sala de aula, a interação e o sentido

¹⁴⁷ FREIRE, Paulo. In: *O menino que lia o mundo*. BRANDÃO, Rodrigues, Carlos. op. cit. p. 663

de co-responsabilidade ficam mais difíceis, e as relações se tornam mais instáveis. Uma pergunta surge a esse respeito: será que as relações mudam? Ou será que nunca estão preparados para um relacionamento com o grupo de adolescentes? A idéia que aparece é a seguinte: comunicar-se com as crianças é um fato tranquilo na escola e pode ser melhorado pela tecnologia e pelos meios de comunicação, mas comunicar-se com os adolescentes e com as famílias, é uma prática que está longe do cotidiano dos professores.

Um grupo minoritário de professores, 10%, periodicamente, lança uma série de perguntas sobre o que os alunos acham da aula, sobre o suporte tecnológico e mediático que eles utilizam em relação ao que conhecem, sobre a forma como avaliam e em relação ao material e textos que são empregados, enfim, destinam um momento específico não somente para escutar os alunos, mas para deixar bem claro para eles que realmente é possível comunicar-se, serem ouvidos e levar em consideração as coisas que eles colocam como necessidades, dificuldades e medidas que deverão ser tomadas. Além de ser uma prática de um grupo minoritário dos professores, mesmo assim, não é algo sistemático e vai depender da vontade do professor, independentemente da Instituição e dos alunos. Talvez, mas não temos como comprovar, os professores que têm esse tipo de prática, estejam considerados naquele grupo dos 4 docentes, que os alunos do 2º de Ensino Médio colocam como muito bons em vários sentidos, incluindo o da comunicação.

Ao compararmos as respostas dos alunos com a dos professores, achamos várias coisas em comum, como por exemplo: necessidades e desejos, mas poucas coisas em relação ao que se realiza no dia-a-dia. O pessoal do Ensino Médio – alunos - aponta poucos profissionais preocupados com o que acontece com o aluno; descrevem-nos como pessoas que não estabelecem diálogo e não deixam expresso que existem a vontade e a capacidade

de os professores aprenderem com os alunos; coincidem, também, na flexibilidade, no compromisso e na forma de se expressar ao se preocuparem com o que acontece no grupo. Diferem os professores ao afirmarem que eles – os docentes – sabem retomar, fazer de outras formas, procurar outras fontes, reinventar o que já foi ensinado e não necessariamente aprendido. Neste sentido a diferença é grande com as colocações feitas pelos alunos, assim como o fato de alguns professores fazerem aula para eles próprios e estarem preocupados com o programa, com as notas e com o que a Instituição espera e exige deles. É aquela maneira dos alunos manifestarem o incômodo que sentem quando o professor é um intermediário e um executor de recados.

Não se falou em ódio, nem violência, mas se manifestou o individualismo de ambas as partes, ou seja, o professor se preocupa com a sua obrigação, sem levar em consideração o aluno, enquanto o discente preocupa-se com o seu bem-estar, sem pensar nos colegas e na aprendizagem e muito menos no papel do docente. São dois mundos paralelos e alheios em uma série de coisas e detalhes do que diz relacionamento ou consideração em função do “outro”.

1.2. Relação Escola/Professor

Segundo os docentes a relação escola/professor é uma relação de confiança, existe bastante respeito e consideração pelo profissional da educação. Os papéis estão demarcados, são exigidos e respeitados, ninguém pode falar em surpresas, pelo que se espera dele, ou em função das atividades das quais deverá tomar parte e das suas tarefas. Existe uma manifestação bastante clara sobre a filosofia de trabalho, o calendário escolar, a forma de tratamento que deverão ter com os alunos, colegas e seus familiares, com a obrigação de buscar oportunidades de estudo e atualização, contando para isso com o apoio da Instituição. Mas, é uma relação formal e funcional que não cria vínculos nem manifestação dos sentimentos.

A tecnologia, continuam os professores, faz parte da escola, que como instituição, tem propiciado a todos os profissionais da educação oportunidades para aprender, familiarizar-se, empregar e sentir apoio por parte da equipe humana para que possam fazer uso da mesma –a tecnologia – nas suas aulas, na elaboração de pesquisas e material, na produção de novas dinâmicas e alternativas. Mas o desempenho do grupo é bem heterogêneo a esse respeito. Enquanto alguns profissionais sentem que estão muito próximos de um bom desempenho no nível tecnológico, outros se acham praticamente analfabetos, a tal ponto de continuar mandando digitar suas provas e material que deverão entregar aos alunos e à orientação pedagógica. Também, não há consenso em função do grupo humano que presta apoio. Para alguns, diríamos que é uma maioria, é um grupo de

tratamento difícil, pouco acolhedor e orientador. Para outros docentes, a minoria, é uma boa equipe.

Vários dos professores, 30%, não se manifestaram abertamente em função dessa relação. Açam que falta uma postura mais clara e transparente para expressar o desempenho dos profissionais, como o emprego de um instrumento de avaliação, o qual, consideram, não deverá passar por mãos dos alunos. Gostariam de saber o que a Instituição espera e acha deles, mesmo assim, não ficam à vontade quando a Instituição comunica alguma situação pouco positiva, quanto a um pedido dos alunos ou dos pais. Nesses momentos, acham que os alunos e as famílias são muito escutados, enquanto o profissional é muito vulnerável e sente que se atende muito mais o “cliente” aluno, que o profissional da educação. Nesse aspecto, coincidem com os alunos, mas em sujeitos diferentes; para os alunos o professor é muito escutado e o aluno ignorado. A verdade é que do ponto de vista da comunicação, faltam padrões assimilados e expressos pela Instituição, e em se tratando da comunicação como exercício cidadão, os perfis não foram discutidos e expressos por ambas as partes.

Um dos pedidos dos professores é a manifestação mais próxima e freqüente do que se realiza como Instituição e os motivos e os objetivos que se pretendem alcançar com as realizações. As tarefas exigidas pela escola são muito precisas e até preciosas, o que requer muita dedicação por parte dos docentes, nem sempre compreendida por eles (os professores). É necessário menos burocracia, mas não pontuam que coisas podem ser suspensas. Nesse sentido burocrático, existe um clima agradável, mas não um espaço suficientemente amplo para que as colocações dos professores e alunos sejam escutadas,

estudadas, refletidas e respondidas, com novas posturas e condutas. De ambas as partes parece que há medo de se manifestar e fazer uso dos seus direitos e deveres.

Alguns dos docentes manifestam incômodo na participação dos Orientadores. Gostariam que todas as coisas fossem resolvidas pelos professores, sem contar com um grupo intermediário. O que é cobrado, ou lembrado (diários de classe, contratos, planejamentos, preparo de aulas, atividades para os dias em que precisam ausentar-se, provas, materiais didáticos, bibliografias etc.) cria um clima chato e a sensação de não valer a pena trabalhar com tanta pressão na educação. A dedicação e qualidade que lhe são exigidas não correspondem – segundo os professores – ao reconhecimento e desenvolvimento da sua tarefa educativa.

Um grupo numeroso – 70% – gostaria de uma relação mais fraterna e de cumplicidade entre os docentes. Afirmam que existem algumas “estrelas” que dificultam a comunicação e a interatividade. Esses professores, considerados estrelas, identificam-se muito com determinadas áreas e parece que a mudança de mentalidade ainda está um pouco longe. São pessoas, ou grupo de pessoas que dificilmente aceitam os seus colegas, fazem projetos coletivos e os prestigiam perante os alunos. Segundo as castas, aparecem alguns componentes curriculares nobres, sangue azul, e outros, plebeus. A democracia e o exercício cidadão nem sempre passa ou aparece nestas interações.

4.4.7.2. Descreva os vários papéis do Professor na comunicação escolar

[situações diversas e com diferentes membros da comunidade escolar]

Essa pergunta praticamente foi integrada com a pergunta anterior. Mesmo assim, foi diferenciada na medida em que se fazia referência aos vários grupos ou níveis existentes que agrupamos da seguinte maneira:

1. **Em sala de aula.** Existe, segundo os professores, uma comunicação boa no sentido de clareza e de coerência. Dependendo das salas, é possível brincar, aproximar-se e manifestar acolhimento. Olhando a escola como um todo, o ambiente é de respeito em geral, descontraído, uma relação bastante boa com os professores. O que ainda falta é um vínculo maior com a aprendizagem, especialmente por parte dos alunos do Ensino Médio. No ano de 2005, a relação com o pessoal de Ensino Médio foi uma relação muito bonita em geral. Clima descontraído e os docentes, na medida do possível, tentaram uma aproximação, vínculo mais afetivo, o que não necessariamente coincide com a resposta dos alunos.

2. **Com as famílias dos alunos.** Pode-se falar, segundo o exposto pelos docentes, de uma relação muito mais esporádica. Normalmente a procura da família é feita para avisar coisas que não estão funcionando bem de ambas as partes. Nos dias em que existe o plantão para atendimento dos pais, estes chegam com bastante abertura para conversar com os professores e conhecer detalhes sobre o processo dos alunos. Poucas vezes, aparecem pais irritados ou colocando-se contra a postura dos professores. Isso não significa que exista um acordo total entre famílias e escola. Cada uma dessas instâncias mantém suas posturas e papéis, que são complementares, mas diferentes. Essas relações tornam-se tensas e agressivas no final do ano letivo, quando se trata de resultados. Em função da relação da família, as leituras são muito diferentes em cada uma das partes; os alunos acham que os pais são procurados simplesmente para coisas negativas; os pais acham o sistema de plantão e de reuniões em geral pouco produtivas e desinteressantes; os professores analisam de forma positiva, tal como foi apresentado.

3. Dos **professores entre si.** Atualmente, parece que a relação tem melhorado muito, mas ainda é uma relação muito funcional, e os professores permanecem, na sua atuação e relacionamento, identificados em função da área ou da série em que desenvolvem a sua tarefa. O sentido de interdisciplinaridade, com projetos e atividades que exigem posturas que vão além da própria aula é difícil, porque os professores têm uma formação muito individualista e praticamente não abrem caminhos para permitir a interação e o desenvolvimento de projetos comuns, ampliar o emprego da tecnologia e reformular várias das suas práticas, porque não sabem as formas como podem ser feitas estas mudanças ou porque não desejam que isso seja uma realidade. Para a comunicação dos docentes entre si,

e com a instituição, o *e-mail* tem ajudado bastante, a maioria faz uso dele e se manifesta com tranquilidade, mas a comunicação e os relacionamentos são precários e funcionais.

4. **O papel receptivo em relação ao funcionamento da escola.** Em relação ao funcionamento da escola como instituição, nos padrões tradicionalmente conhecidos, isto é, comunicados, reuniões, calendários e atividades, estes são entregues e/ou avisados com antecedência, o que aparece como o cumprimento de um dever, mas não resposta às necessidades. Segundo os docentes, ninguém fala de ser atropelado, ignorado ou marginalizado porque a comunicação é padrão. Isso não significa que exista uma comunicação fácil e rica.

O *site* da escola permite uma boa informação para todos, e cada série tem o seu professor representante para colocar nele todas as informações que acharem necessárias. Existe uma resistência e dificuldade por parte de um número grande de professores em função da comunicação que deverá ir para o *site*, para a família (seja de forma eletrônica ou não) e para a comunidade como um todo. A idéia que passa é que cada um seja responsável pelo que faz e não precisa de comunicação, partilha e manifestações. Neste sentido, lembramo-nos muito dos alunos, quando falam: posso escutar música e empregar o celular porque não atrapalho ninguém.

5. **Espaços culturais**¹⁴⁸. Nesses espaços, vários professores, 40%, vêm a oportunidade de intercâmbio e comunicação, – alunos entre si, interclasse, e famílias – como muito produtiva. Nesses dias e espaços, o fato de estarem presentes os diferentes

¹⁴⁸ Na escola existe uma modalidade chamada Espaço Cultural. São eventos realizados aos sábados com o intuito de permitir a interação entre níveis de alunos e interclasse. Oportunidade de partilhar experiências, trabalhos e buscas que nos horários normais não são possíveis. Tais espaços são feitos, por área, ao longo do ano letivo e permitem a complementação dos 200 dias dispostos pela lei. Para o ano de 2006 a experiência será diferente para superar a saturação, rotina e tensão que tal evento causa em alguns dos docentes.

níveis da escola (infantil, fundamental, médio), de não dependerem de horário-aula, de estarem participando as famílias e de dividirem-se por áreas e não por séries, é permitida uma manifestação maior sobre o que acontece, há possibilidades de comunicação e aprendizagem maior e diferenciada; sair da rotina para ver e sentir outro panorama. Alguns dos professores (10%) consideram antipático e pobre esse fato, por ser imposto e por tornar-se cansativo para os alunos e competitivo para os docentes.

6. **A avaliação como forma de comunicação.** Pode-se afirmar que a avaliação, como comunicação, não está muito desenvolvida na escola e ainda impera um estilo muito tradicional avaliativo; as devolutivas em relação ao processo avaliativo nem sempre são claras e satisfatórias para os alunos e para as famílias. A linguagem formal, empregada nas provas e em outros instrumentos de avaliação, é distante das linguagens utilizadas nas aulas, os alunos sentem que há uma dicotomia e os professores, na sua maioria, têm consciência dessa dificuldade. Além do mais, o ensino transcorre muito na oralidade e a cobrança é na escrita. Faltam pontes reais para um trânsito mais sereno e produtivo.

Segundo alguns professores, (30%), a escrita não é interpretada como comunicação. No caso das devolutivas em função da avaliação, os professores trabalham bastante com a escrita, e os alunos ficam esperando complementos, comentários, situações de apoio e desdobramentos, a comunicação. Realmente é inexistente tratando-se deste assunto.

Enquanto o professor abusa da oralidade (veja-se o comentário dos alunos no item anterior), os alunos têm receio desse tipo de linguagem, não ficam muito à vontade porque esperam que o professor exija uma colocação formal.

Os professores percebem a comunicação e as suas formas de maneira bem diferente das manifestadas pelos alunos. Aquela minoria de alunos que deseja a interação não coincide com a análise dos professores, praticamente nenhum deles fala da interação. Todos os professores, em geral, consideram como muito boa a sua comunicação, diferente da percepção dos alunos, que falam de casos esporádicos de boa comunicação. Estamos falando de dois mundos e expectativas que precisam ser encurtadas e conhecidas.

4.4.7.3. Fale sobre sua relação com os meios de comunicação [topografia].

Olhando os meios que os professores utilizam freqüentemente, podemos dizer que a topografia corresponde a:

1. **TV** é o meio de comunicação empregado pelo maior número de professores
- 70% - noticiários, novelas, programas de auditório e filmes. Existe um grupo pequeno – 5% – que praticamente ignora esse meio de forma metódica por achar chata, pobre e cansativa
2. **O Rádio** geralmente (65%) é o companheiro mais fiel nos carros, de forma geral, para escutar notícias. Alguns gostam de escutar músicas, enquanto dirigem;

3. **Internet**, a maioria dos professores diz que a utiliza para pesquisa, emprego bem diferente daquele manifestado pelos alunos que fazem um uso múltiplo e permanente;
4. **Revistas semanais** (*Veja, Istoé e Época*) um grupo, em média de 30%, utiliza-as de forma sistemática; o restante do grupo manifestou que o faz esporadicamente, mas que não tem o hábito dessa leitura;
5. **Jornais**, leitura diária, 25% e leitura semanal também 25%, o restante não se manifestou;
6. **Revista científica ou temática**, só uma minoria de docentes, chega a 5%, faz uso freqüente dessa leitura;
7. **E-mail** um grupo grande de professores (40%) o utiliza. Vários deles enviam o seu material didático de apoio por meio do mesmo. Um mínimo dos professores troca *e-mail* com os alunos;
8. Outras alternativas do computador (*blog, msn* etc), só um grupo bastante restrito, respondeu. (3%).

Se comparamos a topografia dos professores com a topografia dos alunos do 1º e do 2º Ano do Ensino Médio, encontraremos bastantes diferenças nos meios, nas freqüências e nos objetivos.

4.4.7.4. Compare a comunicação escolar e a não- escolar

O grupo de professores, praticamente unânime, destacou o seguinte: são dois mundos completamente diferentes. **O mundo da comunicação escolar é um mundo linear**, emprega uma linguagem formal e tenta, na medida do possível, manter a norma culta da língua. É um espaço “gutenberguiano”, prima pela escrita, que os alunos não identificam como comunicação, mas como obrigação difícil e desvinculada do seu meio. Os temas, muitas vezes, são difíceis ou desconhecidos, exigem esforço para serem acompanhados, entendidos e assimilados. Quem determina a forma de comunicação, ou ao menos quem faz a escolha, é o docente, e nem sempre ele sabe e tem a sensibilidade de perceber o que acontece.

A comunicação no espaço escolar, além de ser formal, linear e escolha do professor não conta com muitos recursos da mídia e da tecnologia. A falta desses recursos, ao menos na escola, não é pelo número ou variedade, mas porque os docentes não têm o preparo suficiente (em alguns casos), ou porque sentem que lhes falta tempo para poder preparar aulas com outras mídias e recursos. Fica também o temor: será que isso é aula? Como fechar a temática? Existe a possibilidade de avaliação posterior? Como?

A dicotomia oralidade-escrita; texto-exposição; temática-avaliação etc., mantêm o grupo muito preso aos mesmos tipos de material empregado e de comunicação na sala de aula. Mesmo aqueles professores, que hoje se aventuram a utilizarem vários livros como fonte, a pedir deveres de casa e pesquisas diferentes na temática, nas fontes, nas correntes etc., na hora de avaliar, recorrem ao funil do conhecido e fecham com um estilo avaliativo bem tradicional e numérico.

Esporadicamente aventuram-se esses professores a leituras fílmicas, emprego de outras linguagens como icônica, televisiva, jornalística, artística, musical, poética etc., mas é um apoio, uma ilustração e um complemento. A expectativa, por parte dos alunos e dos docentes, é do tradicional com alguns “oásis”. O emprego da Internet para pesquisas, coleção e conferência de dados funciona com relativa facilidade, fica difícil o passo seguinte, o da elaboração após o trânsito. O traquejo na elaboração de textos e de trabalhos, nas diferentes áreas, ainda está muito limitado ao estático e seletivo: transparências, *data-show*, imagens e mapas ilustrativos (alguns profissionais trabalham com leituras cartográficas bem apuradas e com documentos históricos), recortes de jornais.

O espaço escolar, segundo os docentes, é um espaço diferenciado. Não se pode identificar com o espaço familiar, nem com o social; ele é particular. O trabalho passa muito pela oralidade, de um lado, e pela escrita formal, de outro, ou seja, muita oralidade nas explicações, trabalhos em grupos, “os chamados seminários” (que não o são), leituras de didáticos e paradidáticos e uma cobrança permanente de registros, provas, testes, resumos e sínteses. Como se houvesse vários tempos: tempo de ouvir e tempo de escrever, ou tempo de falar e tempo de escrever, sem pensar na simultaneidade a que os alunos estão habituados e nas formas plurais e complexas como se construí o conhecimento.

Segundo o grupo de docentes, a sala de aula é um espaço que inibe alguns dos alunos, ou os deixa alheios aos acontecimentos e passivos. É uma comunicação muito repetitiva e monótona, muda-se de assunto, mas não de modalidade. Durante várias horas, alunos e professores permanecerão nos mesmos locais, nas mesmas posições, mudando tão somente a temática.

O mundo da comunicação não- escolar está cheio de magia, de tecnologia, de surpresas e variedades, quem repete ou permanece no mesmo é por opção, dificilmente por obrigação. A tecnologia é o “grande barato”: agilidade, diversidade, emoção, envolvimento, simultaneidade. Não é possível comparar esses dois mundos, cada um deles tem a sua finalidade e os seus meios.

O mundo escolar é o mundo do encontro e da comunicação afetiva. É no espaço escolar onde os alunos sentem-se acolhidos e escutados (segundo os professores, não segundo os alunos) para poder manifestar e criar os seus laços de amizade e realizar a construção de vida. Não necessariamente na sala de aula, nem na comunicação formal existente, mas nos vínculos que se estabelecem ao longo do tempo. Um dado curioso: muitas vezes, o tempo de permanência na educação formal (infantil, fundamental e média) é o maior tempo da vida passado num mesmo lugar. Alguns alunos ficam até 14 anos na mesma escola e é ali que criam e solidificam as suas amizades, o seu mundo e valores.

A dicotomia existente não é uma coisa ruim ou problemática, segundo os professores, é uma realidade com a qual se tem que contar e agir, cada mundo tem sua forma de comunicar-se, seus códigos e finalidades. A escola deverá atualizar-se na medida do possível, mas esse possível passa por manter aquilo que se considera típico da escola, ou seja, ensino/aprendizagem sem muita preocupação com a integração social, com o emprego dos meios de comunicação e as suas linguagens, com a familiarização institucional da tecnologia – além do investimento.

4.4.7.5.Como você sabe que se está comunicando

A resposta dos docentes foi trabalhada em função da sala de aula. Os professores acharam conveniente manter o raciocínio na linha da questão anterior (comunicação escolar) e não divagar do ponto de vista de comunicação, que chamaram de “existencial” e/ ou individual. Essas categorias foram dadas pelos professores.

A respeito da comunicação na sala de aula, as visões são bem típicas de cada área. Parece que em algumas delas, os professores julgam que estão conseguindo uma boa comunicação, quando os alunos estão copiando, e aparentemente acompanhando. Esse aparentemente só será esclarecido no momento de uma atividade de aplicação, num dever de casa ou numa prova. Mas não há a preocupação de olhar de perto o que acontece; parece que “cumprindo a programação e o planejamento”, a coisa funciona. É um número menor – 35% –, mas bem significativo, e que de certa forma reforça a visão que manifestaram os alunos, ou seja, o professor faz o que lhe mandaram fazer, não sabe das necessidades do grupo.

Existe outro grupo, varia muito dos momentos e situações das colocações, que interpreta gestos, olhares, exclamações e colocações, para perceber se realmente o que tinham para comunicar cumpriu o seu objetivo. Alguns desses professores sentem a necessidade de mudar de tática com relativa frequência, passar a indagar e a explicitar de outras formas. Perante as perguntas dos alunos, tentam, na medida do possível, responder e explicitar por meio de outras alternativas, diferentes das empregadas na primeira vez. Isso não é o comum, normalmente repete-se o mesmo e da mesma forma que foi feito primeiramente.

Quando o aluno não entende, manifesta as dificuldades, fica fora do ar etc., as reações são diferentes por parte dos docentes. Uma coisa os professores têm em comum: o problema está com o aluno. Dificilmente, os docentes pensam que possa existir falha na comunicação, imprecisão, falta de objetividade e/ou pluralismo na colocação que possa truncar o acompanhamento por parte de diferentes pessoas que captam e aprendem de forma também diferente.

Ao comparar a postura do docente com a postura do aluno, a esse respeito, vemos várias diferenças nas leituras e interpretações do que seja comunicação, da maneira como acontece na escola, dos meios de comunicação que são familiares para cada um dos grupos (alunos-professores), seja como geração ou como grupo humano. Os alunos não sentem preocupação por parte dos docentes (de forma geral) em procurar formas de se comunicar melhor, de criar vínculos, de integrá-los ao processo. Os professores, por sua vez, olham os alunos como passivos, apáticos, alheios ao que acontece na sala de aula e consideram que esse é problema dos alunos.

Na medida em que vamos desenvolvendo a Tese, avançando na pesquisa de campo, constatamos que algumas das hipóteses fazem sentido, como exporemos posteriormente.

4.4.D) PAIS DE FAMÍLIA – QUESTIONÁRIOS

4.4.8. Sobre o trabalho que foi realizado com os pais de família, em busca de pistas de interação família-escola e de dados para interpretação das hipóteses levantadas. A nomenclatura que utilizaremos é 4.4.6. para facilitar a identificação e

seqüência, isto é, 4.4.6. para os alunos – sendo que no grupo do 2º de Ensino Médio – além do 4.4.6. e o número correspondente à pergunta colocamos a letra - a; no grupo dos professores foi o 4.4.7. e a seqüência das perguntas e atualmente, com os pais, empregaremos o 4.4.8. e o número correspondente à pergunta.

A descrição que apresentamos a seguir é fruto da organização e releitura das respostas dadas pelas famílias. Alguns dos pais trabalharam em dupla, outros em grupos de três, na escola e, outros, individualmente. Foram feitos relatórios, anotações (pais e pesquisador e, posteriormente, comparados e complementados). Os dados são muito interessantes, bastante objetivos, bem elaborados e com riqueza de detalhes em vários aspectos. Tentamos ser o mais fiel possível nesse ponto, assim como o fizemos com os grupos anteriores.

4.4.8.1. Explique o que você entende por comunicação

As respostas por eles apresentadas são bem diferentes das conseguidas com os dois grupos anteriores. Em se tratando dos alunos foi uma resposta vivenciada, reflexo da sua prática e expectativa. No caso dos professores nos deparamos com um mundo profissional e uma visão bastante pragmática em relação à comunicação escolar. No grupo dos pais é uma generalização que corresponde ao entendimento do que seja o fenômeno da comunicação. As duas primeiras colocações nos permitiram a quantificação ou percentual, por isso destacamos esse aspecto quantitativo, que nos ajuda a visualizar e compreender. Ao apresentar a metodologia de trabalho destacamos na descrição do caminho percorrido o objetivo que pretendíamos: “A nossa pretensão é interpretar a realidade de vários ângulos e focos (...) tentamos sistematizar uma forma de compreender e entender. Classificamo-la

como pesquisa descritiva (...) e os dados coletados darão como resultado um novo texto.”¹⁴⁹. Não pretendemos quantificar, mas nuclear; é esse o motivo que em certos momentos, concretamente nestes dois primeiros itens, nos leva a falar de números em função da formação dos núcleos.

- Falar de comunicação significa troca de informação, de pensamentos, aquisição de conhecimentos (a maioria explicou dessa forma, 70%);
- Comunicar-se é diálogo, conversação, formas diferentes de troca de uns com os outros. Meio de passar uma mensagem (um grupo de 25%);

A partir deste 3º aspecto do que entendem por comunicação os números não foram muito significativos, mas sim os conteúdos:

- Ferramenta essencial que as pessoas possuem para sobreviver, evoluir e, principalmente para sentir “a vida”. Após todos os sentidos, a comunicação é o elemento que conecta a pessoa com o próximo, o mundo e os conhecimentos.
- Interação social entre os grupos e/ou pessoas que conduzem ou podem conduzir à reciclagem de valores através das novas informações.
- Comunicar é ter contato com o meio, com as pessoas que estão nesse meio social; é trocar idéias, relacionar-se;

¹⁴⁹ cf. na Tese que estamos apresentando p.196. O que se pretende é demonstrar o tipo de metodologia empregada e como a utilização do recurso quantitativo é um facilitador para visualizar e compreender melhor.

- Comunicação é a maneira pela qual as pessoas se expressam de forma verbal, escrita, por sinais, corporal etc., para expor as próprias idéias de forma lógica e entendível para o público que se deseja atingir;
- A comunicação é toda forma escrita, falada e visualizada para transmitir alguma mensagem;
- Ação que conduz à “reflexão” sobre a experiência de vida, sobre as descobertas e, graças à diferença, conseguir o complemento, que é o mais importante na comunicação;
- Comunicação é tudo o que envolve entendimento, não somente com palavras, mas com gestos, leituras etc., ou seja, comunicação é um elo de ligação entre pessoas, animais e natureza;
- Considerar a comunicação hoje, no mundo globalizado, é pensar que não aderir a ela, pela abertura e intercâmbio é ficar à margem da evolução e do crescimento;

Nestes últimos itens aparece mais o aspecto funcional e/ou profissional:

- Falar de comunicação é pensar na transmissão de dados, de conhecimentos, percepções, sentimentos. É uma interligação entre setores;
- Envio e recebimento de fluxos de informação, através de diversas formas (mídia, expressão corporal, impressos e diálogos);

- Forma que as pessoas, empresas, órgãos públicos e a sociedade em geral encontram para expor suas idéias, pensamentos, conceitos, vontades etc.;
- Alguns dos grupos apresentaram a definição que aparece no Aurélio.¹⁵⁰

4.4.8.2. Fale sobre a comunicação entre a Família e a Escola.

As respostas a esse respeito podem ser divididas em quatro (4) tópicos: a) aspectos positivos, b) aspectos negativos, c) o que deverá ser e d) sugestões.

a) Aspectos positivos em função da comunicação família/escola:

1. A comunicação é feita por meio de cartas, bilhetes, comunicados, todos eles bem elaborados. (Grupo de 20%);

2. A escola é bem aberta em relação à recepção dos pais e ao atendimento. (Grupo de 20%);

3. É possível afirmar que a comunicação entre a família e a escola é boa. As informações são transmitidas por reuniões, telefonemas e Internet, dando oportunidade para que a família tenha todas as informações necessárias. (Grupo de 5%);

¹⁵⁰ Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: Ato ou efeito de comunicar(-se), processo de emissão, transmissão e recepção de mensagens por meio de métodos e/ou sistemas convencionados. A capacidade de trocar ou discutir idéias, de dialogar, com vista ao bom entendimento entre pessoas. Desconhecemos a edição que foi utilizada pelo grupo que enviou a resposta.

4. Em relação à escola, percebe-se o esforço para comunicar-se com as famílias via bilhete, agenda dos alunos, reuniões, jornais informativos, cartazes, espaços culturais, Internet, o que é muito bom. (Grupo de 5%).

Esses aspectos positivos aparecem dentro do funcional e não se fala do aluno.

b) Aspectos negativos ao falar da comunicação família/escola:

- Parece que a escola ainda não manifesta o interesse de manter um elo constante e efetivo com as famílias. Esquece que é assim (através da comunicação) que se desenvolvem pessoas, ou melhor, que se formam pessoas. A Escola apresenta dificuldades na transmissão (interna e externa) e talvez não tenha percebido que esse é um ponto de encontro para certos problemas e, em certos aspectos, esse é o problema (não- comunicação ou não-adequação). As culturas familiares são diferentes e pedem adequações, também diferentes;
- A escola precisa caminhar muito a esse respeito, especialmente no sentido de ouvir opiniões dos familiares e vice-versa, procurando modernizar e adequar sistemas de ensino e de avaliações mais periódicas e objetivas dos alunos;
- O contato professor-família é restrito e, no entanto, mais significativo para a família, porque é por meio dele que se toma real conhecimento do cotidiano escolar do aluno (filho);
- É preocupante, seja na comunicação, ou na tarefa escolar como um todo, encontrar professores que não se preocupam com o desenvolvimento profissional e pessoal; buscam apenas os benefícios e se esquecem dos seus

deveres e obrigações, sua real missão e tarefa. E a escola, independentemente de ser pública ou privada, tem uma função social de importância para a sociedade e como tal precisa estar aberta a trabalhar com a visão no futuro, nunca voltada para o passado.

- A comunicação está prejudicada porque, na maioria das vezes, os pais são chamados para ouvir reclamações dos filhos, ou então (poucas vezes), para solicitar alguma informação sobre ele
- Fica no esquecimento um sentido mais amplo como pensar em palestras, grupos de discussão, encontros informais, convites descontraídos, no que seria possível transmitir e receber mais conhecimento. (Grupo de 30%);
- Não se pode falar de um fluxo permanente e eficiente. Está restrito aos interesses da escola. (Grupo de 15%);
- Vários pais procuram estar sempre presentes na escola, mas parece que o mais importante para a Instituição é enviar os boletins, jornal e circulares para casa, sem atualizar os dados e empregar melhor a informática. (Grupo de 15%).

Nos aspectos negativos é importante ressaltar como aparece a figura do aluno. Coincide com a forma como foi colocada pelos alunos.

- c) O que deverá ser essa comunicação família/escola, segundo o pensamento da família:

- Uma integração, um vínculo e uma forma de contato de grande importância para os familiares e principalmente para a escola;
- Um elemento fundamental, porque considera o aluno como um ser social, que integra a Escola com uma história de vida familiar que envolve valores, posicionamentos pessoais que estão em constantes mudanças, inclusive, por causa do novo meio social: a própria escola;
- A escola privada, neste tópico, tem um caráter importante para a sociedade, visto que a Escola pública encontra-se desestruturada, sem material humano apto para exercer a sua função;

Num futuro breve, será necessária uma forte mudança no sistema educacional básico, fundamental e médio, unindo a qualidade e valores da Escola privada à missão da Escola pública. Será preciso que a escola esteja realmente disposta a ter um canal aberto com os pais, criando um “Ouvidor para Alunos e Pais”. Este(a) profissional terá como missão a interlocução entre os conceitos, normas e regras da escola com as necessidades e críticas dos pais.

Em relação à comunicação família/escola várias das nossas hipóteses foram contempladas. Exemplo, a hipótese central: a educação pode desempenhar um papel significativo na construção da cidadania, desde que reconheça a importância da comunicação em suas várias esferas e adote práticas educativas coerentes com essa integração entre comunicação e educação.

Nos aspectos negativos aos quais os pais fazem alusão e em relação ao que consideram que deveria ser, outras das nossas hipóteses aparecem, como: a forma como os alunos (também os pais) identificam as formas de comunicação, a informação caracterizada pela rapidez, simultaneidade e a forte presença da linguagem icônica versus linearidade escolar. A escola permanece como paralela, alheia, enquanto o mundo vibra e transita nos meios de comunicação com todas as suas alternâncias.

Outra das hipóteses: como os alunos reconhecem o diálogo entre o discurso escolar institucional e as formas de linguagem não-escolares, entre as quais incluiremos os meios de comunicação. Um discurso dicotômico, parado, antipático – segundo os alunos – e segundo os pais existem uma série de sugestões.

d) Sugestões:

1. Reuniões de pais com novas propostas e modalidades. Estabelecer um canal permanente de escuta das necessidades e as formas de operacionalizar. As reuniões que existem, atualmente, são muito pobres e cansativas, também perderam a sua finalidade e, neste momento, é um processo lento, retrógrado e sem sentido. No formato atual, os pais fazem dos professores (e parecem que os professores assumem esse papel com agrado) psicólogos, assistentes sociais, conselheiros;
2. É necessário que a escola disponha-se a conversar mais, pelo menos uma vez por mês, entender que a angústia dos pais é sobre os seus filhos e a vida, enquanto que para a escola é uma tarefa;

3. A família e a Escola têm que estar em sintonia. Deve haver uma “identificação” na escolha da Escola por parte da família, para que os “resultados” apresentados pelos alunos sejam satisfatórios, caso contrário, a escolha deverá ser revista;
4. Sugerem que alguns dos comunicados, caso dos reforços pedagógicos e outros, sejam feitos via *e-mail*, porque percebem que vários pais não sabem da forma e com que frequência são emitidos, porque os alunos não entregam bilhetes, circulares, comunicados, agendas etc.;
5. A escola precisa procurar canais mais modernos e ágeis para se comunicar diretamente com os pais e não usar o aluno como intermediário, principalmente no Ensino Médio. É necessário olhar a forma como se comunicam as outras Instituições, elas não esperam o aparecimento dos clientes para dar recados;
6. Seria bom pensar numa mala direta informando as atividades que foram realizadas, as que estão em andamento e as que serão realizadas. É necessário que a família tenha uma visão geral de conjunto do que acontece no Ensino Médio. As comunicações simplesmente pontuadas não manifestam o processo. Ao realizar uma atividade: saída, simulado e outras coisas importantes que conformam um mapa, ou o projeto completo do Ensino Médio. As famílias e os alunos precisam tomar consciência desse mapa para localizarem-se e transitarem. A escola precisa convidar, avaliar e

contextualizar o todo das realizações. Tais informativos e mapas não podem depender dos alunos para chegarem até os pais.

4.4.8.3. Como é a comunicação entre o seu filho e a escola.

A forma como podemos agrupar as respostas corresponde à seguinte classificação: aspectos positivos, negativos e/ou críticas que têm muito a ver com as hipóteses levantadas e algumas delas já citadas.

Aspectos positivos:

- Em relação a essa comunicação, percebem que os filhos recebem, por parte da escola, abertura para se comunicar com os professores, coordenadores, direção ou com quem quer que seja. Insistem para que o façam em determinadas situações (esclarecimento de notas, trabalhos, matérias, convocações para reforço), porém, nem sempre o fazem, talvez por esquecimento ou por acharem que não é tão importante. Em alguns casos (muitos poucos por sinal), a comunicação entre os filhos e os professores é feita via *e-mail*, o que agiliza muito. (Grupo de 40%);
- Segundo a manifestação e vivência dos filhos, o aprender e o se obter entendimento das matérias na sala de aula estão sendo feitos. Parece que as informações correspondem às expectativas, e que a comunicação está sendo favorável ao crescimento interno dos alunos. (Grupo de 20%);
- Muito boa, clara e transparente. (Grupo de 10%);

- O papel de transmitir conhecimentos está sendo cumprido. (Grupo de 10%);
- É bastante positiva, há um fluxo permanente. (Grupo de 10%);
- Acreditam que é boa, não é excelente porque os jovens, muitas vezes, não têm, nesta fase da vida, a consciência das possibilidades que estão ao alcance deles. Mas os pais estão atentos e, se for necessário, intervirão. O mais importante é que existem possibilidades por parte da família e da escola para dialogar a esse respeito. (Grupo de 5%);
- O sentimento que têm é de ser boa a comunicação, não aparecem barreiras ou autoritarismo que possam impedir a comunicação do aluno com a escola, mas é um exercício que precisa ser mais estimulado na instituição também. (Grupo de 5%);

Aspectos negativos e/ou que precisam de outros tratamentos:

- A escola precisa atualizar as formas de comunicar-se com os alunos. Nas aulas, por exemplo, falta motivação, tecnologia e atualidades. Poucas exposições são interessantes e envolventes. Há necessidade de um maior número de atividades sociais, significando que a escola não pode pensar que se basta a si mesma, precisa do mundo social que está no seu entorno, sair, ir a museus, teatros, palestras, cinematecas, visitar outras escolas ou instituições educacionais que fazem coisas diferentes e convidar para serem visitados. Pensar a escola como “meio” (comunicacional) para que os alunos abram as alternativas e pensem em outros meios. (Grupo de 60%);

- A informação e/ou comunicação com a escola aparece, invariavelmente, de forma truncada, em que o canal é sempre formal e cheio de preceitos. Há necessidade urgente de mudança na forma de comunicação, porque nem sempre os alunos e os pais têm conhecimento das ações no ambiente estudantil. É necessário um diálogo claro entre pais, alunos e profissionais de ensino, de forma que todos se sentem à mesa e eliminem as diferenças na busca de convergência. Devem definir, numa espécie de colegiado, o que será melhor para os alunos e para a escola e seus impactos em custos, despesas e receitas, visando ao aprimoramento.
- A escola é muito pobre na comunicação com os alunos, é repetitiva e despreocupada com a passividade que eles manifestam. O que os alunos trazem para casa demonstra a pobreza da rotina escolar, isto é, deveres sem muito sentido, atividades ou leituras para notas, mas nada que envolva o indivíduo e o grupo em aventuras e desafios importantes. O que se fala da escola é um “suportar” o que ali acontece;
- Parece um pouco pobre, falta indicar um número maior de atividades que sejam significativas e importantes;
- É necessário comunicar a importância das diferentes atividades e disciplinas que existem na escola. Caso da Educação Física, que não pode continuar sendo um estudo sem importância, numa sociedade que sente o peso da falta de desenvolvimento do aspecto físico, os problemas do sedentarismo e da obesidade. A comunicação a esse respeito precisa caminhar anos-luz para

que os alunos e as famílias façam uma leitura muito diferente daquela anterior: a Educação Física não interessa porque não reprova;

- Observam que o filho parece ser informado das atividades, eventos, alterações de horário e outros acontecimentos, na última hora, pois só nesse momento é que são informados por ele. Quando questionado por que informa tão tardiamente, o filho responde que só agora o colégio o comunicou.
- O pai a considera boa, mas pensa que poderia ser melhor e variada;

Colocações e sugestões a respeito da comunicação entre o filho e a escola:

- Apresentar um projeto das atividades (externas e internas) anuais, que pareça como um mapa ou guia, para os alunos entenderem o porquê das convocações e programações que são feitas. No momento atual, passa a impressão que cada coisa (visita, palestra, exposição etc.) tem o seu sentido em si e não de que existe um caminho a percorrer;
- O pai não tem idéia de como o filho se comunica com a escola. Acredita que deveria haver maiores chances de a escola escutar os alunos, como também, dar a conhecer todos os objetivos propostos pelo corpo diretivo da escola;
- Os pais acham que essa pergunta não deveria ser feita a eles, mas aos alunos e deveria ser discutida com eles em sala de aula;

4.4.8.4. Como seu filho transmite a você a comunicação feita pela Escola?

Há filtros perceptíveis?

- As comunicações chegam bem até os pais, existem os filtros normais, isto é, aquilo que os filhos julgam se é importante, ou não (grupo de 20%); enquanto os alunos, número bem maior, falavam (de 20% no 1º de Ensino Médio e de 30% no 2º de Ensino) que normalmente entregam e que não filtram.
- Os filhos transmitem por meio dos comunicados escritos (bilhetes impressos; recados da agenda) e oralmente. Os pais ressaltam que a comunicação dos profissionais dentro da própria escola é o início para uma boa comunicação com alunos e pais (grupo de 12%);
- Os filtros são próprios de qualquer grupo humano, os alunos eliminam o que consideram sem interesse, tais como, comentários e até críticas desenvolvidas (grupo de 10%);
- Frequentemente a comunicação é feita de forma objetiva, falando-se o que realmente interessa à família (grupo de 10%);
- O que acontece na escola raramente é comunicado, só quando levam folhetos para o espaço cultural (grupo de 10%);
- Por meio de comentários sobre os acontecimentos, de maneira tranqüila, o que deixa os pais bastante serenos. Contam o cotidiano da escola e avaliam junto com o filho o que nela acontece (grupo de 5%);

- Normalmente, os filhos comentam o que a escola está comunicando e posteriormente mostram o bilhete, mas é preciso admitir que muitas vezes esquecem, inclusive bilhetes de saídas, de atividades e outros. Quando as notas são baixas, sempre “esquecem”, mas se perguntados falam, caso contrário, não comunicam (grupo de 3%);
- Os filhos são muito reservados neste assunto. Para eles está sempre bom, porque são bastante tranquilos, algumas vezes até demais (grupo de 2%);

Pais que sentem outros tipos de necessidades e as manifestam das seguintes formas:

- São dois tipos de forma de comunicação, isto é, o filho coloca claramente as informações sobre a sua pessoa, mas, sobre os acontecimentos da Escola normalmente é preciso pesquisar no *site*;
- De uma forma bem aquém e pouco objetiva, praticamente não ficam sabendo de nada, a não ser que perguntem e extraiam do filho aquilo que acham importante conhecer. Acreditam, como falado na pergunta número 2, que a Escola deveria promover encontros entre ela, pais, professores e alunos;
- Transmite as informações de forma distorcida, ou seja, só informa o que lhe interessa, ou quando é bem sucedido em algum episódio. Os fatos que mereceriam um acompanhamento mais efetivo da família, geralmente, são “descobertos” tardiamente. Os filtros são extremamente perceptíveis;

- Transmite apenas o que se sente à vontade para comunicar, pois a comunicação é formal e precedida de um ritual baseado no princípio de transparência entre pais e filhos, o que nem sempre ocorre. Será preciso criar formas mais claras, transparentes e eficazes de a Escola atualizar os pais das atividades e atitudes de seus filhos. Por outro lado, os pais precisam encontrar formas de estarem mais próximos da Escola, dos filhos e não encontrarem desculpas para não acompanharem seus filhos, deixando apenas a cargo da Escola a missão de educar;
- A transmissão é feita de fatos/ocorrências do dia-a-dia, das vivências (aulas, pátio, relacionamentos). Para tanto, os pais usam a percepção – “sou ouvinte” – ficam de antena ligada para analisar tudo o que escutam e procuram “mediar”.

4.4.8.4. a. Outros comentários

- Acima de tudo, a comunicação é indispensável para a sobrevivência de um projeto educacional. As famílias também precisam ser educadas para um outro tipo de comunicação (grupo de 45%);
- A escola precisa reciclar-se sempre e se atualizar. Os alunos precisam participar mais, ter responsabilidades nessa comunidade escolar. Disponibilizar para a escola e a comunidade os conteúdos e as aprendizagens adquiridas (grupo de 30%);

- Existem inúmeras dificuldades nesse tema. Mas a comunidade é interessante (embora pouco compreensiva e solidária) (grupo de 10%);
- Quando os pais recebem comunicados por parte da escola (via agenda, telefonema ou outro meio) é para reclamações (não fez o dever, falta uniforme, atraso, não trouxe material etc.), nunca aparecem coisas positivas para comunicar e/ou parabenizar pelos acertos, crescimento, superação de dificuldades;
- É necessário que a sociedade pense neste fator de forma diferente; que assuma o aspecto da religião como reflexão sobre a sua própria existência; que permita que o aluno possa crescer para a própria sociedade, e partilhar com ela o que ele aprende;
- Os pais precisam de outro tipo de responsabilidade na formação/educação, para tanto, devem informar-se mais e melhor;
- Uma prática muito ruim é que alguns professores entregam as avaliações no final do trimestre e o aluno não tem noção do seu próprio rendimento. A nota chega como “surpresa” e, algumas vezes, apenas na reunião de pais, é quando a família toma ciência de lições, trabalhos e atividades que não foram feitos ou entregues, inexistindo a oportunidade de interferir e auxiliar o aluno durante o processo.

As famílias, em geral, manifestaram-se de maneira mais filosófica e essencial e analisam a comunicação, num contexto amplo. Expressam abertamente que a escola

descuidou-se desse aspecto cidadão de informar à família, por ser um grupo humano, com quem social e juridicamente tem ligação; acham a escola pobre a esse respeito: pelas modalidades que trilha (caso das reuniões), pelos meios que emprega, pela utilização do filho como entregador de recados e não como alguém que faz parte da comunidade; se fosse de outra maneira existiriam diferentes formas de comunicação.

De forma clara, aparece o sentimento de a escola estar alheia ao mundo social, de comunicar-se de maneira formal e funcional, na medida em que sente necessidades. Esquece que socialmente faz parte de um grupo e que deve satisfações para esse grupo – chamado sociedade –, e dentro da sociedade, a família. O aluno que entra na escola é membro de uma família e faz parte da sociedade (mediações das quais nos falam Martín-Barbero e Orozco, entre outros). Esse aluno não pode ser alguém ignorado ou descontextualizado (idéia que lembra muito a postura de Francisco Gutiérrez); a escola e os professores precisam saber das diferentes histórias e contextos, precisam aprender diferentes mediações.

Considerando que é a família quem opta pelo encontro com a escola, é também com a família que se deve estabelecer outro tipo de elo ou vínculo. A impressão que os pais passam é que a escola os ignora e que, quando os leva em consideração, é para descarregar as suas angústias e preocupações.

Os pais pedem uma atualização, modernização e criação de novas formas (ouvidores), para que os alunos sejam escutados; para que as famílias tenham um papel ativo e não fiquem restritas à informação de resultados, de problemas ou inconveniências em relação aos filhos.

Aquela nossa hipótese de ruptura aparece claramente: a escola tem o seu mundo e somente pensa nele como finalidade. Precisa mudar o seu conceito e finalidade e criar mecanismos para ouvir e responder coerente e satisfatoriamente (segundo os conceitos que nos foram colocando os três grupos pesquisados do que se entende por comunicação e em que situações é perceptível que realmente se comunicam), ou para entrar em sintonia com o mundo para o qual existe. É um mundo social que se contata e pede seus serviços através dos núcleos familiares.

Na constatação de filtros, colocada pelos alunos e pelos pais, aparece a necessidade de uma forma criativa, respeitosa e direcionada (a quem se destina) de repensar a comunicação existente, bastante formal, imprópria, impessoal e sem eco. Parece que a escola cumpre com o seu papel de enviar comunicados, mas não manifesta a necessidade de que eles cheguem aos seus destinatários, nem que estes se manifestem. Falta a reciprocidade para que seja comunicação.

Quanto aos meios de comunicação e à tecnologia. São poucos os pais que se manifestam. Não aparece aqui a necessidade de serem empregados na escola. Mas o contato com o mundo externo é uma constante. A rotina escolar por si mesma não responde às necessidades atuais.

Criar um mapa, um guia ou projeto, talvez como nos fala Huergo, uma topografia dos acontecimentos, que vão permitir entender “a viagem” que será realizada no tempo e no espaço. Apresentar uma visão de conjunto, aquilo que vai além da rotina, mas que propicia a continuidade ou bagagem para a participação ativa, daí a necessidade de dar a conhecer o que é preciso como preparo para acompanhar as aulas – o anterior – e como

serão as amarrações e/ou conclusões – o posterior à aula. É necessário, como foi manifestado, um número maior de atividades significativas, criativas e que façam sentido.

Uma interpretação das colocações da família, e que tem muito a ver com o que manifestam os alunos, é apresentar o projeto que vai se desenvolver com antecedência e permitir que várias pessoas e grupos (familiar e alunos) possam intervir para enriquecer, criticar, propor e modificar. Os contratos didáticos são passos dados pela escola, mas não necessariamente adaptados às necessidade dos alunos e das famílias. A escola deverá escolher outras formas e abrangências de integrar os diferentes grupos da comunidade educativa, até consultar as famílias nas suas propostas (vejamos o caso de uma viagem, saída, visita, participação em determinados acontecimentos). Ela deveria se consultar com a comunidade, num contexto, e escutar sugestões. Algumas vezes, os pais já conhecem, ou tiveram experiência a respeito do que se pretende e podem manifestar-se.

4.9. Conclusão do capítulo: Retomada do objeto e objetivo da pesquisa de campo, releitura e cruzamentos possíveis (sempre no aspecto qualitativo).

Não pretendemos ser exaustivos, nem repetitivos em função dos instrumentos empregados na pesquisa de campo, mas achamos importante retomar nosso propósito ao realizá-la. Como foi narrado no começo deste capítulo da Tese, expressamos qual foi o *objeto* da mesma: a comunicação na escola entre alunos de Ensino Médio e Professores e entre a escola e a família. O *objeto* foi alcançado por meio de encontros, entrevistas e questionários realizados com os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio (350 alunos no total), equivalente a 67,30% do Ensino Médio em geral; com os professores de 5ª ao 3º EM

(66 professores no total, equivalente a 74% dos professores do Colégio) e com 70 pais de família de alunos do Ensino Médio (equivalente a 20% do número de alunos com os quais trabalhamos) do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, que nos permitiu realizar a pesquisa de campo, à maneira de ilustração da nossa Tese.

Em função dos *objetivos* da pesquisa de campo, foram realizados os tópicos que seguem:

4.9.1. Verificação com os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Médio sobre a forma como se processa a comunicação na comunidade escolar. Olhando se existe um mundo singular, chamado escola, que tem seus processos comunicativos diferentes daqueles aos quais estamos acostumados socialmente. Percorremos a forma como nesse espaço escolar:

- Acontecem as aulas. De maneira geral, como já foi manifestado nos encontros e questionários, de forma passiva e pouco interessante. Alguns, uma minoria absoluta, manifesta a necessidade de uma interação real, os professores – também minoria – intuem e manifestam essa necessidade, e a família pensa que os “tempos são outros”, mas ainda não vislumbram, a não ser uma minoria como deverá ser na escola esse novo tempo.

Aulas que se realizam de uma forma completamente atípica àquela, tal como o mundo se comunica, com a rapidez com que as coisas acontecem e se comunicam no mundo social, onde o cidadão aluno é mais “cobrado” que ensinado a participar. Parece que não se trabalha com a “hipótese de ser um

espaço público” em que a vivência é também um preparo para sua vida política e social.

- Realizam-se os encontros com os amigos para criar vínculos duradouros, respeitosos, solidários e sem discriminação e/ou marginalização. Esse aspecto de “encontro com os amigos” é prioritário na manifestação dos alunos, reconhecido pelos professores e almejado ou temido pelos pais, no sentido de uma socialização maior. Diferente das “tribos” às que estão habituados (social, eletrônica de consumo etc.), seria conveniente pensar, segundo a manifestação de vários participantes (nos três grupos), numa integração maior e numa educação cidadã que insista, sem medo de ser antipático, na busca do bem comum, no respeito ao pluralismo e na aceitação do diferente. A escola tenta o perfil de quem se adapta ao seu meio, mas não manifesta no seu papel social-público de abrir-se para trabalhar na inclusão, não somente dos portadores de necessidades especiais, mas das aprendizagens segundo ritmos, dinâmicas e comunicações também diferentes.

Uma forma deste tipo de reclamação aparece nos alunos, quando colocam a diferença com que são tratados em situações similares. Não que o tratamento deva ser idêntico, visto as circunstâncias serem diferentes, mas que os alunos com perfil ou rótulo de “bons” tenham a atenção do professor, enquanto que o aluno que não tem a mesma fama fica um pouco por fora, marginalizado. Geralmente é em relação a esse aluno – ignorado ou marginalizado – que se

procura a família. Mas, segundo os pais, essa procura é mais para “denunciar” do que para somar caminhos na busca.

Parece que a escola, como acontece na cidade, deseja desfazer-se daqueles que, por um motivo ou outro, considera indesejáveis, e não se vê muita procura para se reeducar e aprender a trabalhar com o diferente, contando, para isso, com outras instituições e com a família, num papel – escola, família e instituições – de eternos aprendizes.

- Criam-se vínculos com os professores, vistos de forma diferente por cada um dos grupos contatados. Segundo os professores, muito positivos e abertos; segundo os alunos “intermediados”, pouco frequentes e sistematizados; segundo a família: distantes e alheios, seja com os alunos ou com as famílias. A idéia de comunidade comunicacional está longe. Cada grupo aparece no seu espaço, ressen-te-se das omissões dos outros, mas se avançou pouco. Seria desejável, para não manter as rupturas (internas e externas), começar com novos projetos, “mapas e/ou topografias”, para dar-se a conhecer mais claramente e permitir uma interação sem superposição de papéis, mas com o reconhecimento da importância social da educação. Não são as escolas que educam, elas fazem parte de uma teia educacional que segundo Orozco, passa por diferentes mediações e influências num contexto de “escolas paralelas”, porque a aprendizagem não é um direito totalitário da escola. Ela recebe a delegação de exercer sua tarefa e missão do Estado, da sociedade e das famílias.

- Empregam-se as mediações, não necessariamente aquelas faladas anteriormente, o que levaria a considerar outros contextos, mas o que os alunos empregaram como mediação: intervenção de diferentes pessoas, segundo os papéis que exercem na escola (auxiliares, professores, orientadores e direção); e a mediação empregada pelos pais, também em função de papéis, nas quais a falta de contato com o profissional da educação é uma dificuldade para trabalhar os cidadãos –filhos/alunos – e para uma retroalimentação (pais, professores e alunos) sem filtros, nem esquecimento da existência dos outros, mas tratando das tarefas comuns e das buscas de preparo no dia-a-dia.
- Tenta-se chegar até as famílias, mas segundo os alunos, com muitos filtros e sem razões válidas, isto é, comunicam-se apenas coisas negativas e não se convoca o próprio aluno para tomar parte. Vislumbra-se a comunicação família-professores como temerosa por parte dos professores, que praticamente sentem-se prestadores de contas. E, olhando a família, a comunicação é caótica. Ela (a família) não existe no cronograma da escola.

4.9.2. Alguns outros elementos encontrados com os alunos. Conformação e complemento do mosaico sobre o qual desejamos trabalhar e tentamos concluir:

Na escolha dos meios empregados pelos alunos, vejamos o exemplo das revistas semanais: as opções são pessoais, até certo ponto – depende do tipo de revista comprada pela família – mas a opção é pessoal, no sentido de ler ou não, ver a forma como deseja ler e praticamente sem uma finalidade definida. Este material manuseado pelos

alunos, serve para alguns deles como suporte para entender outros meios de comunicação, parece que a forma sintética, em *flash* e com uma linguagem fácil, permite que utilizem a leitura para poder entender melhor outro tipo de informativos. Esse tipo de leitura descompromissada é uma leitura que os alunos consideram prazerosa, não existem cobranças.

Quando os alunos se referem ao emprego dos meios eletrônicos como rádio, *walkman*, celular, e inclusive a Internet, entendem que são aparelhos que permitem o isolamento do grupo ou a “participação” simultânea. Comparativamente a esse tipo de emprego, sentem que a escola os impede ao não permitir e liberar o emprego dos mesmos na sala de aula. Várias vezes se perguntam o mal que existe nisso. Isolar-se do grupo, ou dividir a atenção não se encaixa com a visão de interação que a escola apregoa e procura. A idéia que os alunos passam é a seguinte: se não atrapalho é um direito que tenho de realizá-lo, independentemente do “papel” que se espera da pessoa na sala de aula.

A simultaneidade das ações no mundo social contrasta com a linearidade da escola. Essa linearidade parece tornar-se um empecilho e chega até a conceituar a escola como “chata”, ou “fora do ar”. Segundo o grupo de estudantes, não existe motivo para serem obrigados a desligar seus aparelhos e se manterem alheios ao mundo do qual fazem parte. Ao fazerem uma coisa de cada vez, os alunos sentem que perdem a oportunidade de ouvir (música), ou atender o celular (voz ou mensagem) para interagir com o grupo.

O papel ativo na comunicação perpassa por várias situações que a escola desconhece e uniformiza, exemplo disso: ser seletivos, escolher o que escutar, priorizar e registrar. Enquanto na escola são obrigados a uma única opção que a escola acha certa,

olhar para a pessoa que fala e copiar, parece que para a escola “olhar” é ser receptivo, o que não corresponde à realidade, segundo os alunos. O sentimento de atividade e receptividade implica várias coisas: escolha, simultaneidade, independendo de um objetivo etc.

Ao tornar-se “tedioso” e desinteressante o que o professor comunica na sala de aula, a idéia dos alunos é desligar-se do que ali acontece por meio da conversa com os colegas, ou da dispersão da atenção.

A escola é uma instituição que tem e permite o privilégio de “congregar” durante um período muito longo da vida das crianças e dos jovens; várias horas por dia, durante os 200 dias do ano e durante vários anos; mas as interações desejadas pelos alunos têm um foco diferente da proposta pela Instituição escola. É preciso, urgentemente, descobrir mediações significativas que “prendam” a atenção e permitam a partilha na construção de novos conhecimentos, no aprofundamento das informações, na possibilidade de descoberta e re-leituras, que só o grupo permite graças à heterogeneidade e a originalidade próprias desse grupo. Empregando uma metáfora, se poderia pensar na celebração do Natal no mundo ocidental: o mesmo acontecimento, concretizado segundo a época, cultura, clima e outras variáveis, alterando-se bastante, conforme o aspecto sócio-econômico.

No caso de ser consultado, o professor que passou por seis (6) ou mais salas da mesma série, sobre a oportunidade de acrescentar ou de conseguir nessa convivência aprender algo em determinado tema do componente curricular com o qual trabalha, seguramente teremos que concordar com os alunos: é uma tarefa árdua, conseguir um outro

tipo de comunicação, ou praticamente impossível que esse tipo de comunicação aconteça na sala de aula e sejam aproveitadas. Para que essas oportunidades ocorram, muitas coisas devem mudar. Esse tipo de comunicação (interativa) e do exercício cidadão, é impensável por ambas as partes (professores muito atarefados e com uma rotina muito grande e alunos não formados para esse tipo de exercício) enquanto não se parte para novas posturas e práticas, como o caso da co-autoria.

A comunicação dos alunos entre si não se manifesta em função do conhecimento, de aprendizagens, do mundo escolar, ela – a comunicação – aparece como conversa da vida e sobre a vida, a problemática escolar não aparece, ao menos de forma explícita. Ao compararmos o 1% dos que desejam outro tipo de interação no espaço escolar, constatamos que a ruptura da escola com o mundo comunicacional é evidente, porque a conversa e a interação são do grupo em função do grupo e não da mediação escolar em função do conhecimento e do saber.

A comunicação com o professor é vista de forma heterogênea, aspecto bastante positivo, ao não pensar em uniformizada. Os alunos apontam rotas, mas não chegam a uma dialogicidade (o 2º de Ensino Médio chega mais perto neste aspecto), e estão longe de serem entendidas como mediação interessante com o grupo. Essa relação e comunicação com o docente estão focadas em função do indivíduo. Nas diferentes áreas do conhecimento, na escola, existem oásis, mas são lampejos, sem que chegue a ser uma constante o fato do emprego da tecnologia e da união dos conceitos científicos com o mundo da ciência e suas aplicações. A comunicação com o professor e na sala de aula, em geral, não é para o mundo que se volta e dirige, é uma comunicação que responde à própria escola.

Uma resposta que chama a atenção no 1º e no 2º do Ensino Médio, é a número 4.4.6.7 (4.4.6.7 e 4.4.6.7. a-): o papel do professor na comunicação escolar. Os alunos têm muita clareza no que diz respeito ao professor, só que não fazem jus, em relação à reciprocidade da qual se fala, ao comentar o que seja comunicação e a consciência de saber que realmente foi possível comunicar-se.

4.9.3. - Verificação com os professores. Uma constante é a forma como eles não percebem nem expressam o mundo escolar como espaço “muito singular” e “específico”. É uma verificação do trânsito no seu *habitat* (escola), sem perceberem, na maioria dos casos, o cansaço e a pobreza na rotina. Somente alguns poucos professores contatados manifestaram o desconforto nesse mundo: “das mesmas aulas, os mesmos caminhos, as mesmas dinâmicas etc., só mudam os temas por se tratar de componentes curriculares diferentes”.

Nestas verificações, encontramos também:

- O mundo comunicacional – do professorado – ao menos em aparelhagem e “mídia” é muito mais reduzido que o dos alunos. Priorizam os meios escritos e tradicionais, tais como jornais, livros, revistas – científicas e especializadas – não há reciprocidade.

- Os professores acreditam que os alunos sentem-se à vontade, acolhidos e escutados na escola. Mas os alunos analisam e compreendem de forma diferente, inclusive manifestam que alguns dos professores dão aula para eles próprios e se preocupam com programas, notas e com o que a Instituição espera deles, esquecendo de priorizar o aluno que tem o direito de aprender. E para

tanto, conta com o dever do professor na sua tarefa permanente e eficaz para desenvolver uma ação comunicativa e eficiente que propicie o ensino.

- Nos papéis – em função da comunicação – que o professor identifica para si, encontramos diferenças com os – papéis – descritos pelos alunos, isto é, não é o transmissor, identificação majoritária (dos alunos). Mas, segundo os professores, não chega a uma relação comunicacional na qual precise empregar melhor e de forma diferente os meios de comunicação e a tecnologia:

A estrutura que configura os sinais e códigos visuais é de natureza distinta da língua, a tal ponto, que uma pessoa pode *saber ler e escrever* signos verbais, mas não signos audiovisuais. O processo de leitura da imagem (sonora, audiovisual) implica, por um lado, a aprendizagem dos elementos que a configuram e, por outros, a possibilidade de converter-se em um comunicador em potencial.¹⁵¹

É necessária uma nova postura, por parte do professor, na qual se constate que o importante na introdução dos meios é a mudança de mentalidade e a possibilidade de tornar-se um comunicador. Do contrário, mesmo havendo vídeo, televisão, computador, Internet e todo tipo de recursos, se não se repensa a educação, ela pode permanecer defasada. E a educação na sociedade da mídia e da comunicação está quase impossibilitada de prescindir de novos meios e tecnologias, o que, por si só, não garante muita coisa. É preciso que esses meios passem a fazer parte da escola como elementos significativos, como conteúdos, e não simplesmente como instrumentos. Representantes de uma nova forma de pensar e ver o mundo, que está em construção (e sempre o estará), no qual, realidade e imagem podem fundir-se no processo.

¹⁵¹ MARINHO, 1987, p. 80. In: PRETTO, Nelson de Luca. *Uma Escola sem/com futuro. Educação e Multimídia*. Campinas: Papirus Editora, 1996, p. 112.

é preciso educar o olhar, o ouvido, a percepção para preparar os estudantes para serem sujeitos ativos do processo de educação e de comunicação, sujeitos capazes de pensar, criar e expressar-se por meio de diferentes linguagens. A escola, além de educar o aluno, o receptor crítico, precisa formar o professor usuário desta comunicação, o que Soares (1995) chama de educador.¹⁵²

- Na sala de aula prima a passividade, a monotonia e a pobreza – muitas coisas em função do passado –, seja no currículo como na forma de se trabalhar. Algumas inovações, localizadas nas áreas e nas pessoas, não são uma convicção institucional. Vários professores abusam da lousa, da cópia e de trabalhos “uniformes e pouco significativos”. Poucos professores sentem-se à vontade e transitam com desembaraço no emprego de diferentes fontes e linguagens. No Ensino Médio, encontramos uma confirmação – alunos, professores e pais – que elogiam os professores de História, Geografia, Biologia e Metodologia Científica que desenvolvem o seu trabalho com emprego de fontes, correntes, autores e colocações variadas.

A escola optou, faz sete (7) anos, por uma modalidade, do emprego de vários livros por componente ou componentes curriculares. A compra deles – os livros – é feita por rateio para evitar o encarecimento na compra de material didático e paradidático. Além da aquisição e do manuseio de vários autores e fontes nos diferentes componentes curriculares, essa modalidade permite um conhecimento mais amplo e uma diversidade de posturas, formas, métodos e estilos; contribui na formação cidadã pelo cuidado com o bem-comum, no sentido de uma compra coletiva – os livros são propriedade dos alunos – e como prática do que seja o cuidado com os bens comuns que temos na sociedade e no

¹⁵² PORTO, Tania Maria. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: *Pedagogia da Comunicação*, PENTEADO, Dupas, Heloísa (org.). São Paulo: Cortez, 1998, p.26.

planeta. Além deste cuidado com o “comum ou coletivo”, têm oportunidade de maximizar os recursos, de não se contentar simplesmente com a colocação dos professores, mas de ter oportunidade de conferir com outros autores e em outros contextos. É uma possibilidade entre os professores, não uma obrigação, e vários deles têm conseguido um avanço nesse trabalho. A diversidade perpassa as possibilidades de aprendizagem, leitura, busca de pontos de apoio e tende a superar a “uniformidade” tão pobre e criticada. O emprego desse esquema não dispensa a necessidade de interação com os meios de comunicação, tão esquecida pela escola.

Os professores, de forma geral, consideram que o clima é favorável para a comunicação e abertura dos alunos, esse tipo de visão e consideração não coincide com a colocação dos alunos e, em alguns momentos, com as dos pais. Vejamos alguns casos de discordância, além dos já enunciados e comentados em cada um dos itens. A interpretação dos professores do emprego da “bronca” como manifestação do interesse que têm pelos alunos e algo benéfico, é um conceito bem diferente do expressado pelos alunos, para os quais essas broncas e posturas são características do mal-humor e da falta de abertura para o diálogo e a reciprocidade.

Ao comparar as duas topografias dos meios empregados pelos alunos e os empregados pelos professores, encontramos diferenças nos meios, na frequência e nas modalidades.

Uma coisa curiosa nos chamou a atenção. Os professores fazem bastante uso do celular, mesmo assim, nenhum deles o colocou como um meio ou instrumento, enquanto os alunos falam dele – do celular – como algo que se tornou imprescindível, a tal ponto, que

não é possível pensar o mundo de hoje sem ele: pela autonomia, segurança, pela simultaneidade com os acontecimentos ou necessidades etc.

Quando os professores falam de rádio, colocado num patamar muito semelhante ao dos alunos, a modalidade de emprego é muito diferente, e a frequência é infinitamente menor por parte dos professores. Semelhante a esse emprego do rádio, aparece a Internet e os desdobramentos que os professores fazem deste instrumento, somente que o uso é muito diferente daquele expresso pelos alunos. Os dois grupos diferem na forma, na intensidade, na descoberta de amigos novos e na superação da timidez.

Quando os alunos falaram do que entendem por comunicação, olharam muito para sua própria vida e as suas constatações, enquanto o docente não se preocupou nem se enxergou neste exercício comunicacional. Parece que o professor olha para o aluno e vê e analisa o que funciona, ou não, em relação ao mundo da comunicação. Para o grupo de pais que colaboraram, a topografia apresentada trouxe à tona a discrepância da escola com o mundo não-escolar, que não se manifesta simplesmente pela forma como foi apresentada pelos professores, ou pelo sentido de prazer ou desprazer expresso pelos alunos, mas pelo sentimento de vida. Foi muito marcante o elo VIDA na colocação dos pais, e vida focada na interação e complemento. A escola, seja pelos alunos ou professores, fala da comunicação como tarefa, trabalho, conhecimento etc, os pais falam da comunicação como vida e como essência.

Uma constante nos dois grupos – professores e alunos – é a ausência do aspecto cidadão, isto é, descreve-se o acontecimento, as características, as obrigações, mas não se pensa ou menos se manifesta que o aluno-cidadão e o professor-cidadão possam exercer e

ampliar os horizontes da comunicação como direito e também como caminho que precisa ser percorrido e apreendido. No caso dos pais, nas críticas e sugestões, aparece a necessidade de trabalhar a esse respeito – da comunicação e do aspecto social – porque o aluno faz parte do mundo e a escola não o está preparando para a comunicação com esse mundo e porque os pais sentem uma certa exclusão, ou forma insatisfatória da escola comunicar-se com a família.

4.9.4. - Verificação com as famílias. Grupo não-corporativo, segundo a manifestação dos participantes na pesquisa. Consideram – os participantes – que professores e alunos podem aparecer como corporativos, enquanto os pais não têm nexos entre seus membros. As características anteriormente descritas, permitem uma diferença na interpretação das respostas ou pelo menos é uma singularidade que deverá ser levada em consideração. Os pais manifestam posturas e tendências individuais. São vistos como grupo, no sentido da classificação, mas não porque estejam “associados”, o que seria desejável, de vários pontos de vista. As colocações manifestadas nos questionários têm muita coisa em comum como: não serem considerados elementos importantes e dinâmicos na escola; receber convocações da escola referentes ao aspecto econômico e recursos perante as dificuldades e limitações da escola; os pais que assinam o contrato com a prestadora de serviços são ignorados e as comunicações são intermediadas pelos filhos, que decidem se as entregam, ou não, segundo a conveniência dos mesmos; a escola esquece seu sentido de prestadora de serviços num mundo social, e não apresenta propostas e mapas para que as famílias se integrem, se manifestem e até possam dar sugestões e motivar os filhos.

Os pais manifestam que desejam aprender sobre educação permanente para seus integrantes e para as novas gerações; poder interatuar, perdendo o rótulo de depositários das queixas da escola em função dos filhos; ser elementos ativos que não aparecem na escola com temor de escutar o que não querem escutar (também esse papel lhes corresponde, mas não é único). Finalmente, manifestaram a necessidade de dar fim a essa ruptura escola-sociedade, que não se manifesta tão somente nos meios de comunicação, mas na sua atuação. Ela marginalizou além da técnica, as pessoas que têm direito cidadão de interagir; buscar um novo espaço público – a escola – que também os acolhe e interage.

4.9.5. Mosaico final: as verificações podem ser complementadas das seguintes formas:

- A escola, como foi exposto anteriormente, comunica-se com a família ou permite a comunicação da família de forma esporádica e principalmente para prestação de contas. A falta de comunicação e de interação é apontada pelos pais, que sentem a necessidade de quebrar esse estilo e desejam fazer do professor um aliado nas buscas e deixar de lado o papel de juiz ou de alguém que procura dar o recado “corporativista” da instituição.

Os modelos existentes, como o plantão de atendimento trimestral, estão esgotados e ficam pobres e cansativos para ambas as partes (escola/pais) e são utilizados pelos pais como catarse, perdendo o seu sentido de informação e interação.

- Os pais, ao falarem da comunicação com os professores e do seu papel na mesma, lembram que a comunicação depende das afinidades e de ter coisas

em comum. Apresentam os vícios encontrados: permitir que existam pessoas marginalizadas (quando isso acontece entre os alunos, os professores ignoram, fazem de conta que não sabem e deixam as pessoas sofrerem); alimentar o estrelismo, a vaidade e, a imbecilidade, isto é, achar que ser professor de tal ou qual componente curricular o coloca acima dos outros professores e das outras pessoas.

Ao fazer referência ao “estrelismo”, os três grupos (alunos, professores e pais) expressam, que em reuniões, reflexões, estudo e busca de decisões, algumas dessas “estrelas” são insuportáveis e se comportam como verdadeiros ditadores e desconhecedores das realidades, porque são iludidos pela falsa situação criada por eles próprios ou pela tradição e suportada por muitos inclusive alunos e professores. Os pais falam de “corporativismo”, dito anteriormente, sentem-se revoltados e muitas vezes com vontade de tirar os seus filhos desse tipo de espaço (alguns tiram mesmo). Pode ser que exista o corporativismo. É um dado a ser estudado na escola, mas o que parece que realmente falta (segundo pais, professores e alunos) é sensibilidade e percepção do mundo, como também a necessidade de superar a motivação existente: individualismo que chega a ser doentio.

- A topografia apresentada pelos professores, tal como comentamos nos itens anteriores, é bem “singular”, difere do mundo comunicacional do aluno e se encontra distante do pedido feito pelas famílias, que sentem a necessidade de serem informadas e integradas num grande projeto, carta/mapa/guia dos acontecimentos, para elas terem elementos avaliativos e estimularem os

filhos na participação. O professor não identificou (ou “atinou”) que num mundo globalizado e com uma ampla visão holística em relação ao conhecimento, isso não faz sentido:

- ser um simples “passador ou transmissor” de conteúdos, temas, ou componente curricular, desvinculado dos outros conhecimentos e acontecimentos;
- ignorar os meios de comunicação social, que fazem parte da vida do cidadão, aluno e/ou professor;
- apresentar os trabalhos a serem realizados, por partes, de última hora, com as conseqüências: nota, reprovação e comunicado às famílias. Hoje, precisa-se pensar e comunicar-nos dentro de horizontes amplos, interligados, plugados, sem ser a atividade o começo e o fim do processo;
- procurar as famílias simplesmente para queixas. É necessário integrar-se socialmente, partir de uma postura de aprendiz permanente, na qual, tanto os alunos quanto as famílias têm muito a ensinar para os professores e vice-versa.
- Comparar o mundo da comunicação escolar com o não- escolar equivale, no primeiro caso, a entrar nos trilhos do trem – algo traçado e previsto – é linear, evita surpresas, sendo fiéis a uma programação, dando a conhecer em cada oportunidade, o que se julga ser necessário. No segundo caso – a não-escolar – é variada, prazerosa, assistemática, permite opções e

interpretações, é possível exercer um papel ativo e/ou receptivo, segundo os interesses. Esse mundo não-escolar permite descobertas de grandes valores como:

- ♣ Importância na releitura das novelas, aquele famoso: “vale a pena ver de novo”, forma original de retomada numa etapa diferente; aproveitar as bagagens adquiridas, os novos conceitos em função dos elementos atuais, comparados com a compreensão realizada anteriormente;
- ♣ Nas revistas (mais de cunho social, de fofoca, narrando coisas de interesse momentâneo), encontrar um suporte para a leitura, para alimentar o hábito de ler, sem ter que dar conta do que foi lido (é a parte mais chata dos livros que nos mandam ler, dar conta do lido e praticamente coincidir com uma única visão), por meio de provas, revisão de leituras etc.
- ♣ Aproveitar a bagagem e o estímulo de vários estudantes em relação a revistas científicas, dosar e experimentar trabalhos de biografia, de temas de atualidade, de posturas diferentes. É um “prato” comum a vários professores, alunos e famílias e pode ser utilizada essa alternativa de maneira criativa;
- ♣ O jornal escrito da escola é para os docentes e talvez para alguns pais de família, mas as notícias e os fatos são para todos. Os alunos lêem as notícias eletronicamente e vários deles gostam da leitura do jornal escrito e apreciariam que a escola incutisse esse hábito desde pequenos, levando-o para a sala de aula, comentando, conversando, criando curiosidade pelo mundo que está ao redor e que precisa ser lido. Não pretender que no Ensino

Médio se manifeste vínculo com esse tipo de meios, sem criar hábitos a esse respeito;

- ♣ A escrita é o mundo escolar, especialmente a escrita formal, da língua culta, mas tratando-se da escrita fora da escola, ela faz mais sentido para os estudantes, dependendo das faixas etárias, classes sociais etc.;
- ♣ Os vínculos que se estabelecem no mundo escolar são vínculos de afeto, sistematização e até de curiosidade, mas é preciso trabalhar e buscar caminhos para evitar desgaste, cansaço, desinteresse, passividade e sentimento de inutilidade e desatualização do que se aprende. Dar vários passos significativos e avançar para que a escola não se torne um elemento inútil na vida dos cidadãos (especialmente no que diz respeito ao conhecimento e à vivência cidadã), passos como: atualização do currículo, metodologia dinâmica e plural, objetivo de aprendizagem das pessoas que ali se encontram e valorização permanente dos seus avanços;
- ♣ O mundo escolar aparece como auto-suficiente, por isso busca tão pouco o entrosamento com outros meios. Esse “bastar-se a si mesmo” (como finalidade e caminho) parece ser um motivo, segundo os pais, para os alunos e professores não irem em busca de outras oportunidades e pessoas, mas permanecer fechado sem beneficiar-se nem beneficiar outras pessoas e instituições, partilhando e aprendendo na reciprocidade.

4.9.5.1. Síntese em relação ao que se entende por comunicação - continuidade da releitura e conclusão

A estrutura do questionário dos alunos compreende o seguinte: perguntas do 1 ao 5 dizem relação ao emprego dos meios de comunicação, aos papéis e aos conceitos; as perguntas 6 e 7 fazem referência à escola e a pergunta 8 refere-se à escola em função da família.

A estrutura do questionário dos professores parte da visão e descrição da comunicação no seu papel de comunicador na escola (perguntas 1 e 2). Na pergunta 3, tenta-se uma introspecção que quebra o sentido do “seu papel” e vê o cidadão, indivíduo no emprego dos meios de comunicação (o que nos permite e permitiu um cruzamento com as 5 primeiras perguntas do questionário dos alunos).

Na estrutura elaborada para o questionário dos professores, abre-se na pergunta 4 um novo patamar ou horizonte para buscar a manifestação objetiva de como enxergar esses dois mundos comunicacionais: o escolar e o não-escolar e complementar as perguntas que lhes foram feitas anteriormente: como se dá a comunicação na escola e a descrição do papel do docente na comunicação escolar.

A estrutura do questionário das famílias tinha como objetivo trazer para o elemento escola o mundo social, que não está impregnado pelos vícios e dificuldades que analisamos ao longo da Tese. Mas, concentramos em dois pilares a busca por parte da família: filho e grupo familiar. Como a escola se comunica com a família? Como seu filho se comunica com a escola? A percepção da família em função do filho na escola.

A pergunta comum aos três grupos, o que cada um deles entende por comunicação ou como descreve o fato de estar se comunicando, deu um perfil satisfatório desses três grupos e ao mesmo tempo nos chamou a atenção para a desarticulação existente.

A forma como cada um dos grupos descreve o fato de saber que se comunica ou em que consiste a comunicação é diferente e complementar.

- Os alunos falam de forma simples e aberta:

Coerência, lógica, entendimento, interação, gestos, olhares etc.

- Os professores situam a comunicação na sala de aula e a apresentam de maneira formal e funcional:

Copiam e acompanham, fazem perguntas que têm a ver com o tema; gestos, olhares, exclamações que permitem interpretar o fato da comunicação; quando não existe a comunicação a falha é do aluno.

- Os pais rompem os esquemas anteriores e pedem:

Que a escola se comunique com a família desburocratizando-se; adquira humildade e um sentimento de completude: as famílias podem dar à escola coisas que ela precisa e vice-versa; que o profissional da educação apareça, que mantenha alguns valores próprios para comunicar-se e dialogar.

4.9.5.2. Um pouco do percurso da pesquisa de campo e as hipóteses levantadas

Repetimos a hipótese central da nossa Tese: a educação pode desempenhar um papel significativo na construção da cidadania, desde que reconheça a importância da comunicação, em suas várias esferas nesse processo e adote práticas educativas coerentes com essa integração entre comunicação e educação. Graças ao emprego da pesquisa de campo, conforme informamos e analisamos, constatamos a ruptura existente, a rejeição da inadequação comunicacional e a necessidade de adotar novas práticas que respondam às necessidades atuais dos cidadãos, que formam a comunidade educativa.

Além da hipótese central, conferimos em função das hipóteses do trabalho:

1. Como os alunos identificam as formas de comunicação, a informação caracterizada pela rapidez, simultaneidade e a forte presença da linguagem icônica versus a linearidade própria da escola.

As respostas, posturas e manifestações permitiram uma ampla compreensão do descompasso existente entre a comunicação escolar e a social. O peso, rejeição ou conformismo passivo perante a linearidade, além de outros efeitos que os teóricos já nos apresentaram. Permanecer na escola como mundo alheio e desinteressante; curtir no sentido de usufruir as relações sociais e desconhecer o processo para o conhecimento.

Como os alunos reconhecem o diálogo entre o discurso escolar institucional e as formas de linguagem não-escolar, entre as quais incluiremos os meios de comunicação.

Para não tornar nosso trabalho exaustivo, repetitivo demais e permanecendo no mesmo círculo, queremos simplesmente colocar o seguinte: os alunos têm consciência que na escola se ignora a linguagem do dia-a-dia e se empregam formas e linguagens muito diferentes das que se utilizam e serão empregadas no mundo social. Os textos formais, o emprego da escrita em função da gramática, assim como vocabulário alheio ao mundo social-cultural e do trabalho utilizado na escola, como também a leitura de livros com o objetivo de conseguir nota e não de ampliar o mundo, permitir ampliar os horizontes, conseguir uma discussão ampla e aberta, levam à apatia e ao isolamento do aluno em função das realidades, das internas e das externas.

Pelo percurso feito ao longo da pesquisa de campo constatamos que atualmente não existe diálogo, aproximação, nem ensino das alfabetizações que aproximem o discurso escolar aos meios de comunicação.

Pelas atitudes observadas, pelos encontros realizados e pelas respostas obtidas, concluímos que é necessário uma valorização dos meios de comunicação empregados socialmente, da tecnologia, do mundo comunicativo e o desejo de outra escola, outro espaço, outras interações que exigem novas posturas, alfabetizações e avaliações do existente em função do mundo, como realidade maior.

As outras hipóteses foram trabalhadas e integradas ao longo dos capítulos, evitando um fechamento unívoco, ou uma identificação com o questionário. Queremos manter o sentido descritivo, assim como a figura ampla do mosaico, que propicie uma visão de conjunto, no qual todos os elementos podem ser igualmente importantes e precisam de reflexão e respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no universo da Comunicação e da Educação como subsistema, a Tese foi desenvolvida e acompanhada à luz de várias preocupações e hipóteses, sobretudo a de considerar a perspectiva da escola como campo, no qual buscamos a comunicação como exercício da cidadania.

Um aspecto desenvolvido nos três primeiros capítulos é o do relacionamento entre cidadania, comunicação e educação. Ao falar de cada uma delas, o tratamento foi o mesmo da hipótese central, ou seja, a educação pode desempenhar um papel significativo na construção da cidadania, desde que reconhecida a sua importância nas várias esferas e adotadas políticas coerentes com vistas à integração.

Cidadania, comunicação e educação são processos humano-culturais que evoluem e se contextualizam, embora subsistam autonomamente. Compete à educação adotar práticas significativas em função das mudanças, tais como:

- Superação da ruptura mundo social/escolar. O mundo social se manifesta, interage e espera da escola posturas e ações que permitam e visualizem a receptividade e a capacidade de respostas adequadas. Vejamos como exemplo o caso da interação família-escola. A família pode ser considerada hoje como uma “rede de relações”¹⁵⁴, cuja meta principal é privilegiar a construção da identidade pessoal

¹⁵⁴ TEDESCO, Juan Carlos. Educar em la sociedad Del conocimiento, op.cit. p.44

(Théry)¹⁵⁴, e não a transmissão do patrimônio econômico, cultural e de outras heranças próprias de uma geração para outra. Esta mudança familiar está vinculada a um dos fenômenos culturais mais importantes da sociedade ocidental: *o individualismo*.

- Respeito ao espaço escolar como espaço público. Espaço “público” que propicia a prática democrática, a interação e a participação na construção do projeto maior da humanidade: dos direitos humanos.
- Integração da tecnologia e das diferentes linguagens como forma de mediação e de múltiplas possibilidades de conhecimento.
- Fomento de vínculos humanos para o diálogo, a aprendizagem e o convívio pacífico e democrático *ad intra e ad extra*. Contato com um mundo pluralista que permita o conhecimento de outras culturas.
- Criação de diferentes relações e manifestações em função da família, da qual recebe a delegação de educar, mas com expectativas que superam e complementam as anteriores.
- Mudança de postura para adquirir ou retomar a consciência de *aprendiz*. Como instituição que aprende e se reformula e como comunidade de seres humanos que nas interações se recriam.

¹⁵⁴ THÉRY, 1996. In: *Educación en la sociedad del conocimiento*, op.cit., p.44

As hipóteses apresentadas conformam um mosaico que permite a mobilidade na orientação da Tese, seja no aspecto teórico dos três primeiros capítulos, como nos aspectos mais práticos da pesquisa de campo realizada no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida. A pesquisa trata das possibilidades reais da inter-relação das áreas de comunicação e educação. Nela se explicitam buscas e desejos – dos diferentes grupos do Colégio – em relação ao restabelecimento da sintonia comunicacional-educativa interna e externa.

A pesquisa de campo nos permitiu perceber como os alunos, professores e pais identificam as formas da comunicação escolar em contraste com a sociedade. Apontam o desnível ou desencontro de processos de alfabetização, entre os quais, não aparecem as alfabetizações para a tecnologia e a comunicação mediática. A pesquisa nos propiciou, também, sentir o desconhecimento do espaço escolar como espaço público, assim como o valor da interação na construção do conhecimento e das possibilidades do exercício cidadão nas diferentes práticas escolares. Como por exemplo:

- Estudar com o intuito de aprender, superando a postura muito comum, da nota ou aprovação. Fazer do estudo pela co-autoria, a interação e o emprego de outras fontes – incluindo os meios de comunicação – uma dinâmica diferente.
- Ser co-autor no disciplinar, no cognitivo e na produção, para superar a passividade própria da educação bancária. Trabalhar na linha do gerenciamento do tempo, do espaço e das possibilidades apresentadas pelas diferentes realidades.

- Procurar a avaliação –não simplesmente classificatória – para saber de si e do grupo e tentar novas alternativas. Conhecendo melhor aquilo que acontece no processo, o discente interage e busca responder às suas necessidades cognitivas e formativas; o docente identifica a situação e propicia oportunidades e elementos para permitir que o grupo se restaure na interação.
- Modificar a postura passiva mediante o reconhecimento do aprender com os outros – alternativa rica e afetiva –, desafio para um novo trânsito escolar que inclui o conhecimento. Mesmo que isso possa parecer desnecessário.

A proposta é tornar a mídia colaboradora na implementação dos projetos de comunicação e interação na educação cidadã o que exige um outro preparo do docente no seu papel nucleador; do aluno na sua postura dinâmica e da família como *buscadora* e complemento social da escola.

Esse macro mundo – o social – e o micro – escolar – e as suas intersecções podem conduzir ao cidadão que se comunica na educação ou à comunicação para o cidadão que se educa.

E ao final desta etapa do trabalho, percebemos que não há razão para o desespero ou desânimo, mas espaço para esperança e coragem. Esperança no ser humano que em todas as épocas surpreende, e coragem para permitirmos “ter tempo” de participar.

Finalmente o fato de considerar a comunicação como mecanismo da educação, não significa convertê-la em “salvadora do mundo”, mas sim um apelo à instituição escolar para não continuar isolada ou alheia às exigências, o que pode equivaler a decretar sua própria morte.

O caminho percorrido, as reflexões obtidas, os contatos realizados e o e trabalho interativo nos permitiram chegar a várias conclusões, como apontamos ao longo do caminho. E, sobretudo, a permanecer ativos e curiosos na busca de novas pistas que a vida nos vai apresentando, sem abdicar em momento algum da capacidade de aprender e de poder ter a sabedoria de refazer tudo aquilo que seja necessário. Uma coisa de cada vez, ou várias coisas simultaneamente, a dinâmica vai depender das circunstâncias e da capacidade re-organizativa.

Esperança amorosa no ser humano – incluindo-nos – e flexibilidade para permitirmos “ter tempo” de participar do “banquete”, cuja condição é ter fome e vontade de saciá-la com os outros. Manter a abertura para a *comensalidade* graças a uma educação formativa que do ponto de vista da cidadania, da educação e da comunicação se reformula.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. *A Indústria Cultural*. In: Cohn, Gabriel (org.). Comunicação e Indústria Cultural. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AJURIAGUERRA, Julian. *Excerto de Leçon inaugurale au Collège de France*. P.31-32. In: GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph. Um corpo para compreender e aprender. Tradução Maria Estela Gonçalves e Adail Ubirajara. São Paulo: Loyola, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAUJO, João Batista e Oliveira. *A Pedagogia do Sucesso*. 8. ed. São Paulo: Saraiva e Instituto Ayrton Senna, 2001.

AQUINO, Julio Groppa. *A escola às escuras*. Entrevista a Flávio Lobo. In: Revista Carta Capital. São Paulo: ano XII, n. 364, p. 443-444, out. 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida (org.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Da Comunicação à comunicação/educação*. In: Comunicação & Educação, n. 21. São Paulo: ECA-USP – Seguimento. Ano VII. Mai./ago. 2001, p. 7-16.

_____. *Da informação ao conhecimento: ressignificação da escola*. In: Comunicação & Educação. n. 22. São Paulo: FAPES- ECA-USP- Segmento. Ano VIII. set./dez., 2001, p. 7-16.

_____. *Tecnologia e construção da cidadania*. In: Comunicação & Educação, n. 27. São Paulo: ECA-USP. Salesiana. Ano IX. maio/ago. 2003, p. 7-14.

_____. *Comunicação, educação e tecnologia: interação*. In: Comunicação & Educação, n. 1. São Paulo: ECA-USP. Paulinas. Ano X – jan. /abr. 2005, p. 7-14.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Trateschi Vieira. São Paulo: Hicitec, 1999.

BARRERO, Jesús. *Comunicación masiva*. Discurso y poder. Quito: CIESPAL, 1978.

BARROS, Diana Luz e FIORI, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1999.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor, o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. *A vida dos estudantes*. Documentos de cultura. Documentos de Barbárie. (org.). BOLLE. Tradução Celeste R. de Sousa. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1986.

_____. *Teoria da cultura de massa*. Tradução Amélia Cruz Lisboa. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario. *Clasificación y enmarcación del Conocimiento educativo*. In: Revista Colombiana de Educación. Bogotá, UPN, # 15, 1985.

BERTRAND, Claude-Jean. *A deontologia das mídias*. Tradução Maria Leonor Loureiro. Bauru: Edusc, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Paulo Freire, O Menino que lia o mundo*. São Paulo: UNESP Ed. 2005.

BÍBLIA SAGRADA, 33. ed. Petrópolis: co-edição Vozes e Santuário, 1982.

BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Regina. *Comunicação e Educação*. São Paulo Hacker Editores, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução Maria Luiza Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. In: GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph. *Um corpo para compreender e aprender*. Tradução Maria Stela Gonçalves e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2001.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito* [não aparece nome do tradutor]. São Paulo: Perspectiva. 1985.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. Tradução Roneide Venâncio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Amélia Americano Domingues. *Piaget e didática: ensaios*. São Paulo: Saraiva, 1974.

CORTÉS, Carlos. *La percepción de la imagen y la comunicación educativa*. En signo y pensamiento. Santafé de Bogotá, 1993, p. 34-46.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CIOTTI, Naira. *O híbrido professor – performe: uma prática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC São Paulo, 1999.

CITELLI, Adilson. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Comunicação e educação*. A linguagem em Movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

_____. *Linguagem verbal e meios de comunicação*. Sobre palavras e (inter)ditos. In: Revista Usp n. 48 – São Paulo: dez., jan., fev. 2001. p.33-45.

_____. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema, TV, rádio, jogos e informática* (org.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO NETTO, José Teixeira. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DE FLEUR, Melvin e BALL-Rokeach, Sandra. *Teorias da comunicação de massa*. Tradução Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem*. A dinâmica não-linear do conhecimento. São Paulo: Atlas 2002.

DIAS, Alexandre & ALMEIDA, Rogério de. *Metamorfopsia da Educação*. Hiato de uma aprendizagem real. São Paulo: Zouk, 2002.

DIMENSTEIN, Gilberto e ALVES, Rubem. *Éramos maus alunos*. Campinas: Papirus, 2003.

Direitos Humanos. Educando para a Democracia. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Programa Estadual de Direitos Humanos, 2000.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Legislação e Normas Básicas para sua implantação). São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1998.

DODGE, Bernie. *Conhecimento em rede*. In: Revista Educação. São Paulo: ano 9, n. 101, p. 52, set.2005.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1983.

ESTÉ, Aquiles. *Cultura Replicante: el orden semiocentrista*. Barcelona: Gedisa, 1997.

FAVERO, Leonor Lopes. (org.). *Oralidade e crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez 2000.

FERREIRA, Wilson Roberto. *O caso semiótico: comunicação do final do milênio*. São Paulo: Terra, 1996.

FLANDRIN, Jean Louis e MONTANARI, Massimo. *História da Alimentação*. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FLEUR, Melvin L. de. *Teorias de Comunicação de Massa*. Tradução Marcelo A Corção. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia da Tolerância. Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Escola e mudança* Tradução Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. In: *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*. BRANDÃO Rodrigues, Carlos. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GALEANO, Eduardo. *Valores sem preço*. In: *Cadernos do Terceiro Mundo*. Ed. n. 245, ano XXVI, 2005, p.2.

GALL, Norman. *O Brasil terá um futuro brilhante*. In: *Jornal Estado de São Paulo*. São Paulo: J6-ALIÁS, 16 out. 2005.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo na contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, Antony. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Tradução Maria Luiza X de A. Borges Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Representação do eu na vida cotidiana*. Tradução Maria Célia Santos Raposo. São Paulo: Vozes, 1999.

GOMES, G. Pedro. *O Direito de Ser. A ética da comunicação na América latina*. São Paulo: Paulinas, 1989.

GONZAGA, Gonçalves Luiz. *Paulo Freire e a Pedagogia a Serviço da Experiência de Criação e Recriação da Vida*. In: Revista de Educação AEC - Brasília – Ano 32 n. 128. jul./set. 2003, p. 22-32.

GRAÇA, Márcio. *Metodologia & ensino – religar e projetar*. São Paulo: Madras, 2002.

_____. *Comunicação e Educação na sala de aula: a performance do professor cênico e cínico*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC São Paulo, 2003.

GUERRA, Carlos Gustavo. *Transdisciplinaridade como (re)ligação entre ciência e cultura: da Antiga China à informática Educativa e Musical*. 2. ed. Florianópolis: Uni & Verso, 1998.

GUERREIRO, Carmen. *Conhecimento em rede*. In: Revista Educação. São Paulo: ano 9, n. 101, p. 50-53, set. 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. Tradução Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Siento, percibo, sueño, amo... ergo sum*. Costa Rica, Heredia: Ilpec, 1990.

_____. *Pedagogía para el desarrollo sostenible*. Costa Rica, Heredia: lpec, 1994.

_____. e PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. [não aparece o nome do tradutor]. Campinas: Papirus, 1994.

_____. e PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. [não aparece o nome do tradutor]. São Paulo: Cortez, 1999.

HERMOSILLA, Maria Elena. *Explorando la recepción televisiva*. Santiago de Chile: Ceneca/Cebcisep, 1987.

HUERGO, Jorge. *Comunicação e Educação: itinerários transversais*. In: Comunicación Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata, 1977.

_____. *Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía*. In: Nómadas, n. 9, Santafé de Bogotá, Universidad Central, 1988.

IANNI, Octavio. *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI, 1996.

_____. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

_____. *O príncipe eletrônico*. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org.). São Paulo: Atlas, 2002.

IRIARTE, Gregório e ORSINI, Martha. *Los procesos de comunicación y del lenguaje*. Santafé de Bogotá: Paulinas, 1993.

KELBERT, Clarice M. Murakami. *Cidadão na linha: uma aventura pedagógica*. São Paulo: Summus, 2000

LAJONQUIÈRE, Leandro. *O professor no divã*. Entrevista. In: Folha Dirigida. São Paulo, 16. fev. 2004.

LEITE GARCIA, Regina e BARBOSA MOREIRA, Antonio Flavio (org.). *Currículo na contemporaneidade*. Incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Ireneu da Costa. 9. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Elvira Souza. *A construção do conhecimento na escola*. Pontos de Reflexão. In: Idéias, n. 19, São Paulo: EDE, 1993.

LIMA, Lauro Oliveira. *Mutações em educação, segundo McLuhan*. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. *A educação do futuro segundo McLuhan*. Petrópolis Vozes, 1972. In: GUTIÉRREZ, Francisco. Linguagem Total – uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, J. Francisco, FERREIRA, Lima Rosângela e MOURS, Therezinha. *O dito na Fala de quem não o diz: uma questão de Inclusão*. São Paulo: Mediação, 2003.

LIMA, Luiz Costa. (org.). *Teoria da cultura de massa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIMA, Paulo de Oliveira. *O impasse na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1968.

_____. *Mutações em educação segundo McLuhan*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOBO, Neto Francisco José da Silveira. *Linguagem e Comunicação: O Papel das Novas Tecnologias*. In: Revista de Educação AEC. Brasília: Ano 32 n. 128, jul./set. 2003, p. 33-50.

LÓPEZ, Forero Luis. *Introducción a los medios de comunicación*. Santafé de Bogotá: USTA, 1990.

MACLUHAN, Marshall. *Visão, som e fúria*. In: LIMA, Luiz Costa. (org.). Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, s/d.

MAFFESOLI, Michel. *A parte do diabo*. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARCHESI, Álvaro. *O que será de nós, os maus alunos?* Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Comunicación masiva: discurso y poder*. Quito: CIESPAL, 1978.

_____. *Heredando el futuro*. Pensar la educación desde la comunicación. Revista Nómadas. Bogotá: Fundación Universidad Central, 1996.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução Décio Pignatari. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. *Cidade virtual: novos cenários da comunicação*. Revista Comunicação & Educação, n. 11, São Paulo: Moderna/CCA-ECA-USP, jan.abr., 1998.

_____. *Ofício de cartógrafo. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Tradução Fidelina González. São Paulo: Loyola, 2004.

MATTELART, Armand e Michèle. *História das teorias da comunicação*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MATTELART, Armand. *A Comunicação-mundo*. História das Idéias e das Estratégias. Tradução José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget s/d.

_____. *A comunicação e o interesse público*. In: Comunicação e Educação. n. 16, São Paulo: USP. set./dez. 1999, p. 73.

_____. *Globalização da comunicação*. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru: EDUSC, 2000.

MEDINA, Cremilda e GRECO, Milton (orgs.). *Saber Plural*. Novo pacto da ciência 3. ed. São Paulo: ECA/CJE/CNP, 1994.

MESQUITA, Renata. *Computador já é regra em escolas de SP: mas isso é bom?* In: Jornal Estado de São Paulo. São Paulo: n. 702, caderno L.1, abr. 11/2005.

MIRANDA, Martín. *Educación para la comunicación*. Manual latinoamericano. Santiago de Chile: CENECA/UNESCO, 1992.

MORAN, José Manuel. *Gestão inovadora com tecnologia*. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bionconcini de; ALONSO, Mirtes (orgs.). São Paulo: Avercamp, 2003.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Introdução ao pensamento complexo* [não aparece o nome do tradutor]. Portugal: Instituto Piaget, 1990.

_____. *Cultura de Massas no século XX – o espírito do tempo*. Volume I: neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

_____, ALMEIDA, Maria Conceição e CARVALHO, Edgard de Assis (orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

MRECH, Leny Magalhães. *Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneiro, 1999.

NASCIMENTO, Milton. In: *Pedagogia da Terra*. 2.ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001. p.133.

NIÑO, Victor Manuel. *Los Procesos de Comunicación y del Lenguaje*. Bogotá: Gráficas Modernas, 1985.

NOVAES, Carlos Eduardo e LOBO, César. *Cidadania para principiantes. A história dos direitos do homem*. São Paulo: Ática, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *A pedagogia do sucesso*. São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Teoria psicogenética em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Escola e desenvolvimento conceitual*. In: Revista viver mente & cérebro, n. 2 – São Paulo: Duetto s/d. Revista lançada em 2005.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

OROZCO Gómez Guillermo & CHARLES, Mercedes. *Educación para la recepción*. Hacia una lectura crítica de los medios. México: Editorial trillas, 1990, p. 25.

_____. *Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas*. Revista Comunicação & Educação, n. 10, São Paulo: Moderna/CCA-ECA-USP, 1997.

_____. *Uma pedagogia para os meios de comunicação*. Revista Comunicação & Educação, n. 12. São Paulo: Moderna/CCA-ECA-USP, 1998.

_____. *Cercanía en la educación mediática*. Tese de Doutorado. Guadalajara, 1999. In: Elementos para una política de educación mediática. p. 129.

_____. *Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI*. In: Comunicação & Educação. n. 23. São Paulo: ECA-USP – Salesiana- Ano VIII –jan./abr. 2002, p. 57-70.

PLATÃO. *Diálogos. O banquete – Fédon- Sofista – Político*. Tradução José Cavalcante de Souza, Jorge Paleika e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PENTEADO, Heloísa. *Pedagogia da Comunicação. Teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Olhar sobre o olhar que me olha*. Complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETTRO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro*. Educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

PIGNATARI, Décio. *Informação. Linguagem. Comunicação*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1973.

POPPER, Karl. *Sociedade Aberta. Universo Aberto*. Tradução Maria Helena Rodrigues de Carvalho. 2. ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1991.

PORTELLO, Ana Luiza e SIQUEIRA, Charles. Fala favela. In: *Revista Nossa História*. São Paulo: ano 2, n. 24, p. 86-87, out. 2005.

PORTO, Tania Maria. *Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios*. In: *Pedagogia da Comunicação*. PENTEADO, Dupas Heloísa (org.). Cortez, 1998.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura*. Hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem. Tese de Doutorado, PUC Rio de Janeiro, fev 2001.

REALE, Miguel. *Notas sobre globalização*. In: *Jornal Estado de São Paulo*. São Paulo: Caderno A, 21 mai. 2005.

RESTREPO, Mesa Maria Consuelo. *Producción de textos educativos*. Pereira: Universidad Tecnológica, 1997.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo: p. 9-13, abr. 2005.

RISCHIBIETER, Luca. Escola quadrada. *Revista Educação*. São Paulo: ano 9, n. 103, p. 56-59, nov. 2005.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RINCÓN, Omar. *Pensando el margen cultural*. In: *Signo y pensamiento*. Santafé de Bogotá, n. 25, 1995. p. 61ss.

RIZZO de Oliveira, Eraldo. *Monitoria Discente no Ensino de Física: Promovendo Singularidades*. 2005, 230 páginas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física. Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, jan. 2005.

RODINI, Rosana. Internet. Geração MSM. Jovens e crianças driblam a timidez em longas conversas no messenger, em que chegam a reunir dezenas de amigos. In: *Revista Istoé*. São Paulo: n. 187, p. 662-663, 5 out. 2005.

RODRIGUES, Brandão Carlos. Raízes do Brasil. In: *Revista Educação*. Entrevista a Alexandre Pavan de Campinas. São Paulo: ano 08, p. 5, jun. 2004.

RÚDIO, Franz Victor. *Diálogo maiêutico e Psicoterapia Existencial*. Edição Especial. Rio de Janeiro: Inesp, s/d.

RUMMEL, J. Francisco. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Tradução Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Discurso sobre a economia política. Tradução Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima. 7. ed. Curitiba: Hemus, s/d.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas*. In: Currículo na contemporaneidade, Regina Leite García e Antonio Flávio Barbosa Moreira (orgs.). São Paulo: Cortez, 2003.

SANTAYANA, Mauro. *O que é mesmo a pátria?* In: Jornal do Brasil, 3 set.2005, A2.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Tradução Sérgio Alcides. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. Tradução Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

_____. *Sociedade Informática*. São Paulo: Unesp/Brasiliense, 1991.

SIERRA, Francisco. *Paradigmas y modelos teóricos de la comunicación educativa*. In: Introducción a la teoría de la comunicación. Sevilla: MAD, 2000.

_____. *El campo de la comunicación educativa*. In: Introducción a la teoría de la comunicación. Sevilla: MAD, 2000.

_____. *La galáxia McLuhan*. In: introducción a la teoría de la comunicación educativa. Sevilla: MAD, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação*. In: Comunicação & Educação – São Paulo: ECA-USP – Salesiana. Ano VIII- jan/abr. 2002. p. 16-25.

_____. *Educação a distância como prática educacional: emoção e envolvimento na formação continuada de professores da rede pública*. Revista USP. n. 55. São Paulo, 2002. p. 56-69.

_____. *Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. In: Contato. Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Brasília, jan./mar., 1999. p. 19-65.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). *Educação e Novas tecnologias: esperança ou incerteza?* Tradução Claudia Berliner e Silvana Cobbuci Leite. São Paulo: Cortez, IIEP e UNESCO, 2004.

_____. *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

THÉRY, Irene. Différence des sexes et différence des générations; l'institution familiale em déshérence. In: Esprit, n. 227, 1996.

TORO, Bernardo. *A educação existe porque o saber é um produto*. In: Revista Acesso São Paulo: FDE, 2004, p. 1-6.

TOURAINÉ, Alain. *O canto da sereia da globalização*. In: Folha de São Paulo. Caderno Mais, 14 de julho de 1996.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das Imagens Culturais*. Da formação cultural à formação da opinião pública. Ijuí: Unijuí, 2002.

VASSALO, de Lopes Maria Immacolata. *Pesquisa e Gestor*: Proposta de Metodologia para pesquisa de intervenção. In: Gestão de processos comunicacionais, da mesma autora (org.). São Paulo: Atlas, 2002.

VATTIMO, Gianni. *Posmodernidade: uma sociedade transparente?* Barcelona: Antropos, 1994.

_____. *La secularización de la Filosofía*. Barcelona: Gedisa, 1992.

VIANNA, H. M. Evasão, *repetência e rendimento escolar*. In: Pedagogia do sucesso. OLIVEIRA, João Batista Araújo (org.), São Paulo: Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 2001.

VILCHES, Lorenzo. *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós comunicació, 2002.

VIÑAO, Frago Antonio. *Alfabetização na Sociedade e na História*. Vozes, palavra e textos. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WERNECK, Cláudia. *Portadores de deficiências são barrados em escolas privadas*. In: Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 6 mar. 2005.

ZUBIRÍA, Miguel e Julián de. *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.

ZULUAGA, Olga. *Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria*. In: Educación y Cultura. n 14, Santafé de Bogotá. 1988, p. 11.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Tradução Amalio Pinheiro e Jerusa Ferreira. São Paulo: Cia. Das letras, 1993.

Site: www.midiaindependente.org.

ANEXO

Experiência do projeto Monitoria Discente de Física em turmas de alunos do Ensino Médio – *ad intra e na redescoberta do antigo: o conhecimento*

O projeto de Monitoria Discente de Física em turmas de alunos do Ensino Médio foi desenvolvido pelo professor Eraldo Rizzo de Oliveira,¹ durante quatro anos, no Colégio Particular Nossa Senhora Aparecida. Trabalho com dois focos ou objetivos: interação cidadã solidária na busca da aprendizagem do componente curricular de Física e acompanhamento da pesquisa para a Dissertação de Mestrado de dito professor. Durante o primeiro ano da experiência trabalhou com os alunos do 1º de Ensino Médio, nos três anos restantes, os alunos do 2º Ensino Médio, passaram a interagir com os alunos do 1º de Ensino Médio. Como resultados interessantes, procurados e achados segundo o autor do projeto, temos: a dinamização do ambiente escolar, o acompanhamento mais próximo das dificuldades dos alunos e uma grande oportunidade de troca de experiências entre professor e alunos, e destes entre si.

O modelo do projeto recebeu o nome de “proto-modelo” e se fundamenta nos seguintes objetivos:

- Desenvolvimento da sensibilidade solidária;

¹ RIZZO de Oliveira, Eraldo. *Monitoria Discente no Ensino de Física: Promovendo Singularidades*, 2005, 230 págs. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, jan. 2005. Além de alguns itens da dissertação serão colocados pontos de vista do professor que desenvolveu a experiência em São Paulo, Colégio Nossa Senhora Aparecida, e quem nos deu vários dados através do desenvolvimento do mesmo. A experiência foi realizada com duas finalidades: a dissertação do mestrado e procurar que a vivência propiciada seja significativa na vida dos que permitiram apreciar seu aroma, sugar seu sumo e nutrir-se da alegria dos encontros semanais e dos afazeres junto aos colegas de classe (cf. p. 47).

- Autonomia no ambiente escolar;
- Oportunização de trocas e experiências entre as partes interessadas via canais comunicantes eficazes;
- Estímulo para o desenvolvimento da capacidade de desalienção de uma mentalidade improdutiva e dependente dos benefícios dos professores.

Na busca desses objetivos o trabalho foi desenvolvido através dos seguintes passos e momentos, segundo nos coloca o professor Eraldo Rizzo de Oliveira:

1. Conhecimento diagnóstico de alunos com interesse e atitudes apropriados para o componente curricular de Física; e
2. Promoção institucional, mediante a transferência de parte do poder inerente à imagem do docente empregada como estratégia pedagógica multifuncional para formação de uma equipe de monitoria discente para a co-responsabilidade.

2.1. Temores e esperanças dos alunos a respeito da participação como Monitores, segundo a visão do autor:

Superação do estigma de “nerds”² pelo distanciamento e a rejeição social, para uma criação de vínculos mediante a socialização dos conhecimentos das próprias técnicas de estudo, de posturas que pretendem estreitamento dos laços afetivos e sociais,

² Nerd: pecha da cultura escolar discente americana atribuída a alunos que possuem ótimos desempenhos nas disciplinas, sendo, contudo, socialmente desentrosados. In: RIZZO, de Oliveira, Eraldo. op.cit, p. 46.

mediante o emprego do conhecimento identificado como “significativo” e possível de ser alcançado e partilhado.

O projeto também permitiu injetar e sugerir outros caminhos nos afazeres educacionais em grupos com características como:

- a. Deficiências em matemática e língua portuguesa;
- b. Portadores de uma mentalidade marcada pela passividade do aluno e o protagonismo do professor;
- c. Acompanhamento das aulas de forma passiva e com a convicção da necessidade de conseguir a dose suficiente para passar de ano.

Os critérios empregados pelo mestrando para a escolha de monitores foram resultado de um processo avaliativo, em função do conhecimento de Física, e do voluntariado (aceitação de um convite e aceitação da turma em função dos candidatos apresentados) para trabalhar, pelo menos, durante um trimestre como Monitor, mas podendo ampliar o tempo, assim como acrescentar outros monitores, ao grupo já existente. Segundo o mesmo mestrando, após a indicação, passou-se a uma instrução básica inicial mediante encontros semanais do grupo, com o professor, durante vários meses, para um acompanhamento sistemático de orientação, escuta e diálogo.

O autor elenca da seguinte forma, o aparecimento do resultado do universo cidadão-escolar:

- Aceitação do monitor na turma;
- Inter-relações com papéis redefinidos;
- Frustrações experimentadas fora e dentro da função da monitoria (aspecto afetivo);
- Habilidades no trato com os colegas;
- Expectativas em função do professor e vice-versa;
- Frequência às reuniões.

O projeto procurou contemplar os valores da cultura discente local e conseguir como movimento inicial de aproximação a abertura de espaço para a introdução de novidades, de algo a ser percebido com novos olhos (o conhecimento), mediante a institucionalização da autoridade do professor, disseminada agora na figura dos monitores, com os quais se deverão – como busca – estabelecer canais comunicativos eficazes, acordos mútuos em que se contemplem os interesses de cada uma das partes visando a um ganho possível nessas relações. Isso tudo, torna-se, chave de leitura para compreender as relações entre professor, monitores e demais alunos da classe.

Segundo narra o Eraldo, um modelo muito simples foi concebido, a priori, para representar o funcionamento *grosso modo* do projeto, fundamentado na lógica da inter-relação entre as partes envolvidas:

Figura 1: Esquema preliminar de inter-relação na tríade professor-monitores-demaís alunos.

O caráter dialógico da educação problematizadora, cujas características antagonizam-se frontalmente com a educação bancária é o modelo que inspira o professor a estar aberto às novas inter-relações e aprendizagens.

A figura acima esquematiza simplificada as interações que se estabelecerão com o advento da monitoria discente. As posições ocupadas nesse triângulo isósceles não são despropositadas. Trazem em si a concepção inicial do projeto:

- O vértice superior ocupado pelo professor, apesar de favorecer uma primeira interpretação de hierarquia de poder, aqui é compreendido como associado ao grau de responsabilidade e gerência dos diversos aspectos ligados à execução do projeto, indo desde uma atenção especial às possíveis interações que se estabelecem entre monitores e alunos, até se posicionar como aglutinador da organização do projeto, delegando autonomia de funcionamento na medida que se identifique maturidade funcional, propondo novos desafios condizentes com a realidade de cada turma e pondo em discussão as sugestões que se apresentam para solução de problemas;

- Tanto monitores quanto alunos ocupam os vértices congruentes do triângulo, procurando evidenciar um aspecto de suma importância: ambos devem ser percebidos como iguais no que se refere ao grau de responsabilidade como alunos, de tal sorte que suas demandas nesse sentido devem ser atendidas independentemente de sua posição no projeto, assim como as cobranças que advém do planejamento do professor. Entretanto, continua o autor, algo os diferencia, algo se descola em suas identificações como alunos: o fato de alguns deles (os monitores) representarem um compromisso diferenciado dos demais, assumidos em função de suas singularidades promovidas institucionalmente pelo professor;
- No que tange o projeto, há interações em todas as direções dos três vértices deste triângulo, não se prefigurando qualquer supressão de canais de comunicação por ocasião da institucionalização da monitoria discente. As arestas do triângulo indicam os canais de comunicação que devem ser estabelecidos e mantidos sempre abertos, mantendo diálogo permanente sobre tudo o que lhes disser respeito.

O mestrando nos coloca como base principal da sua linha reflexiva o livro *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*, e as referências contidas nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Essa base-reflexão aparece imbuída de outra temática igualmente importante e que se revelou, para o autor, como grande desafio em três anos de atuação em escolas da rede pública, *o favorecimento da autonomia no educando do Ensino Médio*.

Contextualização e descrição – segundo o mestrando – de algumas características necessárias na educação e que deverão ser procuradas e valorizadas no trabalho das Monitorias:

Solidariedade, longe de ser compreendida a partir de um plano absoluto ou universalizante, funcionará mais como uma espécie de mnemonismo para o processo de inter-relações entre partes com interesses próprios, prescindindo de canais comunicantes eficazes para negociações dos interesses reais, buscando ações e papéis em que cada lado envolvido se sinta beneficiado em alguma medida.

Autonomia, por sua vez, será compreendida como a capacidade do indivíduo de se valer de instrumentos culturais apropriados dentre seu repertório de possibilidades articuláveis entre si, frente a situações-problema de seu cotidiano. Segundo Vygotsky (1998), a cultura pensada dinamicamente como um “palco de negociações” que coloca seus membros em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, é a responsável pela formação da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade.

O que, em princípio e no senso comum, poderiam representar objetivos conflitivos e dissonantes (*solidariedade* implicando em se relacionar com outro e a *autonomia* como característica que não prescinde de qualquer ajuda), no enfoque semântico adotado por esse projeto, tornam-se complementares: a *solidariedade* estaria relacionada à busca de canais comunicantes para negociação de interesses comuns em que as partes assumem as conseqüências dos resultados obtidos.

A forma como se pensou o desenvolvimento desse projeto remeteu, o autor, inicialmente a uma abordagem mais extensiva, mais abrangente e orgânica. Dessa forma, os referenciais que mais pareciam ajustar-se deveriam levar em conta preponderantemente dois aspectos: a natureza das inter-relações que se estabeleceriam com o advento da monitoria, bem como as transformações atitudinais que seriam propiciadas, refletindo-se de uma forma ou de outra, nos valores dos educandos. Nesse enfoque, dois referenciais serviram de base, atendendo aos dois aspectos acima citados – inter-relações e transformações atitudinais –, por vezes se interpenetrando, com suas fronteiras bem definidas.

O primeiro deles – inter-relações – diz respeito ao modelo psicológico que relaciona o desenvolvimento cognitivo ao aprendizado escolar proposto por Vygotsky (1998), destacando a importância do contexto sociocultural na constituição do intelecto e contribuindo para a internalização de funções psicológicas superiores que potencializem habilidades – em nosso caso particular – mais relacionados aos conceitos físicos trabalhados nas aulas. Sua teoria de *zona de desenvolvimento proximal* orienta, no sentido da institucionalização da monitoria discente como vetor estimulador de interações propiciadoras de trocas, motivadas pelos desafios que cada parte sente necessidade de que sejam superados. Segundo a teoria de Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal surge da defasagem que se configura entre o desenvolvimento cognitivo (mais lento) e a aprendizagem (mais rápida) de conteúdos e conceitos. A zona de desenvolvimento proximal, portanto, é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, revelando maturidade para esses casos, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de

problemas sob a orientação de uma outra pessoa ou em colaboração com companheiros mais capazes, tratando-se de soluções, portanto, ainda em fase de maturação. Esse olhar para o potencial de desenvolvimento, em vez de se olhar para o passado de seu aprendizado (aquilo que já fora aprendido), modifica de forma radical a postura docente que antes tendia a classificar os alunos segundo seus níveis de desenvolvimento, mas agora se coloca para refletir como potencializar o desenvolvimento dos alunos em suas especificidades.

A segunda fonte referencial – transformações atitudinais – dado o modelo interativo concebido e esquematizado na figura 1, levou o mestrando, a propor que a conduta do professor fosse pautada por um fio condutor que privilegie o diálogo e a investigação como requisitos básicos do projeto. Segundo o modelo de educação dialógica de Paulo Freire, tanto no que tange à busca de temas significativos que parem no universo cultural dos educandos quanto na abertura e co-responsabilização pelo processo educativo propiciado por essa dialogicidade. A práxis dialética (ação reflexiva) é essencial como método de construção do projeto de monitoria, sempre aberto às vicissitudes do cotidiano escolar e para as oportunidades que se apresentam com vistas ao desenvolvimento de sensibilidade solidária.

Foi patente a manifestação de características do “espírito bancário” como traço da cultura escolar local discente, encontrada pelo autor. Os alunos esperam que tudo se resolva sem esforço algum; manifestam apatia e desinteresse frente aos desafios, esperando que fizessem por ele o que era de sua responsabilidade, ou, ainda, se desresponsabilizando pelas ações praticadas ou não praticadas.

Esses dois referenciais funcionam, segundo o mestrando, como as raízes e o caule de uma mesma árvore que aos poucos se estrutura no modelo acima assinalado. Levando-os em consideração, o modelo de monitoria começou a se estruturar, segundo o autor, com um pouco mais de refinamento:

Figura 2: Esquema de inter-relação do modelo de monitoria discente considerando os referenciais psicológico e educacional.

De modo bastante sucinto, e idealístico, continua o mestrando, poderíamos imaginar a mobilização deflagrada pela monitoria da seguinte forma: alunos devidamente selecionados e aceitos pelos demais colegas são instituídos como monitores de suas turmas a fim de auxiliar o professor e os alunos com dificuldades nas matérias, funcionando como uma estratégia pedagógica dinâmica, na medida que estimula a descentralização das decisões e atenções que pairam sobre o professor acerca das dificuldades locais e temporais desses alunos.

Pode-se afirmar, segundo o autor, que propicia uma nova atitude educativa, mais participativa e com co-responsabilidades acerca do andamento do curso, vislumbrando

uma visão de mundo em que as colaborações mútuas possibilitem atitudes de autonomia e de consolidação de uma ética solidária, particularmente nos termos desse projeto.

Há, portanto, algo na essência do projeto que destoa de suas intenções, segundo o mestrando. O projeto se soma às reflexões contidas no livro *Psicanálise e Educação – novos operadores de leitura*³, particularmente em seu *Cap. IV – “Saber e gozo”*, no qual é feita uma releitura da palavra *ignorância* no contexto escolar, tomando-a também como um saber, mas um saber que revela uma intencionalidade: a de não querer mais saber, de manter-se num saber mínimo.

Pensando, portanto, nos monitores não como muletas em que se apóiam os demais colegas de classe, mas como espelhos que se movem para refletir as imagens desses alunos, essa peça fundamental na estratégia toma uma dimensão para além das concepções imediatas de auxílio instantâneo e pontual, mas que se abastece nas incumbências de suscitar nos outros e, por conseguinte, neles próprios, encontros de si mesmos. O monitor, portanto, assume o papel de suportar, manter, sustentar os colegas numa condição reflexiva, dando o mínimo de si (no que concerne às respostas prontas) para obter o máximo dos outros (na gesta criativa e apreensiva de informações e atitudes) que, no ideal reconhecimento de si por parte do aluno assistido, implica-se nisso de modo a deslocar-se, pôr-se a mover, desancorar-se da condição alienante que uma iminente transferência transcrita num suposto saber por parte do monitor poderia acarretar.

Resumindo, as intenções dos monitores, ao aceitar suas incumbências e ser instituídos como tais, podem muito bem não ser as mesmas do professor, segundo o autor,

³ MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: Novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 91.

apesar de poder haver entre os dois acordos verbalmente formalizados. Não é diferente o que deve ocorrer na relação entre os monitores e os demais alunos. Suas intenções trazem a carga de maiores possibilidades de dissonâncias, apesar de poderem concordar em trabalhar juntos com alguma meta verbalmente estabelecida.⁴

Síntese, segundo o mestrando, das fases do projeto:

1. Diálogo com a direção e a coordenação da escola para aprovação e apoio do projeto;
2. Divulgação da proposta entre os alunos;
3. Seleção e convite dos alunos para a monitoria;
4. Estabelecimento dos compromissos mútuos, professor e equipe de monitores;
5. Realizações das atividades de monitoria;
6. Avaliação por parte do coordenador docente, dos monitores e dos demais alunos. Exemplo desta avaliação: “... *No começo parecia um bicho de sete cabeças; o professor chegava nas reuniões com umas 20 folhas para cada monitor... cheguei até a pensar em sair da monitoria ...*” Luana.

É nesse espaço institucional do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, nos encontros periódicos dos monitores, que os principais conflitos dos participantes são resolvidos, mediante discussões e coleta de opiniões de todos os presentes que se sentem

⁴ Cf. RIZZO, de Oliveira Eraldo, op.cit. p.66-77, extração do texto apresentado pelo autor.

aptos a argumentar sobre os casos apresentados. A autoridade do professor, portanto, revela-se com uma nova roupagem ante uma nova configuração de alunos selecionados com um objetivo comum. Surge uma grande oportunidade de os alunos (em princípio esses monitores) perceberem o humano que habita o habitual avental sujo de giz, oráculo de um mundo desconhecido com o qual trimestralmente se embatem por meio das avaliações, oráculo que, longe de ser sagrado, guarda todas as limitações contidas em sua humanidade:

“... o professor é mais legal nas reuniões e nos plantões do que nas aulas. Naquela mesma discussão nós chegamos a essa conclusão, mas vou coloca-la apenas como minha: ‘Ele de vez em quando é insuportável nas aulas!’. Depois de uma reunião do meu grupo de estudos, com apenas uma pessoa trabalhando e interessada, deu para entender isso: ‘Imagine umas dez ou a sala toda desinteressada. Não desejaria isso para mim nem morta!’...”

Luana

Sendo tão dinâmica e ágil como exigia o limite de disponibilidade dos alunos, uma boa dose de habilidade foi demandada da parte do coordenador docente, conforme relata o mestrando. Mas não era propriamente esse o impedimento mais expressivo alegado pelos demais professores quando indagados sobre a proposta de montarem grupos de monitoria em suas disciplinas. A questão mais alegada para a recusa era a falta de tempo para as reuniões e, mais ainda, para organizá-las e realizar o que nelas for decidido. De fato, há um consumo considerável de tempo nessas questões, mas o que acontece de fato é que o empenho é maior no começo do projeto, logo nas primeiras semanas. Depois que todos se conhecem e assimilam razoavelmente o esquema de trabalho, a tendência é justamente o contrário: transferir algumas atribuições aos monitores, liberando o docente.

As reuniões de monitoria guardam, portanto, a chave do aspecto organizativo e aglutinador do corpo de alunos monitores, a chave de coesão que, sendo bem usada, abre as portas para o estado de espírito mais ajustado às situações com as quais os agentes do projeto lidariam.

O primeiro grupo de monitores foi avaliado ao final do segundo e do terceiro trimestres, enquanto que o segundo grupo foi avaliado apenas ao final do terceiro trimestre, dado seu ingresso posterior na equipe. Os critérios para essa avaliação foram pouco objetivos no que se refere a delineamento dos “critérios”, dado o clima de envolvimento e empenho demonstrado pela grande maioria da equipe. Houve casos isolados de queda de produção, mas em nenhum desses casos, pelo que se pôde apreender, os motivos se deveram a aspectos ligados à própria monitoria, ou sequer da escola, parecendo ser muito mais referentes a fatores externos.

2.2. Avaliação por parte dos alunos não monitores (explicita o mestrando)

As respostas aos questionários dos alunos visam revelar uma parte, mesmo que superficial, das inter-relações mediadas pelo papel assumido pelos alunos monitores de suas turmas. A maioria dos alunos viu nos monitores um apoio interessante, mesmo que não tenham usufruído uma vez sequer de seus serviços. Para esses alunos, os argumentos parecem repousar mais no que observam do que no que vivenciam. Responderam positivamente acerca do desempenho dos monitores de sua turma:

“Porque eles vão bem na matéria e são bons exemplos para a classe.” Rodolfo

“Porque estão sempre dispostos a ajudar.” Marcela

“Mesmo não tendo precisado, me parece que são bons monitores e bastante inteligentes.” André

“Até onde eu sei, todos aqueles que procuram o plantão gostam dos monitores.” Fábio

“Apesar de nunca ter usufruído, creio que sim, pois as monitoras sabem bem a matéria”. Gabriela

As críticas que surgiam normalmente eram pontuais, referentes a uma ou outra atitude de um dos monitores da equipe que atuava na turma, às vezes por falta de empatia, falta de trato, jeito de lidar com os alunos ou outra eventualidade qualquer que interferia negativamente nas impressões dos alunos.

De modo geral, pode-se perceber pela avaliação, que os monitores têm boa aceitação junto à sua turma, apesar de pouco procurados para sanar dúvidas (apenas 22% dos alunos resolviam dúvidas com os monitores).

2.3. Avaliação por parte dos próprios monitores (continua o autor)

As críticas dos monitores de 2002 serviram ao coordenador docente para ajustar o esquema de trabalho e sistematizar com mais planejamento e detalhes a edição de 2003, quando as críticas da parte dos alunos monitores foram praticamente nulas.

Por duas ocasiões, em 2003, houve a oportunidade dos monitores e o professor realizarem confraternizações. Esses momentos serviram de estreitamento dos laços de amizade e coesão do grupo, de manutenção do espírito de pertença e de apoios mútuos. A alegria de final de ano se misturava com a de dever cumprido e em conversas informais percebia-se nitidamente, segundo o mestrando, a apreensão da parte dos monitores sobre o final dessa experiência.

2.4. Considerações em relação à forma de avaliação dos monitores – ao longo do trimestre letivo

Segundo o coordenador docente, a forma de bonificação nas notas dos monitores, revelou-se um grande fator de desilusão nos termos deste projeto, o que contribuiu para que a experiência vivenciada ganha-se a dimensão de novidade, de algo a ser percebido com novos olhos (o conhecimento)⁵ e coincidiu com a quebra da mentalidade de “alienação-nota-saber-mínimo” por parte dos demais alunos mediante as oportunidades de interações realizadas.

⁵ Cf. no numeral 2. Experiência do projeto Monitoria discente de Física em turmas de alunos do Ensino Médio, quando no parágrafo sobre o aparecimento do resultado do universo cidadão-escolar, o autor nos fala como o projeto permitiu “conseguir como movimento inicial de aproximação a abertura de espaço para a introdução de novidades, de algo a ser percebido com novos olhos (o conhecimento)”. Achamos muito importante essa redescoberta na educação. p.

Após o percurso do projeto da Monitoria discente de Física em turmas de alunos do Ensino Médio, constatamos, juntamente com o mestrando, que foi de suma importância apurar como os alunos percebem seus monitores em suas turmas e a necessidade de reorientar de forma adequada para que situações que comprometam suas interações tenham chances mínimas de insatisfação. O sucesso aqui não foi marcado no sentido das conquistas dos alunos que apresentam dificuldades nas matérias, mas sim na manutenção do canal de comunicação com vistas a promover atitudes e movimentos que desancorem os sujeitos envolvidos, tanto os alunos quanto os próprios monitores em suas verdades pré-estabelecidas.