

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Escolar Brasileira

EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO
presenças e ausências do jornal na sala de aula

Mirza Soubra Toschi

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar Brasileira à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

GOJÂNIA/1993

Comissão Julgadora:

JLS

Ar. Regenda e Inscriç.

João B. F.

DEDICATORIA

A todos que acreditam na possibilidade de melhorar o ensino que temos e que confiam que na escola que desejamos construir é possível formar cidadãos de pensamento autônomo que possam contribuir, através de sua praxis, nas várias dimensões da prática social para construção de uma sociedade mais justa.

Aos meus pais, pela opção que fizeram de oferecer condições de estudo aos nove filhos, o que lhes impôs inúmeros sacrifícios.

Aos meus filhos, Marcello, Larissa, Alino e Mylena, pela compreensão que adquiriram de que trabalhar para a educação crítica no país exige muita renúncia, traz inúmeras decepções, mas proporciona também, algumas satisfações.

Ao Pedro, companheiro querido, com quem tão cotidianamente compartilho alegrias e tristezas, pela presença afetiva e apoio na confecção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao professor José Carlos Libâneo, pela competência da orientação e pelo aprendizado a mim proporcionado.

As professoras, coordenadoras, diretoras e alunos das escolas onde realizei o estudo.

Aos professores, amigos e colegas do Mestrado com quem tive oportunidade de aprender muito.

Aos amigos e colegas de trabalho pelo incentivo sempre recebido, especialmente, Regina M. de Araújo pela leitura do trabalho, comentários, sugestões e discussões sobre o mesmo. Ao Arivaldo Lopes Pereira pela versão do resumo para o inglês e à Virginia P. de Mello pela presença amigável.

TOSCHI, Mirza Seabra. **EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO** - presenças e ausências do jornal na sala de aula. Goiás, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1993 (dissertação de mestrado).

RESUMO

O presente estudo analisa o processo didático como um processo genuinamente comunicacional. Buscando homologias entre os processos docente e de comunicação, pretende identificar ações comunicativas mais usuais no cotidiano de aulas das escolas públicas e os fatores intervenientes no processo didático, orientado para o ensino crítico. A investigação desenvolveu-se mediante observação de aulas em duas escolas da rede pública estadual de Anápolis- GO- e entrevistas com cinco professores de disciplinas variadas da 2ª fase do ensino de 1º grau que informaram utilizar o jornal como recurso didático em suas aulas. A opção de realizar a investigação com estes professores permitiu, ao mesmo tempo, verificar os nexos entre comunicação e educação escolar no processo didático e avaliar as potencialidades do uso do jornal como elemento facilitador do processo comunicacional docente além de sua possibilidade de promover a capacidade de leitura crítica da realidade.

As reflexões teóricas propiciadas por este estudo tiveram

como referência as teorias sobre o processo de comunicação, às quais foram agregadas as idéias de Mikhail Bakhtin, a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas e os estudos na área de didática desenvolvidas por José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Lothar Klingberg e outros.

O estudo conclui pela relevância da dimensão comunicativa no processo docente, oferecendo subsídios para a reflexão em torno de uma temática pouco explorada nos estudos de pedagogia e didática. Além disso, destaca a necessidade de se criar espaço nos cursos de formação de professores para o estudo das relações entre comunicação e educação e, especificamente, indica as virtualidades do uso do jornal na sala de aula como aprimoramento do processo comunicacional frente a objetivos educacionais voltados para o ensino crítico.

S U M M A R Y

This study analyses the didactic process as a genuine communicational process. Seeking homology between the teacher's process and the communication process, the work intends to identify communicative actions which are most used in public schools' daily classes and interventional factors in the communicative didactic process. The investigation was developed through classes observation in two public state schools in Anápolis - Goiás and interviews with five Jr. high school teachers of different subjects that declared to use newspapers as a didactic resource in their own classes. The decision of developing the investigation with those teachers allowed us, at the same time, verify the contact of communication with school education in the didactic process and evaluate the power of the use of newspapers as an element that makes the teacher's communicational process easier, besides its possibility of promoting the capacity of critical reading of reality.

The theoretical reflections made possible by this study had as reference the theories about the communication process, to which were added the ideas of Mikhail Bakhtin, Jurgen Habermas' theory of the communicative act and the studies in the field of didactics developed by José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Lottar Klingberg and others.

The study agrees about the importance of the communicati-

ve dimension in the teachers' process, giving back ups to the reflection about a subject not enough investigated in the studies of pedagogy and didactics. Besides that, it emphasizes the necessity of creating space in the teachers' preparatory courses for the study of the link between communication and education and it specifically indicates the virtualities of the use of newspapers in the classroom as a way to improve the communicational process in relation to educational objectives of which purpose is critical teaching.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I- EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO SOCIAL: tecendo articulações entre teorias	
1. O ato comunicativo	29
2. Significação e tema	35
3. Modelos teóricos dos processos comunicativos e as tendências pedagógicas.....	40
3.1. Modelo comunicativo informacional e a tendência tradicional.....	45
3.2. Modelo comunicativo semiótico informacional.....	58
3.3. Modelo comunicativo semiótico textual.....	64
3.4. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.....	71
4. O processo de ensino na pedagogia dialética.....	73
5. O agir comunicativo: contribuição da teoria de Habermas.....	87
5.1. Por que a ação comunicativa pode não ocorrer.....	97
CAPITULO II-POR QUE AÇÕES COMUNICATIVAS COM JORNAIS NA ESCOLA ?	
1. Por que o uso do jornal.....	103
a) o jornal e as demais mídias	104
b) a leitura crítica das mídias.....	111
c) o jornal como mídia escolar.....	118
CAPITULO III-PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO COM JORNAIS EM CURSOS ESCOLARES DE ANAPOLIS, GOIAS: presenças e ausências	
1. Metodologia e categorias de análise.....	127
2. Descrição e análise dos dados.....	133
2.1. Processo de ensino.....	137
2.1.1. Planejamento.....	137
2.1.2. Preparo das aulas.....	140

2.1.3.A aula.....	143
a) apresentação da matéria.....	144
b) fixação.....	153
c) avaliação.....	157
2.1.4.A força motriz.....	164
2.2. Comunicação escolar:docentes e discentes.....	175
2.2.1.Ruído.....	185
2.2.2.Uso de material impresso.....	188
2.2.3.Domínio do conteúdo.....	194
2.2.4.Disciplina.....	198
2.2.5.Organização do trabalho escolar.....	200

CAPITULO IV-EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO COM JORNAIS:práticas ausentes mobilizando reflexões para novas práticas docentes

1. Educação escolar e comunicação com jornais.....	210
CONCLUSÃO	227
BIBLIOGRAFIA	236
ANEXOS	241

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1- Componentes de um sistema geral para realizar o isomorfismo de significado.....	34
Fig. 2- A enunciação segundo Bakhtin	74
Fig. 3- Modelo comunicativo informacional	46
Fig. 4- Modelo semiótico informacional	60
Fig. 5- Sugestão para o modelo semiótico-textual	66
Fig. 6- Processo de ensino(Reyes) e processo de comunicação ..	78
Fig. 7- A comunicação no processo de ensino com a força motriz	79
Fig. 8- A comunicação crítica apresentando a força motriz	80

LISTA DE ANEXOS

Anexo nº 1- Questionário aplicado nas escolas antes da pesquisa	241
Anexo nº 2- Protocolos de registro nº 12,14,11,16	243
Anexo nº 3- Rotam. das entrevistas realizadas com as professoras e as coordenadoras.....	247

INTRODUÇÃO

Após alguma experiência em educação escolar de 1º grau, especialmente na docência de 1ª fase e pré-escolar, a autora deste trabalho buscou o curso de Comunicação Social - habilitação jornalismo - como forma de melhorar a escrita de histórias infantis a que se dedicava naquela ocasião. O curso de jornalismo provocou uma guinada na profissão visto que foi neste novo ramo que se percebeu o potencial educativo tanto do jornalista como do jornal. Tanto assim que no curso de pós-graduação (lato sensu) em Educação Escolar Brasileira este tema veio a ser objeto de estudo da monografia de final de curso: "O jornal didático, a pedagogia Freinet e outras questões sobre a linguagem". No curso de Mestrado a preocupação permanece, buscando respostas nas disciplinas: Pedagogia Dialética, O jornal na sociedade e na escola, Sociolinguística, Pensamento e Linguagem e outras mais.

Ao mesmo tempo que a reflexão sobre o jornal didático se aprofundava, novas preocupações foram aparecendo: Os professores

realmente trabalhavam com este meio de comunicação na sala de aula? Como o utilizavam? Como se relacionavam com os alunos durante as aulas? Quais as linguagens comunicacionais usadas nas aulas? Consumava-se no trabalho docente a relação do jornal com um ensino crítico?

Assim, a escolha do tema do presente trabalho ocorreu não só pelo percurso profissional brevemente relatado como também pela relevância e atualidade do uso das mídias⁽¹⁾ na escola. Com efeito, percebe-se uma preocupação dos educadores neste sentido. Haja vista as publicações sobre o tema da inserção no meio escolar dos meios de comunicação e a existência de programas especiais nessa direção por iniciativa de alguns periódicos nacionais.

Era intenção na fase de elaboração do projeto de dissertação investigar o uso do jornal na sala de aula. O que movia o interesse, à época, era o uso das mídias na sala de aula, ou mais precisamente, o emprego das linguagens comunicacionais na sala de

(1) O termo mídias será empregado neste trabalho como palavra feminina que designa os meios de comunicação, como aportuguesamento da palavra media, termo inglês que possui o mesmo significado. Como destaca Lúcia Santarella (1992:8) " Durante algum tempo, no Brasil, as grafias media e mídia apareceram indiscriminadamente, assim como aparecia o plural mídias antecedido, também indistintamente, do artigo masculino (os mídias) ou feminino (as mídias). Recentemente, a palavra mídia, sem s, antecedida do artigo feminino (a mídia), fixou-se mais dominantemente e é empregada quer no sentido estrito de jornalismo impresso, quer no sentido de meios noticiosos e informativos em geral, incluindo o rádio e a televisão"(1992:8). Todavia, neste trabalho, o termo será usado no feminino singular e plural para designar, respectivamente, qualquer mídia isolada ou em conjunto, incluindo ainda as tipicamente escolares como cartazes, quadro-giz, livros didáticos etc.

aula, destacando especificamente o jornal e sua potencialidade de dar criticidade aos conteúdos escolares. Todavia, o desenvolvimento dos estudos e a própria pesquisa que vinha sendo feita nas escolas levou à ampliação do tema. A idéia original não foi abandonada, mas foi necessário situá-la numa problemática mais ampla. Daí que resolveu-se desenvolver o tema de forma ampliada, incluindo também a comunicação docente de professores que trabalhavam ou diziam que trabalhavam com jornal na sala de aula.

Pôde-se, então, definir o tema do estudo nos seguintes termos: verificar a interveniência de processos de comunicação intencional na relação docente tendo como referência a ação de professores de diversas disciplinas do currículo da 2ª fase do 1º grau que utilizam o jornal na sala de aula. Desta forma, o tema articulador deste trabalho passou a ser o processo de ensino crítico que pressupõe um processo comunicacional intencional, aberto, no qual o jornal pode ser grande colaborador. Neste sentido o jornal é visto como contribuição não só para a concretização do ensino crítico como para atuar como facilitador do processo comunicacional. Partindo das teorias da comunicação busca-se evidenciar os processos de comunicação presentes no processo didático, em especial o do ensino crítico, para o qual o jornal pode ser importante elemento.

O tema ganha importância, de um lado, pela sua atualidade:

e, por outro pela presença pouca expressiva desse tipo de estudo no cenário das pesquisas em educação. Acredita-se que o presente estudo pode oferecer contribuições novas ao debate que se faz sobre o processo de ensino, especialmente ao trazer um elemento novo neste contexto que é a contribuição das teorias da comunicação. Vale destacar o momento atual de discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-projeto de lei nº 1258-C de 1988) que acena concretamente em colocar a comunicação como conteúdo curricular através da iniciação tecnológica a partir do ensino fundamental (art.36,II) , do " desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social" (art.36,V) e também como recurso tecnológico necessário à prática docente (art.49, § 3º).

Os estudos sobre teoria do ensino - geralmente localizados no âmbito da Didática - têm destacado a importância dos aspectos interacionais na sala de aula, mas pouco deles têm se ocupado em investigar, para além da fundamentação psicológica e sociológica, os processos de comunicação a partir das teorias de comunicação. Este trabalho, sem desconsiderar os elementos básicos do processo didático, tem a pretensão de encarar os processos de comunicação ocorrentes na sala de aula, ou seja, de encarar o processo comunicacional com sentido didático. Em outras palavras, o que se quer é buscar contribuições da teoria da comunicação para uma teoria do ensino.

Tem sido consensual entre os educadores, dentro das pesquisas recentes, o entendimento do ensino como relação bilateral entre professor e aluno, o que leva a uma relação dialética entre ensino e aprendizagem. O processo comunicacional põe em relevo a idéia de reciprocidade, sintonização, uma comunicação bipolar onde a sala de aula torna-se um encontro relacional entre professor e alunos. Tudo leva a tomar o campo didático como um sistema de comunicação intencional. Mas não é um sistema fechado, ao contrário, considera a totalidade dos elementos que constituem a situação didática, pelo que ganha relevância o contexto do ensino e aprendizagem como condicionantes da comunicação didática.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos trouxe para a investigação pedagógico-didática uma significativa contribuição quanto ao aprimoramento dos processos de aquisição de conhecimentos, ressaltando a importância do domínio sólido dos conteúdos escolares e do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas em função de formação de atitude crítica dos alunos frente aos objetos do conhecimento. Todavia, percebe-se uma lacuna nesta corrente pedagógica que são os aspectos interacionais na sala de aula, vale dizer, os elementos sócio-afetivos, as atitudes, a compreensão do outro, que compõem o que poderíamos chamar de ação comunicativa. É nosso entendimento de que o processo didático, se de um lado implica o encontro cognitivo do aluno com a matéria de ensi-

no sob a mediação do professor, por outro lado, possui elementos relacionais, um processo comunicativo envolvente na relação didática.

Neste sentido, os objetivos deste estudo incluem a compreensão do processo didático como um processo comunicacional, a partir das teorias da comunicação e também a identificação de quais esquemas de relação comunicativa têm sido mais usuais em sala de aula.

Além de investigar o processo comunicacional, não apenas no seu interior, isto é, da comunicação pessoal e afetiva, busca-se verificar os elementos situacionais e contextuais condicionantes da comunicação didática. Assim, o estudo busca apreender, a partir da observação da realidade da sala de aula, os fatores intervenientes no processo comunicativo.

Na explicitação destes vários fatores intervenientes - o contexto e ambiente escolar, os ruídos, as ações didáticas visando a assimilação dos conteúdos, o uso de técnicas de ensino, a avaliação coercitiva, as mídias, a disposição afetivo-volitiva, o desejo de aprender dos alunos, a personalidade do professor - busca-se identificar de que maneira alteram o processo comunicacional e por consequência o processo didático.

Paralelamente a estas finalidades, o estudo pretende evidenciar as possibilidades do uso do jornal, não apenas como instância que favorece processos comunicacionais, mas como veículo (linguagem comunicacional) de ampliação das capacidades e habilidades de leitura crítica da realidade.

Com o estudo do ato comunicativo e do inter cruzamento das teorias do processo de comunicação com as tendências pedagógicas, o presente trabalho visa colaborar teoricamente com esta discussão que se iniciou na área de educação, ou seja, a da presença das mídias na escola e o papel do professor como comunicador, como usuário das linguagens comunicacionais.

Outro ponto que se pretende evidenciar neste estudo é a essencialidade ou não de valorizar os processos comunicativos para o atingimento do ensino crítico. Se o ensino crítico implica domínio do conhecimento, postura autônoma do aluno frente a este conhecimento, hábito do pensamento crítico, aprimoramento das habilidades do aluno para aquisição dos conhecimentos mediante sua própria atividade, supõe-se que é relevante o estabelecimento de uma comunicação pessoal e afetiva entre alunos e professor.

Se o ensino crítico deseja que o aluno seja mobilizado para pensar com a própria cabeça e vá ganhando independência de pensamento, que vá aprimorando suas habilidades e formando as

convicções para uma relação crítica e transformadora da realidade será essencial para que isto ocorra que, simultaneamente ao trabalho com os conteúdos escolares, aconteça também um processo comunicacional efetivo, uma ação comunicativa consciente, democrática, não-coercitiva, alimentada pela disposição sócio-afetivo-volitiva do professor.

Neste sentido, aposta-se que o uso do jornal na sala de aula, é um momento propiciador da ação comunicativa, além de constituir-se numa mídia escolar⁽²⁾ que oferece aos agentes do processo de ensino, alunos e professor, elementos suplementares para a leitura crítica da realidade.

A coleta de dados foi antecedida do estudo das contribuições teóricas mais recentes na área da Didática, na linha da pedagogia histórico-social, especialmente, Saviani, Libâneo, Klingberg e Reyes. Estes estudos foram usados para referências às tendências pedagógicas, a pedagogia dialética, o processo de ensino e

(2) Certos conceitos, dentro da dimensão técnica do ensino, possuem distinções sutis. Conceitos como técnica, método, tática, estratégia, procedimento, recurso, instrumento etc carregam, segundo José Carlos Souza Araújo, "distinções fluidas e ambíguas, o que sugere que tais distinções são pouco praticadas conceitualmente, além de pertencerem, via de regra, a diferentes concepções de educação (...) Tal rede de conceitos frequentemente sofre acréscimos e ênfases ou são objeto de aproximações e relações em conformidade à conjuntura que se quer compreender ou na qual se quer atuar" (1991:13). Assim sendo, em relação à mídia estudada neste trabalho, o jornal, além de constituir-se em recurso do método didático, visto ser um meio material que o professor pode utilizar para conduzir a aula, extrapola esta concepção enquanto linguagem que expressa objetos de conhecimentos, isto é, possui conteúdos. Deste modo, ao referir-se ao meio jornal, o presente estudo o tratará como mídia, como linguagem comunicativa que expressa conteúdos, como também se referirá ao mesmo, na aula, como recurso, meio material, que professores e alunos podem utilizar para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, a referência ao jornal como recurso didático não significa esvaziá-lo do seu componente comunicador de conhecimentos, mensagens, isto é, como conteúdo.

o ensino crítico.

Para o estudo da comunicação docente, o suporte teórico básico incluiu escritos de De Fleur sobre o ato comunicativo, de Mauro Wolf sobre as teorias do processo de comunicação, Bakhtin sobre os acentos apreciativos da enunciação e, posteriormente, Jurgen Habermas sobre o agir comunicativo. Sobre o jornal, o estudo inclui estudos de José Marques de Melo, Marcondes Filho, Ismar de Oliveira Soares.

Vale acrescentar que o momento da coleta de dados se fez acompanhar frequentemente da reflexão teórica do que fundamentava e orientava a observação, como ainda estas reflexões sentiram o vazio teórico para compreensão da não ocorrência da comunicação na sala de aula. Neste ponto do trabalho surgiu a dificuldade de encontrar um elemento teórico que colaborasse na compreensão da dificuldade do professor em chegar ao aluno durante o processo de ensino. Este elemento foi encontrado na teoria do agir comunicativo de Habermas que possibilitou o entrelaçamento das categorias naquele momento levantadas. Este aspecto novo no trabalho não apenas o enriqueceu como acrescentou um dado novo à teoria crítico-social dos conteúdos, onde se revela que o elemento contraditório no processo de ensino desta corrente pedagógica é altamente comunicativo pois possibilita a concretização humana e social da força motriz⁽³⁾ do ensino, através de uma postura volitiva do pro-

feesor que se desnuda de coerção e possibilita ao aluno dar saltos qualitativos na obtenção de novos conhecimentos.

Quanto ao material já existente dentro da área de comunicação e educação, e utilizados neste estudo, destacam-se as publicações da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom- como também os trabalhos de M. Felicidade de Resende e Fusari que atualmente direciona suas pesquisas educacionais na melhora das realidades comunicacionais da sala de aula, no redimensionamento dos cursos sobre mídias e comunicação na formação de professores e na ampliação dos conceitos de mídias e sua relação com a educação escolar (Rezende e Fusari, 1972:102). O projeto de Leitura Crítica da Comunicação - LCC - igualmente, ofereceu valiosos subsídios a este estudo.

Na posse de parte deste suporte teórico por ocasião da elaboração do projeto inicial, foi possível estabelecer algumas proposições que as observações poderiam ou não confirmar. Considerou-se que a relação existente entre professores e alunos ocorreria dentro do esquema S -- R advindo da teoria mecanicista da

(3) Conforme Danilov (1984:110), força motriz é a mola impulsionadora da aprendizagem escolar que tem um caráter interno e que se caracteriza como contradição. Escreve este autor, " a força motriz do processo docente é a contradição entre as tarefas teóricas e práticas aplicadas na marcha do processo de ensino e o nível existente de conhecimentos, habilidades e hábitos do desenvolvimento intelectual dos alunos". Nesse sentido, força motriz significa, basicamente, a contradição entre o que é necessário aprender, o que é exigido do aluno para que se insira na sociedade, e as condições e pré-requisitos do desenvolvimento do aluno para aprender. Está em jogo aqui a relação mútua entre o ensino e a aprendizagem, entre a presença do professor e a autonomia do aluno. Se de um lado o aluno possui suas disposições internas - socioculturais, psicológicas, escolares - por outro há um professor que cria necessidades culturais que o meio não suscitou.

comunicação que considera o receptor como alguém passivo, e que a eliminação de ruídos, para esta concepção, era essencial para que a mensagem emitida chegasse sem alterações ao receptor.

Haveria, além disto, outros componentes que funcionariam como obstáculos ao recebimento da mensagem: a falta de domínio do conteúdo pelo professor, o desconhecimento de técnicas de ensino, como também a constante presença de situações coercitivas entre professores e alunos. Juntar-se-ia a estes elementos, ainda, as condições concretas da escola que oferece péssimas condições de trabalho ao professor e, em relação a este, o não preparo para entender o aluno real com o qual vai trabalhar. O professor tem em mente para o exercício da sua profissão um aluno idealizado e assim o professor não leva em conta a situação concreta de vida dos alunos das classes majoritárias, sendo até mesmo a linguagem destes alunos desvalorizada.

Assim sendo, realizar o ensino crítico seria uma ação difícil, uma vez que a instalação da força motriz (essencial para o ensino crítico) pressupõe o estabelecimento da contradição entre o conhecimento que o professor está emitindo e a experiência de vida trazida para a aula. Se o professor não reconhece estas experiências como válidas e nem oferece espaço comunicativo para elas se manifestarem, a força motriz não ocorre e o estudo ativo não se realiza.

Tendo como base estes componentes teóricos e após a aplicação de quinhentos questionários⁽⁴⁾ nas escolas estaduais, municipais e particulares da cidade de Anápolis foram detectados os professores que liam jornais e revistas e afirmavam nas respostas que faziam uso do jornal para preparar e dar aulas. Do universo de duzentos e cinquenta questionários que retornaram foram selecionadas as duas escolas e os cinco professores que participariam do estudo. Os professores foram selecionados não somente porque haviam respondido que faziam uso do jornal na sala de aula, como também porque concordaram em serem observados durante um "longo período", como diziam, isto é, três meses.

Durante o período de observação que incluiu o final do 1º bimestre e todo o 2º bimestre de 1991, foi feito uso dos protocolos de registro⁽⁵⁾ e das anotações em diário de campo. A observação foi feita em salas da 2ª fase do 1º grau incluindo uma turma de 5ª série, uma de 6ª série, duas de 7ª série, nas disciplinas Português, História, Geografia, Ciências e DSPB. Além destes instrumentos, usou-se também as conversas informais com alunos, professores, coordenadores, diretores, conversas estas que eram posteriormente relatadas e comentadas no diário de campo.

Após a coleta de dados foram realizadas entrevistas se-

(4) Vide anexo nº 1

(5) Vide modelos nos anexos nº 2, 2a, 2b e 2c.

mi-estruturadas⁽⁶⁾ com os cinco professores e as duas coordenadoras pedagógicas, isto é, uma de cada escola observada. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para facilitar o estabelecimento das categorias de análise e dos recortes de determinadas situações.

Por envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em relatar a perspectiva dos participantes (Lüdke e André, 1986:13) pode-se considerar este estudo como de natureza qualitativa.

Coletados os dados, procedeu-se sua leitura e releitura numa incursão paralela ao quadro teórico de forma poder determinar as categorias teóricas auxiliares da análise dos dados que viria em seguida. Estabelecidos estas categorias e sua localização nos materiais coletados iniciou-se a classificação dos mesmos. Os dados coletados foram xerocopiados e organizados em envelopes segundo a categoria teórica a que melhor se referenciavam, facilitou o trabalho de análise dos mesmos.

Vale lembrar que a tarefa de analisar dados ocorre durante todo o processo de observação, porém, é após a coleta total dos dados que a análise se torna mais sistemática e organizada,

(6) Ver anexo nº 3

uma vez que possui já categorias teóricas que a orientam. Porém, como observa Lüdke e André (1986:49) a categorização não esgota a análise. É preciso que o pesquisador acrescento algo à discussão do tema, "tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações". É este desafio que este estudo enfrenta: oferecer novas proposições ao tema educação e ensino.

CAPITULO I

EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO SOCIAL:
tecendo articulações entre teorias

1. O ATO COMUNICATIVO

Não há vida social sem comunicação. Os diversos processos organizados de grupos não se realizam sem a comunicação. Apesar de reconhecermos a importância vital do ato comunicativo para os grupos sociais, como observa Melvin L. De Fleur (1976)

"... conhecemos menos a respeito dele do que sobre o ciclo vital do morcego ou a composição química que se encontra no fundo dos oceanos. Talvez a comunicação faça uma parte demasiado íntima de nós para que possamos estudá-la. Ela é tão onipresente e tão generalizada que se assemelha ao ar. Sabemos que ela está ali, mas ela é tão comum e tão acessível que não nos parece extremamente importante para nos preocuparmos a seu respeito."

Porém, como ocorre a comunicação? Qual é a natureza básica do processo de comunicação?

Enquanto fatores biológicos e o reforço de aprendizado de hábitos individuais são suficientes para explicar a comunicação entre animais sociais, a comunicação humana tem à sua disposição estudos de diversas áreas como a semântica, a semiótica, a sociolinguística, a psicologia experimental e social e outras, que oferecem importantes contribuições para a compreensão do fenômeno, do significado e da natureza do ato comunicativo. Assim,

existem modelos teóricos que explicam a natureza, a forma e a função da comunicação.

Em linhas gerais, estes modelos consideram que a comunicação compreende

" a transmissão de uma informação de fontes ' para receptores ' e de 'receptores' para fontes '. Encerra todos os comportamentos e condições empregados por qualquer organização lógica, animal ou mecânica, para influenciar e ser influenciada por qualquer outra organização também lógica" (Thompson, 1973:11).

Melvin De Fleur observa que no ato comunicativo não existe nenhuma essência, espírito, ou " algo" invisível que deixa o sistema nervoso central de uma pessoa e se dirige ao de outra. Segundo ele,

" a comunicação se dá mediante a operação de um grupo particular de componentes de num sistema teórico, cuja consequência é a existência do isomorfismo entre as reações internas (significados) de um determinado conjunto de símbolos tanto por parte do emissor quanto do receptor" (1976:128).

A compreensão deste conceito de De Fleur pressupõe o entendimento de uma série de termos que serão em seguida destacados.

O ser humano vive numa cultura complexa em constante evo-

lução. Nesta cultura existe um conjunto de convenções que dizem respeito às relações entre os sinais e seus referentes. A relação entre o sinal e seu referente é estabelecida de forma arbitrária e convencional. Ao ser aceito e se tornar convencional, o signo transforma-se em símbolo. Os mais comuns destes símbolos são os símbolos lingüísticos, verbais ou escritos. O aprendizado destes símbolos desperta as reações de "significação" no indivíduo que foram provocadas originalmente pelo referente propriamente dito. O significado de um símbolo para uma pessoa equivale ao conjunto de reações que o indivíduo aprende a demonstrar. Isto quer dizer que a pessoa vai adquirindo lentamente durante a infância e adolescência a capacidade de reagir de maneira convencionalizada aos símbolos orais e escritos que constituem sua língua, por exemplo. É assim que o indivíduo cria o seu *repertório de significações*. E conclui De Fleur: "somente na medida que as reações habituais aos símbolos se assemelham mais ou menos a outras, e na medida em que a pessoa compreende que isto ocorre sempre, pode um tal símbolo ser utilizado no ato comunicativo humano" (1976:125).

Quando o significado convencionalizado tornou-se parte do repertório do indivíduo e ele aprende a adotar este símbolo e a reagir diante dele da mesma forma que os indivíduos que partilham da convenção reagem, é que o indivíduo tem capacidade para exercer o pensamento e também adquire a técnica da comunicação humana. Isto quer dizer que há uma certa identidade entre as reações

internas de significados que diferentes indivíduos aprenderam a fazer diante de um determinado símbolo. Esta identidade é chamada de *isomorfismo* e o símbolo que desperta esta identidade de reações internas é chamado de *símbolo significante*.

É através do símbolo significante que o indivíduo aprende a pensar e a se comunicar. Melvin L. De Fleur, que baseia sua teoria na de George Herbert Mead (Chicago, 1934), acrescenta que é esta interação simbólica que diferencia os homens dos outros animais. Para ele, a natureza e a estrutura da linguagem, os atos simbólicos e os símbolos significantes de um determinado povo fornecem elementos importantes para a compreensão de sua organização social. O ato comunicativo que se realiza segundo o símbolo significante é capacidade indispensável para o desenvolvimento das sociedades e das culturas humanas.

Mas como o homem realiza o isomorfismo no ato comunicativo? Como o símbolo significante torna possível a realização da identidade de significados entre as pessoas que se comunicam?

Para responder esta pergunta De Fleur utiliza um sistema teórico que utiliza dos seguintes componentes: fonte, transmissor, canal, receptor e destinatário, os quais são esquematizados na figura seguinte:

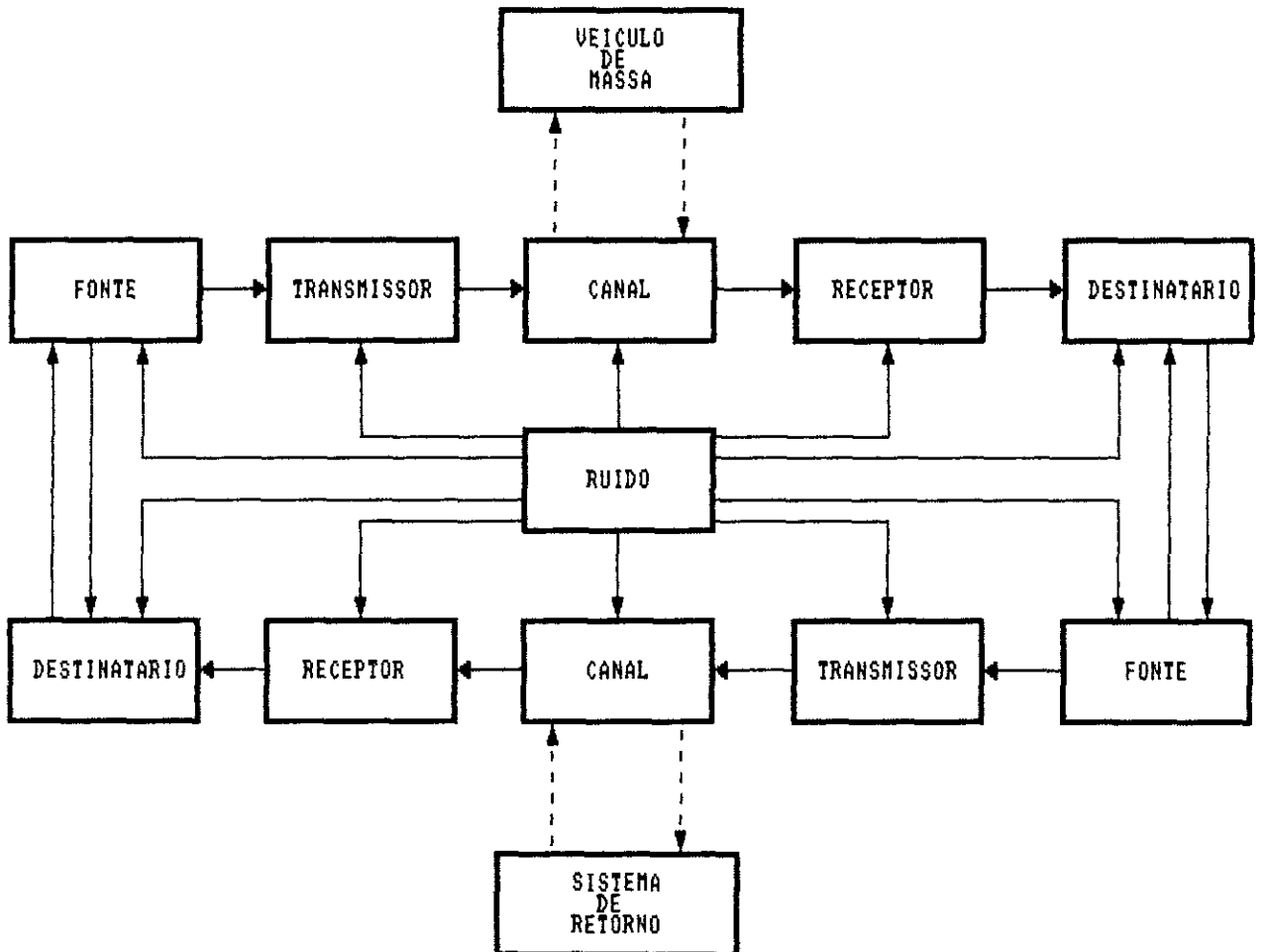


FIG.1 - COMPONENTES DE UM SISTEMA GERAL PARA REALIZAR ISOMORFISMO DE SIGNIFICADO.

A *fonte* tem como função selecionar símbolos significantes apropriados (mensagem) para expressar respostas internas (significados) que o comunicador deseja apresentar a seu público. Quer dizer, sua função é "formular o 'significado' numa 'mensagem'". Ao transformar o significado em mensagem, aqueles tornam-se acessi-

veis em forma de símbolo significante.

O segundo componente, *transmissor*, tem como função transformar a mensagem em informação. É um certo tipo de conhecimento no mundo físico, isto é, um fato do mundo físico que atravessa as distâncias, tais como as agitações das moléculas do ar quando alguém fala, impulsos elétricos que caminham por um fio, as letras num papel etc.

O *canal* ou *veículo* é o meio através do qual a mensagem caminha.

Ligado ao canal há o *receptor* que recebe a informação e a traduz, quer dizer, transforma os fatos físicos em mensagem. Uma vez percebida a mensagem, o elemento final, isto é, o *destinatário* reage a elas de acordo com as experiências de significado que possui, quer dizer, através de suas experiências denotativas e conotativas. O destinatário interpreta a mensagem em significados. Se os significados do destinatário é isomórfico com o significado da fonte que originou o ato, então ocorre a comunicação.

De acordo com esta teoria, é a similaridade dos significados, isto é, o paralelo existente entre a estrutura das ressonâncias de significado interior tanto da fonte quanto do destinatário é que constitui a comunicação e não o movimento da mensagem.

Melvin L. De Fleur considera que esta realização de correspondência de significados denotativos e conotativos é raramente realizada, devido a razões psicológicas, culturais ou simplesmente físicas que são denominadas *ruidos*. O ruído reduz a correspondência entre as respostas de significado interior.

2. SIGNIFICAÇÃO E TEMA

Mikhail Bakhtin tem outra interpretação deste processo comunicativo. Para ele, o locutor deve levar em conta o receptor, mas considera a forma lingüística utilizada não como um isomorfismo determinado, não como um sinal imutável, abstrato e sempre idêntico a si mesmo, mas sim como um signo variável e flexível.

Bakhtin observa que o processo de decodificação (compreensão) não deve ser confundido com o processo de identificação. O *signo* é decodificado, compreendido, enquanto o *sinal* é identificado. A assimilação ideal de uma língua ocorre quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e reconhecido pela compreensão.

Mikhail Bakhtin considera a significação como um dos problemas mais difíceis da lingüística. Ele coloca a significação co-

mo o *estágio inferior da capacidade de significar* e o *tema* como *estágio superior real da capacidade lingüística de significar*. O tema, segundo ele, tem um sentido definido e único e é propriedade de uma enunciação como um todo. No interior do tema, a enunciação é dotada de outros elementos reiteráveis e idênticos, como a significação, considerada como um aparato técnico para a realização do tema. Assim, a significação não pertence a uma palavra enquanto tal. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz de sua significação.

O tema de uma enunciação é determinado pelas formas lingüísticas (palavras), pelas formas sintáticas (sons, entoações) e pelos elementos não-verbais da situação. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como estrutura puramente social, como fenômeno histórico, possui um tema. Não há tema sem significação e vice-versa. Não há também fronteira mecânica, absoluta entre eles.

Bakhtin considera falso atribuir maior valor ao aspecto central, usual da significação, pressupondo que esse aspecto existe e é estável, como os aspectos denotativo e conotativo. É justamente este sentido de indicação (denotativo) e sentido subja-

cente (conotativo) que De Fleur usa para a significação. Escreve ele:

*" a realização da correspondência perfeita entre cada elemento das respostas de significado denotativo e conotativo, tanto da fonte quanto do destinatário, e raramente realizada, uma vez que a comunicação humana é quase sempre imperfeita (...) Qualquer que seja, porém, a origem dessa falha de isomorfismo de significado, denominamos **ruído** o grau em que os elementos de contato não são absolutamente idênticos. Trata-se de um aspecto indesejável do sistema de comunicação mas, de qualquer forma, ele está quase presente. Por esta razão, o **ruído** deve ser incluído como um componente adicional do sistema teórico do ato de comunicação. Sua função (consequência) consiste em reduzir de certa forma a correspondência entre os tipos de elementos das respostas que constituem o significado da fonte e o significado correspondente do destinatário" (De Fleur p. 131,132).*

O autor soviético, Mikhail Bakhtin, faz um análise diferente desta falha da comunicação. Para ele, não se compreende a importância de distinguir bem o tema e a significação e entender a sua inter-relação. A distinção entre tema e significação adquire clareza e conexão com o problema da compreensão. Só a compreensão ativa e responsiva nos permite apreender o tema. A compreensão é uma forma de diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma **contrapalavra**. Quer dizer, " a cada palavra da enunciação que escutamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e

substanciais forem, mais profunda e real é a "nossa compreensão" (Bakhtin, 1988:132). Daí o autor assinalar que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal mas tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores.

A palavra, além do tema e da significação, possui um acento de valor ou apreciativo sem o qual não há palavra. Este **acento apreciativo** é transmitido através da **entoação expressiva**. Geralmente, a entoação é determinada pela situação social imediata e freqüentemente por suas circunstâncias mais efêmeras. A entoação, às vezes, não tem nada a ver com o conteúdo do discurso.

Assim, o tema de cada enunciação realiza-se pela entoação expressiva sem ajuda da significação das palavras ou da articulação gramatical. Os acentos apreciativos são auxiliares marginais de significações linguísticas. Porém, a acentuação não traduz adequadamente o valor apreciativo.

Toda enunciação, destaca Bakhtin, compreende antes de mais nada, uma **orientação apreciativa**. Cada elemento de uma enunciação viva tem um sentido e uma apreciação. Porém, **o apreciativo não se separa do significativo**. Isto só ocorre nos sistemas linguísticos abstratos. Daí o fato de Bakhtin considerar que a significação isolada do tema torna-se algo abstrato, sem existência

concreta. O tema, por sua vez, por ser histórico, individual, único, não reiterável, é fenômeno concreto, vivo, dinâmico.

A colocação de duas abordagens teóricas distintas sobre o mesmo tema, objetiva mostrar que os modelos teóricos dos processos comunicativos leva em conta apenas uma delas, o que também é percebido nas tendências pedagógicas existentes. Não levar em conta o acento apreciativo inerente às palavras pode ser um dos principais ruídos que bloqueiam a perfeita realização do ato comunicativo.

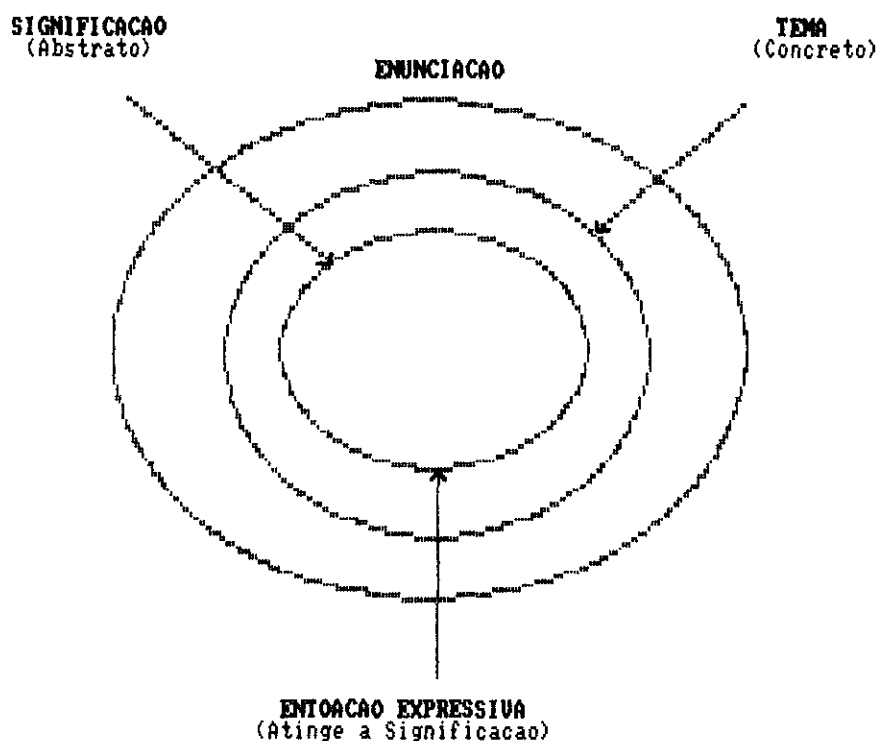


Fig.2 - A ENUNCIACAO SEGUNDO BAKHTIN

3. MODELOS TEÓRICOS DOS PROCES- SOS COMUNICATIVOS E AS TENDEN- CIAS PEDAGÓGICAS

As pesquisas de comunicação de massa conviveram permanentemente com dificuldades de estabelecer o seu objeto. Os estudos ora eram centrados nos meios, na cultura de massa, na propaganda, na publicidade, nos efeitos, na forma como as mídias constroem a realidade social, ora investigavam a comunicação, isto é, os processos comunicativos. Isto resultou, conforme inúmeros estudiosos concordam, em que as teorias de comunicação de massa foram influenciadas pelas Ciências Sociais e de Comportamento culminando assim, na ausência de um

" conjunto realmente articulado de teorias relativas à comunicação de massa (...) embora utilizemos a frase 'teoria da comunicação de massa', o terreno ainda não foi unificado pela elaboração de um grupo genérico de conceitos, por um corpo inter-relacionado de hipóteses ou por um esquema geral de explicação ..." (De Fleur, 1976:136).

Gabriel Cohn compartilha da mesma opinião ao escrever que

" as noções básicas que orientam as versões dominantes da análise sociológica da comunicação e da cultura em sociedades contemporâneas carecem de valor teórico, porque correspondem à incorporação acrítica de noções oriundas de contextos claramente ideológicos" (1973:).

Ao estudar a metodologia das pesquisas em Comunicação So-

cial no Brasil, Maria Immacolata Lopes deparou com a "grande diversidade de enfoques, que decorria não somente de perspectivas teóricas heterogêneas, e frequentemente antagônicas, mas também de perspectivas que se entrecruzavam de maneira não-usual e até surpreendente do ponto de vista acadêmico" (Lopes, 1990, 29).

Mauro Wolf, que na sua obra *Teorias da Comunicação* analisou os principais modelos teóricos de comunicação e que será usado neste trabalho, sentiu a dificuldade de

"se conseguir um síntese significativa dos conhecimentos acumulados, uma sistematização dos conhecimentos da comunicação num conjunto coerente. Um crescimento, quantitativamente relevante, mas desordenado, de análises e pesquisas, não conseguia transformar-se num corpo homogêneo de hipóteses verificadas e de resultados consequentes" (Wolf, 1987:10).

A fragmentação era obstáculo difícil de transpor tanto no que diz respeito à definição da área temática dos estudos, como o que estudar e como estudar.

Apesar disto, priorizou-se o modelo funcionalista do processo de comunicação nas teorias comunicativas estudadas. Como assegura Immacolata Lopes, o paradigma funcionalista está até hoje no centro dos estudos da comunicação na América Latina e no Brasil é o paradigma dominante (Lopes, 1990:45 e 48).

Como escreve Wolf: " A própria discussão sobre a crise dos estudos sobre os mass media, foi profundamente marcada pela polêmica entre sociologia e semiótica" (1992:96). O modelo sociológico é predominante nas pesquisas em comunicação e está em "oposição constante" (Wolf, 1992:96) com a pertinência especificamente comunicativa. A oposição percorreu e ainda percorre os estudos de comunicação. Esta polaridade atravessa as pesquisas em comunicação destacando seu caráter de área temática heterogênea. Conforme Mauro Wolf, "se por um lado a pertinência sociológica exclusiva descarta os problemas comunicativos, (...) por outro lado, o interesse exclusivo pelos processos comunicativos negligencia a relação mass media/sociedade" (1992:117). Continuando o raciocínio, o autor conclui que " não se trata de destruir a relação entre tendência sociológica e tendência comunicativa, na atual pesquisa sobre os mass media, mas de encontrar e aprofundar as integrações, as referências e as assimilações que existem entre as duas perspectivas" (1992:118).

Lúcia Santaella, ao se referir às linguagens das mídias, observa que um dos "fatores mais complexos e talvez mais negligenciados pelas pesquisas dos meios de comunicação é o fator semiótico das mensagens produzidas pelas mídias. São mensagens que se organizam no entrecruzamento e na inter-relação bastante densa de diferentes códigos e de processos signícos diversos, compondo estruturas de natureza altamente híbrida " (1992:24). É oportuno,

ainda, destacar que a legitimidade da abordagem comunicativa nas pesquisas em comunicação é considerada como concepção abstrata e a-histórica das mídias.

A tendência atual das pesquisas em comunicação incluem propostas de integrações possíveis " entre domínios disciplinares diversos", assegura Wolf(p.123), e no ponto de vista das teorias comunicativas o momento é de transição(p.115). Todavia, para atender as finalidades deste trabalho, o foco de análise se orientará para o aspecto comunicativo, quer dizer, o especificamente comunicativo das teorias, mesmo sendo considerada concepção abstrata e a-histórica, uma vez que a relação com a sociedade se fará através do estudo do processo de ensino e os agentes nele envolvidos e também pelo estudo da teoria crítico-social dos conteúdos. Além disto, o outro motivo da escolha do aspecto comunicacional se refere às semelhanças que os processos de comunicação de massa e os interpessoais possuem entre si e que são muito mais numerosos do que as diferenças e este estudo se orienta para a comunicação interpessoal entre professores e alunos. A comunicação de massa enfrenta as mesmas defesas da comunicação interpessoal:

"tem de transpor os mesmos obstáculos:atenção,aceitação,interpretação e disposição. Reclama os mesmos tipos de contato entre emissor e destinatário para a comunicação de entretenimento e para a comunicação instrutiva. Tem de depender da ativação do mesmo tí-

po de dinâmicas psicológicas, se quer persuadir" (Schramm apud Wolf, 1987:97).

Embora compreendendo que nenhuma das perspectivas que estudam a comunicação (sociológica, contexto sócio-econômico, teorias comunicativas) são suficientes para definir a complexidade dos temas e do objeto de estudo da área, elegeu-se, pela pertinência deste trabalho, os modelos comunicacionais apontados por Mauro Wolf.

Mauro Wolf focaliza três modelos comunicacionais que ele chama de **teorias comunicativas** referentes aos processos comunicativos e os denomina: modelo comunicativo informacional, modelo comunicativo semiótico-informacional e modelo semiótico-textual.

Ao esclarecer aspectos de cada um destes modelos, vale salientar que a preocupação deste trabalho não é aprofundar o estudo sobre estes processos, mas sim aproximá-los às características das tendências pedagógicas existentes e suas respectivas práticas docentes. Note-se que este estudo é um trabalho de pesquisa em educação entremeado de reflexões teóricas sobre comunicação. Embora preocupado em trazer ao debate pedagógico elementos novos sobre a comunicação interpessoal existente na aula, o trabalho assume características interdisciplinares ao caminhar por um campo, o da comunicação, que ultimamente tem buscado conquistar a multidisciplinaridade, como também pesquisas em educação estejam

enveredando por este campo, cada dia mais próximo do cotidiano das escolas.

3.1 MODELO COMUNICATIVO INFORMACIONAL E A TENDENCIA TRADICIONAL

Também conhecido como o modelo mecanicista estímulo-resposta (S-R) ou teoria matemática da comunicação, a origem do modelo comunicativo informacional é buscada nos trabalhos de engenharia das telecomunicações sobre a velocidade de transmissão de mensagens telegráficas, sobre a medida da quantidade de informação que objetivavam melhorar a velocidade de transmissão de mensagens.

Em cada processo comunicativo existe

*"sempre um fonte ou nascente da informação, a partir da qual é emitido um sinal, através de um aparelho **transmissor**; esse sinal viaja através de um canal, ao longo do qual pode se perturbar por um **ruído**. Quando sai do canal, o sinal é captado por um **receptor** que o converte em **mensagem** que, como tal, é compreendida pelo **destinatário**" (Eco, apud Wolf, 1987:99).*

O esquema da teoria matemática da comunicação proposta por Shannon é o seguinte: (Shannon, apud Wolf, 1987:99).

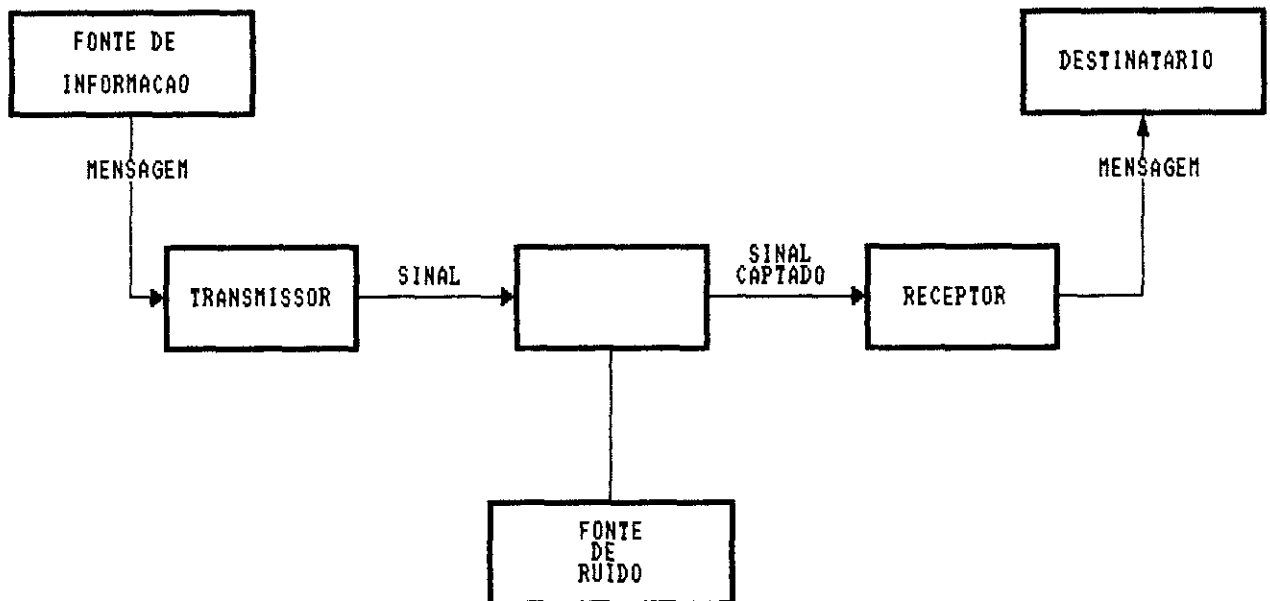


FIG. 3 (SHANNON - WEAVER, 1949) - MODELO COMUNICATIVO INFORMACIONAL.

Constantemente presente nos estudos comunicativos devido à sua vasta aplicabilidade a fenômenos muito heterogêneos (a comunicação entre duas máquinas, entre a máquina e o ser humano, entre seres humanos), a teoria informacional da comunicação tem como finalidade operativa principal "fazer passar, através de um canal, o máximo de informações com o mínimo de distorção e com a máxima economia de tempo e de energia" (Wolf, 1987:100).

Melhorando-se a utilização da codificação, melhora-se o rendimento da cadeia informacional (fonte/destinatário) corrigem-se os defeitos da cadeia energética (transmissor/receptor: canais).

Como a teoria da informação não se preocupa com o signi-

ficado da mensagem, mas importa-se com o código e a facilidade de codificar e decodificar, " está interessada na forma mais econômica de transmitir os sinais, sem gerar ambigüidades e neutralizando ruídos no canal ou erros de transmissão". Ao pôr uma mensagem em código, a preocupação não é com seu conteúdo mas com a rapidez de transmissão da informação entre dois pólos.

O modelo informacional raramente foi posto em questão e é o mais frequentemente utilizado e tem sido o verdadeiro paradigma dominante devido à sua simplicidade e uso em outros âmbitos, como também por ser um modelo que se presta bem às análises experimentais, à quantificação em grande escala. Ele presta-se também para o estudo dos efeitos, isto é, o de saber aquilo que a transmissão de uma mensagem provoca. Além disto, há interesse popular por este aspecto, daí ser mais fácil obter apoio financeiro para questões práticas do que para questões mais abstratas (De Fleur, 1972:136). Outro fator que contribui para a duração e sucesso desta teoria foi a possibilitar a construção de uma metodologia de análise de conteúdo das mensagens. Wolf justifica que a aceitação do modelo simplificado de relação comunicacional (S--R) provinda da teoria funcionalista da informação advém da irrelevância atribuída ao componente comunicacional, ao se refutar a pertinência comunicativa nas teorias da comunicação. Esta posição teve como conseqüência a adoção implícita de uma teoria comunicativa hipersimplificada como a informacional.

Estreitamente ligada ao modelo do processo comunicativo informacional está a teoria da agulha hipodérmica, ou **bullet theory**, ou teoria da correia de transmissão. Esta teoria hipodérmica teve seu auge em 1930, e serviu aos governos ditatoriais, por isso é chamada teoria **da** propaganda e **sobre** a propaganda. Cada indivíduo é um átomo isolado que reage isoladamente às ordens e sugestões dos meios de comunicação monopolizados. Se uma pessoa é apanhada pela propaganda, pode ser controlada, manipulada, levada a agir de forma conveniente a quem controla a ação.⁽¹⁾

Os primeiros veículos de comunicação de massa se difundiram no início do século XIX. Com a primeira guerra mundial, a necessidade de criar vínculos fortes entre os indivíduos e a sociedade, mobilizando os sentidos e a lealdade dos indivíduos e in-

⁽¹⁾ A propaganda é a característica mais importante dos métodos do nacional-socialismo (hitlerismo) que transformou os meios de difusão e realização de suas idéias.

Os nacional-socialistas estabeleceram uma teoria da propaganda baseada na concepção de que as massas obedecem a impulsos e não a idéias. Tendem a desenvolver nelas reações passionais. A propaganda é o meio de mobilização e instrumento de embrutecimento, não tem como objetivo educar as massas. " Não pense, porque o Führer pensa por você ", dizia Hitler.

No livro "Hitler me disse", de Hermann Raisschning, que foi presidente do Senado de Dantzig, se reconhece as intenções do ditador: " a massa é como um animal que obedece a seus instintos. Quero fanatizar as massas para fazer delas um instrumento de minha política. Desperto nela os sentimentos que me convém, ela assimila imediatamente as palavras que falo". Continua Hitler em "Mein Kampf": " A capacidade de absorção de idéias por parte das massas é muito limitada e, pelo contrário, sua capacidade de esquecimento é muito grande. Tendo isto em conta, toda propaganda eficaz deve limitar-se a alguns pontos, muito poucos, repeti-los como slogans até que o último dos ouvintes tenha compreendido e faça seu o que eu tinha querido". Hitler diz que é mais difícil quebrantar a fé do que o saber; que o amor varia menos do que o respeito e a admiração, que o ódio dura mais que a aversão e que deve tentar despertar mais os instintos do que os conhecimentos das massas, de modo que se movam por fanatismos e se transformem numa multidão histérica.

Quanto aos métodos, Goebbels se apoderou dos meios de propaganda. O Ministério da propaganda concentrava em suas mãos tudo que escrevia.

A cada semana, grandes cartazes divulgavam o que se chamava " Die parole der woche" (a palavra da semana) - o

culcar neles o ódio e o medo do inimigo, manter seu moral alto diante das privações e dirigir suas energias para uma contribuição eficaz para seu país, o meio usado foi a propaganda.

O tipo de teoria da comunicação de massa de que lançava mão a propaganda da época, supunha que estímulos inteligentemente planejados iriam atingir cada membro individual da sociedade de massa através dos veículos de comunicação, que cada indivíduo iria receber essa propaganda de modo semelhante a seus concidadãos e que isso iria provocar uma reação mais ou menos uniforme em todos eles. Mesmo a teoria das diferenças individuais entendia que a mensagem persuassiva seria capaz de alterar o funcionamento psicológico do indivíduo para ele reagir na forma desejada ou sugerida pela comunicação.

A teoria mecanicista S--R surgiu num período em que a psicologia do instinto estava em seu ponto mais alto. A psicologia do instinto considerava que a natureza do ser humano era bastante uniforme: cada pessoa herdava um conjunto de mecanismos biológicos que lhes forneciam as motivações e as energias para reagir a certos estímulos de uma certa forma.

A teoria mecanicista da comunicação estava inteiramente de acordo com a teoria geral tanto da Psicologia quanto da Socio-

slogan no qual todas as pessoas deveriam pensar durante a semana. Além disto, o rádio (meio inovador na época) foi barateado para que todos pudessem ter um aparelho para ouvir as palavras do Führer. (Badia,1972:39)

logia da época. O impacto exercido pela propaganda de guerra atestava isto (De Fleur, 1976:160,161).

Todavia, o mecanismo S--R não é tão simples como parece, pois supõe um grupo particular de hipóteses não enunciadas que se referem não apenas à organização social da sociedade como à estrutura psicológica dos seres humanos que estão sendo estimulados e que estão reagindo à comunicação de massa.

A psicologia das diferenças individuais que demonstrava fatos de modificabilidade e variabilidade individual humana ocorreu no fim da década de 20, após a primeira guerra mundial. As leis da associação do empirismo inglês (William James) e o conceito de condicionamento foram apropriados pelos psicólogos ortodoxos para explicar o comportamento humano, que anteriormente era explicado como mecanismos herdados. Isto levou os psicólogos a estudarem as motivações, os incentivos, os quais poderiam ser adquiridos através do aprendizado. A psicologia social substitui a idéia de instinto pelo termo atitude, que explica as diferentes direções das preferências e das ações humanas.

Desta forma, alguns postulados fundamentais foram generalizadamente aceitos tais como os seguintes: os seres humanos variam em sua organização psicológica individual; atitudes, valores, convicções fazem parte da estrutura psicológica social de cada

indivíduo, situando-se à parte de seus companheiros e isto influencia sua percepção dos fatos; a percepção seletiva é característica da personalidade individual. Assim, a atenção e a percepção seletiva foram introduzidas no esquema S--R da teoria da comunicação. Como resultado, os efeitos dos veículos ao invés de serem uniformes entre o público, eles variavam de pessoa para pessoa em virtude das diferenças individuais na estrutura psicológica.

Isto sugere que as mensagens dos veículos contêm atributos particulares de estímulo que possuem uma interação diferencial segundo as características da personalidade dos membros da audiência, conseqüentemente haverá variações nos efeitos. Isto demonstra que a estrutura de " causa-efeito" ainda permanece da mesma forma que na teoria mecanicista S--R. O avanço ficou por conta de que os processos atuantes são mais a consequência de aprendizado do que de hereditariedade.

A relação entre as teorias da comunicação e as tendências pedagógicas pressupõe entender o ensino não só em sua dimensão curricular transmissora⁽²⁾ de conhecimentos mas, especialmente, na

(2) No seu sentido denotativo, a palavra transmitir significa comunicar, enviar, mandar algo de um lugar para outro. Conforme Bakhtin, esta é a significação da palavra, isto é, seu aspecto abstrato, fundado sobre uma convenção, reiterável e idêntico cada vez que é repetido. Ocorre, porém, que numa enunciação a significação é o interior do tema, este sim concreto e pertencente ao momento histórico da enunciação.

Assim, embora a palavra transmissão esteja historicamente sobrecarregada, na sua significação, do autoritarismo das teorias funcionalista, hipodérmica, da comunicação, em nova enunciação histórica seu tema adquire nova compreensão. Daí Bakhtin afirmar que " não tem sentido dizer que a significação pertence a uma

dimensão das relações professor/aluno no processo interativo de uma aula.

A escola, hoje, não pode mais ignorar os meios de comunicação, os quais exercem influência decisiva nos agentes que atuam nos sistemas de ensino. Educação e Comunicação cruzam-se visto que ambas objetivam o intercâmbio de informação. Entretanto, a tentativa de buscar homologias entre um complexo e outro de teorias não é demonstrar o quanto a comunicação interfere no ensino, mas sim procurar destacar que o ato educativo é essencialmente um ato comunicativo.

Vale lembrar que admitir algo como certo importa correr riscos. Todavia, como as classificações das tendências pedagógicas no Brasil têm sido reconhecidas como legítimas, far-se-á uso para o cruzamento com as teorias da comunicação das correntes per-

palavra enquanto tal"(1988:132). Para ele, " a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra"(p.130).

Certamente, assim como é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela elemento de um tema; o tema, por sua vez, necessita de uma certa estabilidade da significação. Este aspecto, portanto, permanece no caso em questão: a palavra transmissão tanto nos modelos funcionalista quanto nos críticos têm o sentido de comunicar algo, enviar algo de um ponto a outro.

O termo transmissão, neste trabalho, aparece associado a outro, assimilação ativa, dentro do entendimento de que a aprendizagem é resultado da interação sujeito - objeto, socialmente mediada, isto é, o sujeito internaliza ações do contexto interativo (meio social e cultural) elaborando-as, reconstruindo-as, a partir de conhecimentos e experiências que já domina.

Desta forma, a significação é uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. Assim, a investigação da significação de elementos lingüísticos pode, segundo Bakhtin, orientar-se para duas direções: "para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada"(p.131).

Assim sendo, optou-se neste trabalho a manter a palavra transmissão, mesmo ao referir-se ao modelo crítico de comunicação pertencente ao nível teórico/prático da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

dagógicas mais usualmente citadas e que foram estabelecidas por José Carlos Libâneo. Nesse sentido, observa Libâneo:

*" os autores em geral concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de **cunho liberal** - Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo Educacional; as de **cunho progressista** - Pedagogia Libertadora e Crítico-Social dos Conteúdos"*
(Libâneo, 1991:64).

O modelo comunicativo informacional (esquema S-R) está ligado ao modelo behaviorista de estudo do comportamento, não se preocupando com o conteúdo da mensagem veiculada mas sim com a eficácia de sua transmissão, eliminando as ambigüidades e neutralizando os ruídos que possam se verificar. Este modelo comunicativo está presente na Pedagogia Tradicional que desvincula o conhecimento (mensagem) com a realidade concreta dos alunos, com seus interesses, com problemas reais de sua vida e da sociedade. O aluno funciona como mero receptor da mensagem, todo aluno recebe a mensagem da mesma forma, o professor é aquele que emite o conteúdo e cuida para que a informação transmitida não encontre obstáculos, ruídos. Surge daí a importância do silêncio que é o que irá assegurar o ensino.

A atividade do ensinar na **Pedagogia Tradicional** é centrada no professor que, através da exposição oral, expõe e interpreta a matéria. O conhecimento é transmitido ao aluno e este conhecimento é desvinculado da realidade concreta do mesmo. Como afir-

ma Libâneo,

" o professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la".

Em face disto, na relação professor-aluno da pedagogia tradicional predomina a autoridade do professor. O aluno funciona como mero receptor do conteúdo que lhe é transmitido, como na teoria comunicativa informacional. O aluno deve seguir atentamente o professor que é aquele que transmite o conteúdo na forma da verdade, e o aluno, através do silêncio e atenção - meios de assegurar o ensino - absorve o que o professor informa.

Por sua vez, a **pedagogia renovada** entende a didática como " direção de aprendizagem", o aluno é o sujeito da aprendizagem. O processo de aprendizagem é mais importante do que o ensino. Assim, não é o professor que ensina mas é o aluno que aprende e a didática se ocupa da orientação da aprendizagem.

Para ocorrer a aprendizagem, o professor deve

" colocar o aluno em condições propícias para que, partindo de suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A idéia é a de que o aluno

aprende melhor o que faz por si próprio (...). O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos" (Libâneo, 1991:65 e 66).

Na Renovada, o relacionamento professor-aluno se caracteriza não mais pelo papel privilegiado do professor, presente na pedagogia tradicional, mas sim pelo caráter auxiliar, de orientador no desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. A disciplina se estabelece como solidariedade, participação e respeito à vida grupal. A função do professor é orientar o raciocínio científico do aluno, levá-lo a pensar de forma reflexiva e independente.

Como observa Saviani, na pedagogia nova

" o professor agiria como estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, bibliotecas de classe etc." (Saviani, 1984:13).

Esta tendência pedagógica absorveu inúmeras contribuições da psicologia e da biologia, especialmente no que diz respeito às diferenças individuais.

A pedagogia renovada apesar de avançar na compreensão do ato comunicativo, visto que ressalta uma outra dimensão para o receptor que deixa a passividade do modelo informacional e é estimulado pelo professor a buscar por si mesmo conhecimentos e experiências, não abandona ainda o esquema de via única do modelo S-R.

Como observou Saviani, a relação interpessoal é considerada, nesta tendência, a essência da atividade educativa, daí a necessidade do professor trabalhar com pequenos grupos, o que, caso contrário, dificultaria esta relação. Como fazer então na realidade da escola brasileira, tanto em escolas particulares quanto públicas que primam por colocar número excessivo de alunos por classe? A Lei n: 4024/61, no seu artigo 96, deixa clara a preocupação em "elevar os índices de produtividade em relação ao seu custo" ou a sugestão do Grupo de Trabalho da Lei n: 5692/71 que com o princípio da racionalização pretendia "atingir a eficiência e produtividade gerando um máximo de resultados com um mínimo de custos" (Saviani,1987:113). Daí nossa dúvida de que se realmente a pedagogia renovada se efetivou em nosso país.

Dentro deste mesmo esquema de estímulo-resposta é possível acrescentar também a **pedagogia tecnicista** que relativiza o papel do professor e do aluno e coloca as técnicas como direcio-

nadoras dos dois agentes do ato educativo. Não há preocupação com os aspectos afetivos dos mesmos e é a técnica que irá possibilitar a eficácia na transmissão ideal da mensagem. São as técnicas que irão definir o que professores e alunos devem fazer, quando fazer e como fazer.

O tecnicismo, como observa Saviani, surgiu da excessiva preocupação do escolanovismo com os métodos pedagógicos. A finalidade era tornar o processo educativo objetivo e operacional, racional, eficiente, produtivo e sobretudo neutro. Organizando-se racionalmente os meios, mecanizando o processo educativo, relegando professores e alunos a condições secundárias, o tecnicismo coloca como elemento principal do processo as técnicas de ensino.

Vinculada à teoria behaviorista, a pedagogia tecnicista coloca que a tarefa principal do professor refere-se a conseguir o comportamento adequado do aluno pelo controle do ensino. Desta forma, a relação professor/aluno possui papéis bem definidos. O professor é o elo de ligação entre a matéria e o aluno, sendo assim ambos receptores da verdade da informação através de meios eficientes. Assim sendo, a relação entre professor e aluno visa garantir a melhor forma de transmitir o conhecimento, a relação é técnica, não se importando com os aspectos afetivos e pessoais dos mesmos.

O modelo *semiótico-informacional*, contrastando com o informacional coloca as diferenças individuais como intrínsecas à comunicação e, por esta razão, possui certa homologia com a pedagogia liberal renovada que concebe que as diferenças individuais devem ser levadas em conta no processo educativo.

Enquanto no modelo anterior, o código eram regras que conferiam valor aos sinais, no semiótico-informacional é o código que permite a linearidade da transmissão da mensagem e o que ocasiona a transformação de um sistema por outro. Este modelo se preocupa justamente com o espaço entre as diferenças de códigos existente entre o emissor e o receptor. Estas diferenças são estruturais, mesmo que existam códigos de base aceitos por todos pode haver diferenças nos sub-códigos.

3.2 MODELO COMUNICATIVO SEMIÓTICO-INFORMACIONAL

A preocupação deste modelo deixa de ser a transferência de informação como no informacional e passa a ser transformação de um sistema por outro. Quer dizer, a linearidade da transmissão está vinculada ao funcionamento de fatores semânticos advindo do código. É o código que possibilitará a transformação. Porém, o

conceito de código difere do modelo anterior onde era considerado "um sistema de regras que confere a determinados sinais um valor (não significado)".

No modelo semiótico-informacional, o código é a própria correlação entre os elementos dos sistemas diversos. O mecanismo de reconhecimento de atribuição de sentido é essencial nesta relação. Entre a mensagem emitida como significante e a mensagem recebida como significado abre-se um espaço extremamente complexo e articulado e é com este espaço que este modelo se ocupa.

A mensagem significante pode ter vários significados e mesmo que existam códigos de base aceitos por todos, pode haver diferenças nos sub-códigos. É a chamada "Decodificação aberrante" (Eco, apud Wolf, 1987:109) que se verifica quando o destinatário faz uma interpretação das mensagens diferente das intenções do emissor e do modo como ele previa que a decodificação seria executada.

Enquanto a teoria das diferenças individuais considerava estas diferenças como obstáculos à comunicação, o modelo semiótico-informacional considera-o intrínseco à comunicação, tanto no que se refere à articulação dos códigos como na situação comunicativa específica dos mídia,

"isto é, por um lado, entre os sujeitos

emissores e os sujeitos receptores pode haver, por exemplo, ausência total de código, disparidade de código, hipercodificação ou hipocodificação, interferências circunstanciais, ilegitimação do emissor etc. Por outro lado, a assimetria dos papéis comunicativos, na comunicação de massa, e o conjunto complexo de fatores sociais em que esta comunicação se efetua, configuram uma situação em que a compreensão é, estruturalmente, problemática, ou seja, não identificável *a priori* com as intenções comunicativas do emissor" (Wolf, 1987:109).

Segundo este modelo, é parte essencial da relação comunicativa o modo como se articula o mecanismo de reconhecimento e de atribuição de sentido entre códigos e sub-códigos do emissor e do receptor (Wolf, 1987:108). Este modelo pode ser esquematizado através da seguinte forma: (Eco, Fabbri, apud Wolf, 1987:108).

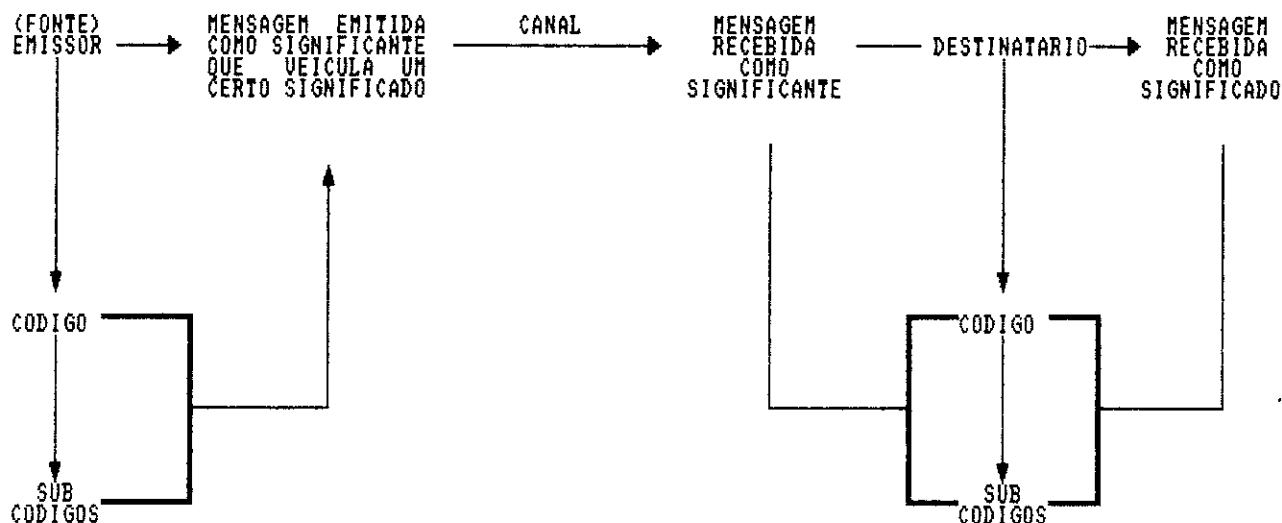


FIG.4 - MODELO SEMIOTICO - INFORMACIONAL.

Quanto ao relacionamento deste modelo teórico com as tendências pedagógicas, ele ocorre tanto em relação com a renovada liberal que reconhece a possibilidade dos alunos responderem de forma diferente aos mesmos estímulos, devido aos sub-códigos individuais, como em relação à progressista libertadora que tem como essencial do processo educativo a relação comunicativa.

Todavia, seria empobrecer a pedagogia libertadora assemelhá-la com esta teoria comunicacional somente, uma vez que sua dimensão comunicativa não se restringe somente aos sub-códigos individuais mas extrapolam as competências comunicativas dos atores do processo e alcançam o contexto onde tal comunicação ocorre. Desta forma, a tendência libertadora apresenta homologias com outro modelo teórico - o semiótico-textual - uma vez que as mensagens transmitidas fazem parte de um conjunto textual onde os critérios de significação são diferentes. Este modelo teórico de comunicação será exposto a seguir. Antes, vamos relembrar alguns pontos essenciais da pedagogia libertadora.

Dentre as correntes de cunho progressista, a *libertadora* centra as atividades escolares nas dimensões de temas sociais e políticos e embora não admita uma didática das atividades escolares, ela existe de forma implícita no trabalho escolar, na definição dos temas geradores discutidos nos grupos.

"É uma didática que busca desenvolver o

processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais e por isso o professor é coordenador ou animador das atividades que se organizam sempre pela ação conjunta dele e dos alunos" (Libâneo, 1991:69)

Por basear-se no diálogo, o professor deve ajustar-se no mesmo nível dos alunos a fim de se efetuar a troca de experiências da vida social. Professores e alunos são sujeitos do ato de conhecer.

A educação libertadora

" como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (...) .é através deste (diálogo) que se opera a superação de que resulta em termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador" (Freire, 1983:78).

Este diálogo, todavia, é puro verbalismo se não se realiza na práxis, no engajamento, no compromisso social, quer dizer, se não leva à organização das massas populares, destaca Moacir Gadotti, no capítulo IV, acrescentando à 3ª edição do livro " Comunicação Docente" em 1985.

Para se distanciar do diálogo ingênuo baseado na unidade

e na reciprocidade, busca-se dar uma interpretação dialética ao diálogo onde não se pode excluir o conflito que é, justamente, o fator que possibilitará a superação da oposição que surge no próprio diálogo, que é parte dele. Como escreve Gadotti se referindo a Eduardo Nicol.⁽³⁾

"o conhecimento precisa de uma expressão e de uma comunicação, não é um ato solitário. Só que, como não é um ato de repetição, mas de criação, é também oposição e não apenas unidade, é sempre conhecimento novo" (Gadotti, 1985:126).

Segundo Paulo Freire, para que haja uma comunicação eficiente entre os agentes é preciso que estes agentes sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente se constituem (Freire, 1983:102).

3.3 MODELO SEMIÓTICO-TEXTUAL

Pode-se dizer que este modelo considera uma simplificação terminológica "falar de uma mensagem que chega, formulada com base

⁽³⁾ Filósofo espanhol, autor de Los principios de la ciencia que entende que além das dimensões histórica, lógica e gnosiológica do conhecimento, existe uma quarta que é a sua dimensão dialógica (apud Gadotti, 1985:126). Paulo Freire cita o mesmo filósofo no livro Extensão ou comunicação. "Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o 1º sujeito do 2º, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação." (1988:66)

num determinado código e decodificado a partir dos destinatários". Isto pode levar a erros uma vez que os destinatários não recebem simples mensagens reconhecíveis, mas sim **conjuntos textuais**. Isto quer dizer que as mensagens não são confrontadas com códigos reconhecíveis, mas com conjuntos de práticas textuais, isto é, o destinatário recebe não só uma mensagem, mas muitas ao mesmo tempo, num sentido sincrónico e diacrónico.

Para compreender melhor este modelo, o autor ressalta a necessidade de se distinguir entre cultura gramaticalizada (erudita) e cultura textualizada (da comunicação de massa) "na qual são as práticas textuais que se impõem, se difundem e se constituem como modelos" (Wolf, 1987:112). É justamente este carácter textualizado do mass media que surte efeito sobre o consumo dos mesmos. Unindo e articulando similaridade de códigos com cultura textualizada (que usa receitas e fórmulas já confirmadas) tanto nos emissores como nos receptores, chega-se a uma competência interpretativa do conjunto textual que explica o consumo do mass media. Neste sentido, Wolf observa que este carácter da comunicação de massa de orientar-se para o

"já consumido ou já produzido é, portanto, um critério comunicativo forte, vinculativo; isso conduz, principalmente para os destinatários, a uma competência interpretativa em que a referência aos precedentes e o confronto intertextual apresentam uma elevada viscosidade" (Wolf, 1987:112).

Isto quer dizer que a facilidade das mídias em atingir o público decorre justamente do uso de fórmulas já testadas, linguagem mais simples, aumentando assim a competência do receptor na compreensão das mensagens.

O modelo semiótico-textual considera que há uma assimetria dos papéis de emissor e receptor, isto é, a falta de correspondência não se refere somente à interpretação das mensagens transmitidas, mas vai além ao entender que a troca comunicativa se constrói não só no confronto de mensagens com códigos reconhecíveis, mas se realiza na competência interpretativa dos destinatários, a qual se amplia se os conjuntos textuais, isto é, as diversas mensagens transmitidas, são textos já consumidos, isto é, formam conjunto de mensagens já reconhecidamente aceitas. Assim, a competência comunicativa se amplia se receptores têm familiaridade com o que é semelhante na mensagem emitida. Em virtude dessa dissimetria há diferentes qualidades das competências comunicativas de emissores (saber-fazer) e receptores (saber-reconhecer), e também há diferentes critérios de significação das mensagens. Posto isto, infere-se que a relação comunicativa é construída "em torno de conjuntos de práticas textuais".

Ainda neste modelo, o destinatário tem papel de relevo na construção e funcionamento de um texto, daí ser essencial que o emissor se antecipe à compreensão do receptor, e escolha a mensa-

gem aceitável pelo destinatário. Como o emissor se preocupa com a capacidade, códigos e hábitos de seus destinatários, a própria informação se transforma, pois a codificação é influenciada pelas condições de decodificação.

Como o autor não apresenta esquema sobre este modelo, sugere-se a seguinte figura a qual, posteriormente, serão acrescentados aspectos do processo de ensino:

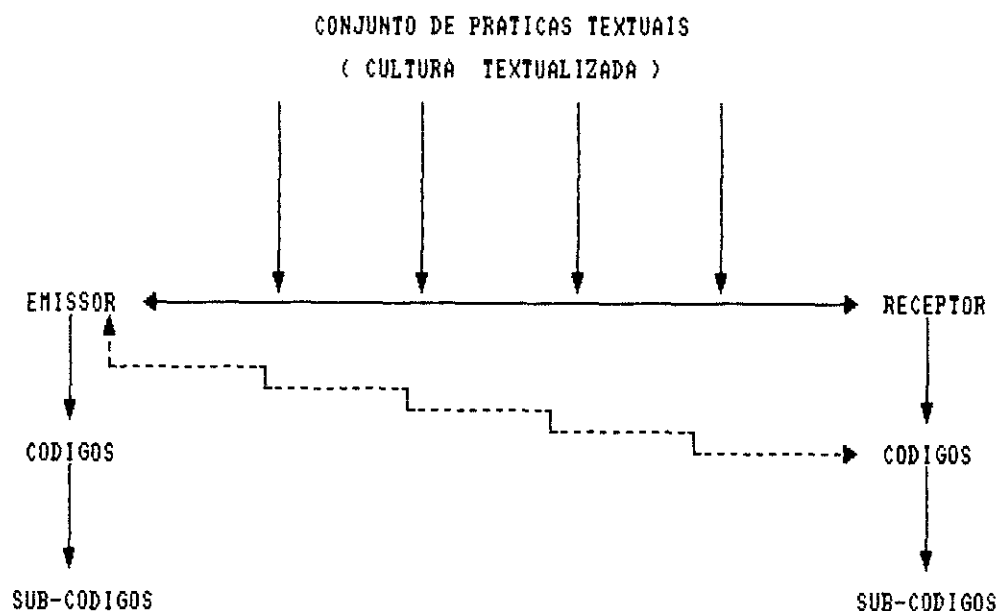


FIG. 5 - SUGESTÃO PARA O MODELO SEMIÓTICO-TEXTUAL.

A homologia deste ponto com a **Pedagogia Libertadora** ocorre quando Freire destaca que até mesmo o conteúdo é escolhido pelos envolvidos na ação comunicativa. O momento deste buscar con-

junto do conteúdo programático da educação é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que realiza a investigação do que é chamado **universo temático** (ou temática significativa) do povo ou o conjunto de seus temas geradores. E continua Paulo Freire:

" Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. Estes, não somente implicam em outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a ser realizadas e cumpridas. Desta forma, não há como surpreender os temas históricos, soltos, desconectados, consifilados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja as relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação (grifo meu) constitui o universo temático da época. Frente a este " universo " de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança" (Freire, 1983:109).

A transcrição deste longo trecho de Freire tem como finalidade deixar claro que a tendência libertadora considera que a contradição ocorre a nível do universo de temas, enquanto o diálogo ocorre quando se busca o universo temático do povo.

Em publicação mais recente (1987:127), Paulo Freire respondendo a Ira Shor esclarece que o diálogo significa " uma tensão (grifo meu) entre a autoridade e a liberdade". Freire afirma ainda que neste diálogo a autoridade do professor permanece porque é ele que permite que as liberdades dos alunos surjam. Ele alerta, todavia, que numa situação dialógica não se pode fazer tudo o que se deseja, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer. O diálogo não existe num vácuo político. Não é um 'espaço livre' onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos" (p. 127).

Interessante observar, também, a preocupação da teoria libertadora em resgatar aspectos que podemos citar como "técnicos" da educação, tais como objetivos, a direção da aprendizagem, os conteúdos etc. Isto nos leva a inferir que, como Dermeval Saviani usou a teoria da curvatura da vara para explicar a valorização da escola nova, Paulo Freire tenha feito a curva exagerada para o aspecto dialógico e não priorizou os demais aspectos da pedagogia e atualmente tenha de alertar seus leitores e seguidores de que "quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando

cair no laissez-faire" (Freire,1987:135) e que a disciplina na aula dialógica não é permissiva, pois " a educação é sempre diretiva,sempre" (p.135). A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva.

O que se afirma na teoria libertadora é que na educação dialógica o professor refaz a cognoscibilidade através da cognoscibilidade do aluno, o objeto de estudo vai ser re-conhecido e é neste aspecto que os conteúdos se constroem e são escolhidos pelos agentes da ação. O professor não renuncia ao que sabe, isto seria hipocrisia, destaca Freire. O educador não mudará seu conhecimento deste ou daquele objeto porque os educadores dialógicos sabem que a ciência tem historicidade, quer dizer, todo conhecimento novo surge quando outro conhecimento se torna velho (p.126).

Freire não se diz contra um currículo ou um programa "mas apenas contra a maneira autoritária e elitista de organizar os cursos"(p. 133). Isto implica em que no diálogo libertador o conhecimento é levado para o curso onde é contestado e redescoberto.

Por sua vez, a **teoria crítico-social dos conteúdos** relaciona-se ,em parte, com o modelo teórico semiótico-textual, uma vez que entende que há assimetria nos papéis de emissor e recep-

tor e, além disto, aceita que há diferenças de significação nas mensagens que são emitidas e recebidas e é dentro deste conjunto de práticas textuais que a relação comunicativa se constrói.

Lembrando o que foi exposto no item do modelo comunicativo semiótico-textual pode-se encontrar outro ponto de relação com a tendência crítico-social. Foi dito que " como o destinatário tem papel de relevo na construção e funcionamento de um texto é essencial que o emissor se antecipe à compreensão do receptor, e escolha a mensagem aceitável pelo destinatário. Como o emissor se preocupa com a capacidade, códigos e hábitos de seus destinatários, a própria informação se transforma". Utilizando uma linguagem mais familiar aos educadores, podemos dizer que o professor (emissor) conhecendo seus alunos (destinatários), sua capacidade, códigos e hábitos ele se antecipará à compreensão destes, usando para ser melhor compreendido não só uma linguagem mais adequada aos interlocutores como saberá buscar a harmonia nesta relação contraditória entre desiguais. Este ponto nos remete à questão do processo de ensino que a teoria crítico-social prioriza e que constitui o ponto onde se pretende deter mais na análise ligando-o à comunicação.

3.4 PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

O fato desta tendência vir a ser destacada - já começa por mostrar um item em separado - refere-se ao fato de ser nela onde o trabalho verticalizará a análise.

Por contar no seu nome o termo conteúdos, esta tendência aceitará como parte do ensino mas pressupõe que esses conteúdos sejam vivos e concretos, indissociáveis das realidades sociais.

"Não basta que os conteúdos sejam ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Essa maneira de conceber os conteúdos escolares, conteúdos do saber, não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor" (Libâneo, 1984:39).

Na relação professor-aluno, o professor é insubstituível e é ele que medeia a interação entre o aluno e o meio natural, social e cultural. Apesar de ser uma relação entre desiguais, o aluno participa do processo de busca da verdade contribuindo com

sua experiência imediata, confrontando-a com o que o professor transmite. Orientado pelo professor, o aluno participará ativamente em busca de novas necessidades, sistematizando suas experiências.

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos busca fazer uma síntese superadora entre a Pedagogia Tradicional e a Nova. Desta forma, as ações de ensinar (prioritária na escola tradicional) e de aprender (essencial na escola nova) formam uma unidade, mas cada uma com sua especificidade. Daí a didática desta tendência ocupar-se do processo de ensino e suas ligações com a aprendizagem.

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos, ou científica, visto que objetiva tratar os conteúdos da forma mais científica possível para se chegar à verdade,

" não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois, somente através do domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe. O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos" (Libâneo, 1991:69/70).

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos (PCSC) toma par-

tido da classe majoritária da sociedade e entende que através do domínio de conteúdos científicos é que esta classe estará se capacitando para assumir as lutas sociais e como agentes ativos transformarem a sociedade e a si próprios.

4. O PROCESSO DE ENSINO NA PEDAGOGIA DIALÉTICA

O processo de ensino é a unidade dialética entre o ensino e a aprendizagem. Quer dizer " ensino e aprendizagens são duas facetas de um mesmo processo" (Libâneo,1991:81). Isto quer dizer que há uma relação recíproca entre o ensino que é a atividade do professor e a aprendizagem que é a atividade de estudos dos alunos. A unidade entre ensino e aprendizagem ocorre na interligação entre os dois momentos indissociáveis deste processo - a transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos e habilidades. Daí se conclui que o processo de ensino se constitui em um conjunto dinâmico e complexo das atividades do professor e dos alunos em interação com a matéria, além dos objetivos e condições do ensino.

Enquanto nas demais pedagogias, o aluno é considerado objeto da educação, no processo de ensino da pedagogia dialética os

alunos participam de modo ativo, são também sujeitos de um processo que se preocupa com o desenvolvimento multifacetário, quer dizer, deseja o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: o intelecto, a vontade e os sentimentos. Através da interação dos três componentes do processo de ensino: professor, alunos e conhecimentos busca-se o domínio do conhecimento dos fatos objetivos, de generalizações científicas, de conceitos e leis, implicando objetivos sócio-políticos e pedagógicos.

Precisamente, para esta interação, o trabalho docente deve ter como norteador a realidade social, política, econômica e cultural da qual fazem parte alunos e professores.

Para ensinar, o professor precisa dominar o processo de ensino e dirigi-lo inteligentemente. Compreender o ensino como processo significa entendê-lo como fenômeno que se desenvolveu historicamente e que há de desenvolver-se ininterruptamente, como também compreendê-lo como acontecimento em desenvolvimento, em movimento constante que possui lógica e dinâmica internas (Klingberg, 1978: 126).

Como processo, o ensino está submetido a leis, porém, são leis sociais, não exige procedimentos rígidos mas sim criatividade por parte do professor, visto que ocorre em situações irrepetíveis. Como lei social, vai atuar através da conduta subjetiva

dos atores do processo de ensino: professores e alunos (Reyes e Pairol,1988:24).

Outra característica do processo de ensino é seu caráter bilateral: a direção do professor e a aprendizagem dos alunos. Como forças de índoles distintas - embora a existência de um supõe a existência do outro - busca-se a unidade dialética dos atores. É preciso buscar a superação entre as duas forças contraditórias. A superação entre estas duas forças existe quando elas não se separam, quando constituem uma unidade dialética que significa que uma delas supõe a existência da outra. Explicando melhor, a unidade dialética se rompe ou quando o professor dirige espontaneamente ou dogmaticamente o processo ou quando não leva em conta as particularidades dos alunos ou quando não utiliza métodos de ensino e formas de controle da aprendizagem (Reyes e Pairol,1988:25). Na relação pedagógica, professor e aluno confrontam-se em pólos opostos. O professor porta uma autoridade, através do controle da situação, organização, planejamento, objetivos e o aluno portando uma autonomia que se manifesta na autoatividade: Quanto mais atividade mais os alunos aprendem.

Baseados no princípio dialético da unidade e luta dos contrários, de validade universal, a pedagogia dialética estabelece que " o processo do conhecimento se efetua mediante o surgimento, desenvolvimento e eliminação das contradições"

(Reyes, p.26). O elemento contraditório se encontra nos conhecimentos velhos, incorretos ou incompletos que os estudantes têm e os conhecimentos atualizados mais completos, mais exatos que devem ser incorporados em sua consciência.

Neste sentido, as inúmeras tensões que dificultam o trabalho de direção do professor e a atividade de aprendizagem do aluno são, ao mesmo tempo, a premissa básica para o movimento até um plano superior do próprio processo de ensino. A principal contradição se refere a dar aos alunos tarefas condizentes ao desenvolvimento intelectual dos mesmos. As dificuldades apresentadas devem corresponder ao nível de desenvolvimento dos alunos, bem como ter sentido para eles. Caso contrário, estas dificuldades não funcionam como força motriz. Desta maneira, os alunos devem participar da solução das dificuldades através da autoatividade, visto que as contradições não se eliminam se os alunos mantêm só uma atividade receptiva: a relação ensino/aprendizagem não é simples dar e receber.

No processo de ensino se manifestam múltiplas contradições e a principal delas se refere às tarefas que o professor planeja para os alunos e o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos para realizá-las com êxito. O professor deve ser capaz de determinar tarefas que sejam condizentes ao nível intelectual dos alunos e ir progressivamente ampliando as dificuldades das

tarefas. Este é um dos requisitos para instalação da força motriz. O outro requisito se refere à significação que os conteúdos trabalhados têm para os alunos, devendo ligar-se às suas experiências de vida. Agindo assim, o professor permite que os alunos percebam onde está a contradição e busquem meios para sua solução.

Porém, se o professor não for capaz de apanhar as contradições e agudizá-las para se tornarem força motriz, as contradições não aparecem, e portanto, não se eliminam, constituindo um freio para a atividade intelectual dos estudantes.

O processo de ensino e suas diversas características, estabelecidas pela pedagogia dialética nos leva a inferir que a teoria da comunicação até então existente, é insuficiente para explicar a relação comunicacional e educativa que ocorre na sala de aula.

O modelo linear até então aceito (S--R) é insuficiente para explicar uma relação que ocorre em ambas as direções. Porém, não basta estabelecer a emissão e recepção expostos no esquema S--R . A relação comunicacional educativa proposta pela pedagogia dialética pressupõe uma relação onde emissor e destinatário se comunicam e se alteram em círculos infinitos.

Utilizando o esquema de espiral proposto por Guilhermina Reyes (p.28) ao se referir ao caráter contraditório que existe na relação professor e aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, pode-se integrá-lo com o processo de comunicação humana.

Assim:

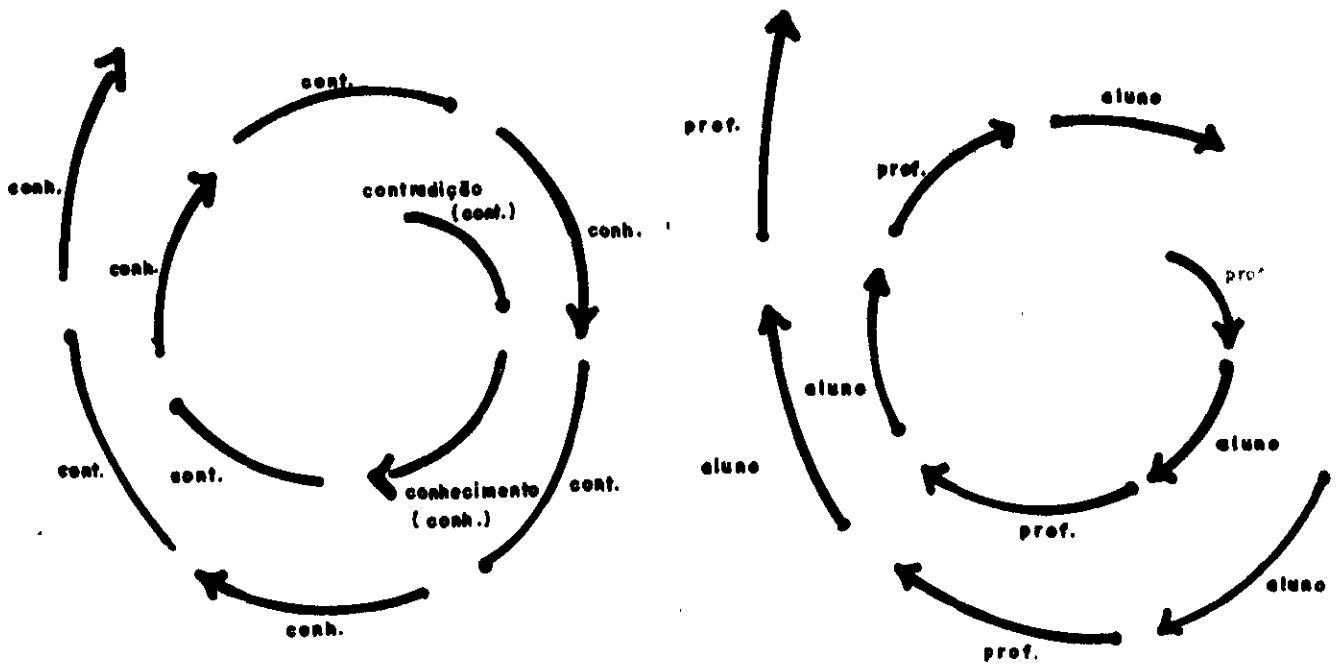


Fig.6- Processo de Ensino (Reyes)

Processo de Comunicação

A união entre os dois esquemas se apresenta da seguinte forma:

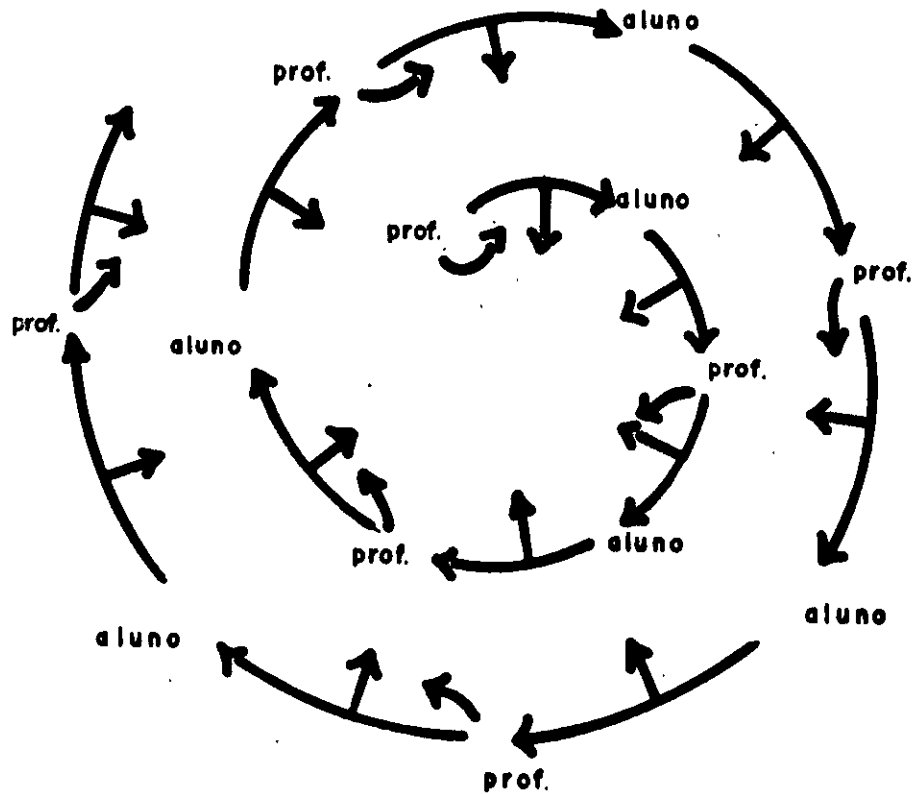


Fig.7- A Comunicação no processo de ensino com a força motriz.

Aprofundando mais este ponto e como que usando uma lupa para se certificar melhor de como ocorre os processos de ensino e comunicação já em unidade, apresentamos o seguinte esquema:

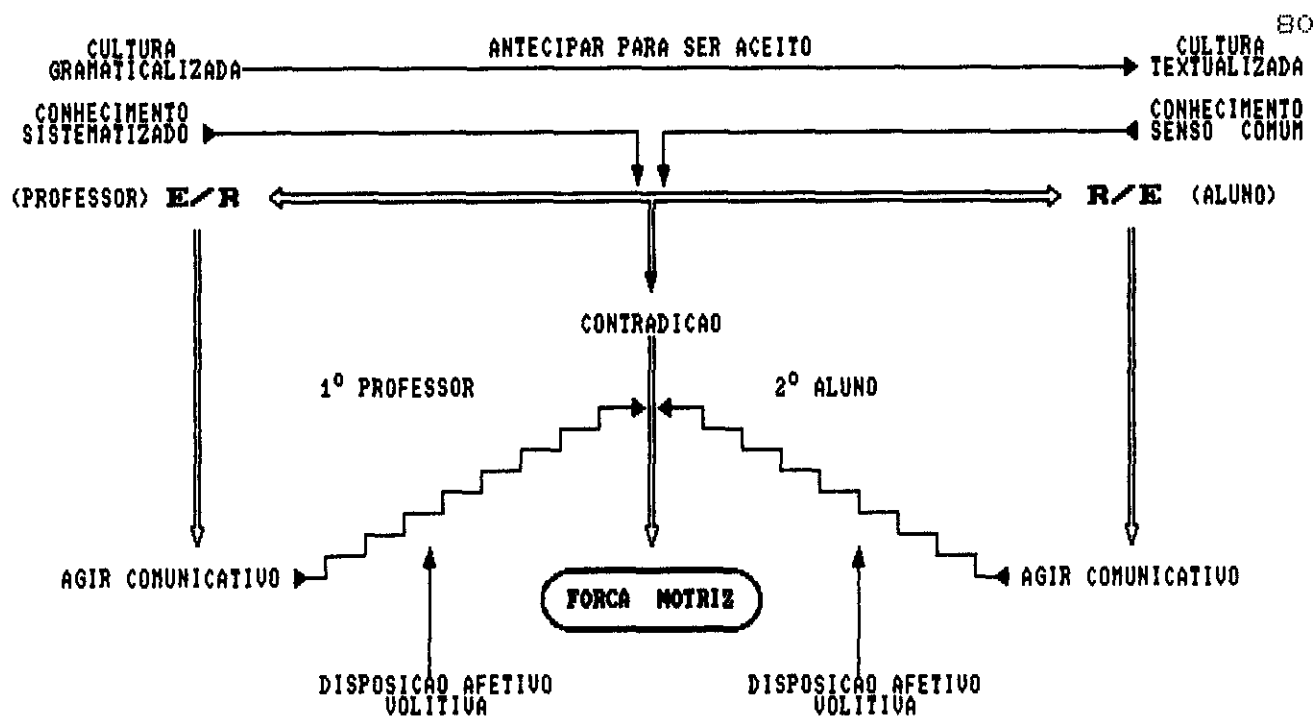


FIG.8 - A COMUNICAÇÃO CRÍTICA APRESENTANDO A FORÇA MOTRIZ.

Este gráfico da figura 8 deve estar presente em todo espiral. É como se fosse visto através de uma super lente. Como se pode observar, a mensagem ocorre em ambas as direções e entra em contradição uma vez que os conhecimentos de senso comum (cultura textualizada) que o aluno traz entra em conflito com os conhecimentos sistematizados (cultura gramaticalizada) que o professor possui.

A fim de transformar esta contradição em força motriz, que é a essência do processo de ensino e levará ao aprendizado ativo, é primordial que o emissor (professor) se antecipe aos códigos desta cultura textualizada trazida pelos alunos e isto se consegue através da disposição afetivo-volitiva que é alimento do agir comunicativo, a comunicação sem coerção.

A contradição ocorre quando os conhecimentos do senso comum que os alunos trazem, incorretos ou incompletos, entram em tensão temporária com os conhecimentos novos, mais completos, atualizados e científicos que através do professor os alunos incorporarão na sua consciência.

A origem do processo docente é a contradição entre as tarefas teóricas e práticas aplicadas no processo de ensino e o nível existente de conhecimentos, habilidades e hábitos de desenvolvimento intelectual dos alunos. É um processo único de atividade conjunta de mestres e alunos onde as duas facetas deste processo: a) tarefas, perguntas, reflexões e; b) buscas, conjecturas, respostas, se fundem num feixe apertado onde as contradições se manifestam.

De acordo com Danilov (1984 :112) esta contradição se transforma em força motriz se tem sentido aos olhos dos alunos, se estes a compreendem como interessante e como indispensável para vencer a contradição. Se esta contradição é muito grande e os alunos não conseguem realizar as tarefas, apesar de grande esforço, a contradição pode tornar-se freio da atividade intelectual dos alunos. Cabe, portanto, ao professor estabelecer o grau e o carácter das dificuldades no processo docente.

Como força motriz, a contradição se torna processo inte-

rior da atividade do conhecimento. A solução de um problema torna-se passo para descoberta de novas tarefas, numa cadeia que provoca nos alunos o desejo de conhecer o novo, o desconhecido, e aplicar este conhecimento em sua vida. Este segredo se manifesta no prazer do conhecimento e do trabalho criador^(*), independente de sua aplicação utilitária.

É possível usar de forma prática estas forças motrizes, criando condições para que os educandos experimentem prazer no conhecimento, que os alunos sejam brindados com a possibilidade deles mesmos descobrirem respostas, resolverem problemas e tarefas. Para isto, não se pode deixar de levar em conta as emoções dos alunos e o prazer de busca desinteressada da verdade.

A essência da motivação dos escolares para o estudo, de acordo com Danilov, é oferecer condições aos mesmos de compreenderem o sentido do seu estudo, de perceberem a contradição entre as novas tarefas e o nível de conhecimentos, habilidades e hábitos que já possuem. Disso se origina a aspiração de conhecer o novo, de adquirir os hábitos que lhes faltam, de aprender a aplicar os conhecimentos na solução de tarefas teóricas e práticas.

(*) Conforme Vigotsky, além da atividade reprodutora o homem possui ainda uma atividade que faz combinações e cria algo novo. Toda atividade humana não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, assegura o autor. "O cérebro (...) é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos (...) é justamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e modificar seu presente" (1982:9). A imaginação, base da atividade criadora, se manifesta em todos os aspectos da vida cultural e possibilita criações artísticas, científicas e técnicas.

Posto isto, percebe-se a imensa importância deste momento do processo de ensino. Sem exagero, pode-se afirmar que aí se encontra a essência do processo docente, o veio, sem o qual a transmissão/assimilação do conhecimento não ocorre.

Lembrando Danilov quando afirma que a essência da motivação dos alunos é oferecer condições de perceberem a contradição, acrescenta-se que isto só ocorre se há efetiva relação comunicacional entre os atores deste processo, isto é, professores e alunos. Quer dizer, para que isto ocorra é essencial que a ação comunicativa permeie este processo.

O processo de ensino é um momento particular onde os agentes, professor e alunos, através da mediação do agir comunicativo, interagem e repartem entre si o conhecimento de cada um. É uma relação assimétrica, pois os conhecimentos sistematizados que o professor possui entram em conflito com o senso comum trazido pelos alunos. Esta contradição atinge a síntese quando o consenso ou convencimento, através do agir comunicativo, se concretiza e o aluno passa a dominar algo qualitativamente superior: a aquisição de um saber sistematizado, cientificamente elaborado.

Compreendendo ser este o ponto nevrálgico de aparecimento da disposição comunicativa que entende-se como sendo a disposição

afetivo-volitiva do professor em detectar as contradições, e a disposição dos alunos em colocá-las à mostra. Entretanto, para que os alunos se manifestem é essencial que o professor se mostre disposto a perceber o aluno e se antecipar, como no modelo semiótico-textual, às possíveis interpretações que a mensagem emitida pode sofrer no mundo vivido do educando.

Denomina-se disposição afetivo-volitiva uma vez que é reconhecida como algo que depende da vontade (volitivo) de quem participa do ato comunicativo, professores e alunos no caso, e afetivo porque significa a disposição afetiva do professor em se colocar frente ao aluno sem coerção, sem dominação, mas aceitando-o independente das experiências de vida que o mesmo traz consigo.

A presença da disposição comunicativa não invalida, nem substitui e muito menos despreza outros elementos importantes do processo de ensino como o domínio de conteúdos, a competência técnica do professor, as condições organizacionais da sala de aula e da escola. A disposição comunicativa assume relevo porque medeia todo o processo de ensino, é elemento para o qual, geralmente, não se volta a atenção mas que está presente nas relações entre professores e alunos sendo, pois, necessário tomar consciência dela para compreendê-la e aprimorá-la.

A categoria disposição comunicativa foi criada a partir

da interação da teoria do agir comunicativo de Habermas e a teoria da enunciação de Bakhtin. Como comunicação que não admite relações de poder, mas aceita pretensões de validade que buscam o consenso, o agir comunicativo é mediado pela linguagem, a qual nos estudos de Bakhtin é comunicação que extrapola o sinal linguístico, uma vez que a enunciação possui além da significação, o tema e o acento apreciativo. Além disto, a disposição comunicativa funciona como elemento propiciador, desencadeador, devido ao seu caráter subjetivo, do aparecimento das contradições que se tornam força motriz do processo de ensino. Assim, estas características da disposição afetivo-volitiva permite que os demais elementos da aula se concretizem garantindo assim a lógica do processo de ensino.

Como afirma Danilov, a determinação do grau e o caráter das dificuldades do processo de ensino constitui o método principal nas mãos do professor para provocar a força motriz interior do processo docente e desenvolver as potencialidades intelectuais, volitivas e morais dos escolares. A compreensão desta competência dos alunos passa, inicialmente, pela disposição do professor em perceber a contradição e agudizá-las tornando-as perceptíveis e desafiadoras para os alunos.

A regularidade objetiva que expressa a ordem ou sistematização do ensino, e que permite aos alunos se apropriarem do co-

nhocimento de forma mais efetiva é denominada lógica do processo de ensino, tal como assinalam autores socialistas. Através da marcha desta lógica, deste processo interior do conhecimento, que pode provocar reações positivas e prazerosas é que a contradição existente pode se transformar em força motriz.

O estabelecimento correto da lógica do processo de ensino, que inclui o planejamento pelo professor das tarefas que apresentará aos alunos, seqüência e fases do processo de ensino, é que possibilitará a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos.

Fugir de um ensino mecânico e formal depende da capacidade do professor de considerar as características de idade de seus alunos, selecionar de maneira correta os métodos e meios de ensino, respeitar a lógica do processo de ensino, permeando-o de disposição comunicativa.

A criação da categoria disposição comunicativa ocorreu após a leitura do agir comunicativo de Habermas que, embora não tenha sido criada levando-se em conta a escola ou o processo docente, fornece elementos enriquecedores às reflexões que têm sido feitas sobre a comunicação, estando por este modo indiretamente ligado à relação existente entre professores e alunos. Este tema será tratado em separado.

5. O AGIR COMUNICATIVO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE HABERMAS

A teoria do agir comunicativo foi desenvolvida por Habermas em sua obra "Teoria do Agir Comunicativo", publicada em 1981. Segundo Freitag, trata-se de uma alternativa à teoria crítica que, segundo o autor, ficou imobilizada em um beco sem saída, por não ver materializar-se a razão emancipatória que buscava através do conceito histórico-filosófico de razão (Freitag, 1988:108).

Como observa Freitag, Habermas propõe uma mudança radical de paradigma. Escreve a autora:

"O resgate da concepção emancipatória de razão não se dá por Habermas automaticamente com a superação das relações de trabalho alienadas e alienante, no capitalismo, como supunha Marx, mas exige uma nova mediação, que Habermas encontra na categoria da intersubjetividade." (Freitag, 1988:110).

A obra "Teoria do Agir Comunicativo" é considerada o corolário de todos os trabalhos realizados por Habermas. Uma produção significativa, uma vez que realizada na maioridade teórica deste filósofo alemão. Para exposição das ideias de Habermas sobre o agir comunicativo utilizou-se o texto de Barbara Freitag: "Um Confronto: Piaget e Habermas" (1985) e Sergio Paulo Rottapel: "As Razões do Iluminismo" (1987).

O agir comunicativo é a manifestação, na prática cotidiana, da racionalidade comunicativa e seu objetivo é "assegurar o esclarecimento dos pontos de vista, desvendar a verdade, obter o consenso, através da ação cooperativa de todos" (Freitag, 1985:111). Rouanet sugere que a racionalidade comunicativa é um conceito mais amplo de razão que inclui aspectos normativos e estético-expressivos. O agir comunicativo orienta-se com base no respeito às normas intersubjetivamente válidas, com base no consenso. As relações no agir comunicativo são livres de coerção e, portanto, permitem uma "comunicação não distorcida".

Habermas chama de racionalização o desenvolvimento societário que transforma a solidariedade mecânica em solidariedade orgânica. Devido ao rituais religiosos nas sociedades primitivas, onde as normas e valores eram inquestionados, a solidariedade era mecânica. Através da "desacralização do mundo", promovida pela verbalização, as normas e valores passaram a ser discutidos para se obter o consenso. Assim, nas sociedades modernas a solidariedade é orgânica, uma vez que o sistema de normas e o sistema jurídico são estabelecidos, de forma consciente, pelo grupo através do entendimento mútuo e do consentimento geral.

Para Habermas, a origem da racionalidade está no sistema linguístico. Assim sendo, na ação comunicativa a linguagem assume "um papel central como regulador do comportamento e do entendi-

mento mútuo" (Freitag, 1985:107).

Explica Rouanet:

" Cada locutor, participando de uma interação lingüisticamente mediatizada, está alegando que suas afirmações sobre fatos e acontecimentos são verdadeiras, que a norma subjacente às suas ações é justa e que a expressão dos seus sentimentos é veraz. Essas pretensões de validade (Geltungsansprüche) podem ser aceitas pelo interlocutor, e nesse caso o entendimento visado pelo processo de comunicação se produz de imediato, ou contestadas, e nesse caso pode iniciar-se um processo argumentativo com o objetivo último de induzir um consenso (1987:159).

" O que sempre foi admitido como certo pode ser posto em questão numa situação de ação comunicativa e debatido pelo grupo, que só respeitará o que tiver sido consensualmente acordado". Este ponto central da ação comunicativa é preocupação de Bárbara Freitag que analisa que somente indivíduos capazes de pensar-se em relação aos outros, de estabelecer relações entre objetos, pessoas e entre idéias; somente indivíduos autônomos, que saibam reconhecer nas regras e normas sociais que orientam suas vidas, o resultado de acordo mútuo, do respeito ao outro e da reciprocidade; somente locutores competentes, capazes de cognitivamente e verbalmente expressar suas idéias, desejos e vontades, incluindo a perspectiva do outro, seu nível de informação e suas intenções, portanto capazes de dialogar, podem fazer parte de uma " situação

comunicativa ideal"(Freitag,p.154).

A proposta habermasiana de ação comunicativa é constituída pelos conceitos chave de ação comunicativa e sociedade e abrange dois aspectos: o do mundo mundo vivido e o de sistema.

O mundo vivido e o sistema constituíam uma unidade na passagem das sociedades primitivas para a modernidade. Esta unidade foi se desmembrando e houve o desenvolvimento de mecanismos autônomos de integração: a social (verificada na ação comunicativa) e a sistêmica (que dispensa o consenso). Deste modo, houve a colonização do mundo vivido por mecanismos de integração sistêmicas onde atuam os mecanismos do dinheiro e do poder, dentro dos sistemas econômico e político. Enquanto isto, a estrutura do mundo vivido é formada por três subsistemas: o cultural, o social e o da personalidade. A colonização do mundo vivido pelo sistema levou a patologias e à comunicação distorcida.

A proposta habermasiana da teoria da ação comunicativa é a reunificação conceitual e prática entre o mundo vivido e o sistema. Isto se faz através da descolonização do mundo vivido e a consolidação da ação comunicativa que assegura a integração social através do entendimento e do consenso. A ação comunicativa deve ser reintroduzida nos sistemas econômico e político.

Habermas é otimista quanto a esta possibilidade, uma vez que " a razão comunicativa sobreviveu através da ação comunicativa, e até mesmo se encontra institucionalizada em certas estruturas do mundo vivido, em cada um dos seus subsistemas (cultural, social e da personalidade)" nos quais, no meu entender, se encontra a escola, o direito e a família. Conforme o autor, a razão comunicativa " é realidade nos sistemas filosóficos, nas concepções religiosas do mundo, na prática cotidiana dos subsistemas do mundo vivido" (Freitag,1985:125). Porém, é necessário que ela se expanda e alcance outros subsistemas, evitando assim a automação, a "tecnificação" das práticas cotidianas.

Segundo Bárbara Freitag, a descoberta mais significativa na teoria da ação comunicativa foi encontrar reservas de potenciais de racionalidade estrutural latentes nos indivíduos e nas sociedades. Estas reservas se encontram plenamente ativas em certos subsistemas sociais como o da ciências, das artes, do jurídico.

A ação comunicativa é interação simbolicamente mediada pela linguagem. A interação depende das comunicações lingüísticas que se tornam familiares, pois, só as significações intersubjetivamente válidas e constantes, vindas da tradição levam às expectativas complementares de comportamento" (Habermas,1968:30). Desta forma, a ação comunicativa orienta-se por normas de vigência

obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes (grifo meu). é uma norma social e como tal tem sua validade fundada na intersubjetividade, do acordo de intenções e só é assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações.

A expressão "sujeitos agentes" alerta que a ação comunicativa só ocorre em relações onde há ação de ambos os lados, tanto no emissor como no receptor. O receptor não é passivo, ele capta a mensagem enviada de acordo com seu repertório individual e social, isto é, os horizontes individual e social do seu mundo vivido. Daí se afirmar que a ação comunicativa permite uma relação crítica com os três mundos com os quais se defronta de forma simultânea: o mundo dos objetos, o social e o subjetivo (Freitag, 1985:107) , os quais asseguram a reprodução da cultura, a coordenação das ações sociais e a socialização.

A ação comunicativa é conceito complementar ao do mundo vivido. A situação interativa é o que irá unir um ao outro, e é aí onde se concretiza a tensão entre ambos os conceitos (ação comunicativa e mundo vivido). Expliquemos melhor. O conceito de mundo vivido desenvolvido por Habermas tem raízes fenomenológicas, pois parte do conceito de horizonte individual e coletivo de Husserl. O horizonte individual são as convicções de base do in-

divíduo, seu saber pessoal e social, experiência vivida, intuição, cultura, linguagem, os quais permitem ao ator movimentar-se em situação concreta. Horizonte social é o partilhado entre os atores, a experiência comum, as mesmas tradições da língua, da cultura partilhada e acessível para todos.

O mundo vivido apresenta ainda duas facetas: a da continuidade e a da mudança. Na faceta da continuidade é onde ocorre a reprodução cultural, a integração social e a socialização. Enquanto que é na faceta da mudança que se questionam e se reformulam as "aspirações de validade" (Freitag, 1985:117) dos atores em relação aos três mundos formais: o objetivo, o social e o subjetivo (interno). É aqui onde se contestam as afirmações sobre as verdades dos fatos, a validade das normas e a veracidade das informações subjetivas. Pode-se dizer que é nesta faceta que o professor e o aluno vão entrar em contradição e a força motriz do processo de ensino se manifesta para, a partir daí, buscar-se a síntese, que na teoria do agir comunicativo é denominada consenso.

O saber acumulado, o já sabido, o tradicionalmente repetido, que tem solidez no mundo vivido, fica estremecido pela ação comunicativa, uma vez que nela o que vale é o entendimento mútuo. Através da ação comunicativa vem o entendimento geral que irá se manifestar na cristalização do consenso, o que permite que se

restaure a solidez do mundo vivido.

Todavia, entende-se que, dialeticamente, esta cristalização do consenso, a solidez do mundo vivido não é definitiva, visto que em nova relação comunicativa ele pode ser contestado. Reside aí, pois, o caráter histórico da ação comunicativa.

Habermas faz uma distinção fundamental entre trabalho e interação (1968:57). Por trabalho entende a ação instrumental que se orienta por regras técnicas apoiadas no saber empírico sobre eventos observáveis, físicos ou sociais que podem ser verdadeiros ou falsos." A validade das regras e estratégias técnicas depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente corretos " (Habermas,1968:58). Um comportamento que viola estas normas é considerado incompetente e por isso fracassa perante a realidade. Está ligado ao sistema.

Por sua vez, a ação comunicativa, através das normas de vigência obrigatória, define as expectativas recíprocas de comportamento entre os sujeitos da interação. Suas normas sociais só têm validade se se baseiam na intersubjetividade das intenções acordadas e reconhecidas como obrigações. O comportamento que viola estas regras é chamado de desviado e a sanção é o fracasso perante a autoridade.

Neste sentido, observa Rouanet:

" ... O interlocutor obedece cegamente a imperativos, para evitar sanções, mas pode desobedecer recomendações baseadas em normas que ele não considera legítimas, desde que elas sejam feitas no contexto da ação comunicativa. Os imperativos não comportam pretensões de validade, mas de poder ..." (1987:159)

E continua frisando que quando uma pretensão de validade é rejeitada entra em jogo a crítica, mas quando um imperativo é rejeitado entra em jogo um contrapoder.

Habermas distingue a ação comunicativa da ação instrumental e da ação estratégica. Enquanto a comunicativa é voltada para o entendimento mútuo, a instrumental segue regras técnicas e busca transformar o mundo objetivo e a estratégica busca exercer influência sobre outros participantes.

Enquanto a ação estratégica equipa o indivíduo com habilidades para resolver problemas, a ação comunicativa, através das normas internalizadas, capacita as estruturas da personalidade e nos motiva a praticar a conformidade com as normas (Habermas, 1968:58).

Enquanto a ação comunicativa é dialógica, a estratégica é monológica e ambas são determinadas pelo marco institucional. Por exemplo, no sistema econômico, no aparelho estatal existem ações

racionais, enquanto na família, no parentesco, as ações são de interação. Então, pelo fato da ação instrumental ter a intenção de auto-estabilização do sistema, ela predomina no contexto institucional e absorve pouco-a-pouco a ação comunicativa (Habermas, 1968:74).

Esta absorção da ação comunicativa pela instrumental, técnica, transforma a natureza não em algo fraternal, mas em alguma coisa explorada. Ao invés de trabalhar a natureza sem com ela se comunicar, o homem deveria se comunicar com a natureza. Porém, isto não ocorrerá enquanto a comunicação entre os homens não estiver livre de dominação. Só quando os homens se comunicarem sem coerção e cada um puder se reconhecer no outro - o Eu se comunica com outro Eu enquanto outro, isto é, o outro é também um Eu (Habermas, 1968:36) - é que o gênero humano poderá reconhecer a natureza como um outro sujeito. A alternativa para isto é a ação comunicativa, e a escola é um dos lugares ideais onde ela deve existir.

Bárbara Freitag ao analisar a ação comunicativa diz que Habermas encontra na teoria da descentração da fala e do pensamento infantil de Piaget uma precursora fiel. Na teoria da descentração, explica Freitag, a criança amplia seu horizonte ao distinguir no mundo em que vive vontades diferentes da dela. Ocorre que a autora entende que Habermas esvaziou o seu conceito

de ação a tal ponto que o tornou a-histórico, descontextualizado, indeterminado (Freitag, 1985:89). Porém, Habermas estabelece distinção entre a ação estabelecida por normas sociais (ação comunicativa) e a orientada por regras técnicas (instrumental e estratégica) entendida por ele como trabalho. Ora, entendidas as normas sociais como algo acordado entre os indivíduos, torna-se fruto de um dado momento, de um dado espaço, sendo, portanto, histórico, contextualizado e determinado pelas circunstâncias onde ocorreu o acordo, o consenso.

5.1. POR QUE A AÇÃO COMUNICATIVA PODE NÃO OCORRER

A distorção da ação comunicativa, conforme Habermas, ocorre quando as relações de poder se infiltram no processo argumentativo. Estas deformações do processo comunicativo são induzidas pela ideologia de fundo.

De acordo com Habermas, a cientificação da técnica faz com que o dualismo trabalho e interação ocupe segundo plano na consciência dos homens uma vez que o progresso técnico se torna fonte independente de mais-valia e com isto a força de trabalho,

considerada por Marx, passa a cada vez ter menos importância (1968:73).

Por parecer que progresso técnico levará à evolução do sistema social isto se transforma em ideologia de fundo e se desenvolve por força legitimadora na consciência da massa despolitizada da população e faz com que a ação racional estratégica absorva a ação comunicativa (Habermas, 1968:74). Habermas aponta assim, a ideologia como causa da ausência da ação comunicativa, quando as relações de poder penetram no processo argumentativo. Como afirma Rouanet, "um argumento supostamente objetivo é na verdade condicionado por um interesse de poder, e não pela busca desinteressada da verdade" (p.161). Dessa maneira, no processo argumentativo, os interlocutores devem supor que o outro também é verdadeiro, pois, de outra forma não ingressariam nesta relação argumentativa e não poderiam perceber que atrás das pretensões de validade do outro esteja um imperativo "dissimulado e desconhecido do próprio interlocutor, na medida em que se trata de um processo ideológico e, portanto, em grande medida inconsciente" (Rouanet, 1987 : 160).

Enquanto a ação comunicativa se orienta pela interiorização de normas decididas pelo consenso, nas sociedades industriais o controle dos comportamentos é feito por condicionamento, por estímulos externos e não por normas consensuais (p.75), isto faz

com que o comportamento adaptativo aumente e a ação comunicativa desapareça, uma vez que é justamente na faceta de mudanças do mundo vivido da ação comunicativa que o que é aceito pode ser questionado. " As crises do sistema capitalista atual obrigam o Estado e a economia a invadir cada vez mais a esfera do mundo vivido, intervindo e, áreas até então sujeitas à ação comunicativa, como a família, a educação, a organização do tempo livre etc.. Surgem, assim, as patologias do mundo vivido, seja pelo sistema político (burocratização), seja pelo sistema econômico (monetarização).

Estas explicações referem-se a um aspecto mais amplo da não ocorrência da ação comunicativa nas relações sociais. Todavia, há um aspecto mais pessoal, dos homens entre si, onde também a ação comunicativa não ocorre. Esta falta é creditada à ausência de disposição das pessoas em aceitarem o outro como Eu. Como salienta Freitag,

" somente indivíduos capazes de pensar-se em relação aos outros, de estabelecerem relações entre objetos, pessoas e entre idéias; somente indivíduos autônomos, que saibam reconhecer nas regras e normas sociais que orientam suas vidas, o resultado de acordo mútuo, do respeito ao outro e da reciprocidade; somente locutores competentes, capazes de cognitivamente e verbalmente expressar suas idéias, desejos e vontades, incluindo a perspectiva do outro, seu nível de informação e suas intenções, portanto, capazes de dialogar, podem fazer parte de uma situação comunicativa ideal " (1985:154)

Em publicação recente (1993:105), Habermas respondendo ao entrevistador Michael Haller, demonstra seu otimismo em relação ao agir comunicativo e a necessidade dele se concretizar nas relações pessoais. Observa ele: " Eu não afirmo que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que são obrigadas a agir assim. Quando os pais querem educar seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente". Porém, observa ainda que não se pode equiparar o agir comunicativo à argumentação. O agir comunicativo realiza-se normalmente numa linguagem comum e num mundo explorado pela linguagem.

Em relação à linguagem, Bakhtin pode igualmente oferecer vários elementos para explicar a falta de ação comunicativa entre professor e aluno. Conforme o autor, é justamente a multiplicidade de significações que faz de uma palavra uma palavra e que a significação não está na palavra nem na alma do falante nem na alma do interlocutor, ela é fruto da interação verbal entre locutor e receptor através do material de um determinado complexo sonoro. Ocorre, que além do tema que é formado pelas formas lingüísticas, sintáticas e pelos elementos não-verbais da situação, a palavra possui ainda um acento apreciativo transmitido pela en-

loação expressiva, o qual é determinado pela situação social imediata e freqüentemente por suas circunstâncias mais efêmeras e embora, muitas vezes, não tenha nada a ver com o conteúdo do discurso, interfere na interação professor/aluno.

Como sabemos, a relação comunicativa em sala de aula tem sido de dominação e coerção, então é compreensível que embora o professor deseje uma relação mais amistosa, o conteúdo apreciativo de suas palavras denuncia a coerção estabelecida por uma situação escolar tradicionalista que não leve em conta o aluno e sua realidade concreta. As representações dos professores podem incluir respeito ao aluno e desejo de manter relações amistosas, no entanto, o real aponta para situações onde o papel do professor é de único direcionador do ensino e dono da verdade final.

CAPITULO II

POR QUE AÇÕES COMUNICATIVAS COM JORNAIS NA ESCOLA ?

1. PORQUE O USO DO JORNAL

Por situar-se entre os meios de comunicação como o mais atento aos temas sócio-políticos, o jornal foi eleito como um componente de grandes potencialidades para alunos e professores tratarem os conteúdos de forma crítica e científica.

Além disso, considerando-se a temática deste estudo, o emprego de uma mídia escolar na docência das matérias escolares, o uso do jornal permite investigar o processo didático e, nele, o processo comunicacional.

Este capítulo compreende duas ordens de considerações. Primeiramente o jornal, como manifestação de conteúdos significativos, será situado como mídia que pode oferecer grande contribuição ao ensino crítico e ainda como recurso valioso no tratamento metodológico dos conteúdos escolares. Também serão expostos alguns estudos e iniciativas que tratam das mídias na educação, em especial o jornal. Estas considerações fazem partes dos itens a e b, respectivamente: o jornal e as demais mídias, e a leitura crítica dos mídias. Posteriormente, serão desenvolvidas algumas

considerações sobre como, no emprego de formas e técnicas de ensino, perpassam os processos de comunicação docente. Estas particularidades constam do item c que analisa o jornal como mídia escolar.

a) O JORNAL E AS DEMAIS MÍDIAS.

Enquanto a TV é sincrônica, isto é, é simultânea aos fatos, e instantânea, o jornal é acrônico, isto é, não tem tempo próprio, é duradouro e ao mesmo tempo contemporâneo. Por não ter a instantaneidade da TV e do rádio, o jornal possibilita a revisão da matéria em outros horários onde o educando estiver mais livre e predisposto. Serve também como ponto de apoio ao trabalho independente do aluno, pois é dinâmico, variável e mais atualizado dos materiais gráficos à disposição dos alunos.

Usado como meio pedagógico, o jornal tem ainda a vantagem de basear-se na cultura e situações locais, o que não ocorre com os livros didáticos. Este fator, por exemplo, tem relevância no tratamento crítico dos conteúdos.

Por oferecer diariamente o movimento da sociedade, o jornal significa o laço que prende o cidadão à sociedade em que vive e atua. Como afirma Melo,

"quanto mais o cidadão sente-se participante da vida de seu país ou da sua comunidade, mais necessidade ele tem de recorrer ao jornal para aprofundar a sua identidade social, pelo caráter duradouro e prospectivo da informação pública ali recuperada e ruminada cotidianamente" (Melo, 1985:49)

Outro aspecto a acrescentar refere-se ao parágrafo 6º do art 220 da Constituição Federal de 1988 onde está expresso que a publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade, contrariamente aos canais de rádio e TV que dependem do Poder Executivo para outorga e renovação de concessão, permissão e autorização para os serviços a serem executados. Isto pode oferecer aos jornais uma independência relativa dos mesmos em relação ao Estado. Este item confere aos jornais um poder maior, porém, nem sempre explorado, devido inúmeros outros fatores, de denúncia, de análise mais independente dos atos deste mesmo Estado.

O correspondente de guerra do jornal "The Independent" em artigo publicado na Folha de São Paulo, Robert Fisk, faz uma análise comparativa entre a atuação da TV e dos repórteres de jornais durante a Guerra do Golfo Pérsico em 91 e conclui que

"nunca antes, provavelmente, o jornalismo impresso foi tão importante para o funcionamento da democracia quanto o é na era da TV por satélite. Por mais poderosa e onividente que seja uma câmera de TV possa parecer, por mais 'ao

vivo que seja a transmissão de uma coletiva de imprensa, elas são efetivamente supervisionadas, ou mesmo dirigidas, pelas autoridades governamentais.

O significado das comunicações enviadas via satélite, as operações das equipes de filmagem, as viagens dos repórteres de TV, tudo isso sempre sofre restrições, especialmente durante momentos de crise. A necessidade de imagens significa que a TV sempre irá se submeter às exigências do governo. Assim, não chega a surpreender (...) que quase todos os relatos livres e não-censurados da Guerra do Golfo foram obra de jornalistas da imprensa escrita" (p.3)

Além desta submissão aos interesses empresariais e governamentais, os noticiários de TV têm de ser breves, imediatos, o que pode limitar a compreensão da mensagem.

Não é intenção, com esta transcrição, desmerecer ou minimizar a importância ou a influência que a TV exerce nas pessoas e que se faz sentir na escola. O que se quer é destacar o jornal impresso, convencional, como aliado do professor que deseja desenvolver de modo crítico, científico, os conteúdos com os quais trabalha em sala de aula. Se tornar crítico, científico, um conteúdo é aproximá-lo o mais possível da realidade concreta, acreditamos que o jornal impresso, muito mais do que a TV, exercerá este papel. Igualmente Madza Julita Nogueira (Kunch, 1986:97) considera que pela escola precária que temos, como também pelas enormes desigualdades econômicas e sociais do nosso país, a imprensa tem um papel revolucionário a cumprir. O jornal pode ele-

var o nível de competência dos professores e da escola para lidar com os alunos das camadas populares. O jornal pode auxiliar o professor na interação com os alunos de forma a levá-los ao domínio do saber sistematizado e sua utilização na transformação da sociedade, de acordo com os interesses de classe.

Através do acréscimo do uso dos jornais na escola, os alunos perceberão que os conteúdos transmitidos na escola são instrumentos de compreensão e transformação da realidade. Com o uso do jornal, os professores poderão fazer a relação entre o conteúdo que se pretende transmitir e os que influenciam direta ou indiretamente a realidade dos alunos. É este também o objetivo da teoria científica dos conteúdos.

" A dimensão crítico-social dos conteúdos indica uma abordagem científica dos conteúdos, no sentido de que os fatos, os conceitos, as leis, os processos são estudados e interpretados como algo que se encontra em movimento, em transformação. É o tratamento dos conteúdos na sua objetividade, nas suas relações internas, mas produtos da atividade socio-histórica dos homens num determinado quadro de relações sociais "
(Libâneo, 1991:).

Daí a preferência do professor Libâneo em falar em conteúdos científicos para não correr o risco de vê-los interpretados como estáticos, cristalizados. Isto não quer dizer, todavia, que a teoria crítico-científica não pode prescindir do uso dos jornais, mas sim de que os jornais podem auxiliar o professor a tor-

nar mais científicos os conteúdos escolares.

É fato conhecido de que há obstáculos para a democratização da imprensa brasileira. José Marques de Melo (1982:78) aponta como exemplos a incapacidade aquisitiva do povo brasileiro, o analfabetismo crônico, a ausência histórica de participação política e o elitismo da imprensa. Estes fatos são reais e, por isso mesmo, alguém poderia argumentar que os jornais, por estarem atrelados a grandes empresas, por noticiarem assuntos que interessam à classe dominante e por não tratarem das questões segundo a ótica do cidadão comum, do trabalhador, não poderiam, então, contribuir para o tratamento científico, em sala de aula dos conteúdos dos programas escolares.

Não é possível imputar total falsidade a estes argumentos vez que na realidade isto ocorre. Porém, não se pode, em virtude deste aspecto, descartar o seu uso como desencadeador de debates e reflexões por parte de quem representa o outro lado dos interesses, isto é, a classe proletária, majoritária da sociedade, que tem possibilidades, sim, de analisar as informações tratadas segundo a sua ótica. Neste ponto, entra a análise crítica sob o ponto de vista ideológico, que tem sido o objetivo do Projeto LCC (a ser tratado a seguir). Todavia, não basta isto. De uma forma ou de outra, o jornal da grande imprensa estará oferecendo ao educando que há diferentes versões de um fato, e isto sim, é tra-

tar de forma científica um conhecimento.

Além disto, a teoria crítico-científica propõe que se parta da cotidiano, do conhecimento que o aluno traz do fato. Este senso comum trazido pelo aluno está repleto de informações transmitidas via TV ou rádio. É notório que este conhecimento que o educando traz poderá entrar em conflito com o que a notícia do jornal sugere e aí, então, professor e alunos vão buscar a síntese deste conhecimento que não sendo o consenso habermasiano, é sim o convencimento do aluno pelo professor das "diversas verdades" que se encontram expressas nas contradições. O professor convence o aluno de que o conhecimento adquirido na interação é qualitativamente superior ao que antes possuía.

O uso do jornal na escola, aliás, não impede que os jornais alternativos editados na própria cidade, ou no bairro onde a escola está inserida, sejam usados como instrumento didático nas salas de aula. Não impede também que, a partir desta experiência, a escola parta para a elaboração do seu próprio jornal ou que a comunidade do bairro inicie um trabalho de confecção de boletins que procurem difundir as opiniões que têm a respeito dos temas debatidos pela grande imprensa. Há infinitas possibilidades de se contrapor às opiniões vigentes. É a criatividade, essencial para o professor, que deve entrar em cena.

O conhecimento, quando representa um monopólio, é usado como poder, como dominação, como opressão. O processo de informação jornalística, ao contrário, usa o conhecimento obtido para fazer dele publicidade, para torná-lo público. A notícia dada por um jornal de uma informação secreta, por exemplo, suprime o poder de quem a detinha, mas não toma para si este poder (Marcondes Filho, 1986 :25).

A informação jornalística, no entanto, ao notificar o leitor dos fatos ocorridos, dá a ilusão a ele de que participa dos fatos. Esta participação, portanto, não é real. A notícia só induz o leitor à ação se ela for vinculada ao nível das suas necessidades individuais, às suas experiências imediatas, pessoais. É o que nos diz Marcondes Filho:

" Ligar as informações à prática concreta do receptor significa, assim, torná-lo agente da transformação e não simplesmente mais conhecedor". Por meio das formas de comunicação, que operam com a informação e os elementos que a tornam atraentes (...) atingir-se-ão as formas emancipatórias do trabalho nos média somente se aí forem introduzidos elementos que ativem o receptor de forma a não consumir esses conteúdos, mas que os tematizem e os discutam, mesmo seus medos, racionalizações, sensações de impotência, e possam, por meio disto, superar as barreiras para a prática real" (p. 156).

Dai concluir em sua tese 10 (p.155) que " não adianta transmitir informação crítica sem ligá-la à prática concreta do

receptor".

Este ponto nos revela, mais uma vez, da importância de se ligar conteúdos a serem assimilados às experiências concretas vividas e, em se fazendo uso do jornal para dar cientificidade aos conteúdos, se estará atuando em dois pólos: o do oferecimento de um conhecimento científico e o de levar o leitor de jornal à ação por ligar as notícias jornalísticas às suas experiências imediatas.

Além disto, como veremos adiante, o uso do jornal na sala de aula pode ser o elo facilitador da relação comunicativa que deve ocorrer amistosamente no processo de uma aula. O jornal, por funcionar como elo de ligação entre o conhecimento sistematizado que o professor detém e o senso comum trazido pelo aluno e ser pertencente aos dois lados devido ao seu aspecto de mediador entre os leitores e os acontecimentos da sociedade, podendo assim colaborar para que a disposição comunicativa se concretize na sala de aula.

b) A LEITURA CRÍTICA DAS MÍDIAS

A relação comunicação e educação tem merecido a atenção de instituições e pesquisadores. Fundada em 1978, a INTERCOM (So-

cidade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação) tem vários trabalhos publicados que dão espaço a este tema, como os Cadernos Intercom de publicação seriada e a culminação em 1985 do ciclo de estudos que tratou desta relação: Comunicação e Educação: caminhos cruzados- hoje e amanhã. No ano seguinte foi publicado o livro com o mesmo nome. A organizadora da publicação, Margarida M. Krohling Kunsch, diz na apresentação do mesmo:

" A escola, enquanto transmissora da cultura e geradora de conhecimentos, deve interpretar os fatos numa perspectiva da dinâmica do dia-a-dia, estampada nos meios de comunicação, devendo, portanto, a educação e a comunicação andar juntas na construção de uma sociedade mais crítica, participando mais ativamente dos destinos da nação, na construção de uma democracia plena.(...) O fato é que o sistema educacional brasileiro, bastante superado, ainda se acha muito divorciado da nova realidade comunicacional e dos fatos da vida nacional (...) Há que se reformular todo o sistema educacional brasileiro aplicando-se projetos inovadores que adotem, por exemplo, o estudo dos meios de comunicação, para acabar com a estrutura autoritária e unilateral da escola, propiciando um ensino mais motivador, menos verbalista e mais sintonizado com o resto do mundo" (p.6,7).

Com preocupação semelhante existe a Associação Brasileira de Vídeo no Movimento Popular (ABUP), da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) (Rezende e Fuzari,1991:19)

Caminhando por esta via, há inúmeros trabalhos já publicados sobre a influência dos mídia na educação em geral. Destaque

neste sentido, pode-se dar para a professora Maria Felisminda Rezende e Fusari que em 1982 obteve o título de mestre em Psicologia com o trabalho "O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão", publicado pela Loyola. Continuou com as pesquisas, defendendo em 1990, tese de doutorado "Meios de Comunicação na Formação de Professores: televisão e vídeo em questão".

Outra ocorrência significativa foi a criação em 1990, do Grupo de Trabalho - Educação e Comunicação - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Em 1991, o GT fez sua primeira reunião como grupo provisório e alguns trabalhos foram apresentados na reunião anual. No ano seguinte, na 15ª Reunião em Caxambu, foram apresentadas pesquisas encomendadas e várias espontâneas. Embora o GT venha priorizando o vídeo e a TV nos seus estudos, já se verificou nesta segunda reunião do GT alguns indícios uma preocupação maior com o aspecto teórico das ciências da comunicação.

A União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) através do Projeto LCC - Leitura Crítica da Comunicação- objetiva oferecer subsídios aos líderes de opinião, tais como professores e coordenadores de atividades comunitárias, para que introduzam nos currículos escolares projetos de formação do senso crítico frente ao sistema de comunicação social atendendo propostas do

Documento 1088 de Puebla onde se busca " educar o público receptor para que tenha uma atitude crítica perante o impacto das mensagens ideológicas, culturais e publicitárias que nos bombardeiam continuamente, com o fim de neutralizar os efeitos negativos da manipulação e massificação" (apud Soares,1988:5).

Alertando que é " impossível neutralizar os impactos produzidos pela recepção de mensagens ", Ismar Soares destaca que a atitude crítica não é nem passiva, nem defensiva. A atitude crítica só é verdadeira se for ativa, uma vez que entende que as mensagens recebidas são permanentemente reelaboradas. Escreve ele:

" A atitude crítica é essencialmente uma postura intelectual e emocional frente ao objeto em observação, dado o fato de que a Comunicação Social trabalha com bens simbólicos que envolvem, além da inteligência, todo o imaginário das pessoas e seu universo afetivo" (Soares,1988:16)

A fim de identificar os projetos de manipulação inseridos nas mensagens é preciso saber decodificar os signos que a indústria cultural oferece e produzir outros bens simbólicos. A opção de classe facilita esta identificação e é imprescindível na análise crítica dos mídia. Neste sentido, Soares escreve :

" é através da Comunicação Social que o sistema sócio-económico capitalista

procura realizar a síntese cultural que dá à população o sentido de coerência e unidade do próprio sistema, naturalizando as relações sociais injustas e encobrindo os conflitos sociais existentes" (1988:88)

Esta proposta de leitura crítica visa analisar o aspecto ideológico das mensagens mostrando que sempre há interesses da classe dominante embutidos nelas. Confundindo direito com lei, saber com conhecimento etc, os programas de TV, por exemplo, não existem apenas para divertir as pessoas. " Ela está ali, em nossa casa, para garantir que certas idéias, impostas pelos que detém o poder, fiquem flutuando no ar " (Soares,1989:45) e arremata Ismar Soares dizendo que até os programas que parecem inocentes, " pode ler certeza: aí tem dente de coelho" (Soares,1989:65).

Desta forma, a proposta da equipe do SEPAC- EP (Serviço a Pastoral da comunicação das Edições Paulinas) através do método do Projeto LCC objetiva, pela educação para a comunicação, interferir no item educação para a cidadania da qual consideram ser ela componente essencial. Assim, se estaria inserindo os educandos no universo da Comunicação Social a partir de sua própria condição de receptores ativos e criativos " (Soares,1990:3).

Dentro deste programa, foram publicados os seguintes livros para servirem de orientação a professores e coordenadores comunitários: História em quadrinhos: leitura crítica; Para uma

leitura crítica da televisão; Para uma leitura crítica da publicidade e Para uma leitura crítica dos jornais.

O livro que se refere à leitura crítica dos jornais assinala que o jornalismo é a mais tradicional forma de "comunicação de massa" que permite armazenagem de informações facilmente recuperáveis para leituras e estudos. Salientando a importância do jornal como "instrumento de mobilização social, de denúncias das injustiças e de prestações de serviços à causa do povo" é que vai se juntar às funções tradicionais do jornal: informar, transmitir herança cultural e oferecer opção de lazer, o Programa LCC oferece aos leitores sugestões para leitura reflexiva e interpretativa de várias manchetes de jornais brasileiros onde o componente ideológico é destacado nas análises. O objetivo é advertir os leitores de jornais para o componente ideológico presente nestes veículos de comunicação.

Entendemos a importância deste projeto, mas desejamos salientar que ao dizermos que o jornal pode contribuir no tratamento crítico dos conteúdos escolares, estamos indo além desta dimensão. O professor pode analisar ideologicamente o conteúdo das matérias jornalísticas que usa em suas aulas, mas utilizando-se destas o professor não apenas estará acrescentando novas informações, enriquecendo e dinamizando os conteúdos ligando-os com a vida concreta do aluno como também, e principalmente, ajudando o

aluno a desenvolver suas habilidades intelectuais para fazer uma leitura independente e crítica do jornal. Com isto, estará tornando o conteúdo mais crítico, mais científico. Acredita-se que a abertura, a disposição do professor em acrescentar conteúdos jornalísticos aos programas escolares trará junto a disposição afetivo-volitiva de recepção das opiniões dos alunos. É essencial, pois, que o professor acrescente o jornal como mídia escolar e compreenda também que " a verdade " que o jornal traz não é também a palavra final do conhecimento a ser assimilado, mas é " mais uma versão " do fato que precisa ser conhecida pelos alunos. Como salienta Pedrinho Guareschi em entrevista à Revista Mundo Jovem:

" ... se as pessoas não aprendem a 'falar', a dizer sua palavra, a expressar sua opinião, a comunicar seu pensamento na escola, nunca mais o farão! (...) Desgraçadamente, há escolas em que, numa aula de 50 minutos, o professor fala 55 (! Os cortados dos alunos só podem escutar. Suas orelhas vão crescendo, e sua boca vai diminuindo (...). Nossos cidadãos não foram educados para dizer sua opinião. Trabalham e sofrem opressões, ficando calados. (...) O direito à comunicação é também um dos direitos humanos. E o direito humano à comunicação não é apenas o direito de ser bem informado, ou de poder trocar de canal ou de estação de rádio. Direito humano à comunicação é o direito de alguém dizer sua palavra, expressar sua opinião, manifestar seu pensamento" (Mundo Jovem, nº 207:15)

c.) O JORNAL COMO MÍDIA ESCOLAR

Com outra preocupação, que não a dos educadores que é trabalhar os conteúdos de forma crítica via jornal, os proprietários de empresas jornalísticas procurando ampliar o universo de leitores têm elaborado programas de unir jornal e educação. O Primeiro Seminário Internacional Jornal na Educação e Informatização realizado em 10 de setembro de 92 em Brasília, reuniu especialistas estrangeiros e dezenas de dirigentes de jornais brasileiros.

O presidente da Associação Nacional de Jornais (ANJ) - promotora do evento - Pedro Pinheiro Júnior, assinalou que " os jornais estão se preparando para o futuro e sua leitura em salas de aula, através de diferentes projetos é uma das alternativas para garantir o leitor e o assinante de amanhã " (O Popular, 11/09/92:12). Em virtude disto, inúmeros jornais brasileiros já possuem programas de uso dos jornais nas escolas e em Goiás há o " Almanaque " do jornal " O Popular " que é distribuído em várias escolas goianas.

Iniciado em 1980, o programa do jornal Zero Hora - 7H na sala de aula - conforme dados de 1991, atua em 260 escolas da ca-

pital gaúcha, em 237 municípios do Estado atingindo em total de 516 mil alunos e 13 mil professores com a distribuição gratuita de quase 39 mil jornais semanalmente.

Pertencente à Rede Brasil Sul (RBS), o programa ZH na sala de aula foi criado com o " objetivo de servir e se integrar à comunidade, propondo o aproveitamento do jornal nas atividades curriculares do 1º grau. Desta forma, investindo na educação, desenvolve suas atividades junto às escolas municipais, estaduais e particulares do Rio Grande do Sul, onde propicia aos professores a atualização constante e imediata dos fatos, oferecendo o jornal como um verdadeiro "livro - texto - vivo" que sempre estará disponível" (Z H, fascículo geral: 3).

No folder explicativo do programa, o item sobre Filosofia do mesmo inclui os seguintes objetivos: " servir e integrar-se à comunidade; investir em educação, suprir carência de informações do educando; desenvolver o pensamento crítico da criança; formar o hábito de ler; dinamizar o estudo na área científica (matemática, ciências, programas de saúde etc); estimular o aluno à discussão de sua realidade (grifo meu); tornar o aluno e o professor agentes transformadores de sua realidade, através da educação; subsidiar o aluno com recursos didáticos pertinentes à sua realidade".

Porém, a preocupação dos educadores em usar o jornal como mídia escolar supera os objetivos empresariais, contudo, não os nega e sim aproveita justamente dos que são coincidentes. Na sua dimensão educativa, o jornal dinamiza o processo de ensino, traz para a sala de aula os conhecimentos vivos, atuais, que serão agregados ao conteúdo escolar, razão da existência da escola. Alguém já disse que o "jornalismo é a história do presente e a história é o jornalismo do passado". Por este componente atualizador do conhecimento, o jornal aproxima professores e alunos, uma vez que ambos estão, ao mesmo tempo, assimilando este conhecimento novo que vem se acrescentar aos conteúdos escolares.

O uso do jornal torna o conteúdo mais significativo, mais vivos para os alunos. Esta dimensão se acentua se os jornais utilizados são da própria comunidade, jornais regionais ou locais, por exemplo, sem se perder porém, a dimensão ampla, nacional dos fatos a serem discutidos.

Em testes aplicados aos alunos do Colégio de Aplicação da UERJ, Elizabeth Fernandes de Macedo usou matérias de revistas e jornais no intuito de verificar se os alunos da instituição - uma das que mais aprova no vestibular - relacionavam o conteúdo estudado com o seu cotidiano, com os acontecimentos do dia-a-dia.

" ... Embora demonstrem domínio de alguns conceitos de Química, sendo capazes de resolver questões do livro texto

ou dos exames vestibulares com certa destreza, os alunos da instituição relacionam de forma precária estes conceitos a situações de seu dia-a-dia. Assim, se analisado à luz da pedagogia histórico-crítica, o currículo de Química do CAP - UERJ encontra-se dissociado da realidade na qual estão inseridos professores e alunos, enquanto atores da prática social" (Macedo,1992:150).

Neste sentido, podemos concluir que os conteúdos, mesmo que bem ensinados, nem sempre adquirem a dimensão crítica pretendida e o jornal pode contribuir neste aspecto ao trazer para a sala de aula o lado prático do conteúdo que está sendo transmitido. Cabe ao professor, todavia, fazer esta ligação, com competência e criatividade.

Compreendendo o jornal como suscitador da linguagem comunicacional que deve ocorrer numa sala de aula, ele passa a ser visto não como "socorro" técnico ao professor como salienta Rezende e Fusari (1992:106) nem como recurso que " ocupa o pedestal do processo pedagógico e subjuga a todos" (Araújo,1991:19). Vale acrescentar a visão de José Carlos S. de Araújo sobre as técnicas no processo de ensino. Escreve ele:

" Como o processo de comunicação entre professor e aluno não pode ser absolutamente formalizado, sob pena de diluir o processo pedagógico, as técnicas de ensino não devem ser concebidas como se fossem algo pronto, destinado a formalizar o processo de ensino. É preciso enfatizar ainda que as técnicas estão a serviço do processo de ensino, e não o

contrário. Explicitando melhor: as técnicas estão destinadas ao professor e ao aluno, e não estas às técnicas" (Araújo, 1991:24)

A apresentação do jornal, neste trabalho, como elemento de caráter múltiplo no ensino (recurso, mídia), tem a pretensão de apresentá-la como elemento enriquecedor do processo de ensino e em especial do ensino crítico. Enriquecedor do processo de ensino uma vez que pode ser suscitador de uma relação comunicacional entre professor e aluno. O uso do jornal pode ser o componente que permitirá relações intersubjetivas durante a aula. Veja-se o valioso alerta que José Carlos Araújo faz sobre a intermediação entre professor e alunos:

Ela " não ocorre apenas em virtude da utilização da técnica de ensino, mas é ela que possibilita viabilizar as relações intersubjetivas, ou melhor, as técnicas de ensino se situam no limiar da intersubjetividade entre professor e aluno. E a intersubjetividade aqui tem que ser remetida aos aspectos históricos concretos que a constroem, e não apenas ao psicológico, ao afetivo, ao técnico, ou a qualquer coisa que o valha. A mencionada intersubjetividade se dá na relação entre os sujeitos (alunos e professores) em vista do conhecimento destinado a realizar o ensino e a aprendizagem; por conseguinte, ela está aqui sendo considerada como elo de ligação entre professor e aluno, como scies de subjetividade, com a realidade objetiva que os circunda" (Araújo, 1991:24).

Devido às suas características, já mencionadas anteriormente no início deste capítulo, o jornal presta-se enormemente a possibilitar esta relação de caráter intersubjetivo. Entretanto, este caráter intersubjetivo só pode ser alcançado se juntamente a esta mídia se acrescentar a ação comunicativa permeada de disposição afetivo-volitiva. É este elemento que deve acompanhar o uso do jornal e que, por sua vez, permitirá que ela seja elemento enriquecedor do ensino crítico.

O ensino para ser crítico pressupõe que os conhecimentos que estão sendo discutidos na aula sejam vivos, concretos e ligados à realidade social e que o aluno contribua, nesta discussão, com as suas experiências imediatas. A leitura do jornal na sala, seu uso como recurso e mídia escolar que traz um novo conteúdo que se acresce ao que está sendo discutido em aula, suscite nos alunos a ligação do conteúdo escolar com a sua realidade concreta. As notícias de jornal, especialmente se for um periódico local ou regional, faz este elo entre o conteúdo escolar sistematizado, que é a contribuição do professor, e a contribuição do aluno que são suas experiências cotidianas imediatas. Exemplo: uma matéria de jornal sobre o surto de cólera no país ou no estado, será o elo de ligação entre o conteúdo de ciências sobre saúde e a realidade do aluno que vive, por exemplo, num local sem infraestrutura, sem esgoto.

Com o uso dos jornais, a dimensão crítica dos conteúdos escolares é favorecida, concretizada, como também é destacada a dimensão afetiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos uma vez que pressupõe para a realização do tratamento crítico dos conteúdos uma disposição afetivo-comunicativa que deve acompanhar o uso do jornal, em especial, e outras mídias em geral. A viabilização das relações comunicacionais no uso do jornal na escola vai depender da presença do agir comunicativo elaborado pelos agentes do processo do ensino - professor e alunos -, sendo que cabe ao professor ser o primeiro a evidenciar a disposição comunicativa a fim de que os alunos o acompanhem. Se o professor conseguir deixar evidente aos alunos, especialmente durante as aulas, a sua disposição comunicativa, este elemento pouco a pouco se acrescentará ao processo do ensino tornando-se algo natural e trazendo criticidade espontânea aos conteúdos. Saliente-se, novamente, que a disposição comunicativa por si só não assegura a totalidade do ensino crítico, mas é elemento desencadeador de situação comunicativa amistosa, não coercitiva, tão necessária para o processo de ensino que deseja alcançar a criticidade dos conteúdos.

Vale lembrar que a pedagogia dialética ressalta o surgimento da força motriz como algo essencial para o ensino crítico e a aprendizagem significativa. E a ocorrência da força motriz está subordinada a este caráter comunicacional do processo de ensino.

Ou seja, a força motriz só ocorre quando no processo de ensino está presente a disposição comunicativa, iniciada pelo professor e que permite ao aluno manifestar-se de modo a ocasionar o aparecimento das contradições. Se a força motriz ocorre, o ensino-aprendizagem torna-se agradável e o resultado é exitoso.

Evitar o uso do jornal na sala de aula de um elemento comunicativo significa, em âmbito menor, justamente a proposta habermasiana de reintroduzir a ação comunicativa nos sistemas econômicos e político, reunificando os conceitos mundo vivido e sistema (ver página 90). Como salienta Freitag é preciso que a ação comunicativa alcance outros subsistemas, a fim de evitar a automação e a "tecnificação" das práticas cotidianas.

CAPITULO III

**PRATICAS DE COMUNICAÇÃO COM JORNAIS EM CURSOS ESCOLARES
DE ANAPOLIS, GOIAS: presenças e ausências**

1. METODOLOGIA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Anápolis é uma cidade de porte médio com cerca de trezentos mil habitantes, situada a 50 Km de Goiânia e 150 Km de Brasília. Anápolis foi pólo abastecedor destas duas cidades quando de suas construções.

Com uma história econômica centrada na atividade mercantil, a cidade caminha hoje para consolidação de pólo industrial do Estado de Goiás contando para isto com a instalação, há cerca de 15 anos, do Distrito Agroindustrial de Anápolis- DAIA.

Quanto à sua estrutura educacional, a cidade possui 45 escolas da rede estadual, 47 da municipal, 13 conveniadas com o Estado e 46 particulares, que ministram o ensino de 1º e 2º graus. Possui ainda dois complexos de ensino superior que atende significativamente as cidades vizinhas. Um deles é particular - Associação Educativa Evangélica - e oferece cursos de filosofia (licenciaturas e pedagogia), odontologia e direito. O outro é estadual - Fundação Universidade Estadual de Anápolis - e oferece cursos de bacharelado das áreas administração, economia, computa-

ção, engenharia e cursos formadores de professores (licenciaturas e pedagogia).

Como moradora e professora da rede estadual em Anápolis há cerca de oito anos, a autora deste trabalho conhece a realidade das escolas ali instaladas, não só como observadora, mas igualmente como agente que atuou diretamente nas salas de aula do 1º grau, estando atualmente lecionando nos curso de formação de professores existentes na cidade..

Na observação, as duas escolas da rede estadual selecionadas foram freqüentadas por quase três meses ininterruptos, sendo que durante todo o primeiro semestre de 91 houve envolvimento da autora na aplicação dos questionários, seleção dos professores e observação na sala de aula. As observações foram inteiramente feitas por ela, bem como as entrevistas com as cinco professoras que foram observadas e as duas coordenadoras pedagógicas, uma de cada escola.

Durante o levantamento dos dados, bem como após ele, permanentemente havia o retorno às questões teóricas que motivaram o estudo e dirigiam a coleta de dados.

Estruturado o quadro teórico e com sucessivos novos mergulhos nos dados coletados foram levantadas categorias que, embo-

ra neste trabalho sejam tratadas de forma isolada, possuem estreita ligação entre si, especialmente as categorias de processo de ensino e comunicação docente. A categoria organização do trabalho escolar possui, igualmente, forte interação com as anteriores inclusive interferindo diretamente nelas.

Embora, inicialmente, este trabalho buscasse identificar se o jornal convencional poderia trazer alguma contribuição para o tratamento crítico dos conteúdos escolares, ou talvez vir a ser material alternativo do livro didático, posteriormente a direção se ampliou e buscou-se identificar onde se localizaria o nó górdio da comunicação existente no interior da sala de aula e mais especificamente, durante o processo de ensino.

Todavia, este novo direcionamento, em função da ampliação da problematização, não abandonou as possibilidades do jornal exercer o papel supra citado de facilitador no tratamento crítico dos conteúdos.

Em consequência, foi mantida a idéia inicial de trabalhar com professores que utilizavam jornais nas suas aulas, em várias disciplinas, e foi incluída nas observações categorias mais amplas correspondentes ao processo de ensino e, nele, a relação comunicativa.

Após a conclusão da coleta de dados surgiu nova necessidade de rever a parte teórica e é neste revisitar teórico que se deu a percepção do nó. O contato com a teoria do agir comunicativo era o que faltava para o professor realizar a força motriz do processo de ensino, ponto chave da teoria crítico-social dos conteúdos.

Estudar a teoria do agir comunicativo clareou muitas dúvidas, respondeu muitas questões, tornando-se ponto relevante no trabalho uma vez que possibilitou à autora criar como elemento essencial do processo de ensino a disposição afetivo-volitiva ou disposição comunicativa. Este elemento é justamente fruto da interação da teoria do agir comunicativo de Habermas com a entoação apreciativa existente na significação da enunciação proposta por Bakhtin, e também, evidentemente, da necessidade destacada pela pedagogia dialética da essencialidade de ocorrência da força motriz para êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Com a leitura dos protocolos de registro e diário de campo, bem como das entrevistas feitas com os cinco professores observados e as duas coordenadoras, foi possível esboçar as categorias teóricas para análise do material.

Apesar de ser mantida a pretensão inicial de observar professores que faziam uso do jornal em sala de aula, pouco se

viu de uso desta técnica durante o período de observação. Cabe observar que antes da seleção dos professores, foi feito um rastreamento nas escolas da rede estadual e municipal de forma a identificar este tipo de profissional. Todos os professores selecionados responderam no questionário aplicado que liam jornais e revistas com periodicidade e que faziam uso dos mesmos no planejamento e execução das aulas. Antes da observação, foi dito a estes professores que o fato de lerem e usarem jornais nas aulas tenha sido o critério selecionador dos mesmos, não havendo por parte deles nenhuma consideração que alterasse a escolha.

O uso do jornal nas aulas observadas ocorreu de forma esporádica e de maneira superficial, não aparecendo assim como contribuição significativa à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e à qualidade do ensino. Efetivamente, o uso do jornal em sala é prática quase inexistente e quando ocorre está desvinculada do componente comunicacional que lhe dá vida, e sendo assim, é utilizado de forma mecânica e cristalizada como as demais mídias usadas pelos professores: livros, cartazes, quadro giz. Assim sendo, o jornal aparece como componente secundário da categoria uso do material impresso uma vez que, apesar de ser motivo inicial deste estudo, muito pouco foi utilizado pelos professores observados.

Deste modo, processo de ensino e comunicação docente fo-

ram consideradas categorias centrais que, paralelamente, possuem outras como ingredientes conexos que explicam a dinamicidade e interferência das mesmas na comunicação docente e conseqüentemente no processo de ensino. São elas: ruído, uso de material impresso(jornal), domínio de conteúdo, disciplina e organização do trabalho escolar.

Durante um semestre foi estabelecido contato com as escolas a serem observadas e, devido a uma greve dos professores bem como a alteração provocada pela mudança pelo governo estadual na administração da escola, houve oportunidade de observar as aulas apenas no final do 1º bimestre e durante todo o 2º bimestre de 1991, até o início das férias. As entrevistas com os professores foram feitas no mês de julho e durante o 2º semestre, atendendo as possibilidades dos professores e coordenadores.

Neste capítulo busca-se apresentar a análise dos dados coletados segundo o quadro teórico decidido e formulado através das categorias já indicadas. Como foi dito, apesar de se apresentarem de forma isolada, existe entre as mesmas perfeita interação e interdependência.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta parte do trabalho apresenta a análise dos dados coletados sob a perspectiva do referencial teórico selecionado.

A partir das duas categorias teóricas centrais - processo de ensino e comunicação -, buscar-se-á desenvolver uma análise que leve em conta os elementos do processo de ensino: planejamento, preparo de aulas e os diversos momentos da aula, como dará relevo à instalação da força motriz no processo de ensino como condição da garantia efetiva do ensino crítico. Outra preocupação é analisar a comunicação docente, seus elementos, e como ocorreu nas salas observadas, ao mesmo tempo que se relatará sobre as interferências nesta comunicação escolar: ruídos físicos e pedagógicos, material impresso, domínio de conteúdo, disciplina, organização do trabalho escolar.

2.1. PROCESSO DE ENSINO

2.1.1. PLANEJAMENTO

O processo de ensino constitui um conjunto dinâmico e

complexo de atividades do professor e dos alunos e ocorre através da ação recíproca de três componentes: *os conteúdos, o ensino e a aprendizagem.*" Os conteúdos de ensino compreendem as matérias nas quais são sistematizados os conhecimentos, formando a base para concretização dos objetivos. O ensino é a atividade do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudos dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos. A aprendizagem é a atividade do aluno de assimilação de conhecimentos e habilidades. O processo didático define a ação didática e determina as condições e modalidades de direção do processo de ensinar tendo em vista a preparação dos alunos para as tarefas sociais" (Libâneo, 1991: 92).

A direção do ensino pelo professor e a aprendizagem do aluno são pontos de referência para uma outra tarefa docente que é o planejamento, e que inclui não só a programação das ações do professor, mas também ocorre na revisão e adequação do mesmo durante o processo de ensino.

Conforme escreve Libâneo (1991: 223) o planejamento por ser "processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e problemática do contexto social", está recheado de implicações sociais, e portanto políticas e por isto é

" atividade consciente de previsão das

ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tem como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino)".

A função do planejamento é orientar a prática docente estabelecendo as diretrizes e os meios de realização desta prática. Assim, o plano é guia de orientação, de seqüência de passos a serem seguidos. Deve ser objetivo (corresponder à realidade), ser coerente entre as idéias e a prática e também flexível. O planejamento está sujeito também às exigências dos programas oficiais, das condições prévias dos alunos e dos princípios presentes no processo de ensino.

A coordenadora pedagógica de uma das escolas observadas explica que a escola deveria

"conhecer a real necessidade do aluno e da comunidade onde a escola está inserida e tentar atender esta comunidade. A escola deve estruturar o seu trabalho de maneira que atenda o que a comunidade precisa. Para isto, deve procurar o máximo possível voltar as atividades escolares, do dia-a-dia, para a realidade do aluno, tentando preparar este aluno para quando ele retornar à sociedade, ele saiba ser útil transformando alguma coisa na sociedade." (Entrevista p.3).

Este caráter do processo do ensino de levar em conta as

condições concretas da vida do aluno e do seu meio é que permite alcançar um ensino crítico.

Embora as professoras observadas não consigam definir didaticamente o que é um ensino crítico, elas sabem por intuição como pode demonstrar suas respostas nas entrevistas. Diz a profª Helena:

" Ensino crítico é trabalhar com a verdade e não com a ilusão. Algumas vezes o livro traz uma coisa errada, o aluno lê e sabe que aquilo não está certo, isto não é ensino crítico... "

E também a profª Isaura:

" Ensino crítico é o ensino que não enrola o aluno. É levar o aluno a sério, colocar o que é de atual na vida do aluno, deixar de lado o fora de época. É o ensino que dá bagagem boa ao aluno e que o faz compreender o motivo de ir todas as manhãs para a escola. É o ensino que envolve o aluno com a sociedade, com a vida social, com a comunidade. "

Entretanto, longe de concretizar esta preocupação, os professores buscam seguir mais as normas ditadas pela Secretaria de Educação, como diz a professora Célia: " uso o Programa Curricular Mínimo por exigência da Secretaria de Educação".

Isto sem contar que alguns professores nem sequer conhecem o Programa Curricular Mínimo (PCM)- " Não conheço nada do PCM " (profª Helena)- ou participaram de uma única reciclagem e assim

mesmo, não possuem exemplar do PCM.

„Não tenho exemplar do PCM. A escola possui um exemplar e esse exemplar é para toda a escola. O professor nem pode carregar da escola" (Helena).

„O PCM foi muito jogado para os professores." (Sueli).

„No início os diretores achavam que o curso sobre PCM era bobagem, por isto muitos professores não participaram da reciclagem(Isaura).

Apesar disto, os professores sentem obrigação em seguir o PCM. Vejamos o que diz a professora Helena: " Agora que eu já tenho os conteúdos, eu tenho a obrigação de trabalhar. É obrigação! E no novo currículo tem temas de Goiás ". (Entrevista p.5)

O planejamento bimestral mostrou-se o preferido pelas professoras observadas e entrevistadas. Os professores demonstravam que preferem o planejamento bimestral, mas fazem o planejamento anual por que é uma exigência da escola. " Acho difícil planejar para o ano todo, mas a escola cobra o anual, então eu faço, mas planejo também por bimestre " (Isaura, entrevista).

O livro didático é a maior fonte dos professores para o planejamento de ensino e buscam sempre usar mais de um livro. " Uso livros para pesquisar e tirar os objetivos para fazer coisas diferente e não bitolar só num livro " (Carmem, entrevista p.9). O grifo no termo "tirar os objetivos" é feito no sentido de alertar até que ponto vai o uso dependente do livro didático. Es-

vazia-se, com isto, a relação objetivos, conteúdos, métodos, uma vez que esta relação deve conter, deve levar em conta, a clientela com a qual se vai trabalhar, e não é possível um livro, editado para todo o país contemplar este aspecto.

O uso de outros recursos, tais como o jornal, tem uma participação tímida como fonte de planejamento. Os professores se queixam que a bibliografia citada pelo FCM não é encontrada, nem mesmo a básica, e isto dificulta o trabalho do professor. A professora de Ciências, por exemplo, diz que o FCM de Ciências não tem nem mesmo a orientação bibliográfica e eles ficam sem saber o que " eles " querem, referindo-se aos confeccionadores do FCM.

Uma das professoras de Ciências, quando estava trabalhando com o conteúdo " Divisões internas de uma moradia " que tem como objetivo geral da série - " Compreensão de organização e estrutura de moradia " (FCM - Ciências - 1ª à 3ª Séries p.36//) não encontrava material para trabalhar. Pediu-me revistas sobre arquitetura, pois segundo ela, precisava de informações, sobre encanamento e esgoto. Não encontrou o que queria e não sabia, portanto, o que fazer com aquele item.

Entretanto, é o mesmo Programa Curricular Mínimo que observa que para uma aprendizagem significativa " se faz necessário que o conteúdo seja atualizado, o material pedagógico de boa qual-

lidade e suficientemente diversificado para o atendimento das diferentes características, de forma a abranger desde os fenômenos regionais até os universais ". Sabe-se, todavia, que as escolas públicas são extremamente carentes, restando às professoras unicamente o quadro e o giz e no caso observado da professora de Ciências, uma apostila feita pelas próprias professoras e nada atraente aos alunos se comparada aos livros didáticos coloridos, às revistas, à televisão.

Nestes momentos, infere-se que o PCM ajuda pouco o professor, uma vez que leva a ele problemas que não é capaz de solucionar, tendo as condições de trabalho que tem. Se não há livros para consultar, nem na biblioteca, nem seu próprio, como criar textos com diversos livros? Veia-se o que diz a justificativa do Programa Curricular de História p. 22: " a metodologia do ensino deve ser ativa. A continuação do conhecimento é feita pelo próprio aluno, sob a supervisão do professor". Vejamos os exercícios propostos aos professores (p.36) " O professor deve preocupar-se com a expressão oral e escrita dos alunos, levando-os a esquematizar, sintetizar, desenvolver pequenos temas, organizar a apresentação de trabalhos de pesquisa etc ". Para evitar os questionários, o Programa sugere técnicas de ensino como o : GVOD, Autódromo, Painel Integrado. Será que os professores conhecem estas técnicas? Será que basta elaborar os Programas e esperar que os professores alterem sua ação docente, sem ao menos te-

com um exemplar individual?

2.1.2. PREPARO DAS AULAS

Juntamente com o planejamento, e os diversos momentos da aula, o preparo da aula é outro componente do processo de ensino.

A necessidade de preparação das aulas não é contestada pelos professores, apesar da existência de planos anuais, semestrais ou bimestrais. Todas afirmam que preparam as aulas. " Preparo as aulas no domingo, para a semana toda " , diz a professora Célia para em seguida completar que " Sempre preparo, mas, às vezes, não escrevo, mas preparo mentalmente ". Obviamente, o plano passa inicialmente pelo mental, para posteriormente ser estruturado sinteticamente em símbolos lingüísticos e depois serem escritos, mas certamente tem-se dificuldade de reter na memória os planos que ficam somente no nível mental.

Certa vez, numa aula de Geografia, a professora Helena preocupou-se em que a aula fosse observada naquele dia em virtude de não ter sido preparada uma vez que esteve adoentada. A aula foi assistida, apesar destas considerações, sendo observado não haver diferença entre as aulas que disse preparar e aquela "improvisada ". O mesmo esquema foi adotado : ditar, escrever no

quadro, ler o que foi escrito, dar questionário.

O plano de aula permite ao professor especificar, de forma concreta, como o planejamento - Plano de Ensino - se realizará. É indispensável para orientar as ações do professor.

O plano de aula significa o esmiuçar do plano de ensino já feito. Por esta razão é indispensável para orientar as tarefas do professor, como também deve concretizar em algo escrito.

Interessante observar as falas das professoras Sueli e Helena que fizeram declarações sobre os planos de aula. A professora Sueli diz : " Sempre que preparo aula, dou mais aula expositiva e quando não preparo jogo o texto para os alunos desenvolverem, formularem perguntas sobre o texto " (Entrevista). A professora Helena, por sua vez, diz: " O professor que não prepara aula, enrola o tempo todo e não dá nada, além de tudo o aluno percebe quando o professor faz isso. No início não, mas depois o aluno vai percebendo que o professor está despreparado ".(Entrevista p. 10).

A preparação de aulas possibilita ao professor dosar a matéria e o tempo, estabelecer objetivos específicos e atividades a realizar, bem como preparar recursos que o ajudarão na aula, tais como : preparar esquemas, elaborar cartazes, providenciar

textos, mapas etc. Se não há esta preparação prévia, na improvisação, estes dados são relegados e a aula, conseqüentemente, perde em qualidade.

Vale lembrar que o processo de comunicação semiótico-textual assegura que pelo fato dos agentes comunicacionais ocuparem papéis assimétricos, o emissor (professor) se antecipa à compreensão do receptor (aluno), a fim de escolher a melhor mensagem para ser aceita pelo destinatário. Assim, a informação se transforma porque deve levar em conta as condições de codificação.

Ora, remetendo este raciocínio para a comunicação na sala de aula, a preparação da aula é o momento de reflexão do professor para escolha da melhor maneira que deve atuar para atingir seus alunos. É o momento onde o professor cria e estabelece as formas mais indicadas para se antecipar à compreensão do aluno e ter sua mensagem recebida e bem decodificada pelo destinatário. É no preparo das aulas que a competência comunicacional do professor se inicia, pois as condições de decodificação dos alunos é que deveria influenciar a codificação da mensagem a ser usada na aula

Veja-se este exemplo observado:

Ao improvisar uma aula, a professora lê texto que veio na

capa de um caderno do MEC, destes doados pelo Governo, e que pertence a uma aluna da classe. A professora não consegue controlar a turma. O protocolo de registro desta aula anota o seguinte: " Há muito ruído na sala. A professora diz que quer ouvir os alunos que querem falar; sobre jogar as mochilas ao chegar em casa. As dez horas, a professora diz para eles verem se eles são capazes de ficar dois minutos sem conversar, fazendo higiene mental, pensando em coisas boas." Quero todo mundo mentalizando : higiene mental, pensando em coisas boas, na sua saúde. Estamos tendo aula de meditação ", diz a professora . Dá o sinal, a turma sai correndo da sala.

É, pois, no preparo da aula que o professor estabelece os procedimentos a serem usados na aula a fim de que a mensagem seja melhor recebida. Embora o jornal se apresente, e é reconhecido pelos professores, como material rico e que atualiza os conhecimentos a serem trabalhados, os professores não se utilizam dos mesmos e quando dizem usá-lo referem-se a ele de modo vago e amplo, não especificando as situações em que ocorre o seu uso.

2.1.3.A AULA

Os planos de ensino e os planos de aula estruturam o trabalho docente, mas é na aula que o processo de ensino se organiza

didaticamente. é na aula que se criam, desenvolvem e se transformam " as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvam suas capacidades cognoscitivas " (Libâneo, 1992: 177).

Se o trabalho do professor é planejado, ele é intencional e por isto exige organização para que os objetivos sejam alcançados. Esta organização, todavia, deve ser maleável de forma a adequar as metas que se deseja alcançar com as situações reais de aula. Dai não se justificar o uso do livro para " copiar os objetivos " como se todos que usassem aquele livro vivessem situações idênticas na sala de aula.

a) Apresentação da matéria

No seu livro "*Didática*", o professor Libâneo destaca o esquema desenvolvido por Klingberg dos passos didáticos do processo de ensino (p.180). Estas etapas : preparação e introdução de matéria; tratamento didático da matéria nova; consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades; aplicação; controle e avaliação são " relativamente constantes e comuns a todas as matérias " (p.179).

Estas etapas não possuem seqüência necessariamente fixa, podem realizar-se simultaneamente, como também possuem interdependência entre si. Após a preparação prévia do professor, através do planejamento e a preparação dos alunos, a matéria é apresentada e os objetivos são colocados. Nesta introdução, liga-se a matéria velha com a matéria nova.

Esta ligação da matéria velha com a nova é elemento facilitador da comunicação que deve ocorrer na aula. é neste momento que se inicia a sintonia entre o emissor e o receptor, onde os seus códigos e sub-códigos entram em interação. Se o aluno não sabe do que o professor vai falar, seus objetivos e lhe é negada a ligação com algo que conhece, o processo interativo comunicacional se complica. Como diz Louis Not:

" Como a emissão é necessariamente anterior à recepção, o pensamento do aluno está constantemente a reboque daquele do mestre. O do aluno deve seguir um percurso em que tudo foi previsto, ordenado e estruturado anteriormente sem que ele tenha participado desta organização, sem que mesmo tenha tomado conhecimento dela " (Not, 1981:34)

Além disto, Not acrescenta que outra dificuldade para o aluno é ir " construindo um todo, um conjunto, através de elementos sucessivos, trazidos pelo professor, de um todo que está construído em sua mente". E completa: " A defasagem entre o pen-

samento do emissor e o do receptor é acentuada enquanto os elementos não integrados ou as lacunas que se seguem alteram a comunicação. Portanto, nada garante que a omissão seja acompanhada da recepção" (p.35).

Interessa observar que embora estes passos iniciais apresentados por Klingberg e também por Herbart, especialmente a preparação dos alunos (motivação para Herbart) - vise suscitar o interesse do aluno, até mesmo esta etapa elementar é abandonada pelos professores. Embora em seus discursos relatem este momento, na concretização da aula isto não ocorre. Muito comum é o professor chegar e já ir colocando no quadro a matéria nova sem qualquer ligação ou simples referência ao estudado anteriormente, ou simplesmente ler no livro o novo conteúdo. Vejamos, o exemplo seguinte retirado de um dos protocolos de registro:

" Após explicar o trabalho para ser feito em casa, a professora começa a ler o conceito de processos sociais no livro de OSPB de Vitor Mussumeci." O que é processo social ? " pergunta à classe. Ninguém responde. Pergunta de novo : " Entenderam ? ", os alunos dizem : " Não !", a professora continua : " Alguma pergunta ? " A classe : " Não ! " Agora, eu vou ler e vocês vão fazer pergunta para ficar melhor para explicar, e continua lendo: "...No processo social ocorre a mesma coisa que nas plantas...". Enquanto lê, os alunos conversam, fazem desenho no caderno. A professora diz : " Parece que não adianta explicar não ! " Continua a ler "... Vamos explicar agora : Aqui é um grupo de estudantes, cada um tem uma relação di-

ferente : Uns colaboram com o professor, outros perturbam. Quem fica prejudicado? O aluno ou o professor? Aqui vocês lutam para quê? Para receber o diploma, para se promover, diz o professor e continua a ler o texto no livro..." (PR nº 47 - Célia).

Numa outra situação, com outro professor:

" Vamos ler aqui para não ficar sem explicar : Lê um texto que fala sobre o potencial humano. A professora não explica e pede para o Clévis que esta conversando para explicar. Ele fica quieto e não explica. A professora continua lendo. Ela explica que na próxima aula trará o mapa e explicará onde fica cada uma destas regiões: Zona da Mata etc" (Protocolo nº 30-Helena)

Em uma outra observação:

A professora diz para os alunos abrirem o livro na p. 3ª : " O Egito antigo- uma civilização às margens do Rio Nilo". A professora começa a ler : " O Egito é dádiva do Nilo. O que é dádiva? O que existe no Egito foi dado, doado pelo Rio Nilo. " A professora explica, alguns alunos conversam. Ela pára e marca o nome deles no caderno. Continua lendo... pede para os alunos verem o mapa do Egito no livro. A professora passa entre os corredores orientando os alunos a acharem o mapa. " Mostre o mapa ao vizinho ", diz, pois poucos alunos têm o livro. Continua lendo... A professora diz que cada minuto que perder com conversa tirará do recreio. Diz: " Kely, venha para a frente, você não está querendo nada." A professora diz que no tempo dela, ela procurava sentar-se na frente, trabalhava de dia, estudava à noite. Se esforçava e comprava os livros... Continua

a ler...A diretora entra na classe e chama três alunos e sai. A professora continua a ler o conteúdo do livro e diz que pode pegar uma frase do livro e pedir para analisar na prova. (Protocolo nº 33- Célia)

Arguida sobre a forma de concretizar uma aula, a professora Célia diz que faz tudo junto : lê, explica e dá questionário, por causa do tempo curto das aulas e acha que a leitura do livro pode despertar curiosidade do aluno. O seguinte exemplo clareia o que mais ela pensa sobre a leitura em classe e o valor que dá a ela:

*" Estes textos que estão aí, depois nós vamos ler para enriquecer. Deixa eu ler professora? um aluno pergunta. Ela responde: Vai ler quem nunca leu. Vocês estão precisando muito de leitura, leiam os textos em casa, pelo menos uns 40 minutos, em voz alta. Silêncio quem está conversando! Não adianta orientar vocês. Vamos melhorar a leitura. Ler em voz alta, pois você **lê, ouve e fala**.*

Conforme destaca Louis Not (1981:27) a linguagem, na perspectiva tradicional, "é geradora de imagens, que segundo se espera, ficam impressas nas estruturas mentais do aluno. O verbo do professor oral ou escrito, principalmente nos livros, será o produtor essencial dessas impressões". O trecho citado da professora Célia: "Ler em voz alta, pois você lê, ouve e fala" ilustra esta orientação. Not acrescenta que a evocação verbal (fala) duplicada pela representação gráfica (lê) reforça as impressões deixadas pela linguagem, visto que na perspectiva tradicional o

ensino se dirige à percepção de "imagens gráficas de onde se supõe que procedam as imagens mentais consideradas como a essência das noções e do pensamento" (p.29). Porém, assevera ele que a psicologia moderna descobriu certo número de ilusões nestas considerações.

Outro aspecto que vale destacar é o grande apego ao livro didático. Mesmo que o professor tenha segurança do conteúdo que ministra e é claro na primeira exposição, ele pede para os alunos conferirem no livro para somente depois aplicarem o explicado num exercício, que também está no livro. Exemplo: Após explicar as partes de uma redação: apresentação-complicação-climax-desfecho, e explicar cada parte em um gráfico, a professora Isaura pede para os alunos verem este esquema no livro, como se o mesmo fosse a palavra final, a confirmação de que está correto o que foi explicado pela professora. Além disto, mesmo tendo outros materiais gráficos à disposição para leitura de textos, tais como jornais, revistas, panfletos etc, a prática dos professores indica a desvalorização destes outros recursos, colocando o livro como o material mais expressivo, talvez único, para o ensino escolar.

A fim de demonstrar que muitas vezes, nas suas representações, os professores dizem fazer uma coisa e fazem outra, observe-se o que disse a Helena na entrevista: "Primeiro explico o que vão estudar para motivá-los. Digo também os objetivos que tenho com a matéria nova". Porém, a realidade que se repetiu duran-

te toda a observação não apresentava o que foi dito. Ao concluir uma unidade e iniciar outra, ocorreu o seguinte:

"...Escrevam agora o nome dos estados e as capitais da Região Sudeste. "Atenção! Façam que daqui a pouco vou dar visto." A professora caminha pela sala. " Quem não sabe, vai tirar as dúvidas no mapa ", diz. O mapa está pendurado no quadro-giz. " Se até hoje não colocamos nomes nos mapas, é porque era para ir fazendo aos poucos. Quem completou os outros estados deve apagar, se fez a tinta deve fazer outro mapa ", diz a professora. Um aluno comenta : " Professora, eu não sabia que São Paulo era maior do que o Rio de Janeiro ". A professora continua : " O mapa vai ficar aqui para quem quiser tirar dúvidas. Agora vamos ver matéria nova : A Região Nordeste" (Escreve no quadro) e começa a ditar : " Aspectos físicos da Região Nordeste (salta outra linha). Uma grande população vivendo numa região árida e pobre.(sublinhe, parágrafo, letra maiúscula). O nordeste abrange mais de 18% do território brasileiro..."(PR nº 18 - Helena - aula dupla).

A aula transcorre mais leve e mais fluente quando o professor a inicia conversando com os alunos e ouvindo. Prova disto é o seguinte trecho da aula da professora Sueli. " Depois vou pedir o resumo do ponto. Vocês fizeram? Daqui a pouco vou dar visto. Hoje vamos falar sobre higiene, quero que vocês coloquem em prática o que eu vou falar aqui. O que é higiene? Os alunos respondem: "Lavar o rosto, escovar os dentes, tomar banho ... é só isto? Há higiene do que mais? Vestuário, casa, vasilhas, alimentação...Se temos higiene temos uma boa...? SAUDE dizem os alunos.

Muitas doenças têm origem na falta de higiene". Um aluno diz " a cólera ". " Há muitas outras doenças : Os vermes, a verminose, a taenia." A professora lembra dos ônibus, as barras onde pegamos, depois não podemos comer sem lavar as mãos. Pegar no dinheiro. Um aluno fala dos açougueiros que mexem na carne e no dinheiro. A professora pergunta quem lavou as mãos antes das refeições? Todos levantam a mão. Não há " Pinóquios " por aqui? O Rogério disse que não lavava as mãos, mas agora lava pois está com medo da cólera. Continua a professora: Tem gente que sai do banheiro, não lava as mãos o chupa mexerica. É preciso usar papel higiênico, um desodorante. Um aluno fala do CC. (...) Como vocês estão estudando, expliquem para seus pais : não é tirar a autoridade deles, mas sim conversar com eles.

Perguntas dirigidas aos alunos podem significar a confirmação ou não da existência da comunicação. Também, como sugere José Carlos Libâneo, é através de perguntas instigantes dirigidas aos alunos que o professor favorece o ensino crítico e a aprendizagem ativa. Fazer perguntas aos alunos faz com que os mesmos expressem suas opiniões, vinculando assim a matéria que estudam com suas experiências de vida e ligando-a ainda ao conteúdo da matéria tratada anteriormente. Fazer perguntas aos alunos a todo momento e deixá-los responder sem pressa, faz com que os alunos não fiquem indiferentes ao que está sendo tratado na aula (Libâneo,1991:13). As respostas das perguntas feitas, a solução

dos problemas propostos pelo professor é que provocará no aluno o desejo de conhecer o novo, o desconhecido.

Para garantir o ensino crítico é essencial em primeiro lugar eliminar a condição de receptor passivo do aluno. Como o processo de ensino se realiza dentro de concepções de mundo, de objetivos sociais e pedagógicos mais amplos, o ensino crítico visa formar nos alunos convicções que os levem a orientar sua atividade prática para enfrentar os desafios da realidade social, isto é, busca através da assimilação consciente, ativa, dos conteúdos escolares desenvolver nos alunos suas capacidades e habilidades cognitivas no sentido de desenvolverem sua consciência crítica, seu pensamento independente. É através do ensino crítico que se formará cidadãos possuidores de convicções que buscam a transformação das relações sociais existentes. Não se faz isto com alunos silenciosos que não podem se expressar durante as aulas. É na sala de aula, em especial durante o processo de ensino que se desenvolve este potencial questionador e crítico do aluno. É na sala de aula que se parte do conhecimento trazido pelo aluno (senso comum) e se chega aos conhecimentos científicos sistematizados que vão sustentar o exercício do pensamento crítico ao aluno, daí a essencialidade da aprendizagem ativa, onde o aluno não é receptor passivo, mas sim agente ativo na assimilação das matérias escolares. Para isto, porém, como destaca Libâneo, para o professor ser crítico

" não basta que denuncie as injustiças sociais, que esteja engajado num sindicato ou partido ou que explique o caráter ideológico dos conteúdos escolares. É preciso, antes de tudo, que dê conta de traduzir objetivos sócio-políticos e pedagógicos em formas concretas de trabalho docente que levem ao domínio sólido e duradouro de conhecimento pelos alunos, que promovam a ampliação das capacidades mentais, a fim de que desenvolvam o pensamento independente, a coragem de duvidar e, com isso, ganhem convicções pessoais e meios de ação prática nos processos de participação democrática na sociedade" (Libâneo, 1991:100).

b) Fixação

Guilhermina Reyes compreende a fixação da aprendizagem como uma etapa importante do processo de ensino e que sua finalidade é aprofundar o conteúdo estudado. Se o professor só se satisfaz com a afirmativa ou negativa do aluno, se entendeu ou não determinado tema, ele, na verdade, não tem a informação correta.

Observa-se que no seguinte exemplo a fixação está no nível da reprodução, não se destacando nesta fase do processo nenhum indício de fixação criativa (Reyes, p.43) a que favorece a atividade cognoscitiva dos alunos.⁽¹⁾

⁽¹⁾ Guilhermina Reyes cita três formas de fixação: a de reprodução, a de generalização e a criativa. A reprodutiva é a mais generalizada e se limita a repetição do estudado, a de generalização faz ligação do conteúdo

Após corrigir exercício sobre vozes do verbo, a professora pergunta : " Quem acertou ? - Só você Guilherme ? O que dei mais ? " Um aluno diz que foi a voz reflexiva. A professora explica que na reflexiva o sujeito pratica e sofre a ação. Os alunos lêem as frases e vão dizendo se têm ou não voz reflexiva, que não colocadas no quadro. Um aluno ao meu lado diz : " Não entendi nada!". A professora diz : " Como vocês estão vacilando ainda, vou dar mais exercícios ". Um aluno diz que falta 5 minutos para terminar a aula. Na verdade faltam 10. A professora escreve no quadro: Exercícios : Escreva 5 exemplos de voz ativa, passiva e reflexiva, analítica e sintética). (Carmem nº 27).

O "Não entendi nada ", dito para o colega e não para o professor, evidencia uma educação para a submissão. Uma submissão falsa, aliás, pois o aluno possui resistência a estas situações. Numa outra oportunidade, onde um aluno disse ao colega que não havia sido explicado voz reflexiva e o ponto estava como matéria para teste, outro respondeu " Experimente falar ! Os alunos nunca podem dizer nada. Os professores têm sempre razão." (FR nº 25) Ou ainda quando a professora cortou a letra l por engano, uma aluna comentou que ela (a professora) quer dar coisas erradas para eles copiarem. (FR nº 25)

Percebe-se aqui que os alunos não convivem num ambiente

estudado com outros da mesma matéria ou com outras matérias e é pouco usada pelos professores. A criatividade tem a ver com o emprego de procedimentos que levem à atividade cognoscitiva dos alunos e sua iniciativa no processo de fixação dos conhecimentos.

que propicia o ensino crítico. Não participam da aula colaborando com as informações que possuem e nem mesmo lhes é dada a possibilidade de exporem dúvidas, ou o que é mais correto, não se sentem valorizados o suficiente para exporem com naturalidade seus questionamentos.

Conforme Louis Not estes conflitos podem terminar em antagonismos declarados: "sanções contra a algazarra ou o erro e a algazarra contra a educação ou o educador" (1981:35)

Tem ainda um outro ponto que merece ser destacado. É a forma abusiva do uso dos questionários para fixação e avaliação de aprendizagem. A impressão que se tem é a de que a supressão dos questionários proporcionaria um esvaziamento do papel do professor. Observando os exemplos abaixo teremos uma melhor percepção:

A professora percebe que está sem giz. Um aluno vai buscar. A professora pede para destacar uma folha do caderno. O aluno ao meu lado reclama que seu caderno está ficando vazio. Os alunos conversam. A professora pede silêncio. Escreve na lousa: Questões: 1- O que é Dengue? Um aluno diz que já fizeram isto. A professora diz que antes fizeram vendo, agora é sem ver. 2- Onde o mosquito põe os ovos? 3- Quem você deve chamar ao desconfiar que tem o mosquito na vizinhança? 4- Quais os sintomas da Dengue? 5- Qual a duração da Dengue? Um aluno pergunta se pode responder com suas palavras. A professora diz que sim, e ela quer isto mesmo, que os alunos respondam o que entenderam. Quando coloca a décima

pergunta no quadro, um aluno reclama, e como eles não têm material para buscar a resposta, a professora permite usar a apostila em duplas.

No final, é o mesmo exercício, pois vão responder também consultando a apostila, isto é, vendo.

Em uma outra situação também com questionário :

A professora está colocando questionário no quadro. Pergunta 10- " Quais são os tipos de madeiras utilizadas na construção? Alguém diz que o questionário é grande. A professora diz que preguiça é para ficar em casa, preguiça não vem na escola. 11 Cite a utilidade dos pregos. A professora diz que gostaria que respondessem individualmente, mas como muitos não têm apostila, eles podem responder de dois em dois. Quando e que vocês vão comprar as apostilas, pergunta. Um aluno responde que é pobre, não tem dinheiro. A professora diz " Como vocês vão estudar para a prova?...Os alunos formam as duplas para responder o questionário.

Em uma outra observação:

Após colocar, no quadro, perguntas que valem como prova para uma aluna que faltou na verificação, a professora pede para os demais alunos copiarem e fazerem o mesmo questionário. Diz para a classe: " Estas são as perguntas da prova de uma aluna que não fez no dia marcado". A professora pede para todos copiarem. Os alunos perguntam se aquilo não é a prova da colega. A professora diz que sim, mas diz para eles fazerem, pois assim aprenderão mais, uma vez que estão muito fracos em questionário... A professora pede para um aluno mostrar o caderno para ver o que a outra professora deu de OSPE. A professora diz para a turma fazer o

questionário no caderninho que ela pediu e é para eles trazerem na próxima aula, para dar o visto. A correção será feita no final de mês.

Muitas vezes as aulas são totalmente ocupadas para copiar e responder questionário, como quando os professores " sobem " aula, isto é, atendem duas salas ao mesmo tempo quando falta professor. Isto, na verdade, é camuflagem do ensino. No final, as duas salas ficam sem aula. Numa observação, o professor gastou vinte minutos para colocar o questionário no quadro, deu 25 minutos para os alunos responderem e eles não fizeram. A outra aula seguinte, com o mesmo professor, foi usada inteira para fazer o mesmo questionário e estudar um outro.

Não adianta só falar e mandar os alunos estudarem, é preciso orientar o estudo, faltou portanto, direção do ensino. Os alunos não vêem sentido nas atividades dadas a eles. Como diz Guilhermina: a atividade consciente e viva dos alunos em classe, somente é possível sob a direção acertada do professor. A assimilação consciente permite assimilar mais facilmente os conhecimentos. Não é possível usar meios de ensino sem a ajuda da exposição oral do professor. Palavras do mestre e meios se encontram em interação.

c) Avaliação

A avaliação da aprendizagem deve acompanhar todas as etapas do processo de ensino de forma contínua e sistemática. A avaliação não se resume, como afirma Libâneo (1992:195), em realização de provas e atribuição de notas. Diz ele, citando Luckesi: " a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho ". Esta apreciação qualitativa é que orienta o professor sobre quais decisões tomar e o que deve ser feito na etapa seguinte.

Nesse sentido, entende a avaliação cumprindo, no mínimo, três funções : pedagógico-didática, diagnóstica e de controle, as quais atuam de maneira interdependente.

A função **pedagógico-didática** diz respeito aos meios e condições de se atingir os objetivos que orientam o trabalho do professor e, portanto, contribuem para uma busca eficaz do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

A função de **diagnóstico**, que deve estar presente em todo o processo de ensino, objetiva identificar falhas no processo de ensino buscando, assim, seu aprimoramento constante. Libâneo considera a função de diagnóstico como a " mais importante porque é a que facilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-

didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle " (Libâneo, 1992:197).

Na função de *controle* se obtém informações em formas de notas e conceitos do aproveitamento escolar, bem como da qualificação das situações didáticas que ocorrem no cotidiano de sala de aula. Não se refere, portanto, à simples quantificação de resultados.

Todavia, como as três funções são interdependentes, se a função de controle se desligar das funções pedagógico-didática e de diagnóstico, ela se esvazia e seria somente atribuição de notas. Infelizmente, isto tem ocorrido em larga escala em nossas escolas e a avaliação passa a ser equivocada não só como mecanismo avaliador do processo de ensino, como passa a ser mecanismo de controle da disciplina e direção dos alunos.

Quatro dos cinco professores observados, fizeram uso da avaliação com esta quarta função disciplinar em várias situações. Observe-se algumas delas :

- a) *"A conversa na sala é grande. A professora vai até sua mesa e diz : Pare a bagunça, atenção por favor ! É sacrifício esperar eu explicar? Presta atenção um pouquinho ! é difícil! Tenho de dar aula em duas salas, depois dou um teste sem ensinar e vocês não vão saber nada". (Sueli)*
- b) *"Agora vou pegar o diário e anotar*

quem está fazendo a atividade. Quem estiver fazendo outra coisa, eu vou tirar nota...Tem gente fazendo outra coisa, pode guardar, heim!" (Helena)

c) "Eta povo preguiçoso de escrever cabeçalho. Vou tirar notas por isto também. Como é que a gente faz uma coisa sem cabeça?...Quem já entregou, favor continuar a leitura silenciosa...Uma aluna que não estava lendo, diz que emprestou seu caderno para outra. A professora diz que cada um tinha de ter o seu resumo no caderno. Continuem a leitura silenciosa, ela vale nota.(Célia).

. d) "Olha gente, o silêncio também vale nota!" (Helena)

e) "Após dar redação em classe, a professora pede para os alunos lerem. Uma aluna vai ler. A professora diz muito bem e a classe aplaude. Chama o Márcio José. Ele diz que não fez. A professora diz que quem não fez vai abaixar um ponto. A classe reclama e os alunos dizem que ela disse que não valeria ponto.(Carmem)

f) "A professora, após ter dado zero para um aluno que estava indisciplinado, veio até mim e disse-me: " Sei que a didática condena o zero, mas o professor é que sabe o que resolve na sala e muitas vezes o zero resolve sim. Quem manda na sala é o professor. Eu sou autoridade máxima da sala e eu sei o que fazer. Tem muita coisa antiga que é condenada que eu acho que é bom. Por exemplo, falar alto, às vezes, resolve ".(Suelli)

g) "A professora diz: " Quem não estiver em um grupo terá zero. Qualquer trabalho que eu marcar, será com este grupo. Vocês devem escolher o nome do grupo, se não escrever o nome do grupo no trabalho fica com zero ".(Carmem)

Estas situações evidenciam como é conflitiva a relação professor/aluno na sala. Como fica a relação comunicacional amistosa que possibilita o ensino crítico? Que espaço é reservado à

disposição afetivo-volitiva que abastece o agir comunicativo? Como provocar, com este ambiente, a força motriz essencial no ensino crítico?

Em primeiro lugar é necessário que os professores tenham consciência dessas limitações que estão sendo impostas aos alunos. Em segundo lugar, é essencial que os professores em cursos de formação ou em capacitação permanente discutam as formas de comunicação existente nas aulas e busquem formas mais interativas de comunicação. Que os professores sejam capazes de desenvolver sua competência comunicacional.

Como ressalta Maria F. Rezende e Fusari:

"A realidade comunicacional dos cursos, das aulas apresenta-se diferente e mais complexa nas escolas, atualmente, é preciso encará-la, assumi-la com melhor competência educacional. O professor, como profissional responsável pelo planejamento, planos e desenvolvimento de uma competência comunicacional específica na educação escolar conectada à comunicação social, precisa pesquisá-la, conhecê-la, trabalhá-la melhor em suas transformações e possibilidades" (1992:103/4)

Outros aspectos que Guilhermina destaca nas avaliações escolares (p.130) é a sua **validade** e sua **confiabilidade**. **Validade** diz respeito à correspondência entre o que se deseja avaliar e o que realmente está sendo avaliado e **confiabilidade** significa a consistência dos resultados.

Estes dois pontos devem ser refletidos pelos professores que têm feito avaliações sem validade e confiabilidade. Em um trecho de uma das aulas da professora Helena, após entregar as provas ela diz : " Notei que nas provas com perguntas e respostas os alunos foram melhores. Na *V* ou *F* não. Está faltando estudo e atenção nas respostas. Não tem como errar as perguntas que vocês já fizeram e responderam". Ora, se os alunos já fizeram o mesmo teste anteriormente, a validade e a confiabilidade dos resultados se perde.

Noutro exemplo, a professora pede para os alunos lerem o trabalho de OSFB que fizeram com outra professora que ela está ocupando a vaga. Diz para uma aluna ler o seu trabalho. A aluna diz que é igual ao do Guilherme que já leu. A professora diz para ela ler assim mesmo, pois vai valer nota ". (Célia)

A validade e a confiabilidade das avaliações fica também comprometida com a existência da *cola* pelos alunos. É impressionante como as professoras não percebem a dinâmica usada pelo alunos!

Como muitos professores escrevem as perguntas dos testes nos quadros, enquanto elas estão de costas os alunos colam direto do caderno, conversam entre si, ditam respostas aos colegas, deixam a prova de lado para o colega detrás copiar. Numa destas si-

tuagens, enquanto a professora escreve no quadro, uma aluna abre a mochila que está sobre o seu colo e olha as respostas. Outra tem dois cadernos no colo : um aberto sob um fechado. Ao distrair da professora, copia diretamente do caderno aberto. A professora vem e fica no fundo da sala, ao lado destas alunas. A professora não percebeu que já tinham colado.

Entretanto, há professores que têm clareza do que significa avaliação e que ela tem o momento certo de se realizar e que pode ser feita de outras maneiras que não só o questionário e outros tipos de questões.

A professora Isaura pediu aos alunos se reunirem em grupos e prepararem questões sobre a matéria que estavam estudando : verbos. Estas perguntas seriam usadas em dinâmica para avaliação dos componentes dos grupos. No dia marcado, a professora quis, antes, certificar-se sobre o desempenho dos alunos na tarefa de casa que deu sobre o mesmo tema e percebeu durante a correção que não era momento de fazer a avaliação de controle. A avaliação diagnóstica, realizada quando olhava as tarefas de casa, deu-lhe várias informações que ainda não havia percebido. A professora continuou a olhar e a vistar os cadernos. Quando chega perto de uma aluna, a mesma diz:

" Professora, não vai dar tempo de dar o joguinho!" A professora olha o relógio e diz : " Não posso dar enquanto não ver

se todos fizeram a tarefa". Continua olhando os cadernos, enquanto os alunos conversam, outros caminham pela sala, alguns saem para ir ao banheiro. Quase ao final da aula, a professora pede um instante de atenção : " Não sei se foi falha minha, mas alguns alunos elaboraram questões com verbo auxiliar e eu só falei para não elaborar questões com verbos regulares e não falei dos auxiliares. Eles vão ser dados em capítulos especiais. O grupo que formulou questões com ele terá de mudar. A professora vai ao quadro e escreve : (Anular as questões sobre verbos auxiliares: Ter, Haver, Ser, Estar. Pessoas Eu, Tu, Ele, Nós, Vós, Eles.) A professora olha para a classe e diz : " O interesse é de vocês, silêncio aí. Nós temos outra dificuldade que os alunos estão tendo. Quais são as pessoas verbais?"

Em casos muito especiais, pode ocorrer, até mesmo, o pedido de ajuda sobrenatural, contrariando qualquer teoria científica pedagógica. A professora diz : " Vamos todo mundo abaixar a cabeça e pedir ajuda ao Espírito Santo, cada um faça a sua oração. Vamos criar um ambiente de prova. Vamos fazer nossa oração. Mas é preciso estudar também, o Espírito Santo faz a parte dele e nós vamos fazer a nossa.(Protocolo de registro nº6).

2.1.4. A FORÇA MOTRIZ

O desenvolvimento intelectual dos alunos tem suas raízes no processo de ensino e para este ensino ser bem sucedido é preciso levar em conta as particularidades do desenvolvimento já alcançado pelos alunos. Por se realizar entre duas forças de fundo

les distintas - o professor e o aluno - o caracter bilateral do processo de ensino na pedagogia dialética enfatiza a importância de se buscar a *superação* entre estas duas forças contraditórias - a direção do professor e a auto atividade do aluno.

A educação da atividade cognoscitiva dirigida pelo professor, deve provocar no aluno o desejo de busca, independente das questões propostas. Esta atividade só provoca ação no aluno se se apóia na experiência anterior deste educando. A tarefa cognoscitiva provoca o pensamento ativo do aluno e para solucionar as tarefas ele cria suposições ou hipóteses para resolvê-las.

Criar ligações entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las é considerado pelo professor Libâneo como uma das qualidades mais importantes do professor, uma vez que é daí que surgirão as forças impulsoras da aprendizagem. Escreve ele : " O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de tal forma que as "dificuldades" (na forma de perguntas, problemas, tarefas etc) tornem-se problemas subjetivos na mente do aluno, provoquem nele uma " tensão " e vontade de superá-las"(1991: 95).

Orá, se vemos como predominante nas aulas, o ditado do ponto, a leitura do livro e o questionário de fixação, como normas mais comuns, necessário se faz uma quebra deste círculo. Os

pequenos trechos a seguir de aulas observadas confirmam esta realidade:

- a)" O mapa vai ficar aqui para quem quiser tirar dúvidas. Agora, vamos ver a matéria nova. A Região Nordeste (escreve no quadro). Guardem o jornal! Tiveram oito dias para fazer e vão fazer hoje? No quadro e ditando (aspectos físicos da Região Nordeste)... salta outra linha ... " (Helena- após concluir a Região Sudeste e dar início a Região Nordeste)
- b)" Outra aluna é chamada para ler. A professora pergunta se o ponto está entendido e comenta que isto já foi visto antes. A aluna continua a ler ; A professora interfere e diz que ela não cobrará a decoreba dos alunos. O que ela quer é que os alunos analisem, reflitam sobre o que a estão estudando. Vocês não estão gostando das aulas assim ? Do que só ficar enterrado nos livros? A mesma aluna continua a ler. Os alunos não fazem comentários.(Célia)
- c)" Vocês não entendem o enredo da novela das 8 hs ? Por que não entendem a leitura? É falta de interesse. É preciso ler. Nós vamos ler muito aqui. Vamos ler dois livros este ano. Poderia ser cinco, mas como vocês não podem comprar, nós vamos fazer vaquinha nos grupos e assim vamos fazer os trabalhos"(Carmem- após ler um trecho e os alunos não sabem responder as questões que fez sobre ele)
- d)" Raquel, leia você que está deitada para acabar o sono", disse a professora na tentativa de motivar os alunos para a matéria nova que está sendo introduzida através de leitura do livro.(Célia)

Segundo Guilhermina Reyes (p.102), o método de ensino tem traços característicos próprios dele, como os objetivos, sistemas de ações, utilização de meios, existência de um objeto, alcançar um resultado. Cada disciplina reflete a lógica da ciência que lhe

serve de base. Se a história é narrativa, seu método de ensino deve ser o narrativo, daí não poder excluir a exposição oral dos professores, e a narração que vai fazer com que o aluno, através de meios que utiliza (livros, questionários) chegue ao pensamento abstrato. Isto não tem ocorrido nas aulas. Aliás, os métodos se assemelham em qualquer disciplina. O que muda são as características do professor.

Ora, se para conseguirmos um ensino exitoso e frutífero que desenvolva a capacidade cognoscitiva, as habilidades, hábitos e convicções não é suficiente a exposição, mesmo que clara e sistemática, pelo professor, uma vez que, para aquilo, a contradição deve ocorrer como processo interior da atividade de conhecimento do aluno, isto quer dizer que a força motriz é origem do processo de ensino e é ela que possibilita a manifestação das contradições. Mais ainda. A contradição, segundo Danilov, se transforma em força motriz se tem sentido aos olhos dos alunos, se a compreendem como interessante e indispensável para vencer a contradição.

A solução de um problema torna-se passo para uma descoberta de novas tarefas, numa cadeia que provoca nos alunos o desejo de conhecer o novo, o desconhecido, e aplicar este conhecimento em sua vida. Este segredo se manifesta no prazer do conhecimento e no trabalho criador, independente de sua aplicação utilitária.

Como escreveu Guilhermina Reyes

" El problema de las contradicciones como fuerzas motrices del processo de enseñanza, no solo tienen que ver con los alumnos, sino también con la actividad del profesor. Si este no es capaz de revelar las contradicciones que subyacen en el conteúdo de la enseñanza, o si no sabe cuando es necesario agudizarlas para que actuen como fuerzas motrices, entonces las contradicciones, permanecerán despercebidas y por consiguiente no se eliminarán, constituyendo un freno de la actividad intelectual de los estudiantes " (Reyes p.28).

Se as contradições são muito grandes e os alunos não conseguem realizar as tarefas apesar de grande esforço, a contradição pode transformar-se freio de atividade intelectual dos alunos. Cabe ao professor determinar o grau e o caráter das dificuldades no processo docente.

Pode ocorrer ainda que a contradição de tão pequena ou insignificante não se torne força motriz não motivando, desta forma, o aluno para buscar os novos conhecimentos. Neste ponto, é possível destacar a falta de segurança do professor quanto aos conteúdos a serem ministrados, informações erradas que, muitas vezes, o aluno percebe e obviamente não provocam a força motriz. O relato a seguir exemplifica isto :

A professora vai ao quadro e escreve : (Atividades) Pede silêncio. Continua no quadro: Assinale com (X) as alternativas corretas : 1- Os primeiros passos da História após a invenção da escrita, foram dados pelo povos: a) do Oriente Médio, b) do Brasil, c) de Portugal. A professora caminha pela sala e pergunta quem já localizou a resposta. Diz que só há uma resposta correta entre as três escritas no quadro. A professora diz que estamos estudando as civilizações primitivas, as primeira civilizações. Após descobrirem a resposta, vocês devem marcar um X na letra "a", e faz no quadro. A professora continua no quadro: 2- A civilização Mesopotâmica localiza-se entre os rios : a) Amazonas e São Francisco, b) Tigre e Eufrates, c) Tocantins e Araguaia. A professora diz: " Esta aqui não é preciso nem estudar, quem prestou atenção sabe." A professora lê a questão. Os alunos respondem com facilidade.

A extrema facilidade das alternativas apresentadas nas questões não provocam a força motriz e se esta contradição como fonte do processo de ensino não foi estimulada no aluno, certamente a atividade intelectual do aluno é frejada e a comunicação não ocorre, o aluno se desmotiva para a aprendizagem.

O cotidiano da sala de aula observado sugere estar correlata a afirmação de que o processo de ensino realizado em nossas escolas, não leva em conta a realidade dos alunos, não se calca nas experiências anteriores do aluno e, portanto, não provoca a atividade cognoscitiva, não provoca o desejo de busca desinteressado da verdade, bloqueando assim a auto-atividade do educado. É

possível até mesmo dizer que a realidade do aluno, além de não ser valorizada é explicitamente desvalorizada pelo professor.

Numa aula de Geografia, o assunto tratado é a Região Nordeste e há um nordestino na sala, o Zé Nilson. Quando a professora dá o exemplo do salário mínimo para explicar a desnutrição, acrescenta que se pegarem uma gripe acabam morrendo. O Zé Nilson, acrescenta que se chupar laranja não pegam gripe. A professora argumenta que se o dinheiro não dá nem para o arroz e o feijão, como comprar laranjas? O aluno responde prontamente: " Rouba, uai! " A classe ri, a professora não retruca nem acrescenta algo mais. Continuando a professora diz que por falta de trabalho, os nordestinos procuram centros mais desenvolvidos e diz olhando para o Zé Nilson: " é o caso do Zé Nilson, não é? " Outro colega do fundo, que também é nordestino disse para o Zé Nilson: " é Zé Nilson, só porque nossa terra é pobre, estão humilhando a gente..."

Importa destacar que neste ponto relatado houve, pelo menos, alguma comunicação em direção dupla, mas as contribuições que o aluno poderia oferecer não foram aproveitadas. Pode até ser que o professor não intencionasse humilhar, mas o repertório do aluno assim o interpretou.

Segundo Bakhtin, " toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa* (p.135) e isto explica que

embora, aparentemente a intenção do professor não fosse humilhar o aluno, ao dirigir a pergunta ao aluno : " é o caso do Ze Nilsson, não é ? ", ela veio carregada de elementos apreciativos, que demonstram que numa enunciação há um sentido e uma apreciação que é perceptível na relação professor/aluno. Se não foi perceptível pelo professor que a deveria ter evitado, foi percebida pelo aluno que rejeita a enunciação e inibe a ocorrência de troca de informações.

Vale lembrar que o conteúdo das unidades é colocado no quadro-giz, os alunos copiam, a professora lê o que escreveu fazendo de quando em vez um comentário, como o citado, e após, vem o questionário de fixação.

Em várias ocasiões o professor pergunta à classe se há dúvidas e ninguém se manifesta. Isto não quer dizer que houve compreensão do tema tratado, mas sim que o processo de ensino não se realizou. Ocorre também que por sentir-se desvalorizado em situações anteriores, o aluno não se sente à vontade para colocar suas dúvidas pois teme ser repreendido ou mais desvalorizado ainda. Falta mesmo a disposição comunicativa da professora, falta acessibilidade ao professor... Se a pergunta do aluno ocorre, a resposta fica só no aspecto formal e a dúvida certamente permanecerá.

Os relatos a seguir podem confirmar estas assertivas:

1) Após explicar predicado nominal e verbal, a professora diz que há ainda a voz passiva analítica e sintética. Explica, mostrando os seguintes exemplos no quadro: "Novos projetos foram apresentados - apresentaram-se novos projetos. Ouviram-se a comunicação - ...". Explica: Na analítica não tem a preposição e na sintética há o pronome apassivador. Logo em seguida pergunta à classe: Há mais dúvidas sobre isto? Os alunos dizem que não. Assim, a professora diz que fica tranqüila e diz que agora vai recordar o sujeito. Inesperadamente, um aluno pergunta quando vai ser a aula de contar piada. A professora diz que vai ser nas férias e o aluno pede para ser hoje. A professora não responde e continua a aula perguntando à classe: Quais são os tipos de sujeitos? (Carmem)

Esta mesma professora, na entrevista afirmou que sente-se satisfeita quando pergunta aos alunos se eles têm alguma dúvida e eles falam que não, que aprenderam tudo, que estão se saindo bem, que a explicação foi ótima.

2) A professora, após leitura do texto para interpretação, vai ao quadro e escreve: Estudo do vocabulário: Surfe - principiante, esporte em que se utiliza uma prancha para deslizar na água). E diz aos alunos: Isto é para copiar no caderno. São as palavras que vocês não conhecem.

3) A professora diz que vai escrever no quadro um exercício para os que não têm livro. É para fazerem depois de terminada a interpretação e continua falando: "Quem tem livro faz no livro, quem não tem faz o que está no quadro e se vire, compre o livro, faz qualquer coisa".

4) Após escolher o capítulo que será estudado no dia, a professora pede para uma aluna vir à frente para ler. A pro-

fessora dá o seu livro à aluna. A aluna passa a leitura para outra, escolhida pela professora porque estava conversando. A professora pergunta quem tem livro. "é só o Clévis", responde a turma. A professora continua pedindo para ler. Ao chegar na figura do gráfico, a professora diz que explicará quando eles tiverem o livro".

5) Ao dar as vozes do verbo, a professora põe exemplos no quadro e pergunta se os alunos estão entendendo Português. Os alunos não se manifestam. A professora explica lendo os exemplos que colocou no quadro. A professora recorda ligeiramente os tipos de vozes e diz: "Alguns têm dúvida? Não? Está bom". Dá o sinal, a professora deixa a sala.

6) Recordando o ponto a professora diz: Outra doença é a verminose. Para evitar é preciso lavar bem os alimentos, lavar os tomates com sabão, as couves também. A lombriga é a solitária. Tem gente que joga também água fervendo nas verduras. Há alguma dúvida sobre as doenças? Nenhuma dúvida? A professora vai ao quadro e escreve: Questionário...

A recusa do aluno em não apresentar as suas dúvidas, não significa que a comunicação não ocorre, mas sim que o seu feedback, quer dizer, o retorno da mensagem que recebeu não está sendo percebido pelo professor. Aliás, é bom salientar que na comunicação não existem fracassos, existem sim **resultados** e estes resultados podem diferir do esperado. O silêncio do aluno ocorre em virtude de fatores que fogem à sensibilidade do professor, o qual ainda se encontra preso ao esquema de conceber o aluno como objeto do ensino.

Estes exemplos relatados demonstram a falta de espaço

existente na sala de aula para ocorrência da força motriz. Se nem mesmo a contradição entre o saber do professor e do aluno ficou clara aos olhos dos alunos, esta não pode se transformar em força motriz. Alunos passivos, receptivos somente, não conhecem a força motriz; ela ocorre se há autoatividade consciente dos alunos dirigida pela competência comunicativa e científica do professor. Falta dosagem correta nas atividades do conteúdo: ou fáceis demais ou fora da compreensão do aluno. Não há espaço para o aluno se manifestar com suas experiências de vida e sendo assim a contradição não se estabelece, pois o conteúdo trazido pelo professor se apresenta como o único válido e existente.

2.2.COMUNICAÇÃO ESCOLAR: DOCENTES E DISCENTES

Neste trabalho, entende-se a comunicação escolar como elemento importante do processo de ensino. A comunicação permeia o processo de ensino, e se há elementos que interferem na comunicação, por consequência se refletem também no processo de ensino. Neste item - *comunicação escolar* - analisaremos os dados coletados nas classes observadas acrescentando a esta análise elementos que interferem na comunicação: o ruído, uso de material impresso (incluindo nestes o jornal), o domínio de conteúdo, disciplina e organização do trabalho escolar, os alunos, o professor.

Bakhtin compreende a significação como um dos elementos internos ao tema e que juntamente com a entoação apreciativa formam a enunciação. Portanto, as palavras usadas numa comunicação vão além da sua significação, uma vez que ocorrem dentro de um dado momento, em determinado contexto e estão permeados de acentos apreciativos. Embora sejam, muitas vezes inconscientes, estes elementos se fazem presentes na comunicação humana e são os responsáveis pela realização ou não da comunicação.

Na sala de aula, os alunos, agentes do processo de ensino, e portanto da comunicação inerente a ele, percebem até mesmo

o que o professor não disse através da entoação expressiva (acentos apreciativos, entoações) que atinge a significação e consequentemente o tema e a enunciação.

Alguém já disse que a riqueza está nos detalhes, nas pequenas coisas que ocorrem na sala de aula. O professor deve estar atento para perceber estes detalhes nos alunos, "**saber ouvir o mato crescer**", isto é, perceber até o que é imperceptível mas que é real. Mas, igualmente, o professor deve estar preocupado com os detalhes que globalizam a ação docente. Em pequenos gestos, expressões, termos, num bom dia dado na entrada de aula, a palavra para o aluno tímido, para o desordeiro, para o passivo, o professor deixa transparecer elementos que vão compor a enunciação.

Daí, insistir no fato de que a disposição afetivo-volitiva não pode estar ausente do processo de ensino sob pena de se ver frustrada a intenção de se comunicar bem. Esta disposição comunicativa engloba a comunicação sem dominação, dialógica, e a compreensão de que a enunciação não é só significação, mas inclui tema e elementos apreciativos.

Em diversas situações na sala de aula da professora Isaura foi observada esta preocupação em respeitar o aluno, usando até mesmo as dispensáveis expressões meu amor, querido. Em situações que os alunos sentiram correspondência entre o verbal e o

não-verbal.

Ao pedir para os alunos lerem os exercícios de redação de classificados, como no jornal, a professora disse: "Estou curiosa para ver o do Alexandre, leia o seu". O aluno lê. Dirigindo-se a outro aluno, diz: "Leia o seu, meu amor". Todavia, em outras situações a professora é firme e diz, após apresentação em grupo de leitura dramatizada: "O grupo apresentou e apresentou mal. Não vou enganar ninguém. A leitura melhorou, mas alguns ainda têm de melhorar mais. Há alguns que até memorizaram e isto é muito bom até para outras disciplinas". Ou ainda em relação a um outro grupo: "Quanto ao grupo de hoje eu não ouvi nada. Houve alunos que se preocuparam em decorar o texto, mas esqueceram de viver o personagem, ser mais natural, é preciso se tornar outra pessoa, viver outro papel. Vocês ficaram nervosos com isto e esqueceram realmente de viver o personagem".

A professora tem também a humildade de reconhecer que errou ao dar uma tarefa e não ter explicado bem como deveria ser. Os alunos receberam isto com naturalidade e um aluno ainda acrescentou: " Falha nossa, professora!" evidenciando que compreende o processo de ensino como algo coletivo, resultado da interação de professor e alunos.

Desde ao pedir para um aluno para ler mais alto a leitura

ra: "Mais alto, querido!" ou ao rinal quando diz que a leitura melhorou, incentivando os alunos e ainda acrescenta: "Bom fim-de-semana para vocês!" a profª Isaura demonstra disposição afetivo-volitiva comunicacional, tornando evidente sinais de que não é autoritária na relação interpessoal e é vigilante na entoação apreciativa das enunciações, possibilitando assim que os alunos manifestem suas experiências.

Entretanto, em atitude contrária a esta, e que é maioria nas escolas, como também ocorreu com as professoras observadas, a comunicação não é amistosa e segue de acordo com o modelo informacional presente na pedagogia tradicional.

Como foi visto anteriormente, o modelo comunicativo informacional presente na Pedagogia Tradicional desvincula a mensagem da vida concreta dos alunos, dos seus interesses. Importa mais a eficiência do processo comunicativo do que sua dinâmica. O aluno funciona como receptor passivo da mensagem, e se ele reage, a reação é considerada ruído, e o ruído atrapalha a comunicação, é obstáculo a ela.

Além disto, não há preocupação com as diferenças de códigos e sub-códigos que o modelo semiótico-informacional considera intrínseco à comunicação, nem com o mecanismo de reconhecimento e de atribuição de sentido dos códigos e sub-códigos dos agentes da

relação comunicativa.

As constantes situações observadas em sala de aula evidenciam esta despreocupação dos professores em relação aos códigos e sub-códigos dos seus alunos. Vejamos as seguintes situações:

Durante uma aula de Português:

O aluno diz "nóis far". A professora diz para ele não falar "nóis". O aluno diz que fala assim mesmo. A professora diz que assim está errado. O aluno diz que ele entende assim mesmo. A professora reclama e diz que ele está sendo mal educado e educação cabe em qualquer lugar. "Estou te corrigindo para você falar certo e você vem com falta de educação! Temos de falar certo, especialmente na aula de Português. O Português é difícil, nem todo mundo o fala corretamente, mas é preciso corrigir para falar certo", enfatiza a professora. E a aula continua. (profª Carmem)

Esta situação nos mostra não somente um modo autoritário de comunicação que busca impor um código sem tentar reconhecer e atribuir sentido ao código do aluno, não possibilitando assim a construção, juntos, de um novo sentido para o código usado.

Adrescente-se também que esta ocorrência revela que a nova proposta curricular da Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação ainda não foi absorvida pelos profes-

ros. Nos pressupostos teóricos que devem orientar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do Estado, as concepções sobre a linguagem incluem que a linguagem é significação e "significação contextualizada"(p.17), a linguagem é dinâmica. "Há uma característica de linguajar, ligada bem de perto ao seu dinamismo: é o caráter heterogêneo das línguas, a sua grande diversidade no meio social(grifo meu)". Se se fala em diversidade, aceita-se o pressuposto de que não há inferioridade e sim diferenças que advém de fatores como "classe social e econômica, nível de escolarização, idade, profissão, religião, sexo etc "(p.19).

Há, todavia, outras passagens em sala de aula que revelam desrespeito à realidade do aluno, o que, conseqüentemente, contribui para interferir no processo comunicativo amistoso que deve existir na relação professor/aluno. Exemplos como estes:

- . "Eu sei que vocês não têm o hábito de escovar os dentes após as refeições".
- . "Os bobos compram alimentos velhos porque são mais baratos".
- . "Pobreza não é defeito, mas sujeira é. A casa de vocês ... Vamos fazer um exame de consciência.
- . "Como é a sua casa?" pergunta a professora a um aluno. "Assim como? Se tem esgoto? A minha casa tem fossa e cisterna", responde o aluno".
- . "Ou quando a professora dá bronca na classe por não estudarem e não compraram o livro: "Tem muita gente que fica em casa vagabundando. As meninas podem limpar sua casa, os meninos lavar carro, engraxar sapatos, serviço não desvaloriza ninguém. No próximo semestre irei exigir o livro".

Outras vezes, fechando os olhos à realidade dos alunos, o

professor não percebe que pode escolher aspectos da vida dos mesmos para a partir deles, apresentar um outro conhecimento. A professora pergunta: "Vocês sabem o que é interpretar? É contar com suas próprias palavras o que você entendeu do texto", responde ela mesma. A aluna ao meu lado comenta com outra: "Se fosse a novela eu contaria tim-tim por tim-tim".

Se o professor tivesse sensibilidade, se estivesse "disponível" na sala para perceber estes retornos dos alunos, ele certamente poderia partir da interpretação do capítulo da novela do dia anterior para depois chegar à interpretação do textos literários.

O modelo teórico semiótico-textual entende que há assimetria nos papéis de emissor e receptor, há diferenças de significação nas mensagens transmitidas e é justamente neste conjunto de práticas textuais que se constrói a relação comunicativa.

Como diz a mesma teoria, o destinatário (aluno) é também construtor desta comunicação e assim, o emissor (professor) se antecipa à compreensão do receptor e usa a mensagem mais aceitável pelo destinatário. Para isto, o emissor se preocupa com a capacidade, códigos e hábitos de seus destinatários. Ora, como conseguir esta interação numa relação onde o professor é autoritário?

*"Quem manda na sala é o professor. Eu sou a autoridade máxima da sala e eu sei o que fazer. Tem muita coisa antiga que é condenada e que eu acho que é bom. Por exemplo: falar alto, às vezes, resolve".
(profª Sueli).*

Como conseguir esta relação comunicativa mais aprimorada em circunstâncias do cotidiano escolar onde o aluno é frequentemente desvalorizado?

*. "Que menino nojento, sempre conversando. Hoje já conversei com sua mãe, se eu te colocar para fora você vai ver!"
. "Quem aqui trabalha na feira? Pelo jeito aqui não tem trabalhador! O que vocês fazem no sábado de manhã?"
. A classe foi elogiada no conselho de classe, ao chegar em classe a profª diz "Agora vocês terão aula de educação e vão melhorar mais ainda". Na outra aula ante um problema de disciplina: " Como fica minha cara agora? Floquei esta classe e tudo foi por água abaixo".*

O processo de ensino, sob a visão da pedagogia crítico-social dos conteúdos, tem caráter bilateral, isto é, traz em seu bojo a existência de duas forças de índoles distintas - o professor possui uma autoridade que se manifesta no controle da situação e o aluno poria uma autonomia que se expressa na auto atividade que exerce. Estas forças entram em contradição; contradição esta que surge, se desenvolve e se elimina. Assim, a superação vai existir se estas forças não se separarem.

Para que esta contradição se transforme em força motriz,

essência do processo de ensino, é essencial que o professor se antecipe ao aluno, isto é, que tenha disposição em aceitar este aluno. Que esta antecipação esteja igualmente permeada de afetividade. Aí sim, haverá a comunicação livre de coerção.

Todavia, as observações feitas de aula dos professores (há honrosas exceções, certamente), revelam que há ausência de afetividade. Os professores não conseguindo saber os nomes dos alunos tratam-os de forma impessoal: "Você aí (apontando) responde: Como os dentes se classificam?" (Carmem). Ou quando: "Um aluno ri e o professor pergunta: "Tem palhaço na sala?" e ainda durante a mesma aula: O aluno não sabe explicar o que leu. A professora diz que ele ri muito. O aluno tenta falar algo. A professora diz: "Cala a boca!".

Certamente, se a comunicação ocorre em ambas as direções, o aluno traz consigo um componente que rejeita a comunicação. Louis Not chama isto de "defasagens" no funcionamento dos pensamentos em comunicação e que não é raro que as mensagens cheguem de maneiras diversas aos diferentes indivíduos e isto provoca lacunas, incompreensões, conflitos, antagonismos que podem gerar sanções por parte do professor ou algazarra por parte dos alunos. São frequentes os casos de rebeldia dos alunos:

*. Riem sarcasticamente do professor.
Tentam enganá-los mostrando trabalhos
incompletos e mal feitos. Se o professor*

não aceita, amassam a folha e saem rindo de volta ao seu lugar (Protocolo de registro nº 45)

. Ou ainda em situações de rebeldia mais explícita. A aluna sai da sala dizendo: " Não aguento mais encheção do saco desta professora chata ! Está na hora dela se aposentar. (Protocolo de registro nº 38)

. E também nesta outra situação: O Guilherme mexe com uma aluna no outro extremo da sala. A menina reclama e diz que vai estourar a boca dele já. Ele responde com uma frase irônica (que não entendi bem, tipo verso) e a turma ri. A menina continua a reclamar. A professora vai até ela e pede para ela parar. Ela diz que a professora só vê ela: só ela está conversando, ela não é deida, ela só conversa com alguém e a professora só chama atenção dela. A professora pede à classe para completar a letra c do exercício que estão fazendo. (Protocolo de registro nº 42)

Retoma-se Bakhtin quando ele diz que a entoação expressiva transmite o cinto apreciativo que é determinado pela situação social, pelas circunstâncias onde a comunicação ocorre. Muitas vezes, a entoação não tem nada a ver com o conteúdo do discurso verbal, mas o apreciativo não se separa do significativo. Esta concepção teórica nos permite afirmar que na comunicação deve haver correspondência entre o falar e o fazer. A orientação apreciativa do discurso é percebida pelo aluno e, isto sim, pode funcionar como ruído da comunicação.

Neste sentido, analise-se o que foi observado nas aulas

dos professores:

. Ao término da leitura do texto de História, a professora diz: "Quais são as perguntas?" Não surge uma pergunta sequer. A professora diz: "Se vocês não perguntarem, a professora não sabe a dúvida dos alunos". (Célia)

. Ao chamar os alunos para lerem a redação na frente da sala e os alunos não aceitarem, a professora diz: "Vocês estão com vergonha de ler. Vamos gente! Não precisa ter vergonha. Estamos aqui aprendendo, aqui somos uma família. Não precisa ter vergonha de nada". (Carmem)

Nestes dois exemplos, os alunos se omitem porque percebem que não há relação entre o verbal e o não-verbal. Situações anteriores já mostraram a eles que não adianta demonstrar dúvidas, além de não demonstrar domínio de conteúdo, a professora não responde às questões propostas. No segundo exemplo, embora os alunos não tenham dito nada, eles percebem que a expressão " aqui somos uma família" é falsa, não corresponde à realidade, uma vez que neste mesma sala, com a mesma professora, os alunos já foram desrespeitados como elementos de classe social pobre. Portanto, o dito não corresponde ao que é real.

3.2.1. RUIDO

O modelo comunicativo-informacional considera o ruído co-

mo elemento indesejável do processo comunicativo, é chamado de ruído tanto a falha de isomorfismo de significados, como razões físicas que interferem na comunicação. Desta forma, neutralizando os ruídos busca-se conseguir rapidez e eficiência na transmissão das mensagens.

Esta preocupação se expressa nas salas de aula quando o professor, como também toda organização da escola, buscam a eliminação dos ruídos calando os alunos. Ledo engano. Muitas vezes, na sala onde há "ruídos" dos alunos está havendo muito mais comunicação do que numa sala onde há silêncio por parte dos alunos e só o professor fala. Há de se cuidar, no entanto, do momento de existência deste ruído, uma vez que, em muitos momentos ele realmente pode atrapalhar a comunicação.

Há porém, outros ruídos em sala de aula que os agentes escolares ainda não se aperceberam de sua existência e da sua interterência no processo de ensino e aprendizagem.

Obviamente, os ruídos físicos são os mais comuns e de mais fácil identificação. A indisciplina, o barulho, os ruídos que vêm da rua, dependendo da localização geográfica da escola, o tom de voz do professor, são fatores que realmente interferem na comunicação e, conseqüentemente, interferem também no processo de ensino e aprendizagem.

Como veremos à frente, a indisciplina em classe é um dos problemas mais comuns citados pelos professores e como observa Libâneo (1990:252) ela está ligada à autoridade profissional, moral e técnica do professor.

Todavia, há outros ruídos, que denominarei ruídos pedagógicos, que embora não se expressando em ruído físico, audível, interferem sobremaneira no processo comunicacional que deve existir na sala de aula. Mobiliário inadequado, luminosidade precária ou excesso de luz solar incidindo sobre os cadernos, desorganização da sala que abriga carteiras quebradas, classes numerosas, calor na sala provocado pelas telhas amianto que barateiam as construções escolares e "sufocam" alunos e professores exercem também o papel de ruídos pedagógicos. Desinteresse do aluno, falta de preparo das aulas por parte do professor, impaciência do professor, falta de direção do trabalho escolar são, igualmente, pontos que funcionam como ruídos que obstaculizam a comunicação na sala de aula.

Muitos destes ruídos pedagógicos como mobiliário inadequado (uma das escolas observadas tinha 411 alunos e 270 carteiras escolares, assim, o restante dos alunos sentavam-se em cadeiras comuns, seguravam o material no colo e escreviam com o corpo totalmente curvo), a luminosidade na sala, o calor, as classes

numerosas são fatores que independem da ação do professor e, pelo contrário, interferem na prática deste professor dificultando ainda mais a ação docente comunicacional. Trataremos deste item no título: Organização do trabalho escolar.

2.2.2.USO DE MATERIAL IMPRESSO

A educação escolar não prescinde do uso de material impresso: livros, apostilas, jornais, panfletos, classificados, histórias em quadrinhos, propagandas. Tudo isto é usado pelos professores na sala de aula, com predominância óbvia do primeiro. Os livros são ainda, para os professores, a principal referência de material impresso a ser utilizado na escola.

Entretanto, há outros instrumentos, de custo mais baixo do que o livro ou até mesmo com custo zero, que podem ser utilizados com sucesso pelos professores, especialmente os da escola pública que convivem com as grandes limitações financeiras deles próprios e dos alunos.

As observações feitas nas escolas possibilitaram o convívio com professores que nada sabiam fazer sem o livro; e pelo fato do aluno não ter livro, todo o processo de ensino ficava comprometido sendo concretizado assim um ensino de segunda ou ter-

ceira mão. Mas, foi observado também professores criativos que usaram desde panfletos de propaganda de rádio, até classificados de jornais velhos, bulas de remédios e histórias em quadrinhos para fazer narrações descritivas onde são exploradas as características físicas e psicológicas das personagens. Neste último exemplo, os alunos colavam a tira da HQ no caderno, sem os balões, descreviam o que acontecia e tinham de elaborar o diálogo seguindo o roteiro dado pela professora: apresentação dos personagens, conflito, diálogo, desfecho. (Protocolo de registro nº 23- profª Isaura)

Valo observar que a professora que não sabe ficar sem o livro, diz para os alunos quando percebe na aula de leitura que eles estão mal: "É preciso ler em casa, qualquer coisa, um pedaço de jornal, qualquer coisa". É também esta mesma professora que retira da aluna, em classe, a revista Julia, que a aluna estava lendo enquanto os outros faziam a tarefa. Não estou querendo dizer, ao relatar este fato que se deve deixar o aluno fazer o que deseja em classe, mas sim de que é preciso estar mais atento ao que realmente acontece: não é que o alunos não lêem, mas eles estão lendo coisas que os interessam mais; e também que o professor pode se aproveitar destas situações ocorridas em sala de aula e a partir delas iniciar o estudo do conhecimento sistematizado. Certamente, nas histórias da revista Julia há substantivos, verbos, pronome apassivador, e possibilitam também fazer interpretações.

Cabe ao professor entender esta linguagem dos alunos.

A carência de material didático nas escolas é tão grande que fica difícil, tanto para os professores como para os alunos conviverem com isto. Muitas vezes, uma figura de um livro diferente do do professor é atração para a aula. É bom salientar, que em grande proporção, o professor é o único possuidor do livro didático, restando ao aluno como material de estudo o ponto copiado do quadro giz, o qual é transcrito pelo professor diretamente do livro.

Veja-se o que este trecho do Protocolo de registro nº 11 revela:

" Enquanto escreve a matéria no quadro, a profª Helena é abordada por um aluno que vem mostrar uma ilustração sobre o tema que estão vendo - as metalúrgicas na região Sudeste - num livro diferente do da professora. A professora pega o livro e caminha com ele pela sala para mostrar as figuras do processamento do ferro até chegar ao automóvel".

Uma simples figura, um outro livro, pode ser elemento novo e ilustrador para aulas tão pobres. A esta questão pode ser acrescentada ainda o descaso do governo com o problema. A Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) promete enviar os livros e não envia. Os pais não compram os livros porque o governo diz que irá mandar. Nesta discussão, os alunos ficam sem livro, os professor-

res não sabem trabalhar sem ele e os alunos ficam desassistidos. Desta forma, apesar de configurar um certo "pecado pedagógico" na era da informática, é menos mal ditar ou escrever os pontos no quadro-giz do que deixar o aluno sem referência alguma para estudo. Os alunos ficam sem textos, os questionários não são corrigidos, daí a pergunta: Como os alunos aprendem nesta escola tão carente de recursos materiais e humanos?

A esta dependência que o professor apresenta em relação ao livro didático, pode-se acrescentar atualmente a interferência que os meios de comunicação, em especial a TV, exerce sobre os professores. Pressionado pelo acúmulo de apelos visuais que a TV pratica, o professor, equivocadamente, não valoriza o seu papel de comunicador e sabendo, mesmo que inconscientemente, da interferência que os meios de comunicação desempenham na educação escolar sente-se intimidado por ela. Esta influência pode assumir duas dimensões. Na primeira, o professor chega a perceber a escola como complemento da TV e não o inverso. Nesta perspectiva, veja-se o que disse a professora Carmem enquanto orientava a leitura dos alunos sobre matérias de jornal sobre a cólera. Disse ela: " Vocês tiveram um apanhado geral, mais para ter uma idéia, porque a televisão já traz muito ". (protocolo de registro nº 16)

A professora inverteu as posições tanto dos meios, jornal e TV, como do papel a ser exercido pelo professor na escola. Jour-

nal e TV têm como característica essencial justamente o contrário do que sugeriu a professora. Enquanto a TV é instantânea e superficial no tratamento dos temas, o jornal impresso aprofunda e analisa os fatos.

Dentre as cinco professoras observadas, duas delas nem sequer usaram jornal. As outras três usaram em poucas ocasiões. Uma das queixas, aliás frequente, refere-se também ao preço dos jornais. As assinaturas são caras, os alunos não podem comprar etc e tal. A fim de identificar se era somente esta razão, foram levados às escolas jornais velhos, isto é, jornais da semana anterior doados por assinantes. Os jornais foram colocados na biblioteca e os professores avisados que poderiam fazer uso dos mesmos. Somente dois destes professores aproveitaram o material levado e uma delas, apesar de ter feito uso deles na aula de Ciências, continuava reclamando da falta do livro de Português e a carência de material de leitura existente nas escolas.

Vale destacar ainda que nas ocasiões em que o jornal foi utilizado nas aulas nada de novo se acrescentou à dinâmica do processo de ensino, sendo como exceção a profª Isaura que trabalhou bem as Histórias em Quadrinhos (HQ), os classificados, e motivou os alunos, mais por um componente individual seu de respeito aos alunos, controle de classe, domínio de conteúdo, direção do ensino etc., nas demais situações observadas, o uso do jornal

ocorreu de maneira superficial, desvinculado da realidade dos alunos e sem o componente comunicacional que lhe dá vida. É preciso que o aluno tenha prazer em trabalhar com o jornal e em uma das ocasiões observadas, recortar jornal na biblioteca foi castigo para quem não tinha feito lição de casa.

Conclui-se daí, que não basta colocar o jornal nas mãos dos professores. É preciso que concomitante ao uso desta mídia, ocorra o despertar do componente comunicacional que lhe deve servir de base: a disposição comunicativa. Sem este elemento comunicacional, o jornal, como igualmente as demais mídias escolares, torna-se simples instrumento, sem a vida e a dinamicidade que seu conteúdo lhe acrescenta.

A outra dimensão da influência dos meios de comunicação, refere-se aos comportamentos que dita. Estes são incorporados pela população e são levados para a escola e o interior da sala de aula. Este comportamento, entretanto, nem sempre é observado somente no aluno. O professor também incorpora tais estereótipos. Note-se esta outra passagem ocorrida durante aula de Geografia:

Enquanto escrevia no quadro-giz sobre o Médio Norte, um aluno pergunta à professora porque o local se chama " Amazonas ". Reproduzindo um personagem da " Escolinha do professor Raimundo ", programa humorístico diário veiculado pela melhor rede de televisão do país, onde são satirizadas as relações existentes na sala de aula, a professora responde usando

tipo de voz e trejeitos da personagem Dona Marina da Glória e diz: " Posso pensar?" Como não soube responder, disse que daria a resposta depois. (Protocolo de registro nº 18)

Este fato, muito comum nas escolas, mostra a premência da educação para as mídias. A cada dia se torna mais evidente a necessidade de se acrescentar aos cursos de formação de professores disciplinas ou conteúdos que formem para o mundo da comunicação, não só como orientação para o seu uso como também de análise crítica dos seus componentes ideológicos. Os meios de comunicação estão presentes pois dentro da escola também via usuários. Os agentes escolares, professores, alunos, secretários, coordenadores, diretores etc são usuários das mídias e trazem, através de seus saberes e representações, estes componentes e seus efeitos para o interior da escola e da sala de aula.

2.2.3. DOMÍNIO DE CONTEÚDO

O desvio de área é fato comum nas escolas anapolinas. Professores são formados em um determinada Área e lecionam em outra completamente diferente, cujo conteúdo não dominam, logicamente.

Das cinco professoras observadas, todas tinham curso superior e pós-graduação. Duas são pedagogas e dão aula de Geografia, OSFB e História. Duas são formadas em Letras e uma delas, em

desvio de área leciona Ciências. Outra é formada em Geografia e também leciona Ciências. Obviamente, este fator interfere na qualidade do ensino ministrado. Não é à toa que a professora mais criativa e segura dentro da sua área e a que mais conseguia fazer os alunos produzirem, era justamente a que não estava em fuga de área.

Daniilov considera o domínio sólido dos conhecimentos científicos como a linha fundamental da dinâmica do processo de ensino, isto é, é condição para se obter êxito no ensino às novas gerações, que têm como tarefa resolver os novos problemas que se apresentam à sociedade (1984: 101).

Somente este fator não interfere na qualidade do ensino, mas a segurança do conteúdo a ser ministrado oferece autonomia para criar, o que não ocorre com aqueles professores que convivem com a necessidade de estudar muito para dar conta do conteúdo de uma disciplina para a qual não foram preparados.

Estar fora de área exige do professor um tempo grande de estudo da disciplina, tempo este que poderia ser usado em outras atividades, tais como preparar aulas, aprimorar seus conhecimentos. " Não tenho tempo para nada. Eu passo o tempo todo trabalhando. É corrigindo, é preparando aula, estudando ... principalmente Ciências que está me tomando tempo demais. Eu nunca tinha

dado, eu tenho que estudar, tenho que aprender para dar uma boa aula". (Entrevista-profª Carmem- formada em Letras).

Nas entrevistas feitas com as profissionais foi unânime a importância que deram ao domínio de conteúdo. Os professores têm consciência de que ao assumir a disciplina, mesmo em desvio, devem dar conta do conteúdo:

" O professor, a partir do momento que ele está dentro da sala de aula, ele tem que conhecer o conteúdo de uma forma ou de outra. Mesmo que esteja fora da área, ele tem que procurar conhecer".
(Helena)

" A profª Isaura também concorda e diz que o aluno é imprevisível: " Você já imaginou se você não tem uma base e um aluno solta uma pergunta no meio de 40,50 alunos, ou ele é você que seja? E a sua consciência de que não sabe? Eu acho que eu ficaria mal comigo mesma. Então, eu acho que tem que ter domínio de conteúdo".

Os professores entrevistados consideram também que dominar conteúdo só não basta:

" Acho importante também o relacionamento entre os professores e alunos. Não vai adiantar conhecer o conteúdo se ele está querendo dar uma aula e os alunos pulando, pulando, não prestando atenção, fazendo panela - o que acontece muito - lendo revistinha na sala de aula e o aluno querendo fazer outra coisa". (Helena)

Outros consideram o ambiente da sala de aula como fator

muito importante: "é preciso um ambiente sereno ... igual ao da minha turma, não! Porque ali eles não dão condições para a gente" (Célia).

A disciplina em sala é apontada como outro elemento fundamental para o aprendizado:

" Dominar o conteúdo eu acho importante mas, sem disciplina o aluno não aprende. Como desenvolver o conteúdo com aquela conversa na sala? O menino não aprende e não vale nada. A principal base de um professor é manter a disciplina. Se não tiver disciplina o aluno não aprende" (Carmem).

A professora Sueli, por sua vez, liga indisciplina à falta de segurança do conteúdo. Diz ela:

" A indisciplina só é gerada quando a aula não está muito boa. Então, os professores têm que ter muita segurança, têm que ter muito domínio da matéria e têm que dominar de maneira total porque de uma coisa pode surgir uma outra pergunta e o professor não pode demonstrar insegurança. Se o aluno sentir que o professor mostrou insegurança, ele parte para a indisciplina".

Nas suas representações, entretanto, as professoras ignoram que também elas colaboram no acréscimo de falhas de conteúdo que vão marcar os alunos. Veja-se alguns dos inúmeros erros de conteúdo transmitidos: micróbios; São Borja (terra de João Goulart) se localiza no Rio de Janeiro; com exceção das massas e frulas todos os outros alimentos têm proteínas; que é preciso la-

var o tomate e a couve com sabão; que o arroz conservado na geladeira faz mal; que carne congelada não é boa; que avitaminose é falta de vitamina D; que o Rio São Francisco e o Jaguaribe secam no sertão; que a cultura válida é a intelectual; que o leite pode pegar micróbio na hora da pasteurização; que dez é o número e déis é o décimo e outros mais, muitas vezes, são erros da própria estrutura da matéria.

2.2.4. DISCIPLINA

Enfrentar a indisciplina dos alunos na sala de aula tem sido uma das queixas mais comentadas dos professores. Os trechos das entrevistas dos professores confirmam isto.

O professor José Carlos Libâneo sustenta que " a indisciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor (1990:252). Quanto maior for a autoridade do professor mais os alunos corresponderão às suas exigências.

A autoridade profissional seria a capacidade de dirigir o trabalho docente, através do domínio do conteúdo e dos métodos de ensino, e do trabalho dos alunos: tato em lidar com a turma, como diz o jargão dos professores.

A autoridade moral se manifesta nas qualidades profissionais do professor identificadas como "dedicação profissional, sensibilidade, senso de justiça" (p.252). A capacidade de dirigir com competência a transmissão e assimilação do conhecimento pelos alunos constitui a autoridade técnica.

Isto quer dizer que um professor organizado, que prepara suas aulas, com segurança de conteúdo, e com disposição de manter clima harmonioso com seus alunos tem grandes chances de reduzir as interferências desnecessárias à aula, as conversas inadequadas e as desobediências. Motivar o aluno auxilia na concentração e atenção do aluno. O clima de trabalho em classe, que afasta a indisciplina, é criado pela somatória destes elementos elencados e pelas normas de funcionamento da classe que devem ser cumpridas pelos agentes do processo de ensino e aprendizagem. Até mesmo os alunos, apesar de aparentemente não se perceber, querem e gostam da disciplina em classe. Alunos da profª Isaura sugeriram no Conselho de Classe que ela cuide mais da disciplina na classe e também o fala da aluna Simone da 7ª série revela o que muitos alunos pensam : " Está faltando o professor por moral na turma! " ao comentar com a colega ao lado, a dificuldade da professora em manter a disciplina na sala. " Por moral na turma" é conseguir mantê-la participando da aula para aprender, e é isto que os alunos desejam.

2.2.5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Fatores internos e externos à unidade escolar interferem na organização do trabalho escolar. A escola faz parte da estrutura maior da sociedade e assim, a gestão do ensino, a insuficiência de recursos financeiros ou seu mal emprego, a precariedade dos recursos materiais e didáticos das escolas interferem na organização pedagógica da escola e conseqüentemente se reflete no processo de ensino e aprendizagem, se reflete na comunicação na sala de aula.

A má remuneração dos professores, a falta de livros e material escolar, falta de carteiras, as péssimas condições físicas das escolas, tais como goteiras, vidros quebrados, teto por cair, instalação elétrica não-confiável, sanitários quebrados são realmente fatores que limitam a ação docente.

Aliado a estes fatores de origem externa, uma vez que dependem da política educacional do Estado, professores e alunos defrontam-se com outras questões que, embora tenham ligações com o externo, se bem administrados, poderiam minimizar interferências deste naipe no trabalho docente dentro da sala de aula. Recados, vendas de rifas, convites em geral, doação de lápis, dis-

tribuição de merenda são feitos na classe sem qualquer preocupação com o andamento pedagógico da aula. Parece até que a aula e a transmissão de conhecimentos acumulados, função essencial da escola, são considerados fatores acessórios da instituição escolar. O que é realmente acessório recebe tratamento prioritário: dar a merenda tornar-se mais importante do que a matéria nova que o professor estava iniciando naquele momento. Várias situações foram observadas neste sentido:

. Durante leitura do jornal sobre o surto de cólera, a coordenadora chega na sala e diz que amanhã todos devem estar uniformizados, pois a loja já recebeu as camisetas.

. Ou quando os alunos fazem prova bimestral, a diretora pede licença e entra na sala. Observa fila por fila se os alunos estão com uniforme (o prazo dado para providenciar o mesmo termina hoje). Observa e sai sem dizer nada.

Deixar a sala sozinha ou dispensar turma para arrumar os diários junto com a coordenadora também é hábito utilizado com frequência (Protocolos nº 11, 16 e 30). Entrega de objetos perdidos, recados sobre eventos e pedidos de ajuda para as festas, ou ainda as provas que não ficam prontas até o momento de iniciá-las foram vistos nas salas observadas sem qualquer preocupação com o andamento da aula.

Durante explicação do valor dos alimentos, a professora esbarra em sua mesa e esta cai, uma vez que permanece equilibrada

e encostada na parede porque falta um pé na mesa. A turma ri muito. A professora diz: "A aula não terminou!" O burburinho na classe continua. Os alunos recolocam a mesa no lugar. A profª diz: "Tem alguma pergunta? Vamos continuar a aula. Tirem o caderno". O burburinho ainda continua. A professora pergunta: "Vocês já sabem tudo? Não quero mais nenhuma conversa! Vou dilatar..." (Protocolo de registro nº 5). Como se vê, um fato ocorrido por descaso quanto às condições físicas da escola alterou todo o processo de ensino que se encontrava na fase de apresentação da matéria nova. A professora teve dificuldade de lidar com a situação, sentiu-se envergonhada e teve dificuldade de retomar a volta à calma da turma.

Numa outra situação, a professora vai mostrar no mapa do Brasil onde estão localizadas as regiões que têm apresentado casos de cólera. Pede para um aluno pôr o mapa na frente da sala. Não há onde pendurar o mapa. Dois alunos seguram o mapa enquanto ela explica e mostra as regiões. Embora isto possa parecer insignificante, não é possível, nem aconselhável e saudável que se acostume com carências tão extremas. Entretanto, o mesmo não se pode dizer da falta de carteiras escolares na sala de aula.

Uma das escolas tinha pouco mais de duzentas carteiras para os mais de quatrocentos alunos do turno da manhã. Entre carteiras universitárias incompletas, quebradas, havia as cadeiras

simples dos conjuntos de mesinhas quebrados. Eram estas cadeiras que completavam o número necessário para o aluno, pelo menos, sentar-se. Porém, não havendo suporte para os cadernos, os mesmos ficavam no colo até mesmo em dias de provas, o que fatalmente facilitava a consulta não autorizada. Às vezes, a professora oferecia sua mesa para algum aluno que demonstrava mais cansaço e pouca acomodação na cadeira e tendo de manusear cadernos e lápis durante horas. Com a chegada da merenda, então, a situação se complicava. Como a merenda era servida na sala, ao mesmo tempo que escrevia com o caderno no colo, os alunos seguravam a vasilha de chá na outra mão (Protocolo de registro nº 4).

A professora Heloisa Lück, doutora em educação e professora da UFPr, no texto "Organização do espaço na sala de aula: implicações e efeitos no processo pedagógico" aponta outros fatores de organização escolar que interferem no processo de ensino. Citando Lee e Gump, ela observa que há influência do ambiente objetivo e concreto (não só o psicológico) no comportamento das pessoas e que "a construção de escolas e de salas de aula, conforme é identificado na observação às mesmas, tem-se orientado pelos princípios da tradição, da economia e da otimização do espaço, revelando o predomínio da preocupação da forma sobre a da função" (Lück, p. 18).

Além destas questões mais gerais da organização da esco-

la, a autora afirma que a organização do ambiente da sala de aula atualmente é a mesma existente desde o início do século e isto desestimula o aluno. A manutenção deste ambiente físico tradicional colabora na conservação de comportamentos o que entra em conflito com a renovação da sociedade e as novas circunstâncias do mundo contemporâneo. Não alterar esta forma de organização da sala é bloquear e enfraquecer as tentativas de inovação pedagógica.

Como afirma Heloisa Lück, o próprio arranjo das carteiras em sala de aula com todos os alunos virados para o professor, realça a figura deste e o coloca como centro das atenções, dificultando o relacionamento dos alunos entre si. Como o mundo moderno requer indivíduos capazes de enfrentar com êxito as situações díspares que encontra em seu viver, a autora considera que o ambiente escolar

"deve apresentar características que facilitem o relacionamento dos alunos entre si, de maneira que aprendam, no processo, a trocar idéias, a analisar situações conjuntamente, a discutir problemas, a trabalhar cooperativamente; deve, ainda, esse ambiente, facilitar o contato do professor com cada um dos alunos, em igualdade de condições, evitando-se o privilegiamento aos mais próximos e a natural desatenção, pelo impedimento físico, aos mais distantes" (p.19/20).

Estas orientações de Lück são pertinentes ao tema abordado neste trabalho, uma vez que alertam para outras questões de

ordem física que também interferem no relacionamento professor/aluno. O ambiente escolar e sua organização são conteúdos que também estão sendo comunicados no cotidiano escolar. Pelo que podemos observar, são inúmeros os pontos de ordem afetiva, de conhecimento didático-pedagógico, de domínio de conteúdo, e também de organização da escola que podem contribuir ou não para o sucesso da dimensão comunicacional dos componentes educativos.

A busca da concretização do ensino crítico nas escolas brasileiras e as reflexões a respeito dessa temática supõe uma concepção e uma determinada diretriz sobre o processo de ensino, onde se produz o ensino crítico.

Ocorre porém que o processo de ensino está permeado de comunicação, ou seja, o processo de ensino é um processo comunicativo. Por sua vez, o processo comunicativo em geral, como também o que ocorre no ensino e aprendizagem, possui igualmente concepções diversas e diretrizes diferenciadas. Se se busca o ensino crítico é essencial que a comunicação docente do processo de ensino seja uma comunicação livre de coerção, uma comunicação onde os agentes desse processo, sob a direção do professor, se relacionem de forma afetiva e não coercitiva, numa concepção de comunicação onde as mensagens ocorrem de forma espiralada, uma vez que a disposição afetivo-volitiva é alimento do agir comunicativo e este busca eliminar da comunicação o seu componente autoritá-

rio.

Compreende-se também que diversos elementos interferem na comunicação docente, tais como os ruídos, os tipos de materiais usados nas aulas, o domínio ou não do conteúdo pelo professor, a disciplina da classe. Ora, se estas partes provocam alguma alteração na comunicação obviamente interferem também no processo de ensino e por consequência no ensino crítico. A garantia de um ensino crítico, por suposto, estaria então na existência de uma relação comunicativa não coercitiva que minimizaria a ação dos componentes externos a ela como os ruídos, disciplina, etc.

A organização do trabalho escolar nos moldes existentes nas unidades escolares aparece como um elemento que interfere tanto no processo de ensino como no tipo de comunicação existente. A forma de organização do trabalho escolar, condiciona o tipo de comunicação a se realizar, como ainda colabora na existência de um processo de ensino que impede a concretização do ensino crítico.

Por sua vez, igualmente, as tarefas do processo de ensino: planejamento, preparo da aula e os momentos da aula, estão permeados de comunicação. Ao planejar a aula o professor já começa a se comunicar com o aluno. No planejamento já prepara como se antecipar à compreensão do aluno para que a mensagem seja recebi-

da e aceita.

A existência do componente do agir comunicativo, como de disposição afetivo-volitiva na comunicação docente é que irá propiciar o estabelecimento da força motriz. Sem o aparecimento das contradições e a superação das mesmas não podemos dizer que temos ensino crítico. É justamente no aparecimento das contradições propiciado pelo professor e na significação que os conteúdos representam para os alunos que a força motriz se instala. Sem conteúdos significativos, ligados às experiências de vida dos alunos não há força motriz, não há ensino crítico. E é essencial para a ocorrência de força motriz o agir comunicativo, a disposição comunicativa. Em suma, sem o agir comunicativo no processo de ensino não atingimos o desejado ensino crítico.

A potencialidade da mídia jornal, ligada ao ensino crítico e a comunicação docente ocorre em virtude de sua dupla condição. Primeiramente, liga-se ao ensino crítico porque o jornal traz os conhecimentos vivos, contemporâneos, concretos que o ensino crítico exige. Os fatos tratados pelo jornal refletem a realidade concreta que o aluno vive num determinado momento histórico. Esta característica se agudiza e contribui ainda mais para o ensino crítico se o jornal é regional e traz notícias da cidade, e do estado em que o aluno habita.

liga-se à comunicação docente, em segundo lugar, porque pode facilitar a ocorrência do agir comunicativo. O conteúdo que o jornal traz não é conhecimento sistematizado já impresso nos livros didáticos, nem o conhecimento que o professor possui. Pela sua contemporaneidade, ele vai se acrescentar ao conteúdo dominado pelo professor, enriquecendo-o. Ao mesmo tempo, o conhecimento que o jornal traz não é também só o conhecimento de senso comum que o aluno traz de suas experiências cotidianas. A notícia do jornal vem também enriquecer as experiências do aluno. Por estes fatos de não pertencer a nenhum dos agentes do processo de ensino e ao mesmo tempo ser enriquecedor de ambos, o jornal pode ser outro elemento que possibilite a ocorrência da força motriz, porque suas características, acima apontadas, podem suscitar o debate, podem iniciar o surgimento de perguntas, de considerações, podem propiciar o início do diálogo. E tudo isto nada mais é senão a manifestação do agir comunicativo.

O jornal aparece pois com este duplo potencial que, infelizmente, ainda não é reconhecido. Este trabalho busca, como um dos seus objetivos, justamente suscitar o debate sobre este aspecto que este tipo de mídia se apresenta como possível linguagem mesmo das relações comunicacionais na escola.

CAPITULO IV

EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO COM JORNAIS: práticas ausentes
mobilizando reflexões para novas práticas docentes

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO COM JORNAIS

O Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - ciclo 1990 - oferece dados de um estudo sobre a atuação docente realizado em 25 unidades federativas do país atingindo 17.814 professores. O trabalho do SAEB buscou delinear o "perfil qualitativo da prática docente dos professores: quem são, como atuam e qual a eficácia do seu trabalho" (p.59) e sendo assim, tentou captar o ideário pedagógico do professor brasileiro e sua visão sobre os problemas do cotidiano escolar. Desta forma, o estudo incluiu itens da intensidade de utilização de temas extraídos dos meios de comunicação, bem como da utilização de temas veiculados especificamente em jornais e revistas.

Processados os dados em 1991 e publicado o relatório em agosto de 1992, a análise dos dados sugere que "os professores não utilizam com muita frequência em suas aulas, temas veiculados na mídia, apesar da evidente e maciça presença dos mesmos na vida cotidiana" (p.74). O relatório sugere ainda que a "não utilização destes instrumentos pode estar exemplificando a dificuldade que os professores em geral apresentam em articular os conteúdos curriculares à realidade social, de maneira crítica, criativa e expressiva" (p.74).

Quanto à intensidade de utilização de temas extraídos de

jornais e revistas, 21,1% dos professores declararam usar com muita freqüência, 39,2% disseram usar em nível médio, 25,6% afirmaram usar pouco e 14,1% declararam não usar.

Esta baixa incidência de uso de temas de jornais e revistas igualmente foi detectada no presente estudo realizado em Anápolis. Das 103 aulas observadas, em apenas seis delas foi usado o jornal. Vale destacar que três destas aulas foram de uma mesma professora, Isaura, de Português; duas da professora de Geografia e uma de outra professora de Português. Duas das professoras observadas, Ciências e História, não usaram jornal em sequer uma de suas aulas. Note-se que responderam que sim no questionário e autorizaram a observação de suas aulas justamente por causa do uso do jornal. Devido a este pequeno número de aulas com uso de jornais, haverá comentário de cada uma delas neste capítulo.

Esta constatação decepcionante suscita reflexões para identificação das causas que constroem este quadro preocupante.

Dermeval Saviani já esboçou a confusão que ocorre com os professores quanto à opção pelas tendências pedagógicas. Diz o teórico que o professor tem a cabeça escolanovista, vive uma realidade tradicional, é exigido pelo tecnicismo da burocracia e rejeita e não aceita a linha crítica porque não quer ser denominado de repressor (Libâneo, 1984:20). Apesar do desejo do professor em aceitar a atividade do aluno, as limitações a que é submetido no

trabalho e a realidade tradicional na qual convive são muito fortes e violentam o desejo de serem mais humanos, compreensivos e próximos de seus alunos. Isto se revela pela dicotomia existente entre o que o professor deseja e quer fazer, expresso nas entrevistas, e que efetivamente realiza na sala de aula. O imaginário do professor é escolanovista, de respeito ao aluno, mas a realidade é duramente tradicional. Destaque-se ainda a precária formação dos professores o que se reflete, obviamente, na sua prática docente.

José Carlos Libâneo destaca, com freqüência, a necessidade de questionamento, reelaboração, confronto dos conteúdos escolares com a realidade física e social dos alunos. Reconhece também Libâneo a dificuldade que os professores têm em traduzir objetivos sócio-políticos do ensino crítico na atuação com alunos na sala de aula. Escreve ele, "temos insistido (...) que o êxito da atividade de ensino depende de que os objetivos escolares entrem em correspondência (...) com o mundo social e cultural em que vivem os alunos com suas capacidades potenciais de assimilação de conhecimentos" (1991:113/4).

Vale destacar que o estudo do SAEB ao mostrar a auto-avaliação dos professores de diferentes níveis de escolaridade a respeito dos itens fundamentos sócio-políticos da educação, conteúdos e métodos e técnicas de ensino, apresenta no relatório, uma carência geral no item fundamentos, o que revela a dificuldade

de dos professores em articular a prática docente à totalidade social, requisito fundamental para o ensino que se deseja crítico.

O total de cada item assim se expressa (em %):

DOMÍNIO	FUNDAMENTOS SOCIO POLITICOS DA EDUCAÇÃO	CONTEUDOS	MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
MUITO	13,0	71,5	35,8
MÉDIO	54,7	25,9	53,9
POUCO	25,9	23,0	8,8
NADA	6,4	0,3	1,5

Fonte: SAEB/INEP/MEC- 1992 p.75/6

A análise do SAEB considera preocupantes todos estes dados na medida em que "revelam aspectos problemáticos da organização da prática docente. Por exemplo, o alto domínio declarado do tema "conteúdos" contrasta com o domínio mais baixo de temas referentes à instrumentalização do fazer pedagógico (métodos, técnicas e tecnologias de ensino), o que sugere uma dificuldade de articulação entre conteúdo (o que ensinar) e método (como ensinar)".

Embora a análise da SAEB tenha se baseado em respostas dos professores aos questionários aplicados, a prática observada confirma este quadro. As seis aulas com uso de jornal evidenciam a dificuldade dos professores não só em relação ao aspecto comunicacional da aula, como ainda no que se refere à correspondência dos conteúdos trabalhados, com os conteúdos do jornal e com o

mundo social e cultural dos alunos.

Veja-se os seguintes exemplos destacados dos protocolos de registro:

1) Ao concluir a unidade sobre a Região Sudeste, a professora de Geografia coloca no quadro-giz as atividades para casa estando entre elas: Recortar três notícias e colar no caderno.

" Qualquer notícia? ", pergunta um aluno. " Menos futebol e música. Serve política, economia, mas de jornais da Região Sudeste", responde a professora.

Em seguida, divide a sala em grupos e dá a cada um deles um recorte de notícias de jornal. Continua o protocolo:

" Um aluno de um grupo diz que a notícia que ela deu para eles não presta. A professora diz que se não prestasse estaria em branco. Tudo presta, diz. A notícia deles é sobre a cólera. A professora diz para os alunos lerem, discutirem e depois ela vai chamar para eles contarem. E continua: Agora vou pegar o diário e anotar quem está fazendo a atividade. Quem estiver fazendo outra coisa eu vou tirar nota..." (PR nº 11)

Após menos de 15 minutos a professora chama os alunos para relatarem o que leram. Um elemento de cada grupo fala sobre o que leram. As notícias são variadas não só no conteúdo como também do local: a Região Sudeste já não era mais critério.

Na aula seguinte que tinha tarefa com jornal, a professora assim que deu início à aula disse:

2) " Pedi uma atividade para casa. Quem fez terá ponto, quem não fez irá perder. Quem fez matrícula nesta escola deve trabalhar, se não trabalhar está tirando lugar do outro. Caminha pela sala com um caderno e vai anotando os nomes dos alunos. Os alunos que não fizeram vão ficar sem recreio e vão perdendo ponto da prova,diz. Continua: A professora Mirza trouxe vários jornais que estão na biblioteca e na hora do recreio eles devem ir lá para recortar. Um aluno pergunta se quem ganha ponto não precisa fazer a prova. A professora diz que são duas provas. Ao chegar em um aluno, ela vê a tarefa dele e diz para a classe que ele não tinha jornal e ouviu as notícias na TV e escreveu no caderno. Quem quer fazer, faz! Na hora do recreio quem não fez vai para a biblioteca. Posso ir lá agora, professora? Não, só na hora do recreio. Agora eu estou entendendo porque esta turma teve nota vermelha. Vocês vão ter de estudar, senão vamos ter aula aqui de sábado e domingo. Ao terminar de anotar no caderno, a professora põe o mapa da Região Sudeste na parede. Guardem os jornais, diz. Peguem os cadernos e olhem o mapa que eu pedi para vocês fazerem". Ao término da aula, a professora diz para eles irem para a biblioteca que ela também irá.

Além de não ter ido à biblioteca como prometera, a professora não conferiu também quem fez ou não o que fora pedido.

Como se vê o uso do jornal virou simples recorte e castigo para a hora do recreio. Não houve comentário sobre o conteúdo

das matérias, se foram realmente retirados de jornais da Região Sudeste como foi pedido pela professora. E note-se o componente coercitivo de retirar pontos, que resulta no abandono da relação comunicacional e da alegria que a tarefa poderia ter provocado nos alunos.

Na aula de Português da profª Carmen, o uso do jornal limitou-se à leitura do mesmo pela professora e pelos alunos. Registra o protocolo nº 16:

3)" Ao iniciar a aula a professora mostrando um jornal diz que irá ler e comentar. A matéria é sobre a cólera. Diz ela: O cólera ou a cólera. Eu já pesquisei e vi que o vírus chama-se cólera. Escreve no quadro: o cólera ou a cólera. A professora começa a ler a matéria do jornal. Agora quero silêncio, por favor! Deixem a conversa para depois. Lê e mostra no mapa a Bolívia e o Peru. Ao terminar de ler pergunta quem quer ler. Uma aluna vai ler. Outros alunos querem ler. A professora diz: nós estamos fazendo duas coisas: aprendendo ciências e aperfeiçoando leitura, Português. Enquanto os alunos vão se alternando na leitura, a professora vai ao quadro e escreve: Trabalho. A professora pergunta se já deu o sinal. Ante a negativa da classe, ela diz para um aluno que se guarda os objetos só quando a aula terminar. Após ler as matérias sobre a doença, a profª diz: Vocês tiveram um espanhado geral meio para ter uma idéia, pois a televisão já traz muito".

Embora houvesse dito, no início da aula, que iria ler e

comentar, nada foi comentado, discutido, os alunos não falaram. Ficou na pura leitura, cansativa, sem atrativo.

A profª Isaura na primeira vez que trabalhou com jornal usou o caderno de Classificados. Está registrado no protocolo nº 1 que:

4)" Ao iniciar a aula, a profª escreve no quadro: correção de anúncios. Em seguida pede para uma aluna ler o que fez. A professora pede para os colegas comentarem. Os colegas dizem que ficou faltando endereço. Outro aluno lê o seu. A turma diz que este ficou melhor. Muitos alunos querem ler. São lidos cerca de 15 anúncios. Nos anúncios mais cômicos e criativos, os alunos riram". Demonstram gostar do que fazem. A tarefa incluía recorte de um anúncio de jornal e a confecção de outro no mesmo esquema de anúncio descritivo. O trabalho foi iniciado na aula anterior e concluído nesta.

Em outra oportunidade também com uso de jornal, Histórias em Quadrinhos, a professora chega na sala e escreve no quadro:

5) Roteiro para narração/- Elabore diálogo entre as personagens/ - Crie uma situação de conflito entre elas/ - Apresente algumas alternativas de solução para o problema/ - Invente um final de acordo com o desenvolvimento das ações/ - Dê um título/ A profª pergunta quem trouxe o material que ela pediu? Ela quer

histórias em quadrinhos sem os balões. Diz à classe que quer que contem a história com suas palavras. Depois vão escrever conforme o roteiro que deu. Lembrou e pediu exemplos do que são características físicas e psicológicas. Diz que quem tem jornal e pode recortar devem colar no caderno para ilustrar o trabalho. Quem pegou o jornal emprestado e não pode recortar, tudo bem. Quem não conseguiu as histórias sem os balões, devem criar falas próprias, aproveitando só as figuras dos personagens. A profª caminha pela sala. Alguns alunos mostram o jornal a ela e pedem explicações. A turma trabalha. A profª vai à frente e diz que o barulho está demais. Volta e continua dando orientação individual aos alunos caminhando pela sala. Dá o sinal, a aula termina.

Na aula seguinte a esta a professora pede que abram o caderno que irá dar visto na redação.

6)" Professora, não sei fazer este trem! Trem?", diz a professora. O aluno repete: este negócio. A profª continua a olhar os cadernos. Lê e dá visto. Uma aluna pergunta: vale dez isto, profª? Ela responde: vale para você fazer a prova, é um treino. Ao terminar de dar os vistos, a profª pede para um dos alunos ler a sua história. O aluno lê. A profª comenta que ele deu as características físicas e psicológicas, fez diálogo, fez a história. Diz que tudo isto junto é uma narração descritiva. Pede para outra aluna ler e mostra que ela também seguiu o roteiro. Vários outros alunos lêem, ao surgir falhas a profª explica como

deveriam fazer, orientando nas dúvidas".(PR nº 24)

Como se pôde observar, a profª Isaura foi mais feliz no uso do jornal. Apesar de suas limitações: pouco material(jornal), classe numerosa, a profª sempre manteve a tranquilidade. Seu tom de voz é baixo e calmo. Nota-se que prepara a aula. Ouve os alunos e comenta sobre o que produziram, isto os motiva muito. As tarefas são condizentes ao nível intelectual dos alunos.

Muito embora nas vezes em que o jornal foi usado não tenha feito uso de notícias do jornal, é possível perceber que o jornal quando usado na escola, tal como o livro, se constitui em elemento de comunicação verbal. E forma de diálogo, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado, tanto no quadro do discurso interior dos agentes do processo de ensino, quanto durante o próprio momento em que é usado na aula.

As ausências do uso do jornal verificadas nas observações realizadas levam à indagação do porquê do não uso do jornal. Quais motivos seriam os responsáveis pela negação do uso do jornal?

O alto preço das assinaturas embora lembrado pelos professores, não explica as ausências percebidas. Argüidas sobre o que achavam mais difícil ao trabalhar com jornais, as professoras

citaram a indisciplina, o barulho que os alunos fazem na aula e a preguiça do aluno para ler e captar a essência da notícia. As dificuldades foram indicadas, pois, no próprio jornal e nos alunos, mas não nos professores.

Acredita-se, porém, que a principal causa desta ausência percebida deve-se ao próprio professor que sente-se inseguro para fazer uso do jornal na aula. A perda de controle da situação assusta o professor. O jornal na aula retira o professor da posição de possuidor maior de conhecimentos. Aceitar uma fonte tão rica de novos conhecimentos competindo com o professor na sala não é nada fácil, uma vez que o jornal não é ainda percebido como seu aliado para um ensino melhor. Além do mais, como atesta o estudo do SAEB, o baixo domínio de instrumentos do fazer pedagógico (métodos e técnicas de ensino) sugere dificuldade de articulação entre o que ensinar e o como ensinar. Trabalhar com jornais de forma crítica, dinâmica e criativa pressupõe, além da disposição comunicativa, competência científica, técnica, conhecimento da lógica do processo de ensino.

Esta fragilidade didática, porém, não pode permanecer no ensino brasileiro. Mais estudos devem ser realizados neste aspecto da educação escolar. A área em questão carece de estudos que contribuam no sentido de auxiliar a compreensão destas ausências e que possam trazer luzes para superação do quadro.

A formação de professores é instrumento precioso para este fim. Os cursos de formação de professores, como também os de capacitação em serviço, necessitam contemplar mais o tema de fundamentos da educação, talvez como forma de impedir a dissociação entre teoria e prática. Como destaca Candau e Lelis, "... todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos" (1983:12-18). Igualmente os cursos devem redirecionar esta formação para o mundo contemporâneo das mídias. Estas estão presentes na vida escolar tanto como recursos de aprendizagem como ainda via seus usuários (alunos e professores são usuários das mídias).

Os cursos de formação não podem ignorar mais a realidade que vivemos: vídeos, computadores, programas via satélite, multimídias. Novas tecnologias chegam à escola direta ou indiretamente e nela os professores têm ainda dificuldade de trabalhar desde os mais antigos dos materiais gráficos- mapas e livros- como também com o jornal impresso que se iniciou como gazeta manuscrita nos séculos XV a XVIII e atualmente conta para sua elaboração com redação e composição computadorizada, impressão a laser, fotos coloridas etc.

Os professores não estão sendo preparados para trabalhar

com esta realidade concreta. Mesmo que as escolas sejam carentes, os alunos pobres e a educação escolar desprestigiada, não se pode negar que vivemos num mundo das mídias. Não se pode isolar a escola do contexto social, mesmo porque o ensino crítico-social dos conteúdos busca justamente criar indivíduos de pensamento independente para que sejam agentes ativos na transformação das relações sociais vigentes e interfiram no sentido de apresentar respostas criativas aos problemas da realidade. Uma escola triste, com professores inseguros e autoritários, que rejeita ou ignora os novos elementos que estão invadindo as salas de aula, certamente não produzirá os agentes sociais de que necessitamos. É preciso refletir mais sobre isto.

CONCLUSÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo verificar se a relação comunicacional existente entre professores e alunos durante as aulas é suscitadora do ensino crítico. Além disto, o estudo buscou investigar quais fatores intervenientes no processo comunicativo alteravam o processo didático e se o jornal poderia contribuir tanto no ensino crítico como na comunicação docente.

Para obter respostas a estas questões, o estudo buscou compreender o processo de ensino como um processo comunicacional usando para tal um cruzamento teórico entre as teorias das tendências pedagógicas identificadas no ensino escolar brasileiro e as teorias do processo de comunicação. Estas considerações teóricas foram possíveis devido à reflexão sobre as práticas docentes e as práticas comunicativas existentes entre alunos e professores. A prática docente não é isenta de teoria, daí se afirmar que estas duas dimensões da realidade - teoria e prática - possuem unidade porém não identidade, uma vez que são pólos que se contrapõem e se negam construindo uma unidade indissolúvel. Como observa Vásquez (1986:202) "a atividade teórica em seu conjunto (...) só existe por e em relação com a prática já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade".

Nesta perspectiva, entende-se ser de grande valia aos educadores brasileiros identificar qual teoria/prática da comunicação está sendo usada em sala de aula. Este trabalho buscou sistematizar teoricamente esta relação, justamente por entender que esta é uma necessidade dos estudos da educação, que pouco têm se ocupado com as teorias da comunicação.

Neste sentido, percebeu-se a predominância do modelo comunicativo informacional nas relações comunicacionais entre professor e alunos na sala de aula. Com frequência, os professores impõem seu conhecimento como o único existente, não dão espaço ou pouco valorizam as contribuições dos alunos dificultando assim a realização de outro modelo comunicacional no qual os receptores são também organizadores das mensagens em interação.

Vale ressaltar que ao analisar o processo de ensino e a comunicação inerente a ele, o estudo verticalizou-se no ensino crítico proposto na teoria crítico-social dos conteúdos. Se o ensino crítico objetiva a passagem do senso comum, trazido pelo aluno, ao conhecimento científico e possibilitando que este aluno possa exercer criticamente seu pensamento através do desenvolvimento de habilidades intelectuais a serem aplicadas teórica e praticamente em sua vida, "na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais" (Libâneo, 1991:100) é relevante que este ensino crítico se concretize nas escolas. Dentro des-

ta mesma linha de pensamento, no aspecto que se refere à importância de se garantir o acesso ao saber elaborado, está Sérgio Paulo Rouanet. Escreve ele: "... desvalorizar a alta cultura é a forma mais segura de extinguir a consciência crítica, pois é ela que alimenta a reflexão questionadora e a vontade de transformar o mundo.(...) por isso mesmo o regime autoritário tentou eliminar a cultura humanística (...). Não há meio mais eficiente de perpetuar as estruturas sociais do elitismo que expurgar a cultura capaz de devassá-lo e combatê-lo" (Rouanet,1987:19).

Ora, como concretizar o ensino crítico numa relação comunicacional autoritária? Esta foi uma das outras preocupações do estudo que vislumbrava que paralelamente à transmissão dos conteúdos escolares era necessário que acontecesse uma ação comunicativa pessoal, afetiva, consciente, democrática e não-coercitiva entre professores e alunos.

A garantia de concretização do ensino crítico, dentro da teoria proposta por J. C. Libâneo, está em que o professor leve em conta a situação concreta de vida de seus alunos. Está aí, entretanto, uma das grandes dificuldades dos nossos professores. Além das condições insatisfatórias que a escola oferece ao trabalho dos professores, estes têm em mente, para o exercício de sua profissão, um aluno idealizado, o que, somado à formação indesejável e às representações dos professores, reforça a dificuldade

de atingimento deste tipo de ensino.

Se esta situação não for revertida, não será possível tratar de forma crítica os conteúdos, uma vez que esta criticidade pressupõe respeito às experiências dos alunos, à sua linguagem e que a situação concreta de vida dos alunos seja o ponto de partida de onde deve iniciar o professor que almeja o conteúdo crítico. Porém, não basta levar em conta o conhecimento trazido pelo aluno. Como foi dito, isto é apenas o início.

Ao permitir, com sinceridade de princípios e disposição afetivo-volitiva que os alunos levem o conhecimento que possuem como contribuição importante para o desenvolvimento da aula, o professor abre caminho para a instalação da força motriz no processo de ensino. A instalação da força motriz é o momento mais rico para a relação comunicativa, de sentido espiralado, atingir o seu auge. É o momento onde o professor permite que se estabeleça a contradição entre o conhecimento que está emitindo e a experiência de vida dos alunos trazida para a aula. Se o professor não reconhece estas experiências como válidas e nem oferece espaço comunicativo para elas se manifestarem, a força motriz não ocorre e o estudo ativo não se realiza.

A assimilação ativa dos conhecimentos se concretiza quando, através da força motriz, os alunos são levados à síntese su-

peradora que faz com que avancem qualitativamente no conhecimento. O processo de ensino ativo é um momento particular onde os agentes (professor e aluno), através da mediação do agir comunicativo, interagem e repartem entre si o conhecimento de cada um.

A disposição comunicativa dos agentes do processo didático é fator essencial para a relação comunicativa amistosa entre professores e alunos. Se o processo de ensino ocorre sob a direção do professor é natural, portanto, que a pré-disposição para o ato comunicativo se inicie com o professor. A situação amistosa de uma aula favorecerá a pré-disposição dos alunos para o ato de aprender, de estudar.

Todavia, a constante presença de situações coercitivas entre professor e aluno é obstáculo a uma relação comunicativa satisfatória. A avaliação coercitiva, como também as ameaças de tirar pontos das notas ou dar zero, é uma constante nas escolas, o que, de certa forma, é um dos principais ruídos existentes no ato comunicativo existente na sala de aula.

Além de investigar o processo comunicacional no seu interior, ou seja, na comunicação pessoal e afetiva dos agentes do processo que se realiza pela presença da disposição comunicativa, o estudo pretendeu ainda investigar os fatos externos interver-nientes no processo comunicativo e que por conseqüência alteram

também o processo de ensino.

As condições concretas da escola, tais como interrupções burocráticas das aulas, ruídos físicos, iluminação indesejável, construções sem respeito a padrões técnicos e pedagógicos, mobiliário sem manutenção ou com design desapropriado à estrutura física do jovem educando, são fatores que podem interferir na comunicação entre professores e alunos.

Na comunicação da mensagem (conteúdo escolar), os veículos de transmissão (postura do professor e postura do aluno) devem estar sintonizados para que a informação seja recebida, assimilada e o feed-back (retorno) se efetue em novo percurso, realizando assim um modelo de comunicação em espiral infinita. Assim como os ruídos variados, de origem sonora ou não, obstaculizam este percurso, as situações de dominação, de coerção de parte do professor para com os alunos, podem, igualmente, significar ruído dos mais relevantes.

O domínio do conteúdo pelo professor e compreensão, por parte dele, de que os conteúdos não estão prontos e acabados e que, pelo contrário, estão em contínua construção, favorece uma relação mais amigável entre professor e aluno. Também o papel de professor de mediador cultural entre saberes significativos para o mundo vivido dos alunos e o saber sistematizado que oferece aos

alunos, possui relevância na relação interpessoal não dominadora. Igualmente, o conhecimento das metodologias de ensino, especialmente dos passos de uma aula, de recursos técnicos de ensino, dão suporte ao professor para administrar melhor as inúmeras ocorrências que advêm num processo vivo e dinâmico que é a aula. A posse destes conhecimentos dá mais tranquilidade ao professor, uma vez que tendo menos elementos com os quais se preocupar, o professor consegue ter mais segurança na direção da classe.

As relações comunicacionais existentes na sala de aula, a relação existente entre professores e alunos ainda permanece dentro do esquema S--R advindo da teoria mecanicista da comunicação. Daí ser compreensível que se considere ainda o aluno como um receptor passivo e que o principal é manter as melhores condições técnicas dos veículos para que a mensagem chegue sem alteração. Para tal, o importante é eliminar ruídos que ameaçam a chegada, sem alterações, da mensagem emitida. Não é à toa, que uma das maiores preocupações atuais dos professores continua a de ter disciplina em classe. Outro aspecto que evidencia este ponto, é o fato de se usar a compra de computadores em uma escola como busca da qualidade do ensino. Ou o fato comum, comentado entre professores e presente nas entrevistas realizadas, de que trazer o vídeo para dentro da sala de aula resolveria muitos problemas. Como alerta Maria Rezende e Fusari, a multiplicidade de mídias existentes no trabalho escolar "não pode ser improvisado e nem desar-

ticulado de uma proposta de educação escolar"(p.106)

A educação escolar, na sua especificidade comunicacional, requer uma interação professor/aluno essencialmente democrática e sem coerção. Saber comunicar-se com o aluno é essencial para o professor, tendo ou não equipamentos modernos na escola. Esta comunicação em sala de aula depende dos objetivos educacionais do próprio professor e não das decisões da Secretaria da Educação ou de outros órgãos. É lamentável, porém, que as instituições formadoras de professores venham se esquivando de formar professores para o mundo das comunicações, e em especial, para a comunicação na sala de aula, temendo, talvez, a volta ao tecnicismo.

A escola atual, como sugere Rezende e Fusari, exige maior competência comunicacional dos professores e estes devem conhecê-la, pesquisá-la e trabalhá-la mais e melhor.

Ainda nesta mesma orientação, Rezende e Fusari sublinha que as mídias que fazemos e pensamos ao longo da educação escolar "não podem ser consideradas apenas 'recursos audiovisuais'." Para além de 'socorros' audiovisuais, as linguagens de comunicação (em quadro-de-giz, livros, cartazes, fotografias, televisão, vídeos, jornais, revistas etc.) são uma das partes essenciais das relações comunicacionais educacionais vivas, significativas (ou não) elaboradas por professores e alunos em suas aulas inseridas

no mundo em que vivem" (1992:106).

Justamente pelo fato das aulas estarem inseridas no mundo em que vivem professores e alunos, este mundo não pode ser ignorado. O mundo dos alunos, dos professores, da sociedade, devem ter espaço nelas. A dinamicidade dos fatos que ocorrem na sociedade é imensa. Os livros didáticos dificilmente terão condições de fazer este acompanhamento. Para isto surge o jornal na escola, trazendo o conhecimento novo do que ocorre na sociedade de onde participam também professores e alunos. O jornal vem, não para substituir o livro didático ou outro recurso qualquer. O jornal vem como mais um elemento precioso de conhecimentos, de informações úteis à sociedade, e também como meio que facilitará a relação professor/aluno, uma vez que traz consigo um conhecimento que ainda não pertence, exclusivamente, a nenhuma destas duas partes, mas vem com o intuito de elevá-las a um nível mais elevado de conhecimentos.

O jornal surge não apenas como uma linguagem comunicacional a mais que pode ser acrescentada às aulas e favorecer o processo comunicacional lá existente, como também pode ser um fator de ampliação das capacidades e habilidades para leitura crítica da realidade. O jornal significa, assim, um elemento enriquecedor do ensino na proposta crítico social dos conteúdos.

Lamentavelmente, porém, muito pouco ou quase nada, perto do que esperava observar nas aulas, foi visto nas salas de aula. No período de observação, somente umas poucas vezes o jornal foi efetivamente usado pelos professores.

A potencialidade do jornal, embora reconhecida pelos professores, não foi utilizada pelos mesmos. "O jornal é barato, traz atualidades, traz vários assuntos pelos quais o aluno pode se interessar. O jornal amplia a cultura geral, empolga o aluno na classe. Pela facilidade de adquirir um jornal, o aluno não tem desculpa de dizer que não conseguiu material. A leitura do jornal desenvolve o Português, a leitura e leva o aluno a se interessar por temas importantes. Jornal é cultura, é conhecimento. O jornal supre a falta de material didático". Estas foram afirmações ouvidas das cinco professoras durante as entrevistas. Ocorre, porém, que muito pouco ele foi usado e nestas poucas vezes, salvo exceções evidentemente, não possibilitou a relação comunicacional nem permitiu atingir o ensino crítico, devido à forma mecânica, cristalizada, dado ao mesmo como recurso didático e como mídia possuidora de conteúdo. Somente uma das professoras conseguiu animar a classe com o uso do jornal. Sua ação, porém, estava permeada de disposição afetivo-volitiva, de competência científica (domínio de conteúdo), de habilidade em organizar as relações comunicacionais na sala de aula e conhecimento da lógica do processo de ensino.

Somente professores libertos do componente autoritário, presente no modelo comunicativo informacional, poderão tratar criticamente os conteúdos escolares, porque são estes professores que permitem o afloramento durante o processo de ensino do componente do agir comunicativo que possibilita o aparecimento da força motriz, essência do ensino crítico e do estudo ativo. Aliar-se a este componente os saberes sobre a área de atuação, concepções de educação e sobre a comunicação escolar. O surgimento do agir comunicativo pressupõe ainda a disposição afetivo-volitiva iniciada pelo professor e continuada pelos alunos numa relação comunicacional espiralada.

O jornal pode ser um facilitador do aparecimento do agir comunicativo, mas se o professor não dispuser da disposição afetivo-volitiva não adianta só a existência do jornal, ou as mais modernas das linguagens comunicacionais como vídeos-cassetes ou computadores.

Um elemento importante deste processo de ensino crítico comunicacional está pois na manifestação da disposição afetivo-volitiva. Cada um dos componentes didáticos tem uma dimensão comunicativa que os envolve numa interação rica e dinâmica. Como o próprio nome diz, depende da vontade do professor a manifestação da disposição comunicativa. Porém, para que se manifeste, o pro-

fessor precisa tomar consciência dela. Dai a importância dos cursos de formação de professores para o uso das linguagens comunicacionais na sala de aula, suas práticas, teorias, análise e produção de múltiplas mídias. Lembrando Rezende e Fusari, a realidade comunicacional das aulas é mais complexa atualmente e isto exige melhor competência comunicacional com vistas a uma comunicação mais democrática dos saberes para formar cidadãos capazes de melhorar suas vidas nas cidades (1992:103,4). É preciso ampliar pois esta capacidade comunicacional dos professores para se atingir o ensino crítico que se deseja.

O mergulho neste trabalho foi apaixonante. A cada dia surgiam dúvidas e lampejos de clareza, como se não tivesse fim. E não tem mesmo! Aliás, esta é uma das características do conhecimento. Neste caminhar sem fim, o estudo pára por aqui, com a convicção de que muito há ainda por descobrir e de que estas reflexões são apenas "um tijolinho" na construção do nosso ideário pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. *Técnicas de ensino: por que não?* São Paulo, Papirus, 1991.
- BADIA, Gilbert. *Introducción a la ideologia nacional socialista*. 2. ed., Madrid, Ed. Ayuso, 1972.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1988.
- CANDAU, Vera Maria & LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 12 (55): 12-18, nov/dez. 1983.
- COHN, Gabriel. *Sociologia da Comunicação: teoria e ideologia*. São Paulo, Pioneira, 1973.
- COHN, Gabriel.(org.) *Comunicação e Indústria Cultural*. 4. ed., São Paulo, Nacional, 1978.
- DANILOV, M.A. e SKATKIN, M.N. *Didáctica de la escuela media*. 2. ed., Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1984.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 3. ed., São Paulo, Perspectiva, 1986.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 4. ed., São Paulo, Perspectiva, 1990.
- FAZENDA, Ivani.(org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FLIFUR, Melvin L. De. *Teorias de Comunicação de Massa*. 2. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 9. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

- FREITAG, Barbara. *Piaget, encontros e desencontros*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.
- FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. 1. ed., São Paulo, Brasiliense, 1988.
- GADOTTI, Moacir. *Comunicação Docente*. 3. ed., São Paulo, Loyola, 1985.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Comunicação e Poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina*. 6. ed., Petrópolis, Vozes, 1987.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. 4. ed., São Paulo, Summus, 1978.
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como "ideologia"*. Lisboa, Edições 70, 1968.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990 (a).
- HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1990 (b).
- HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1993.
- KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la Didáctica General*. Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1972 (edición alemana)
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e educação - Caminhos cruzados*. São Paulo, Ed. Loyola, 1986.
- LIBANELO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6. ed., São Paulo, Loyola, 1984.
- LIBANELO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.
- LUPES, Maria Immacolata Vassalo. *Pesquisa em Comunicação: formulação de um modelo metodológico*. São Paulo, Loyola, 1990.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPV, 1986.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Avaliação do currículo de Química de 2º grau do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992. (dissertação de mestrado, mimeo).

- MAFFESOLI, Michel. *O Conhecimento comum*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *O Capital da notícia: Jornalismo como produção social da segunda natureza*. São Paulo, Atica, 1986.
- MELO, José Marques. Brasil: Imprensa e capitalismo dependente. In: *Comunicação Latino-Americana: Reforma/Revolução*. Cadernos Intercom nº 3. São Paulo, Cortez, 1982.
- MELO, José Marques de. *Para uma leitura crítica da comunicação*. São Paulo, Paulinas, 1985.
- MIALARET, Gaston. Análise Psicológica das situações educacionais. In: *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo, Ed. Nacional e Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.
- NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo, Difel, 1981.
- REZENDE E FUSARI, Maria Felisminda. *Meios de Comunicação na Formação de Professores: Televisão e Vídeo em Questão*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1990. (tese de doutorado).
- REZENDE E FUSARI, Maria Felisminda. Mídias e Formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, Ivani. (org.) *Enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo, Cortez, 1992.
- REYES, Guilhermina Labarere e FAIROL, Gladys E. Valdívia. *Pedagogía*. Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1988.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Cia das Letras, 1987.
- SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. São Paulo, Razão Social, 1992.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 5. ed., São Paulo, Cortez, 1984.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed., São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991.
- SCHÄFER, Karl-Hermann e SCHALLER, Klaus. *Ciência Educadora Crítica e Didática Comunicativa*. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1982.
- SERRANO, Manuel Martín. *La producción social de comunicación*. Madrid, Alianza Editorial, 1986.

- SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor*. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- SILVA, Rafael Moreira da. *O livro didático na escola pública de 1º grau*. Goiânia, UFG, 1991. (dissertação de mestrado, mimeo).
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica da publicidade*. São Paulo, Paulinas, 1988. Série: Educação para a comunicação.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Para uma leitura crítica dos jornais*. 3ª ed., São Paulo, Paulinas, 1989.
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação e criatividade na escola*. São Paulo, Paulinas, 1990. (recursos pedagógicos).
- SOARES, Ismar de Oliveira. *Nova LDB integra a comunicação ao sistema nacional de ensino*. São Paulo, mimeo, junho/93.
- THIBAUT, Danièle. *Explorer le journal*. Paris, Hatier, 1976.
- THOMPSON, James J. *Anatomia da Comunicação*. 2. ed., Rio de Janeiro, Bloch, 1973.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da praxis*. 3. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- VIGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal bolsillo, 1982.
- WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. Lisboa, Ed. Presença, 1987.

ANEXOS

ANEXO Nº 1 - Questionário aplicado nas escolas antes da pesquisa.

Coleta de dados para pesquisa educacional
Professores das redes pública (estadual e municipal) e privada

Prezado professor,

Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento do tipo de leitura que os professores anapolinos têm por hábito fazer. Outro objetivo é detectar a importância que estas leituras, especialmente o de jornais, têm para sua vida profissional, qual seja os atos de preparar e ministrar aulas.

Em face disto, para que esta pesquisa obtenha informações confiáveis é necessário que as respostas sejam sinceras e objetivas. Não é preciso colocar o seu nome. Obrigada.

Escolas onde leciona (indicar também a rede, se pública ou particular):

Disciplinas que leciona: _____

Grãos em que leciona: _____

Tempo de profissão: _____

Carga horária semanal de trabalho: _____

Revistas que costuma ler (cite os nomes das revistas):

diariamente: _____

frequentemente (semanalmente): _____

eventualmente: _____

não leio revistas porque _____

Jornais que costuma ler (cite os nomes dos jornais):

diariamente: _____

frequentemente (semanalmente): _____

eventualmente: _____

não leio jornais porque _____

Outras publicações que lê: _____

Assuntos que procura ler: _____

Você acha que os jornais e revistas podem ajudar você como professor? _____ Como? _____

Você usa jornais para preparar ou dar aulas? _____

ANEXO Nº 2 - Protocolos de registro.

2) Protocolo de Registro nº 12 Escola: A

Data: 17.05.91 Série: 7ª A Prof.: Isaura Disciplina: Português

01 'As 11h a professora entrou na sala. Há ruído na classe. A
 02 professora diz que no momento certo dirá quem deve vir para a
 03 recuperação. A professora escreve no quadro: **Níveis de fala:**
 04 lembra que fizeram exercícios de passar a linguagem coloquial
 05 para a culta. Agora eles vão trabalhar com a linguagem das
 06 bulas que colaram no caderno. Não será preciso ler a bula,
 07 diz a professora acalmando a classe. Escreve no quadro: Que
 08 tipo de conhecimento é necessário para a perfeita compreensão
 09 da forma de língua portuguesa apresentada no texto das bulas?
 10 "Maria Helena pára de conversar agora, terminou o intervalo.
 11 Vão pensando no que escrevi no quadro que eu vou buscar um
 12 material para o menino". A professora volta logo em seguida.
 13 São 11:10h. A professora diz: "em cada momento de nossa comu-
 14 nicação é um modo de linguagem que usamos." A professora ca-
 15 minha pela sala. Chega a coordenadora Cida: são 11:15h. Ela
 16 diz da peça de teatro no Teatro Municipal com bônus de
 17 Cr\$200,00 para o aluno que só precisa pagar Cr\$ 600,00. Uns 5
 18 ou 6 alunos se interessaram pelo bônus. Ela diz que o Colégio
 19 Hely Alves convida o Educandário para uma festa sertaneja. Diz
 20 também que amanhã não precisa vir de uniforme. Entra a serven-
 21 te para dar um recado para mim: uma compra que fiz de outra
 22 colega. A professora está dizendo à classe que a bula não tem
 23 uma linguagem tão simples. A professora caminha pela classe
 24 aguardando os alunos fazerem o exercício. A aluna perto de mim
 25 pergunta se para entender uma bula é preciso saber de super-
 26 mercado? de boutique? O que é preciso entender? "De medicina"
 27 responde. A professora continua caminhando. Alguns alunos ler-
 28 vantam de sua carteira. A professora vai à frente da sala, são
 29 11:23h. A classe começa a se preparar para ouvir a professora.
 30 A professora diz que está faltando muita educação, e para quem
 31 eles estão querendo aparecer? Enquanto atendo quem quer fazer
 32 o exercício vocês fazem tudo isto. Se não há controle grande
 33 nesta sala, ai, ai. "Explique para nós, querido, como você fez
 34 sua resposta". Conhecer a linguagem medicinal. Toda ou parte?
 35 diz a professora. Lembra que os remédios têm nome científico
 36 até na homeopatia. Por exemplo, babosa tem o nome de Aloe Vera.
 37 Quem usa a linguagem científica? Médicos, dentistas, enfermei-
 38 ros. Vamos fazer a 2ª parte do exercício. Escreve no quadro:
 39 "Tente elaborar uma bula de um remédio que combate à preguiça"
 40 Diz aos alunos que na outra 7ª série os alunos* um remédio que
 41 combata a paixão, a dor de cotovelo. Uma aluna diz sorrindo:
 42 pode parar professora, pode parar! São 11:30h. A professora
 43 pega o diário e diz que libera da recuperação só 4 alunos e dá
 44 o nome deles. A classe reclama. Alguns alunos dizem que não
 45 podem vir. Alguns alunos guardam o material. A professora diz
 46 que ainda não deu o sinal não! Alguns alunos vêm até ela para

47 mostrar o que estão fazendo. Ela dá orientação individual. São
48 11:40h, dá o sinal. Os alunos deixam a sala.

2a) Protocolo de Registro nº 14 Escola: A

Data: 21.05.91 Série: 7ª A Prof.: Isaura Disciplina: português
01 São 10:20h, a professora fica a frente da classe e com o
02 diário na mão pede para alguns alunos silenciarem e inicia a
03 chamada pelo nome. Anotem aí uma alteração no teste de recupere-
04 ração, será 6ª feira dia 24, na última aula, os que já tiverem
05 média serão dispensados. Cai toda matéria do 1º bimestre.
06 Adriano voce? pode apresentar o texto que voce criou sobre a
07 bula? O aluno lê: Preguiçaba gotas. Ao terminar de ler outro
08 diz: Professora tem de comprar este remédio para o Luiz André.
09 A turma ri. A professora anota no diário. Chama Fernando que
10 não fez. Patrícia: Paixonatocinóide - para apaixonite aguda.
11 Preguicilina cápsulas a outra aluna. Alexandre lê o seu: Pre-
12 guicilina. Sandra: Trabalho. Aline: Preguiçópolis. Cleodineia:
13 amordecendo - para o mal do amor. Richard: antipreguiçóide. A
14 turma ri. A professora pede para rir depois pois assim não se
15 entende e como são muitos para ler não dá para ler de novo.
16 Enquanto lêem a professora anota no diário. Elisabeth: pregui-
17 citex. Juliana: preguicina supositórios. Preguiçol. Amorite
18 aguda. Os alunos pedem silêncio aos que falam para ouvirem os
19 remédios. Cornicóide: para quem foi traído. São 10:55h a pro-
20 fessora pára as leituras e diz que vai recolher as redações. A
21 professora vai recolhendo ou os alunos vão até esta levar as
22 folhas. As 11h dá o sinal.

2b) Protocolo de Registro nº 11 Escola B

Data: 15.05.91 Série: 6ª B Prof.: Helena Disciplina: geografia
01 São 8:50. A professora já está na sala. Diz à classe: Bom dia.
02 Eles respondem baixo. Ela diz de novo: Bom dia! Bom dia, res-
03 pondem. "Fuguem o caderno". Com o barulho não dá para continu-
04 ar a aula. Depois dos transportes, vocês vão copiar no cader-
05 no: Indústrias (escreve no quadro). A professora começa a di-
06 tar: A grande São Paulo é responsável pela maior produção bra-
07 sileira de veículos". Antes ela confirmou a região que estão
08 estudando e se eles sabiam de onde eram estas indústrias. A
09 classe responde: sudeste. Ao mesmo tempo que dita a professora
10 escreve no quadro (...). A professora continua a aula / Ativi-
11 dades para casa: 1-Elaborar 12 perguntas início: aspectos huma-
12 nos econômicos da Região Sudeste/ A professora da sala vizinha
13 pede à Helena que tire os alunos da porta da sala pois eles
14 estão atrapalhando a aula dela. Os alunos estão sentados com a
15 carteira à porta da classe. / 2- Recortar 3 notícias e colar
16 no caderno/ Qualquer notícia? Menos futebol e música: serve
17 política, economia. De jornais da região sudeste. Sobre espor-
18 te: falem com a professora de Ed. Física. Como toda semana olho
19 os cadernos, fazem grupinhos de 3. Há grupos de 2, 3 e alguns

20 de 3 se reúnem em 6. A professora diz que recortou algumas no-
 21 tícias para eles lerem. Caminha pela sala e dá um recorte para
 22 cada grupo. Um aluno de um grupo diz que a notícia que ela deu
 23 para eles não presta. Ela diz que se não prestasse estaria em
 24 branco, tudo presta (a notícia deles é sobre cólera). Ela diz
 25 para os alunos lerem, discutirem e depois ela vai chamar para
 26 eles contarem. Agora vou pegar o diário e anotar quem está fa-
 27 zendo a atividade, quem estiver fazendo outra eu vou tirar no
 28 la... Tem gente fazendo outra coisa, pode guardar, heim. São
 29 10:15, 2 alunos fazem prova que perderam. No 19 grupo o texto
 30 fala de impressões digitais diferentes, a professora diz "viu
 31 como Deus é poderoso?" Os alunos lembram dos assaltos e dos
 32 ladrões presos que a polícia tira impressões digitais deles.
 33 No 20 grupo, a professora fala sobre colégio modelo que viveu
 34 tragédia. "O perigo não é a arma, o perigo é a pessoa que car-
 35rega a arma", comenta um aluno. A professora caminha pelos gru-
 36pos e anota no diário. No 30 grupo: livros da FAE chegam às
 37 escolas. Os alunos dizem à professora e ela transmite aos alu-
 38nos. "Os livros vão chegar aqui professora?" E ela responde:
 39 "vão". No 40 grupo: a Mônica vai explicar: o João de Deus os
 40 peruanos e a cólera em Abadiânia (a professora que explica). No
 41 50 grupo: os rios ganharam mais peixes em Itumbiara. São 10:30
 42 e dá o sinal. Os grupos se desfazem.

2c) Protocolo de Registro nº 16 Escola: B

Data: 20.05.91 Série: 7ª A Prof.: Carmen Disciplina: português
 01 São 10:40h, entra a professora de português. Algumas alunas
 02 entram na sala, não assistiram a de OSPB. Uma delas carrega
 03 um mapa. A professora pede silêncio, por favor. A professora
 04 começa a entregar a prova. Ao terminar a professora diz que
 05 ainda tem notas baixas aí, é preciso estudar. Olha aí gente, a
 06 1ª questão (e vai corrigindo oralmente). Alguns alunos vão até
 07 a professora. São 10:50, a professora diz que chega de comen-
 08 tários. "Hoje nós vamos ver sobre a doença cólera. Nós vamos
 09 fazer um trabalho. Vocês podem fazer da forma que quiserem:
 10 cartaz, redação, pesquisa. Mostrando um jornal, a professora
 11 diz que nós vamos ler e comentar: o ou a cólera, eu já pes-
 12 quisei e vi que o vírus chama-se cólera. Escreve no quadro: o
 13 cólera ou a cólera. Vou ler pra vocês: (antes abre o mapa do
 14 Brasil e pede para um aluno por no quadro. Não há onde pendu-
 15 rar o mapa. Dois alunos seguram o mapa). A professora começa
 16 a ler a matéria do jornal: " agora quero silêncio, por favor,
 17 deixa a conversa pra depois". Lê e mostra no mapa o Peru e a
 18 Bolívia. Lê mais... (o aluno que está segurando o mapa pega a
 19 cadeira do professor e senta-se) a professora vê e diz "pode
 20 guardar, eu peguei só para mostrar para vocês o lugar... Con-
 21 tinua a ler... Termina de ler e pergunta quem quer ler? Uma
 22 Aluna vai ler. Outros alunos querem ler. Nós estamos fazendo
 23 duas coisas: aprendendo ciências e aperfeiçoando a leitura,

24 o Português. Outro aluno lê outra matéria. Num dado momento a
25 professora pede silêncio da classe e pergunta a alguns alunos
26 o que ela estava lendo: às 11:10h a coordenadora chega e diz
27 que amanhã todos devem estar uniformizados, a loja já recebeu
28 as camisetas. A aluna continua a ler. Chama outro aluno para
29 ler: a doença no Brasil. A professora pede para outro aluno
30 vir ler. Enquanto a aluna lê a professora escreve no quadro:
31 Trabalho... Chama outra aluna para ler mais. A aluna começa
32 a ler... A professora pergunta se já deu o sinal, são 11:15h,
33 ela diz para o aluno que se guarda os objetos só quando a
34 aula terminar. A professora diz que: "você tiveram um apar-
35 nhado geral para ter mais uma idéia pois a televisão já traz
36 muito". Onde a doença se espalha: nas favelas, nas casas onde
37 não tem higiene, até mesmo aqui na nossa cidade: Pobreza não
38 é defeito, mas sujeira é! A casa de vocês: vamos fazer um exa-
39 me de consciência. Como é a sua casa? Assim como? Se tem esgoto?
40 A minha casa tem fossa, cisterna. São 11:25h, dá o sinal. Os
41 alunos levantam rapidamente, a professora pede para eles se
42 sentarem e diz que agora vão sair da sala com educação, fila
43 por fila. Orienta a saída.

ANEXO Nº 3 - Entrevistas realizadas com as professoras e as coordenadoras.

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1-FORMAÇÃO E EXPERIENCIA PROFISSIONAL

1.1-Dados Gerais:

- * Nome do professor
- * Tempo de magistério (experiência profissional)
- * Formação profissional de 2º e 3º grau: quando, onde e como foi a formação
- * Disciplina (s) que leciona
- * Se exerce outra atividade fora do magistério
- * Como chegou a ser professor: por que escolheu o magistério e por que escolheu a disciplina que leciona
- * Está satisfeita com o trabalho que vem realizando na escola? Por que ? O que está faltando?

1.2-Capacitação docente em serviço:

- * Nestes últimos anos, você participou de algum curso ou treinamento? Que tipo? Valeu a pena? Influuiu na sua atividade de sala de aula?
- * Você recebeu ou vem recebendo, aqui na escola, algum tipo de ajuda, assistência do pessoal da Coordenação, para planejar as aulas, para tratar algum conteúdo, para sugestão de técnicas, procedimentos?
- * Você tem lido alguma coisa sobre educação ou sobre sua área específica?
- * O que você tem lido ultimamente?
- * Se você recebesse um jornal diariamente você teria tempo para lê-lo?
- * Quais assuntos você gosta mais de ler?

1.3-Nova proposta curricular:

- * Participou de algum curso que tratasse da nova proposta? Como foi? Onde foi?
- * Leu todo o guia da sua disciplina? Tem um exemplar?
- * Qual a sua opinião a respeito do novo guia?
- * Ele tem influenciado no seu trato e no trato de seus colegas?
- * Percebe diferenças de desempenho dos alunos neste ano em relação aos anos anteriores devido à aplicação do novo guia?
- * O que você gostou da nova proposta curricular e que já está usando?

2- IDEÁRIO PEDAGÓGICO: VISÃO GERAL SOBRE ENSINO, EDUCAÇÃO, PAPEL DO ENSINO NA SOCIEDADE; como vê a articulação entre o ensino e a formação da consciência crítica

* Vamos falar um pouco da sua matéria: Por que você acha importante o aluno aprender _____?

* Como você definiria a finalidade do ensino de _____?

* Que objetivos você visa no ensino de sua matéria?

* Cite 4 ou 5 atitudes (comportamentos, idéias, habilidades) que seus alunos precisam assimilar com o estudo da sua matéria.

* Você sente que pode melhorar como professora? Em quê?

* Você considera muito importante o professor ter domínio do conteúdo ou existem outros elementos na aprendizagem mais importantes do que este?

* Hoje em dia, fala-se muito do desinteresse dos alunos. A que você atribui isto?

* O que você acha mais necessário e importante para haver uma boa aprendizagem?

* O que você entende por consciência crítica? O ensino pode fazer isto?

3- O TRABALHO EM CLASSE:

3.1- Planejamento:

* Como você prepara o programa da matéria; para o ano ou para o semestre? Em que você se baseia para fazer este programa?

* Você segue este programa?

* Você prepara suas aulas sempre? Como você faz? E quando não dá para preparar, como você faz?

* Você em caderno de anotações do que vai dar aos alunos? Possu ver?

* E quando você usa o jornal para preparar as suas aulas? Explique **como** você faz. Descreva os detalhes, por favor.

3.2- Execução:

* Como você divide as partes de sua aula?

* Como você faz quando vai iniciar um assunto novo?

* Como você faz a fixação da aprendizagem?

* Explique como você faz para dar aula desde o 1º dia de matéria nova até o final, quando você sente que já pode passar outro ponto. Para explicar você pode usar exemplo de um assunto: fica mais fácil para exemplificar.

* Quer dizer, eu gostaria que você me contasse todos os passos que você utiliza para o ensino de uma unidade. O que você faz desde a 1ª até a última aula desta unidade?

* O que desejo saber é como é uma aula sua. Qual é a lógica do processo didático que você tem na cabeça.

- * Qual o seu método de ensinar? Que métodos e técnicas você utiliza? Onde aprendeu?
- * Quais técnicas de dinâmica de grupo você costuma usar?
- * Se todos os alunos tivessem livros didáticos você acha que seria suficiente para os alunos aprenderem?

3.3-Avaliação:

- * Como uma professora pode ter certeza que o aluno aprendeu?
- * Como você avalia os alunos?
- * Na sua formação você foi orientada em técnicas de elaboração de provas e exercícios? E a escola tem oferecido esta orientação?
- * O que você acha dos professores que ameaçam os alunos com reprovações ou notas baixas?

3.4-Conteúdo Crítico:

- * Você saberia dizer o que é ensino crítico?
- * O quê na sua aula - conteúdos, métodos, técnicas - poderia ser caracterizado como ensino crítico?
- * Você acha que os conteúdos dados hoje na escola estão distantes da realidade?
- * Como você faz para ligar os conteúdos com a vivência dos alunos? Dê exemplos, por favor.
- * Em que o sua matéria poderia ajudar o aluno a ter mais consciência da realidade em que vive? Como você tem feito isto?
- * Como o ensino de sua matéria contribui para uma postura crítica do aluno?
- * Como você vê a relação de sua matéria com a formação da consciência social e política do aluno?
- * O que você acha desta frase: "Ser professor implica uma postura política". Você concorda?

4-SOBRE O JORNAL: O TRABALHO COM O JORNAL.

(lembrar questionário respondido no início do ano)

- * De onde veio essa idéia de você usar o jornal na sala de aula?
- * Você poderia me dizer quais etapas (ou fases) que você usa para trabalhar com o jornal? Por exemplo: primeiro você dá um tema para os alunos pesquisarem, eles levam a notícia para a classe... Como é?...?
- * Esse trabalho com o jornal você aproveita na avaliação? Como essa técnica, esse trabalho, entra na avaliação?
- * Que objetivos você quer atingir, na sua disciplina, quando você usa o jornal em classe?
- * Quando você planeja usar o jornal na sala de aula, tem algum critério de seleção das notícias?

- * Por que você utiliza o jornal na sala de aula?
- * O que você acha mais difícil na hora de usar o jornal para dar aulas?
- * Como o jornal pode contribuir na sua disciplina?

ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.1-Dados Gerais:

- * Nome do coordenador:
- * Experiência profissional: tempo de magistério e coordenação
- * Formação profissional de 2º e 3º graus: quando, onde e como foi a formação. Tem pós-graduação?
- * Se exerce outra atividade: dentro ou fora da educação.
- * Está satisfeita com o trabalho que vem realizando na escola? Por que? O que está faltando?

2-VISÃO GERAL SOBRE EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO:

- * O que você acha mais importante mudar na educação escolar? A longo prazo e a curto prazo.
- * Nestes últimos anos, você participou de algum curso ou treinamento? Que tipo? Valeu a pena? Influuiu de alguma forma no trabalho que você exerce?
- * Você tem lido alguma coisa sobre educação ou sobre sua área específica?
- * O que você tem lido ultimamente?
- * Gosta de ler jornais, revistas de atualização ou prefere outras publicações? Quais? Por que?
- * Você acha que o jornal pode ajudar o professor no processo de ensino e aprendizagem? Como?

3-A NOVA PROPOSTA CURRICULAR:

- * Houve estudo, aqui na escola, do novo Guia Curricular? Quem participou? Como foi o estudo?
- * O que você acha desta nova proposta da Secretaria da Educação?
- * Estão aplicando, aqui na escola, neste turno, os planos curriculares elaborados pela Superintendência de Ensino Fundamental?
- * Estão percebendo diferenças nas aulas e no rendimento dos alunos, comparando este ano com os anteriores? Houve mudança no comportamento, entendendo o mesmo não só como disciplina, mas como interesse, melhor aprendizado etc?

4--TRABALHO COM OS PROFESSORES:

* O que você acha mais importante para um professor ser considerado bom?

* Como você orienta os professores na parte pedagógica?

* Em que você acha que os professores devem melhorar? Como você pode ajudar neste aspecto?

* Você acha que o coordenador é que deve procurar o professor para orientá-lo ou o professor é que deve tomar a iniciativa de pedir ajuda? Por que?

* Você assiste aulas dos professores? Por que? Dá conselhos, colabora na organização do conteúdo, na sugestão de métodos e técnicas de fixação e avaliação?

* Os professores solicitam a sua ajuda com frequência?

* Quais as reclamações mais frequentes dos professores? E em relação aos professores?

* Quais as falhas mais frequentes dos professores?

* Quando você recebe reclamações dos professores como você age em relação a eles?

* Ultimamente, você tem recebido mais crítica ou elogios dos pais em relação ao trabalho dos professores? A que você atribui isto?

* Você lê as provas que os professores elaboram? Dá opinião para eles?

* De uma maneira geral, as provas elaboradas pelos professores são tecnicamente corretas?

* Você sente alguma rejeição dos professores em relação às funções que o seu cargo exige?

* O que você acha mais importante no trabalho de coordenação?

* O que você menos gosta de fazer no seu trabalho? O que mais gosta nele?

* Como você avalia seu trabalho aqui, este ano, com os professores?