

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA
Faculdade de Educação da UFG
Rua Delenda Rezende de Melo s/n.o - St. Universitário
74.200 - Goiânia - Goiás - Brasil

O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO
DA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU

Rafael Moreira da Silva

GOIÂNIA - GOIÁS

1991

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O LIVRO DIDÁTICO NO COTIDIANO
DA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU

RAFAEL MOREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada como exigên-
cia parcial para obtenção do Título
de MESTRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASI-
LEIRA à Comissão Julgadora da Facul-
dade de Educação da Universidade Fe-
deral de Goiás, sob a orientação do
Prof. Paulo Marcelino.

FICHA CATALOGRÁFICA

S5861 SILVA, Rafael Moreira da
O livro didático no cotidiano da escola pública de 1º grau. Goiânia, UFG, 1991. 341 p.

Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do Grau de Mestre em Educação Escolar Brasileira.

1. Livro didático - Ensino de 1º grau .
2. Materiais pedagógicos - Ensino de 1º grau. Título.

CDU 371.671

Preparada pela Biblioteca da FE/UFG.

Comissão Julgadora

Paul Kueski
Waldete F. L. de S. Flávio
Paul Marulino

AGRADECIMENTOS

Ao final deste trabalho, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização, dentre as quais: minha esposa Anailda e meus filhos Júlio, Rafael e Heloísa; os professores com os quais eu fiz as disciplinas do Mestrado e os coordenadores do Mestrado. Agradeço aos professores e alunos observados durante a minha pesquisa de campo, pois, sem eles, não teria havido a pesquisa qualitativa de estudo de caso. Agradeço aos professores-educadores que, através de entrevistas e conversas informais, contribuíram para o enriquecimento dos dados coletados sobre o livro didático no cotidiano da escola pública de 1º grau. Agradeço, de modo especial, à Professora Waldete Ferreira Leite de Souza Flávio e ao Professor Paulo Marcelino, pelo estímulo que ambos me deram no sentido da consecução do meu projeto de pesquisa; ao Professor Paulo Marcelino, pela sua orientação paciente e segura no decorrer da elaboração deste trabalho.

RESUMO

A proposta do presente trabalho é fazer uma análise qualitativa da utilização do livro didático e da possibilidade de utilização crítica e criativa de recursos alternativos ao livro didático no cotidiano da escola pública de 1º grau, onde se concentra a grande massa de crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda.

Elege-se como recurso principal o texto crítico ou potencialmente crítico, que, enquanto material didático, associa-se ao conteúdo e ao método, considerando-se a dimensão crítica do conteúdo que emerge da realidade social e lingüística do aluno, de onde são tirados os objetos de conhecimento. Ao mesmo tempo, considera-se que é o material didático que suscita as técnicas de trabalho, as quais constituem a maneira de aplicar o método com vistas ao atingimento de determinado objetivo.

Dentro da proposta, emerge o objetivo da busca de uma educação popular libertadora, segundo propõem o método Paulo Freire de educação popular (FREIRE, 1979, 1983) (BRANDÃO, 1985) e a pedagogia popular de Célestin FREINET (FREINET, C., 1956, 1973, 1976) (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, 1979). Tem-se, portanto, como perspectiva não só a educação utilitária, mas também a educação política do aluno, através de estratégias de luta contra os fracassos escolares, sobretudo dos fracassos escolares das crianças carentes.

Primeiramente, tenta-se mostrar que as crianças que fracassam na escola ou que não têm acesso à educação escolar estão mais submetidas à estrutura de poder das classes dominantes/conservadoras, na qual se encontram a instituição escolar e os meios de comunicação de massa.

O passo seguinte é o estudo de alternativas de substituição do livro didático na sala de aula, o que se faz através

da análise qualitativa de definidos dados educacionais (entrevistas com seis educadores da UFG e coleta de dados de campo de três escolas, análise não exaustiva de quinze livros didáticos e análise de qualidade de dezoito livros didáticos) sobre os quais se projetou o referencial teórico da práxis educativa de Paulo FREIRE e Célestin FREINET e da "pedagogia dos meios de comunicação" de GUTTIÉRREZ PÉREZ (1978, 1985).

Após a análise e interpretação dos dados da pesquisa de campo e a confrontação deles com o suporte teórico, conclui-se que é necessário e que é possível, ainda que não plenamente, substituir o livro didático por outros recursos metodológicos e de conteúdo, observados os limites que foram avaliados com base na prática escolar e nas condições materiais e funcionais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. Por outro lado, considera-se inevitável o uso do livro didático do aluno, quando a existência da escola é apenas nominal e quando o professor não está preparado para desenvolver, na classe, atividades que não estejam inscritas no Manual do Professor. Conclui-se ainda que a criação de condições favoráveis à dispensa do livro didático na sala de aula está condicionada à consciência e à ação política do professor e da equipe envolvida no trabalho pedagógico da escola.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative analysis of the use of textbooks and checks the alternative materials instead of the use case, public school. This school concentrates the majority of children and adolescents from a low social/economical status.

The study selects as its main resource the critical or potentially critical text, which while teaching material, associates with the content and the method, considering the critical dimension of the content that emerges from the learners social and linguistic reality from which the objects of knowledge are taken. Meanwhile, this study, believes that teaching materials prompt teaching techniques which constitute the way the method is applied aiming at a definite objective.

From the proposal of this study, it emerges the objective of searching for a libertarian popular education, as suggested by Freire's (FREIRE, 1979, 1982, 1983) (BRANDÃO, 1985) method of popular education and Freinet's (FREINET, C. 1956, 1973, 1976), (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, 1979) popular pedagogy. Thus, the focus of this study is not only the utilitarian education, but also the political education of learners through strategies of action against failures at school, mainly those of learners from less privileged social classes.

Firstly, this work attempts to show that learners who fail at school or learners to whom school education is not accessible are subordinated to the structure of power relations of the dominant/conservative classes. These classes control the educational institutions and also the mass media.

Secondly, this study analyses the alternatives to replace textbooks in the classroom, through a qualitative analysis of definite educational data (interviews with six teachers from

UFG and field collection of data in three schools, a not exhaustive analysis of fifteen textbooks, and the analysis of quality of eighteen textbooks). The data analysis is based on theoretical referential of Freire (FREIRE, 1979, 1982, 1983) (BRANDÃO, 1985) and Freinet's (FREINET, C., 1956, 1973, 1976) (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, 1979) educational practice and on Pérez (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, 1985) pedagogy of the media.

After the analysis and the interpretation of the field research data confronted with the theoretical basis, this study concludes that it is necessary, and possible, even though not thoroughly, to substitute the textbook for other methodological and content resources, being observed the limitations in which the data are evaluated based on the teaching practice and on the conditions offered by the Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. On the other hand, this study considers inevitable the use of textbooks, in cases which the existence of a school is only nominal and the teacher is not prepared to develop activities in the classroom that are not predicted in the Teacher's Manual. Finally, this study concludes that the appearance of favourable conditions to dispense with the textbook in the classroom is conditioned to the teachers' awareness and political attitude as well as the attitude of the whole group involved in the pedagogical work.

S U M Á R I O

Pág.

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
 CAPÍTULO I - O TEMA E O PROBLEMA	 01
1. Educação e comunicação	01
2. Fundamentação teórica	02
3. Delimitação	07
4. Metodologia	13
 CAPÍTULO II - O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO POLÍTICO-IDEO- LÓGICO	 23
1. A política do livro didático	23
2. A questão ideológica	28
3. Inevitabilidade do uso do livro didático	38
4. Regionalização	45
 CAPÍTULO III - A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O LI- VRO DIDÁTICO	 50
1. Formação e treinamento	50
2. Professor, texto didático e fracasso escolar	54
3. A libertação do professor	61
 CAPÍTULO IV - TÉCNICAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS	 64
1. Propostas pedagógicas progressistas	64
2. C. Freinet e sua práxis educativa	69
2.1 - Nasce uma pedagogia (trajetória de C.Freinet)..	70
2.2 - Imprensa escolar	73
2.3 - Saint-Paul (1928 - 1934)	77
2.4 - Abaixo os "manuais"	77
2.5 - Caminhos da libertação	82
2.6 - Vence (1935)	84
3. Paulo Freire e sua práxis educativa	92
3.1 - Nasce um método (trajetória de Paulo Freire)...	93
3.2 - Educação problematizadora	99

	Pág.
3.3 - Educação conscientizadora	100
3.4 - Educação libertadora	100
4. A "pedagogia" de Gutiérrez Pérez	104
5. O jornal na sala de aula	109
 CAPÍTULO V - "DIÁLOGO"TEORIA-TRABALHO DE CAMPO	 115
1. O trabalho de campo	115
2. Programa curricular	118
3. Livro didático x fracasso escolar	134
3.1 - Integração Museu/Colégio de Aplicação	151
4. A escola popular é possível?	163
5. O livro didático no cotidiano das escolas-campo	168
5.1 - Programas assistencialistas	172
5.2 - A vez dos textos	173
5.3 - Avaliação de livros didáticos	188
 CAPÍTULO VI - À GUISA DE CONCLUSÃO	 209
1. Perspectivas educacionais	209
2. Considerações finais	218
 ANEXO 1 - Síntese da história política documentada do li vro didático no Brasil	 219
ANEXO 2 - "Pedagogia de Paulo Freire chega a mais cem es colas"	221
ANEXO 3 - Entrevista: José Carlos Libâneo	222
ANEXO 4 - Entrevista: Geraldo Faria Campos	244
ANEXO 5 - Entrevista: Paulo Marcelino	260
ANEXO 6 - Entrevista: Douglas Avanço	280
ANEXO 7 - Entrevista: Nancy Esperança Lopes	295
ANEXO 8 - Entrevista: Helder Victor Mulatinho	305
ANEXO 9 - Programa curricular - distribuição de conteú - dos por série	316
ANEXO 10 - Questionário	319
ANEXO 11 - "A enchente de Blumenau"	322
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	328
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	337

CAP. I - O TEMA E O PROBLEMA

1. Educação e comunicação

O exercício das funções de jornalista profissional (quase sempre cobrindo a área de Educação) e de professor (Ensino Médio e Ensino Superior) despertou em mim o interesse por estudos aprofundados dos problemas educacionais do país. A partir desses estudos (de natureza teórica) e da minha vivência (de natureza empírica) no jornalismo e no magistério, em Goiás, decidi buscar no mestrado uma visão científica, crítica, sistematizada e ampliada dos meus conhecimentos e das minhas experiências profissionais. É por isso que, ao entrar no Mestrado em Educação Escolar Brasileira, optei pelo núcleo temático Educação e Comunicação.

Ao optar por esse núcleo temático, eu pensava em realizar um projeto de pesquisa que associasse a educação escolar à comunicação de massa, dadas as estreitas relações entre o papel da educação escolar e o papel dos meios de comunicação de massa no mundo atual. No estudo dessas relações, surge o problema da interferência dos meios de comunicação no processo educativo formal. A reflexão sobre esta interferência me levou a crer que o cotidiano escolar é influenciado por uma realidade social criada e manipulada pela tecnologia informativa, propangandística e publicitária dos veículos de comunicação impressa e eletrônica. Reagir contra esta espécie de dominação deveria ser um dos objetivos da educação formal, sistematizada. Supõe-se que os conteúdos e os métodos da educação formal deixam o aluno passivamente submetido aos mecanismos técnicos e lingüísticos de dominação dos meios de comunicação de massa (MCM), em vez de contribuírem para torná-lo, acima de tudo (a partir do 1º grau), um receptor-emissor ativo e crítico desses meios e de suas mensagens, o que o levaria a questionar o papel exercido pelos citados meios na sociedade em que uns são os dominadores e outros são os dominados.

2. Fundamentação teórica

A opção pelo núcleo temático Educação e Comunicação no Mestrado em Educação Escolar Brasileira (MEEB/FE) me possibilitou o acesso a uma selecionada bibliografia sobre teorias e métodos da educação escolar, sobre a comunicação no processo educativo, educação popular, materiais pedagógicos, sobre inadequações sócio-lingüísticas dos textos didáticos à realidade da clientela da escola pública etc. Todos os momentos da pesquisa bibliográfica inicial foram marcados pela preocupação com o problema do poder da tecnologia dos meios de comunicação de massa sobre a educação escolar e o uso que o poder faz da comunicação (BORDENAVE, 1985, p. 92). Diante do problema acima referido, caberia à educação formal promover o aperfeiçoamento do comportamento de professores e alunos como receptores (receptores-emissores) de mensagens produzidas dentro e fora da escola. Em síntese, a questão é a educação do receptor-emissor, seja ele professor ou aluno, para que, na dinâmica do processo educativo, toda a sociedade viesse a usufruir, inteligentemente, dos meios de comunicação.

Os autores que mais contribuíram para o meu embasamento teórico acerca do problema acima referido foram: Carlos R.J. CURY (1985), Wagner G. ROSSI (1978), J.E.D. BORDENAVE (1985), Francisco CUTIÉRREZ PÉREZ (1978), Climério FERREIRA (1984) e Paulo FREIRE (1985), conforme a seguinte análise de suas obras:

CURY (1985, p. 106-12) apresenta os meios de comunicação de massa como sendo "os instrumentos de divulgação e difusão de idéias que, em maior ou menor grau de penetração, refletem, nos seus conteúdos, a concepção de quem os dirige". Para CURY, ao lado desses meios (imprensa, rádio, televisão), os materiais pedagógicos também refletem a concepção de mundo de quem os produz. Ele ressalta:

"Interesses econômicos ligados a multinacionais formam conglomerados que se estão apossando do controle dos meios de comunicação tradicionais e modernos. A produção de material pedagógico abrange todos os produtos e serviços que exerçam algum papel na transmissão do conhecimento, seja na educação formal ou não formal, especialmente no que se refira à modernização global do sistema educacional" (1985, p. 107).

Acrescenta CURY (1985, p. 107) que o capital "atento para novas formas de acumular, percebe na indústria do material peda-

gógico, além da busca de novas fontes de lucro, novos meios para exercer sua hegemonia sobre os novos educandos. Segundo CURY, um dos alvos preferidos pelo capital é a "tecnologia audiovisual" na educação, principalmente nos países subdesenvolvidos. Daí a importância da avaliação formativa dos meios audiovisuais, quando aplicados à educação, conforme proposta do professor Climério FERREIRA (1984).

Com argumentação semelhante à de CURY (1985), na parte em que ele se refere aos diversos instrumentos de divulgação e difusão das idéias de quem os dirige ou produz, ROSSI (1978, p. 23) afirma que a educação escolar, sob o capitalismo, assenta-se basicamente na indústria do material pedagógico - mais precisamente, na indústria do livro didático, que "veicula os valores de dominação e induz sua aceitação". Ao fazer tal afirmação, ROSSI acrescenta que a sociedade capitalista privilegia os meios de produção em detrimento da força de trabalho. Diz mais:

"Quando o capitalista, interessado na manutenção dos privilégios que a sociedade atual lhe proporciona, advoga a 'democratização' das oportunidades de ensino, ele não está agindo altruisticamente, ou por motivos de humanidade. Está defendendo seu interesse de classe..." (ROSSI, 1978, p. 27).

"Privilegiar os meios de produção em detrimento da força do trabalho" equivale a dizer: priorizar os investimentos na produção do livro didático (do material pedagógico em geral) em detrimento dos investimentos na formação e na remuneração do professor, sendo suficiente, na ótica capitalista, que o professor seja "treinado" para usar/utilizar o livro didático adotado na escola.¹

É com a preocupação com a formação técnico-pedagógica do professor e o seu comportamento didático-pedagógico diante da multiplicidade de mensagens (para informar, divertir, persuadir, alienar e influenciar) e a simultaneidade de códigos de comunicação (palavra, som, imagem) que logo no início do mestrado tornei-me um entusiasta da pedagogia dos meios de comunicação (ou pedagogia da linguagem total) proposta por Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ. O educador espanhol defende a pedagogia da articulação dos programas edu-

1. Ver esta questão no Cap. III.

cacionais com os recursos oferecidos pelos meios de comunicação social, dizendo que

"algo deve ser feito para que o aluno possa ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal etc.)". (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 4).

A partir de resultados de suas pesquisas sobre comunicação e educação na América Latina, GUTIÉRREZ PÉREZ afirma que,

"na América Latina, os Meios de Comunicação Social, longe de atuar como agentes positivos de mudança, como instrumentos de promoção humana e como veículos de educação, contribuem muito mais para manter os interesses da estrutura de dominação interna e externa" (1978, p. 9).

Climério FERREIRA, professor da Universidade de Brasília, concordaria com o educador espanhol, ao abordar questão semelhante, mas sob o ponto de vista da produção dos meios instrucionais e dos processos de avaliação dos meios de comunicação. Ele explica:

"O problema que se coloca hoje é que os meios de comunicação (cinema, rádio e televisão), em virtude mesmo do seu poder de multiplicação da mensagem, têm igualmente anulado a interação do processo comunicativo. O que resulta disso é que a comunicação, enquanto processo, se transformou num pacto unilateral, impossibilitando a atuação do receptor em um sistema do qual é parte tão importante (ou até mais) do que o comunicador" (1984, p. 48).

Estaríamos, pois, diante do processo da incomunicação, definido por GUTIÉRREZ PÉREZ, que lembra a existência de "autores que atribuem o fenômeno precisamente à desnaturalização da comunicação, originado no fato de que os meios de informação são porta-vozes unilaterais de grupos minoritários que, desde o princípio, deles se apoderaram". Para o educador espanhol, a comunicação "é antes de mais nada um problema humano. A comunicação não tem que ser irreversível nem unidirecional. Em síntese, a comunicação é diálogo" (1978, p. 30-1).

Climério FERREIRA e GUTIÉRREZ se colocam em sintonia com o pensamento de Paulo FREIRE, ao definirem as características

dos meios de comunicação como sendo as de impositores de informações e de costumes ou valores através de técnicas que, praticamente, anulam a interação do processo comunicativo, se se considerar que o receptor/educando não dialoga com esses meios; não dialoga porque não pode falar e opinar ou, utilizando uma frase muito repetida de paulo FREIRE, não pode dizer a sua "palavra". O ideal é que educador e educando possam dizer a sua "palavra", inclusive pelos meios que a técnica coloca à sua disposição, segundo a expectativa de GUTIÉRREZ.

O defensor da "linguagem total" aponta duas soluções para se fazer frente ao caráter de dominação dos meios de comunicação social. Uma delas é a democratização dos meios, saindo eles do controle de uma minoria representativa de interesses políticos e econômicos impregnados na sociedade, para passá-los ao poder de grupos mais abertos, representativos de toda a comunidade. A segunda solução, para o mesmo educador espanhol, consiste em ensinar aos receptores a linguagem dos sistemas de comunicação, a fim de orientá-los sobre as técnicas de manipulação da linguagem e preveni-los contra os efeitos desse processo, para que se tornem consumidores inteligentes e críticos e, nesse nível, possam passar à condição de emissores.

Juan E. Díaz BORDENAVE reforça as sugestões de GUTIÉRREZ para se fazer frente ao processo de dominação dos meios de comunicação social, ao escrever sobre o poder da comunicação e a comunicação do poder:

"Se os meios de comunicação são verdadeiras 'extensões do homem', por que não aprender a usá-los desde a infância em um sentido construtivo de auto-expressão e de construção de uma nova sociedade mais justa e solidária? Por que não promover o acesso de toda a população ao usufruto dos meios de comunicação 'para que possam dizer sua palavra e pronunciar o mundo'?"

"Ora, o aproveitamento ótimo do poder da comunicação para a expressão, o relacionamento e a participação, dentro de um projeto geral de transformação social, implica a tomada de uma série de medidas pela sociedade, começando pela procura de novas formas de apropriação e administração dos meios, até melhores formas de capacitação das pessoas no uso da comunicação" (1985, p. 93).

A grande abrangência da proposta pedagógica de GUTIÉRREZ (aqui ilustrada com a pertinente intervenção de Climério FERREIRA, CURY, ROSSI e BORDENAVE) não permitiria que ela fosse pos-

ta em prática na escola pública, que carece de recursos materiais e humanos para isso. Contudo, isto não significa a extinção do ideal de melhoria das condições de ensino-aprendizagem nessa mesma escola pública, ainda que não haja qualquer ação política no sentido da democratização dos meios de comunicação.

A partir das reflexões acima, o foco da pesquisa ficou restrito à "comunicação pedagógica", que é um fragmento da metodologia de GUTIÉRREZ, que buscou na "Pedagogia del Oprimido", de Paulo FREIRE, algumas idéias-chave para fazer a relação entre o processo de comunicação e o de aprendizagem. Por esta visão parcial da comunicação no processo educativo, a essência do problema (o mesmo problema colocado nas primeiras linhas desta fundamentação teórica) se estenderia à distância que separa a escola e a vida da criança. Explico: por um lado, a escola não acompanha o progresso tecnológico dos meios de comunicação de massa e se submete a ele; por outro lado, os programas curriculares, eminentemente técnicos e quase sempre anacrônicos, não se harmonizam com o cotidiano da criança fora da escola, persistindo, portanto, a submissão da criança e da escola aos mecanismos de dominação e ainda levando a criança, fatalmente, ao fracasso escolar, através do qual a classe dominante reforça a sua dominação.

Colocado desta forma, o problema se desloca para o livro didático que, na escola pública, representa a tecnologia da comunicação no processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, expressa os conteúdos de ensino através de textos que, quase sempre, estão distantes da realidade e dos interesses dos alunos. Assim posto o problema, ficamos, finalmente, diante da premissa de que a distância entre a vida real dos alunos e os textos dos livros didáticos e de seus respectivos exercícios é responsável, em parte, pelo fracasso escolar de crianças carentes e pela acomodação delas e de suas famílias à estrutura de dominação das classes dominantes.

Ao se colocar sobre o livro didático parte da responsabilidade pelo fracasso escolar de crianças carentes e pela acomodação delas e de suas famílias ao processo de dominação da sociedade, percebe-se que não é suficiente o enfoque da "comunicação pedagógica", segundo as idéias de GUTIÉRREZ e Paulo FREIRE, quando se trata de sustentar, teoricamente, a viabilidade da escola pública para a clientela carente. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as possibilidades de utilização crítica e criativa do livro didático e de técnicas e materiais alternativos ao livro didático na sala de aula, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-apren

dizagem, tanto no aspecto da apreensão (apropriação) e domínio do saber sistematizado como no aspecto político. Este aspecto diz respeito às condições que devem ser dadas ao educando para ele aprender, compreender e expressar a realidade que o envolve, contrapondo-se à realidade que lhe é passada pelos meios de comunicação de massa.

Diante da necessidade de se complementar os estudos até então feitos sobre a educação e os meios de comunicação de massa que resultaram no enfoque da "comunicação pedagógica" segundo GUTTIÉRREZ e Paulo FREIRE, procurei conhecer a obra de Célestin FRIET, o educador francês que "revolucionou" a prática pedagógica no seu país, através da criação de materiais didáticos e da adoção de técnicas de trabalho, na medida das necessidades e dos interesses dos seus alunos. Não com a intenção de ver nas suas experiências pedagógicas com filhos de trabalhadores um meio de viabilização imediata da escola para crianças carentes do Brasil, mas com anseio de reunir novos elementos sobre a possibilidade de uma atuação mais crítica e criativa dos professores/educadores das nossas escolas públicas de 1º grau. GUTTIÉRREZ e Paulo FREIRE, juntos, poderiam arrematar a fundamentação teórica iniciada com a ampla idéia de educação e comunicação, idéia que foi se tornando mais restrita, à medida que o estudo se desenvolveu, até se chegar à questão específica do livro didático - ou da substituição do livro didático por recursos mais apropriados à aproximação entre a escola e a sua clientela carente.

3. Delimitação

À vista da fundamentação teórica acima, delimitou-se como universo específico deste estudo o livro de Comunicação e Expressão (Português) no cotidiano da escola pública de 1º grau.

Focalizar a disciplina Comunicação e Expressão não significa isolá-la em relação ao conjunto de materiais que compõem o currículo do 1º grau; pelo contrário, é também o reconhecimento da importância da comunicação e da expressão na aprendizagem de todas as disciplinas. Segundo BORDENAVE, a matéria Comunicação e Expressão poderia até ser o eixo central de todo o currículo, sobretudo nas primeiras séries. Explica o autor: "Usar-se-ia uma abordagem a partir de problemas reais". Acrescenta que seriam escolhidos, inicialmente, "núcleos geradores" com o objetivo de levar o aluno

a compreender melhor a realidade. Nas diversas leituras da realidade (leitura denotativa, leitura conotativa, leitura estrutural) "entrariam, como auxiliares do conhecimento, todas as demais disciplinas: biologia, botânica, história, matemática etc." (1985, p. 93-4).

A delimitação da pesquisa ao 1º grau da escola pública se justifica diante dos seguintes fatos:

- É na escola pública que se concentra, nos últimos 20 anos, a grande massa de crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda, uma vez que os de renda mais alta buscaram a escola particular devido à decadência do ensino público. O processo de decadência do ensino público foi desencadeado pela política governamental de modernização econômica do país através do fortalecimento das empresas estatais e privadas. Provavelmente, a concentração de crianças carentes na escola pública concorre para o maior distanciamento entre o que contém o livro didático e as condições reais de vida dos alunos.

- São as crianças do primeiro nível de ensino que, geralmente, dispõem de um único instrumento de aprendizagem sistematizada: o livro que recebem, com atraso, do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), gerido pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) do Ministério da Educação. A verticalização para o primeiro grau decorre ainda dos princípios de obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, paralelo ao direito de todos os brasileiros a uma educação de boa qualidade e ao dever do Estado de promovê-la, conforme preceitos constitucionais.

Dispus-me a observar, preferencialmente, turmas de 5ª série, porque esta série corresponde ao início de uma nova etapa escolar na vida do aluno: ele passa a ter diversas disciplinas, ministradas por diferentes professores. Nesta etapa, ele já começa a ter disponíveis estruturas formais abstratas para perceber a natureza e o funcionamento da comunicação e para as variações lingüísticas.

A escolha da escola pública de 1º grau no universo do sistema de ensino brasileiro tem a ver com os movimentos de libertação social que avançam rumo à ocupação do espaço em que se confluem e conflitam interesses dos grupos dominantes e das camadas populares. Ela é vista, dialeticamente, como instrumento de transformação social. Para Magda SOARES, que faz a defesa da escola popular, a escola pública é um direito conquistado pelas camadas populares:

"A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola" (1986, p. 9).

Na perspectiva de um trabalho que leve em conta a prática de ensino sem o uso habitual do livro didático ou que o tenha como material complementar na sala de aula, minha escolha do 1º grau da escola pública constituiu-se num desafio, ao qual me submeti, porque é aí que a dispensa do livro didático na sala de aula se torna mais difícil ou até impossível. Por quê? - Devido à inexistência, na maioria dessas escolas, de outros recursos didáticos, não podendo nem o professor nem o aluno arcar com as despesas de aquisição de outros recursos, bem como devido ao suposto despreparo do professor para trabalhar sem o conteúdo, os exercícios e a metodologia do livro didático, podendo contar, quase sempre, com as respostas prontas do "Livro do Mestre", ou "Manual do Professor", de venda proibida.

A delimitação do campo de estudo me impõe uma definição do que seja livro didático, incluída a cartilha de alfabetização. Em princípio, eu distinguiria livro didático de livro didático tradicional. A primeira idéia é a de que todo livro é ou pode ser didático, desde que criteriosamente selecionado e criativamente utilizado como recurso de ensino pelo professor; já o seu valor pedagógico se mediria pelo potencial crítico (dos textos) que viesse a ser observado pelo professor. Todavia, a necessidade de se delimitar um campo de estudo e de se ter um vocabulário de trabalho me obriga a considerar como livro didático aquele material impresso, estruturado, apresentado e comercializado com a finalidade de atender, normativamente, aos programas oficiais das disciplinas escolares. Em outra situação, eu daria este conceito ao livro didático tradicional. Distinguem-se, pois, neste trabalho, livro didático e outros materiais pedagógicos, como os textos alternativos, os livros de literatura, as antologias, as enciclopédias, as apostilas, os dicionários etc. No lugar de livro didático, são admitidas as expressões: compêndio escolar, livro de leitura (de classe), livro de texto ou livro-texto e manual escolar.

Esta delimitação do conceito de livro didático não significa a rejeição da idéia de que todo livro pode ser educativo; didático, portanto. O professor Alfredo SAAD (1988, p. 3), da Fa-

culdade de Educação da UFG, numa discussão (setembro de 1988) sobre "O que faz um livro ser didático", disse que "um livro qualquer é didático, em determinado momento, se, naquele momento, ele atende, de alguma forma, propósitos de aprendizagem - seja com exercícios, jogos e estudos dirigidos etc." Como ele se referia ao estudo de Ciências, o que não invalida a aplicação dos seus conceitos sobre o livro didático em geral, acrescentou:

"Desse modo, talvez os livros didáticos mais importantes no Brasil, em todos os tempos, tenham sido o Almanaque Capivarol, o Almanaque Sadol, a História do Jeca Tatu, e outros, nos quais milhões de pessoas, durante anos e anos, aprenderam coisas muito importantes acerca da ciência" (1988, p. 3-4).

Apesar de, nesta dissertação, as expressões livro didático e livro didático tradicional se equivalerem, é correto afirmar que "tradicional" é o livro de uso em classe, não no sentido "aberto" e flexível que é dado por SAAD, mas no sentido "fechado" e limitado de regimes ditatoriais/autoritários, conforme a classificação encontrada no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de setembro de 1938, do Estado Novo: compêndios escolares e livros de leitura em classe. Diz o art. 2º do mencionado decreto-lei:

".....

"§ 1º - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;

"§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático".

Para efeito de análise da tecnologia da produção do livro didático, OLIVEIRA (1983, p. 9-14) considera cinco tipos de livros didáticos: o livro-texto, o livro de ensino, o livro para a aprendizagem, o livro comum usado como livro didático e outros tipos. Para OLIVEIRA, o livro-texto corresponde ao manuel scolaire (manual escolar) francês. "É o livro que se usa na escola e que serve essencialmente para informar, para apresentar o material básico, o corpo central de conhecimentos de uma dada disciplina ou técnica". O livro que "tem a intenção de ensinar" seria, para OLIVEIRA, o livro de ensino, que apresenta material e informação com esse obje-

tivo. "O livro de ensino prevê atividades docentes e discentes ... Traz indicações específicas de atividades para o professor e para o aluno". A principal característica do livro para aprendizagem é "ser pensado a partir do mecanismo de aprendizagem do aluno. É o tipo de livro que Piaget, Bruner e também Skinner escreveriam e recomendariam que fosse escrito". O ponto de partida, segundo OLIVEIRA, é o aluno que vai aprender; é o cérebro do aluno que orienta o desenvolvimento do livro. O quarto tipo é o livro comum usado como livro didático. "São importantes livros didáticos. Eles respondem, talvez, a outro conceito de escola, a uma escola que talvez não se parecesse tanto a prisão ou a hospital, mas são muito importantes em qualquer política ou qualquer conversa sobre tecnologia do livro didático". Acrescenta OLIVEIRA que "este é um tipo importante de livro didático ou de livro usado para fins didáticos". Em quinto lugar, vêm outros tipos de livros. "São livros de exercícios de variada natureza: cartilhas, livros de aplicação, livros de prática de laboratório, livros de problemas etc."

Francisco GOMES DE MATOS (1984) usa o termo material didático para designar: livro do aluno, manual do professor, gramáticas escolares e guias curriculares. O material didático é também chamado por ele de material instrucional. GOMES DE MATOS tem para o material didático duas definições. Definição abrangente: produtos pedagógicos elaborados para usar-se no ensino de uma disciplina ou em um curso. Definição específica: qualquer recurso, como um conteúdo ou uma função instrucional, utilizado para fins didáticos. Inclui livros, materiais suplementares de leitura, materiais audiovisuais, scripts para rádio e teleducação, programas para ensino com auxílio de computador, kits (pacotes) de materiais para construir ou manusear objetos, fichas, cartazes, encartes ou folhas soltas (1984, p. 6-7).

Conclui-se que, para o professor que substituí, crítica e criativamente, o livro didático, sendo, portanto, capaz de selecionar textos alternativos e de produzir e ajudar o aluno a produzir textos, qualquer livro é ou pode ser didático, consoante o ponto de vista de Alfredo SAAD (1988). O livro-texto ou manual escolar seria apenas mais um material didático, segundo a classificação de GOMES DE MATOS. O livro comum, de que fala OLIVEIRA, seria usado competentemente como livro didático, pelo professor acima qualificado. Os conceitos de livro-texto e livro de ensino, na categorização de OLIVEIRA, correspondem ao conceito de livro didático que

utilizo como nomenclatura de trabalho. A importância do livro didático, já por mim identificado pelo adjetivo tradicional, justifica-se pela inevitabilidade do seu uso, quando faltam ao professor a valorização do seu trabalho, condições efetivas de trabalho, competência no campo de sua atuação e coragem para substituí-lo, crítica e criativamente.

Nas condições imediatamente acima, o livro didático é o único instrumento de trabalho nas mãos do professor e dos seus alunos. O professor só fica nele e o tem como única fonte de "estudo" das lições a serem transmitidas aos alunos. Esta situação assegura ao livro didático uma proeminência em relação ao professor e uma presença constante na sala de aula. Assim é que o problema que vem sendo colocado é o do uso indiscriminado e da utilização inadequada do livro didático na escola pública de 1º grau, enquanto que o tema deste trabalho vem a ser o texto didático de Comunicação e Expressão.

Incluo na expressão "texto didático" os exercícios e outras questões incorporados ao livro didático como procedimentos de ensino. Entendimento semelhante a este foi adotado por Olga MOLINA (1988, p. 32).

Eu uso a expressão "conteúdos críticos" com o significado igual ou próximo de "conteúdos problemáticos" (FREIRE, 1983, p. 86-7) e "conteúdos significativos" (DOMINGUES, s.d., p. 7-15), (PIMENTA, s.d., p. 15-27).

A expressão de uso mais corrente é "texto crítico", aqui utilizada segundo os conceitos de Moacir GADOTTI (1985, p. 91-7).

Por necessidade de uniformização da linguagem, neste trabalho, usa-se a expressão "criança", que é extensiva ao adolescente e ao jovem que frequentam a escola pública.

A classificação "criança carente" é subjetiva, sujeita à sensibilidade de quem a faz, diante de problemas porventura apresentados ou deixados transparecer pela criança, na escola. Dois dados objetivos, mas imperfeitos, seriam os referentes à localização da escola e aos bairros de origem da sua clientela. As "carências" da criança são sócio-econômicas, enquanto que as "carências" da escola são econômico-pedagógicas e se revelam pela sua pobreza material e pela questionável qualidade dos serviços nela prestados. Segundo Carlos R. BRANDÃO (1986, p. 129), há um aumento do fracasso escolar à medida que se vai das escolas públicas "situadas

no centro, ou nos bairros melhores de qualquer cidade", para as escolas de periferia e de favelas. Para Cecília Loreto MARIZ, "população de baixa renda" é "a que percebe menos de 3,5 salários mínimos" (1982, p. 22).

Eu entendo que vida "real" é a que é em nosso cotidiano e não uma suposição variável segundo a ótica de quem a vê de fora para dentro. Assim é que a "realidade" da criança é vivida no seu dia-a-dia, mas sujeita-se ao modo de cada pessoa apreender essa "realidade" e representá-la, de forma gráfica ou pictórica, ocultando-a ou desvelando-a. Assim é que as "carências" sócio-econômicas da criança-estudante são uma "realidade" que se oculta ou se desvela na medida das intenções objetivas ou subjetivas de quem busca apreendê-las.

4. Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhi o estudo de caso, numa abordagem qualitativa, por considerar que esta metodologia possui as características que, segundo os conceitos de BOGDAN & BIKLEN, citados por Menga LUDKE & Marly ANDRÉ (1968, p. 11-21), mais se ajustam às situações ideais de realização deste trabalho, tais como:

- a. O ambiente natural é a fonte direta de dados da pesquisa e o pesquisador, seu principal instrumento;
- b. o pesquisador se interessa em verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- c. o pesquisador dedica atenção especial à maneira como os informantes (perspectiva participante) encaram a questão focalizada;
- d. os focos de interesse, inicialmente muito amplos, vão se tornando mais diretos e específicos, à medida que o estudo se desenvolve;
- e. os dados da realidade coletados são predominantemente descritivos e todos são considerados importantes;
- f. dos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista das várias fontes de informação, o pesquisador pode tirar o seu próprio ponto de vista sobre a questão e ainda deixar aos usuá

rios do estudo a oportunidade de também tirarem suas conclusões sobre seus aspectos contraditórios;

g. os relatos escritos do estudo de caso podem utilizar uma linguagem e uma forma mais acessíveis ao leitor não especializado que os outros relatórios de pesquisa.

De todas estas características do estudo de caso numa abordagem qualitativa, eu considero a mais marcante a da linguagem acessível e proveitosa ao leitor e aos educadores em geral, que possibilita o feedback (retroalimentação) observador-observados-usuários, dando-se ao trabalho maior validade no sentido da transformação da realidade do cotidiano escolar. BRANDÃO, em 1987, reforça esta expectativa em reflexões sobre a pesquisa participante (PP):

"Em uma pesquisa tradicional, a população pesquisada é considerada passiva, enquanto simples reservatório de informações, incapaz de analisar a sua própria situação e de procurar soluções para seus problemas. Nesse caso, a pesquisa fica exclusivamente a cargo de 'especialistas' (sociólogos, economistas etc.), pois somente estes possuiriam a capacidade de formular os problemas e de encontrar formas de os resolver. Desse modo, os resultados da pesquisa ficam reservados aos pesquisadores, e a população não é levada a conhecer tais resultados e menos ainda a discuti-los... Considerando as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas..." (1987, p. 51-2).

Michel THIOLENT (1986), que propõe a pesquisa-ação (PA), semelhante à pesquisa participante (PP), reforça as qualidades da pesquisa não convencional/tradicional e demonstra a cientificidade do seu modelo de pesquisa social. Para THIOLENT, a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Na pesquisa-ação, acrescenta THIOLENT, os participantes "não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo". Diz ainda THIOLENT que "todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. E arremata:

"O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza" (1986, p. 23-4).

THIOLENT define a PA como "forma de engajamento sócio-político a serviço das classes populares" e admite que este engajamento é constitutivo de uma boa parte das propostas de PA e PP (1986, p. 14-9).

Para SMITH & HESHUSIUS (s/d, p. 1-28), traduzidos por Marli E.D.A. ANDRÉ, o debate sobre as diferenças metodológicas da pesquisa educacional já chega ao fim. Eles afirmam que "muitos pesquisadores educacionais agora aceitam a idéia de que há duas abordagens diferentes e igualmente legítimas de pesquisa": a quantitativa e a qualitativa. Acrescentam que "muitos pesquisadores também acham que quaisquer diferenças que possam existir entre as duas perspectivas, estas não são relevantes". Em outras palavras, "muitos pesquisadores agora parecem acreditar que o conhecimento na área chegou a um estágio de, se não de síntese, certamente de compatibilidade e cooperação entre as duas abordagens". Na perspectiva qualitativa, eles afirmam que "a pesquisa é um processo sem fim (hermenêutico) de interpretar a interpretação dos outros. Tudo o que pode ser feito é comparar uma descrição com outras descrições, escolhendo alguma como válida porque ela 'faz sentido', dados os interesses e propósitos de cada um. Não há regras de procedimentos a seguir". Este princípio da inexistência de regras fixas de procedimentos na pesquisa qualitativa foi sintetizado por Menga LUDKE, numa palestra feita na Faculdade de Educação da UFG (09.10.90): "O objetivo da dissertação do mestrado não é resolver problemas; é colocá-los num diálogo da teoria com os dados da pesquisa de campo".

Algumas dúvidas dos pesquisadores sobre o trabalho de campo ou observação participante são tiradas por Rob WALKER (1986, p. 42-8), confirmando ou complementando os conceitos dos autores já citados. Dentro da perspectiva qualitativa, enfatiza o estudo de caso como o método mais adequado à pesquisa em educação, enquanto que considera que aos antropólogos interessa mais a pesquisa etnográfica (longa duração), da área de ciências sociais. O autor citado acima tranquiliza os pesquisadores da área de educação que fazem opção pelo estudo de caso, ao expor questões como: linguagem acessível ao leitor, "generalização" do caso em estudo, duração da pesquisa de campo, cientificidade do modelo da pesquisa e relação entre o mundo do pesquisador e o mundo dos pesquisados.

Depois de definir o estudo de caso como "o exame de um exemplo em ação", WALKER comenta as vantagens e desvantagens do estudo de caso em educação. Sobre a questão da linguagem do pesquisador, afirma:

"Parte del atractivo de este método reside en que ofrece un cierto escape del lenguaje de la teoría, pero puede contribuir a la teoría en cuanto promete revelar la manera en que las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones del sentido común en la vida cotidiana" (1983, p. 46).

Apresenta como a objeção mais freqüente, levantada a respeito do estudo de caso, o "problema da generalização" de um único caso, que limitaria a confiabilidade e a validade do trabalho. Todavía, considera inapropiada tal crítica, quando escreve:

"El problema del investigador que utiliza este método no estriba en determinar si vale el estudio de acontecimientos aislados, sino si puede realizarlo de una manera que capte la atención de su audiencia. Sin embargo, y en términos de investigación, los estudios de un solo caso suscitan un problema fundamental de concepción (aunque expresar el problema de esta manera resulte en sí mismo equívoco); definir la investigación de estudio de casos como 'investigación sobre muestras en donde N es igual a 1' es referirse a una serie de valores que non son necesariamente apropiados para el trabajo investigador. Cuando sólo se estudia un ejemplo no importa realmente cual sea el ejemplo estudiado. El problema de muestreo no es en realidad un problema; resulta probable que un ejemplo sea tan atípico como otro. El problema de la generalización deja de ser tal para el autor. Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y que es lo que claramente no se aplica?" (WALKER, 1983, p. 47).

Sobre a duração da pesquisa de campo, WALKER argumenta que ela não pode ser de longo prazo, a exemplo da pesquisa etnográfica, porque o seu caráter democrático reside no rápido retorno dos dados da pesquisa aos sujeitos pesquisados, não podendo servir, esses dados, somente ao uso dos "profissionais da investigação". Vale reproduzir as seguintes palavras do citado autor.

"Los estudios de casos en educación, dentro de un modo democrático, suponen el compromiso de proporcionar inmediatamente información adicional a los que participan en la situación sometida a estudio" (1983, p. 53).

WALKER lembra que o pesquisador do estudo de caso trabalha com situações reais, próximas do seu próprio mundo. Assim é que afirma: "De esta manera, los estudios de casos pueden crear

imágenes de la realidad que se tornen parte de la misma realidad". E acrescenta as seguintes observações sobre o caráter científico do método do estudo de caso, que se aplica a situações reais que estão acontecendo e não que aconteceram:

"Los mejores estudios de casos superan las fronteras entre el arte y la ciencia, conservando ao tiempo coherencia y complejidad. Inevitablemente, el realizador del estudio de un caso se vê a sí mismo en parte como historiador, como psicólogo, como sociólogo y como antropólogo. Frecuentemente, es en parte científico y en parte artista" (1983, p. 54).

Finalmente, WALKER analisa a "crise de identidade" do pesquisador, que é mais constante no campo da antropologia (estudo etnográfico) do que no campo da educação (estudo de caso), entendendo-se o primeiro trabalho como sendo de mais longo prazo e, o segundo, de curto prazo. Ele afirma:

"El trabajador de campo comprometido en una observación participativa a largo plazo, dentro de una cultura exótica, experimenta esa curiosa y periódica crisis de identidad al estar en parte dentro y en parte fuera de esa cultura; (...) El realizador de un estudio de casos a corto plazo rara vez conoce estos problemas...

"Los etnógrafos hablan a menudo del 'shock cultural' resultante de una súbita inmersión en una cultura extraña. El efecto consiste en colocar al trabajador en la posición de preguntarse constantemente: ¿Qué tipo de persona soy yo en esta situación? Porque el trabajador de campo nunca puede dar nada completamente por admitido. Careciendo de los conocimientos precisos para convertirse en auténtico miembro de esa cultura, el etnólogo es a menudo considerado por quienes está estudiando como un incompetente, de la misma forma que se fuera un niño. La percepción de esta visión de sí mismo no hace más que sumarse a la perturbación psicológica que acompaña al 'shock cultural'".

E conclui:

"Para el realizador de un estudio de caso en educación, el mundo que examina es el habitual y forma parte de sua experiencia. Pero no es preciso ir muy lejos para hallar las paradojas, ambigüedades y curiosidades que constituyen lo exótico" (1983, p. 62-3).

O "choque cultural" de que fala WALKER em relação ao trabalho de campo pode ser esclarecido através das palavras do antropólogo/educador Carlos R. BRANDÃO, para quem

"a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se coloca na pesquisa e através dela e, a partir daí, constitui simbolicamente o outro que investiga" (1987, p. 8).

Segundo BRANDÃO, "o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem", o que caracteriza a observação participante. Acrescenta: "Não é necessário que o pesquisador se faça de operário ou como ele, para conhecê-lo. É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir". É a partir daí que BRANDÃO caracteriza a participação da pesquisa, que inclui diferentes técnicas: "o relato de outros observadores, mesmo quando não cientistas, a leitura de documentos, a aplicação de questionários (...), a observação da vida e do trabalho". Existe, portanto, uma estreita relação entre o pesquisador e o outro. Uma relação de convivência e compromisso, conforme as palavras de BRANDÃO: "Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história". Deduz-se destas palavras de BRANDÃO que a relação pesquisador-pesquisados deve ser espontânea, livre de formalidades; pelo contrário, métodos e técnicas de que se arma o pesquisador com cuidado são "meios arbitrários" pelos quais ele, o investigador, "submete à sua vontade do outro, o investigado". BRANDÃO atribui a esta prática científica um caráter político, que "desafia o pesquisador a ver e compreender" as classes populares, "seus sujeitos e seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que, constituindo a razão da prática, constitui igualmente a razão da pesquisa". É a este tipo de trabalho que BRANDÃO classifica de pesquisa participante (1987, p. 12-3).

Ao se comparar a justificativa teórica da escolha do tema e a justificativa da opção pela metodologia da pesquisa de cam

po, é fácil concluir que o problema das diferenças sócio-culturais entre pesquisador e pesquisados existe também na relação livro/professor-aluno, pois existe uma "cultura" elitista presente no livro didático que, através do professor, é imposta ao aluno, que, ao chegar à escola, possui uma "cultura" de base popular. Assim é que a seguinte questão, de natureza antropológica, sempre esteve presente nas minhas preocupações de educador/pesquisador: Como é que alguém de uma comunidade culturalmente dominante poderia analisar e avaliar uma comunidade de cultura própria (minorias culturais) e a grande comunidade de cultura popular ou ajudá-las a sistematizar os seus conhecimentos e os seus valores, partindo, obviamente, de pressupostos etnocêntricos?

A resposta a esta indagação passaria por estudos etnográficos, de longo prazo, o que provavelmente inviabilizaria a realização da pesquisa dentro do prazo regimental, como é o meu caso. O estudo de caso me pareceu mais adequado ao exame do problema da pesquisa, pois eu pretendia realizar um trabalho que pudesse servir imediatamente à população pesquisada, em vez de atribuir-lhe um papel passivo no desenvolvimento do projeto e de devolver-lhe o resultado da pesquisa após a possível alteração das condições em que ela fosse realizada. Portanto, um trabalho sem a complexidade teórica das pesquisas participantes, mas com o aproveitamento dos seus conceitos que tiveram aplicação no estudo de caso, sobretudo os expressos por THIOLENT e BRANDÃO. Quanto aos obstáculos das diferenças culturais entre o pesquisador e os pesquisados e entre autores de livros didáticos, professores e alunos, esses obstáculos me pareceram passíveis de superação a partir do conhecimento das "novas reflexões" de WALKER sobre a investigação educativa.

Já estando superados os obstáculos iniciais que se antepunham ao desenvolvimento da pesquisa, conforme os estudos teóricos deste capítulo introdutório, propus-me a realizar o trabalho através da ampliação do seu campo teórico e do "diálogo" teoria-trabalho de campo.

Assim é que os estudos se estenderam, no Cap. II, ao contexto político-ideológico do livro didático, a partir do Estado Novo, embora a Revolução de 1930 tenha sido considerada como o ponto de partida da história do livro didático no Brasil. Apesar dos indicadores de que a política do livro didático não o abonaria para o uso rotineiro na escola que quer ser democrática, a inevitabilidade do seu uso como único material de ensino-aprendizagem na sa

la de aula veio a ser afirmada, com base em considerações sobre a falta de recursos alternativos na escola e sobre a baixa remuneração dos professores, que acabam esticando suas cargas-horárias na escola ou em diversas escolas ou são forçados a se dedicarem a outras atividades remuneradas e, com isso, não têm tempo para preparar as suas aulas nem dispõem de material de estudo e pesquisa para o mesmo fim. Como tentativa de abertura de situações de criação e utilização de recursos alternativos - recursos adaptados à realidade social e lingüística dos alunos -, veio à tona a polêmica sobre a regionalização da produção e distribuição do material pedagógico, embora se pretendesse tomar como regionalização a adequação do conteúdo do livro didático às características culturais e lingüísticas dos alunos carentes e a criação de pequenos textos substitutivos do livro didático - numa determinada região, é claro.

Não se cogitou, portanto, de transferir para o professor a tarefa de produção do seu material didático, mesmo porque já foi insistentemente colocada neste trabalho a falta de condições financeiras do professor para produzir ou adquirir o material de que precisa e a escola não tem. Admitiu-se, no entanto, a utilização, crítica e criativa, de pequenos textos produzidos tanto pelo professor como pelos alunos. Diante da necessidade de reflexão sobre a formação técnica e política do criador/organizador/selecionador de textos adequados/adaptados à realidade sócio-cultural e lingüística dos alunos carentes, o capítulo seguinte não poderia ser sobre outro assunto.

A questão da formação do professor e o livro didático está, pois, no terceiro capítulo, que trata da formação e do treinamento do professor, a partir do questionado modelo tecnicista de educação, seguindo-se considerações sobre qual a formação que se exigiria do professor-educador de 1º grau numa escola popular, com vistas ao desenvolvimento de uma educação conscientizadora e libertadora que fosse, ao mesmo tempo, escolar e política. Daí a necessidade, ressaltada neste terceiro capítulo, da libertação política e econômica do professor-educador, a qual passa pela sua concreta valorização e pela reflexão sobre o seu relevante papel na luta contra os fracassos escolares, sobretudo das crianças carentes, sabendo-se que é graças a esses fracassos que a classe dominante/conservadora reforça a sua dominação e mantém sob seu controle a educação escolar.

No Capítulo IV, o estudo de propostas pedagógicas progressistas, ainda que na sociedade dominada por forças políticas e

econômicas conservadoras, resulta no estabelecimento de um confronto teórico entre o francês Célestin FREINET e o brasileiro Paulo FREIRE, porque ambos os educadores têm raízes no cotidiano das classes populares e certamente realizaram a práxis educativa necessária à conscientização e libertação destas mesmas classes. Eles reforcem os argumentos a respeito do "refazer" da escola pública e do papel da educação popular (educação na escola, para FREINET, e educação até na escola, para Paulo FREIRE) na transformação da sociedade, para se transformar a educação escolar, tendo por suposto o potencial político-pedagógico presente nos materiais pedagógicos, mais especificamente, nos textos didáticos. Aí entra a pedagogia dos meios de comunicação de GUTIÉRREZ PÉREZ, que, valendo-se dos conceitos de educação dialógica de Paulo FREIRE, busca a modernização da educação escolar, através da abertura da escola para o mundo real, para o mundo extra-muros, onde o processo educativo, através das diversas linguagens dos meios de comunicação social, é mais autêntico, criativo e dinâmico do que aquele, que se limita a transmitir conteúdos programáticos pré-estabelecidos.

O quinto capítulo constitui o "Diálogo" teoria - trabalho de campo, no qual, além da descrição do trabalho realizado nas escolas-caso, fez-se uma análise comparativa entre o discurso oficial escrito a respeito de programas curriculares e a ação educativa nas escolas observadas, com ênfase nas condições e nas possibilidades teórico-práticas de utilização, crítica e criativa, de textos didáticos na área de Comunicação e Expressão (Português) no cotidiano da escola pública de 1º grau.

O sexto e último capítulo constitui um repensar das possibilidades e dos limites de uma prática pedagógica mais próxima da realidade sócio-cultural e lingüística dos alunos de classes populares. Não tive a pretensão de apresentar uma análise exaustiva dos dados e de interpretá-los conclusivamente, já que se referem a problemas colocados para a reflexão do professor-educador interessado em descobrir ou redescobrir o seu o quê fazer pedagógico e "descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha", segundo o pensamento de Paulo FREIRE (1982, p. 146-147), que conclui: "Em história se faz o que historicamente é possível fazer e não o que se gostaria de fazer". Vale lembrar o exemplo de C. FREINET, que, pela primeira vez na história da pedagogia francesa, tomou nas suas mãos "o melhoramento das suas próprias condições de trabalho, à luz das suas próprias experiências..." (OLIVEIRA, M.L.A., 1982, p. 131).

Finalmente, sentir-me-ei gratificado se este estudo puder contribuir para acordar o professor-educador (conforme propõem Rubem ALVES) (1986, p. 19-23) e para a realização de novas pesquisas sobre o livro didático no cotidiano da escola pública de 1º grau.

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO

1. A política do livro didático

A história do livro didático no Brasil está associada a dois fatos políticos: o Estado Novo e a chamada Revolução de 1964. Não é de estranhar, portanto, que a sua legislação tenha sempre atendido aos interesses do sistema político-econômico, em detrimento dos interesses e das necessidades sócio-linguísticas dos seus usuários. A Revolução de 1930 pode ser considerada como ponto de partida da história do livro didático no Brasil, mas a referência de maior significação histórica para o estudo desta questão é o Decreto-lei nº 1.006/38, que define, pela primeira vez, o que deve ser entendido por livro didático e cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). A partir de 1964, a educação brasileira se vê submetida às imposições dos acordos MEC/USAID, que fazem nascer o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED), órgão colaborador da Aliança para o Progresso. A política do livro didático durante o período da chamada Revolução de 1964 é colocada na literatura própria numa linha paralela com o tratamento dado ao livro didático no contexto político-ideológico do Estado Novo.

Guy de HOLANDA, citado por J.B.A. e OLIVEIRA et al. (1984, p. 22) e Bárbara FREITAG et al. (1984, p. 12) defende a tese de que o livro didático adquiriu uma identidade nacional a partir de 1930. Por ocasião da Revolução de 1930, cai nossa moeda; fica mais caro o livro estrangeiro devido à crise econômica mundial. O livro didático brasileiro passa a competir com o estrangeiro, principalmente o francês, antes mais caro do que o nosso, explica o autor do livro Programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro: 1931-1956. Ao "triunfo do livro didático nacional", Getúlio Vargas responde com a criação do Ministério da E-

ducação e Saúde (ainda em 1930), que passa a exercer maior controle sobre a educação escolar, inclusive sobre o material pedagógico.

Apesar da importância que se dá ao fato acima mencionado, a literatura sobre a política do livro didático no Brasil atribui maior significação histórica ao Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, assinado por Getúlio Vargas.² A liberdade de produção e importação de livros didáticos, dada pelo art. 19 do referido decreto-lei, esbarra na centralizadora regulamentação da sua utilização, expressa no art. 39, para vigorar a partir de 1940. Pelo mesmo decreto-lei foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Lembra Helena M.B. BÔMENY (1984, p. 35) que essa comissão tinha muito mais a função de um controle político-ideológico do livro didático do que propriamente uma função didática ou pedagógica. No artigo 20 do mencionado decreto-lei são enumerados onze itens sobre livros que não podiam receber do Ministério da Educação autorização para uso, sendo estes itens relacionados a questões político-ideológicas. As questões didático-pedagógicas estão relacionadas em apenas cinco itens.

Registra BÔMENY (1984, p. 31) que a proliferação de regulamentos adicionais ao Decreto-lei 1.006/38 "contrapunha-se à pobreza na condução prática da política estabelecida". O fato é que a operacionalização desse controle sofreu adiamentos sucessivos, por motivo de ordem burocrática e de pressão das edito-

2. "Em correspondência jesuíta ... é dito que agora El-Rei (D. João III) lhes manda (aos meninos educados pelos jesuítas) vestidos e camisas e livros e tudo o que pedem". Esta é a mais antiga referência sobre o livro didático no Brasil, segundo Samuel PFROMM NETO, citado por OLIVEIRA et al. (1984, p. 23). Explicam OLIVEIRA et al. que "até o século XIX, e mesmo no primeiro quartel deste século, livros feitos em Portugal eram usados nas escolas brasileiras". E acrescentam: "Dos relatos sobre a história da literatura didática no Brasil, sabemos que tudo começou (...) com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam". Seriam estas cartas "as cartinhas, mais tarde cartilhas, para ensinar a ler e a escrever e noções de catecismo" que "marcam o surgimento da literatura propriamente didática no Brasil". Nancy Ribeiro de Araújo e SILVA (1975, p. 137) confirma que, em Goiás, na falta de cartilha impressa usavam-se, para o ensino de leitura, as cartas de abc, manuscritas, feitas pelo professor (o "mestre"), que utilizava o material disponível, por exemplo, papelão (tampa de caixa de sapatos). Formavam-se também, segundo Nancy R.A. e SILVA (1975, p. 39), letras com grãos de milho e traçavam-se letras com espinhos de laranjeira em folhas de bananeira. Escreve Nancy R.A. e SILVA (1975, p. 150-151): "O estudo de cartas manuscritas encontrava o seu valor e importância notadamente no fato de se constituir no meio de comunicação formal à distância. Eram manuscritos os documentos oficiais, desde não se conhecer ainda a máquina de escrever".

ras sobre os setores encarregados do cumprimento da lei, o que, aliás, não impediu o livro didático de ser "um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista". Isto porque, enquanto a regulamentação do livro didático esbarrava na complexidade do funcionamento da CNLD, a ideologia do Estado Novo se impunha através de decretos e ações políticas visando à constituição da "consciência nacional", à "construção da nacionalidade", à afirmação do "Estado-Nacional". O livro didático, naturalmente, reproduzia o discurso oficial, pois (a evidência dispensa comprovação) os editores, aliados, por interesse comercial, ao poder político, não se dispunham a fazer veicular idéias contra o regime vigente. Sem se contraporem ao regime político, os editores iam ocupando os espaços abertos pela burocracia e pela incompetência do poder político. As editoras procuravam se resguardar de possíveis medidas que resultassem do efetivo funcionamento da CNLD. Reivindicavam do governo a liberação dos livros sem a prévia autorização da CNLD e sem controle de preços. Esta situação se estendeu até 1945, quando nova ordem política já impunha uma nova relação entre governantes e governados.

Com a data de 26 de dezembro de 1945 (portanto, posterior à eleição da nova Assembléia Constituinte e anterior à posse dos eleitos), surge o Decreto-lei nº 8.460, que redimensiona funções e hierarquias da CNLD. Da mesma forma que o Decreto-lei 1.006/38, o Decreto-lei 8.460/45 documenta uma preocupação maior do governo com questões político-ideológicas do que com as questões pedagógicas.

Em 1964, o governo militar - instituído sob inspiração ideológica relacionada a interesses políticos e econômicos internos e externos - submete a educação brasileira, de modo especial o livro didático, às imposições dos acordos MEC/USAID, que veiculavam os programas da Aliança para o Progresso. Os acordos MEC/USAID têm sua trajetória no Brasil, de 1964 a 1968, segundo registros feitos por Moacyr de GÔES (1986, p. 32-4).

Em 1966, o Convênio MEC/SNEL/USAID faz nascer o Conselho do Livro Técnico e Didático - o COLTED. Decreto de 16 de junho de 1966, do governo Castello Branco, menciona diretamente a Aliança para o Progresso, no art. 1º.

"Art. 1º - É instituído no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático - COLTED, com a atribuição de gerir e aplicar recursos des

tinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro técnico e didático, em colaboração com a Aliança para o Progresso".

No mesmo governo, decreto de 4 de outubro do mesmo ano (1966) reformula o primeiro: retira a menção à Aliança para o Progresso e modifica o nome do Conselho do Livro Técnico e Didático para Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. Diz o art. 1º do decreto da COLTED:

"Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministério de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura, relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos".

Lembra BOMÉNY (1984, p. 54-5) que as editoras se submetiam ao controle da sua linha de produção didática, mas, em compensação, elas tinham a garantia da COLTED da compra de todos os seus estoques de livros técnicos e didáticos, até mesmo daqueles encalhados em seus depósitos. Ao MEC interessavam os recursos financeiros e a "assistência técnica" da agência internacional. A política americana se via compensada ao "fortalecer e sedimentar laços políticos com o novo regime estabelecido em 1964, o que estava de acordo com a estratégia americana de criar nos países do Terceiro Mundo um elo estreito para impedir a proliferação da doutrina comunista".

GÕES (1986, p. 32) fala da "interferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de assistência técnica", como um fenômeno antigo e internacional, mas que "foi no governo Castello Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas", no Brasil, evidentemente.

Os programas da COLTED, cuja existência era sustentada pelos acordos MEC/USAID, também tiveram as suas falhas operacionais, que beneficiaram uma vasta rede de serviços privados financiada pelos abundantes recursos financeiros destinados à elaboração, produção, transporte, distribuição de livros didáticos e de "bibliotecas escolares". O volume dos recursos e a excessiva centralização na execução do projeto do livro didático resultaram em espaços abertos à corrupção.³

3. Ver o "escândalo da COLTED" (BOMÉNY, apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 56, e a "corrupção institucionalizada" que ocultava as irregularidades cometidas (PINSKY, 1985, p. 26).

Submetida a uma Comissão de Inquérito do Ministério da Educação, "cujo resultado ficou fora do conhecimento público" (BÔMENY, 1984, p. 57), a COLTED teve o seu decreto de criação revogado pelo Decreto 68.728, de 09 de junho de 1971. Extinta a COLTED, o livro didático passa pelas estruturas do Instituto Nacional do Livro (INL) e da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que não eliminaram o "vírus" da doença que "matou" a COLTED. Continuou, portanto, o poder de pressão das editoras comerciais no processo de produção, seleção e distribuição dos livros escolares.

Do INL e da FENAME, o projeto do livro didático chega à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada pela Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983.

Em 1984, a FAE inicia a experiência de participação dos professores regentes de classe na análise, seleção e indicação dos livros didáticos a serem adotados em cinco Estados: Pará (Norte), Pernambuco e Alagoas (Nordeste), Espírito Santo (Sudeste) e Paraná (Sul).

A política do livro didático na Nova República se condiciona às limitações do processo de transição de um regime militar/autoritário para um regime civil de abertura democrática. O marco inicial da posição do livro didático na Nova República é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído através do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, com subordinação à FAE. As suas diretrizes básicas vinculam-se à experiência da FAE, no governo anterior (1984), de participação dos professores regentes de classe no processo de escolha dos livros didáticos a serem adotados nas escolas públicas de 1º grau, inicialmente em cinco Estados.

A "transição democrática" que caracteriza a nova ordem política e econômica da Nova República, instituída em março de 1985 com a posse de um governo civil formalmente comprometido com as causas populares mais evidentes, não viabilizou mecanismos concretos de elevação da qualidade pedagógica do livro didático do 1º grau e de qualificação do professor, para que ele pudesse se tornar capaz de identificar as incorreções na matéria programada e o conteúdo ideológico subjacente aos textos didáticos.

Os projetos que o PNLD se propôs a realizar são ineficazes porque não são conectados a um plano global de democratização do ensino e de melhoria real das condições de trabalho do professor.

Ao mesmo tempo, o alto nível de abstração da linguagem do PNLD e de outros programas adicionais gera expectativas ilu

sórias na comunidade escolar. O PNLD conserva a característica formal de toda a legislação sobre o livro didático até o final do governo militar.⁴

É por estas e outras razões que a Carta de Goiânia (1988) da IV Conferência Brasileira de Educação - IV CBE, reprova o PNLD, enquadrando-o entre as "promoções nacionais" que "não chegam a produzir mais do que efeitos de visibilidade política, já que são medidas descontínuas e desconectadas de um plano global de atendimento ao conjunto dos problemas educacionais" (Carta de Goiânia, 1988, p. 1241). Acrescenta a "Carta" que a expectativa ilusória que tais promoções criam na sociedade acaba "contribuindo para desviar a atenção dos reais problemas" (Carta de Goiânia, 1988, p. 1249). Reunidos em Goiânia, educadores e pesquisadores educacionais de todo o país denunciaram, como já o haviam feito de outras vezes, os governos federal e estaduais que, "insistindo em práticas políticas arcaicas", continuam recorrendo a "programas de impacto político e de favorecimento a grupos que colocam a educação a serviço de interesses menores" (Carta de Goiânia, 1988, p. 1241).

2. A questão ideológica

Embora não seja objetivo deste trabalho analisar e avaliar, especificamente, a ideologia subjacente aos textos didáticos e assemelhados, vê-se que é inevitável, num trabalho como este, a passagem pelo papel ideológico desenvolvido na escola, sobretudo através do conteúdo dos livros didáticos, cuja história política está sintetizada no item 1 deste capítulo.

Mesmo revestidos de um discurso "democrático", os textos didáticos seriam produzidos para serem instrumentos de inculcação da ideologia das classes dominantes. Uma das formas que numerosos pesquisadores utilizam para desvelar ou demonstrar a ideologia conservadora subjacente aos textos de obras didáticas e literárias é a da observação da boa qualidade de vida das crianças e dos adolescentes que freqüentam as páginas das referidas obras, em oposição às más condições de vida em que vivem as crianças e adolescentes que freqüentam a escola pública. Palavras e ilustrações dos

4. Síntese da história política documentada do livro didático no Brasil, Anexo 1.

livros são avaliadas pelos pesquisadores, que encontram nelas ou a negação da experiência das crianças carentes ou a imagem de um mundo ideal, que não corresponde ao mundo real da clientela da escola pública. Dentre os pesquisadores/educadores que têm avaliado/analizado os textos didáticos e literários sob os mencionados ângulos de observação ideológica, eu cito os seguintes: Ana L.G. de FARIA (1986), João B.A. e OLIVEIRA et al. (1984), Paulo FREIRE (1976)(1987), Claudius CECCON et al. (1985), Regis FARR (1982), Cecília L. MARIZ (1982), Fanny ABRAMOVICH (1983), Eliana YUNES (1988), Maria de L.C.D. NOSELLA (1981), Umberto ECO & Marisa BONAZZI (1980), Bárbara FREITAG et al. (1989), C. FREINET (1979), María T. NIDELCOFF (1987), G. SNYDERS (1981), Wagner G. ROSSI (1978), Olga MOLINA (1983) (1987), Yara L. ESPÓSITO (1985) e Jaime PINSKY (1985).

Ana Lúcia G. de FARIA (1986, p. 75-7) avaliou/analizou livros didáticos com o propósito de observar os conceitos de trabalho neles transmitidos, ficando constatado que a literatura sobre a ideologia no livro didático comprova a existência de um conteúdo programático que ressalta as virtudes e os deveres das pessoas mais pobres e omite os seus direitos na sociedade. A conclusão da autora é a de que o livro didático é feito para a "pequena burguesia" e não para a criança da "classe operária", cuja "experiência de vida" é negada e ignorada. Nas suas "considerações finais", a autora inclui uma citação de GRAMSCI (Os intelectuais e a organização da cultura), da qual eu retiro o seguinte trecho, por ser ele pertinente às idéias aqui desenvolvidas:

"A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o 'certo' de uma cultura evoluída torna-se 'verdadeiro' nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação" (GRAMSCI, apud FARIA, 1986, p. 75).

Nossos livros didáticos, conforme pesquisas feitas por OLIVEIRA et al. (1984, p. 20-1), apresentam um elevado padrão gráfico, mas, por outro lado, faltam estudos ou avaliações mais objetivas "sobre o livro produzido dentro da situação e das necessidades da realidade brasileira".

- A realidade das classes desfavorecidas não é a mesma das classes mais ricas, mas as cartilhas de alfabetização apresentam coisas mais próximas dos "letrados" autores e editores, quan

do não insistem em formulações inúteis para ambas as classificações sociais. Para Magda B. SOARES, citada por Olga MOLINA (1987, p. 54), "as funções e objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes, são, inegavelmente, diferentes das funções e (dos) objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem estas classes". As "formulações inúteis", no lugar de "qualquer referência sobre a capacidade do homem antecipar na mente sua ação para transformar a realidade", estão presentes em cartilhas que privilegiam os critérios gráficos na apresentação das famílias silábicas de reduzido significado lingüístico. É o caso, por exemplo, da seqüência de sílabas "Ivo viu a uva", "O tatu come tutu".

- Paulo FREIRE, ao criticar o método tradicional de alfabetização de adultos, diz que não é fácil tolerar "lições que falam de Evas e uvas a homens que, às vezes, conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas" (1976, p. 104). A frase comum é "Eva viu a uva". Na pedagogia Paulo Freire, ao contrário do que se vê na maioria das cartilhas de alfabetização, as chamadas "palavras geradoras" - ou "frases geradoras" - significam, mais concretamente, as experiências e condições de vida das classes populares.

- A lei assegura que a escola deve ser democrática - ou, que é democrática -, isto é, deve ser aberta a todos. Contudo, o que se observa é que a escola pública e os livros didáticos não foram feitos para todas as crianças e para todos os jovens (também não foram feitos para os adultos, em processo de alfabetização). CECCON et al. (1985, p. 16-7) asseguram que a escola nada tem a ver com a vida de todo o dia dos alunos. Acrescentam que dentro dela "não há lugar para seus problemas e preocupações" e que tudo aquilo que eles sabem de experiência própria e bem vivida não é levado em conta na escola. Como conseqüência dessa distância entre a "escola da vida" e a "vida na escola", sustentam os autores, os alunos "vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender e vão se resignando a um fracasso que vai marcar o resto de suas vidas".

- Regis FARR (1982, p. 45) concordaria com CECCON et al. (1985, p. 16-7), ao colocar, dentre os fatores que contribuem para o fracasso escolar do aluno, os temas das lições e o vocabulário dos livros, que "ficam, muitas vezes, distantes da realidade da criança, o que contribui para que ela não consiga se concentrar em sala de aula e tenha seu progresso de aprendizagem retardado". Dentre os e

ducadores que têm se preocupado com a questão da inadequação da escola pública e dos livros didáticos à realidade dos alunos, FARR cita Ana Maria BAETA, que acentua a grande distância que existe entre o que a criança traz de casa e o que a escola lhe oferece. BAETA acrescenta, baseada em dados coletados em escolas públicas do Rio de Janeiro:

"Um exemplo é o desnível de material didático normalmente utilizado nas escolas oficiais: as gravuras apresentam crianças bem vestidas, bem nutridas, belas e saudáveis, de cabelos loiros e olhos claros, manipulando brinquedos sofisticados e vivendo cercadas de uma série de objetos estranhos e economicamente inacessíveis à criança que usa esse livro" (BAETA, apud FARR, 1982, p. 117).

Vale salientar ainda que FARR (1982, p. 117) diz que "a escola pública não está respeitando a cultura das crianças que recebe". Ou, por outras palavras, "ela foi estruturada para uma criança da classe média, mas seu aluno hoje vem das classes econômicas mais baixas".

MARIZ (1982, p. 17), também constatou que os livros adquiridos ou recebidos em doação pelas crianças das escolas públicas de periferia de Pernambuco não foram feitos para elas, tendo seus conteúdos mais adaptados às camadas médias e altas da sociedade, o que constitui empecilho para o aprendizado dos alunos de origem social desfavorecida. MARIZ (p. 109-37) descobriu que a forma de transmitir os conteúdos é a "impropriedade sócio-econômica" mais freqüente nos textos didáticos, onde aparece sob dois aspectos. O primeiro aspecto de tal inadequação foi visto quando as solicitações de materiais extrapolavam as condições reais de sua aquisição pela família da criança. O segundo aspecto é o que se refere à diferença entre o ambiente sócio-econômico da criança e o vivido pelos personagens do livro. As crianças personagens dos textos didáticos - diz a autora - têm pais e avós que possuem carros, fazendas, casas de ruas asfaltadas e servidas de redes de água e esgoto e também com telefone e sofisticados aparelhos eletrodomésticos. As crianças dos livros - acrescenta - têm fácil acesso aos serviços de saúde; têm acesso a muitos brinquedos caros e seus aniversários são comemorados com festas e muitos presentes. Descobriu ainda a pesquisadora que as escolas descritas nos textos didáticos são bonitas e aparentemente bem arejadas; têm prédios adequados, bibliotecas, ban-

das de música e farto material didático. Outra impropriedade dos textos didáticos, segundo MARIZ, situa-se no domínio da sócio-lingüística. Pelo que se determinou, a linguagem "podia tornar-se inadequada na medida em que o livro, supondo um ambiente cultural das camadas média e alta, privilegiasse formas lingüísticas destas" (1982, p. 98). A conclusão da autora é a de que a linguagem dos textos didáticos não é a da comunidade a que pertence a criança carente. MARIZ se põe de acordo com CECCON et al. (1985) e FARR (1982), ao argumentar que, se inadequada sob diversos aspectos à realidade do aluno, a linguagem do livro didático desestimula a leitura e, conseqüentemente, impede a sua aprendizagem.

- Nos livros de literatura infantil também se observa a distância entre o mundo das crianças carentes e o mundo que lhes é mostrado nessas obras. ABRAMOVICH constatou que, em numerosos livros de literatura infantil por ela pesquisados,

"a criança é invariavelmente da classe média (pobres aparecem como contrapontos eventuais), a mãe inexistente (passa pela narrativa dando algumas ordens, recados, lembrando as boas obrigações..., as relações com os pais são sempre mais presentes, atuantes e fortes), a ideologia é a da classe média com seus valores, seu código de ética, de estética. ... O mundo que se apresenta - em geral - é muito cuidado, limpo, saudável, linear, maniqueísta, sem contradições, sem insucessos, seguro e firme..." (1983, p. 15-6).

- A respeito da literatura infantil, Eliane YUNES (1988, p. 130-1) argumenta que existem autores consagrados que aparecem nos livros didáticos somente através dos textos que "ênfatizam padrões morais e psicológicos de conduta vigente". Acrescenta: "Assim, o que esses escritores criaram de contestador não é apresentado a esse público em formação, e os autores novos que ousam transgredir os padrões estabelecidos não encontram espaço nesses compêndios, talvez por oferecer um 'perigo público para essas mentes em formação', que podem gostar deles e se contagiar pela doença da inquietação crítica". Para YUNES, a leitura literária pode ser fonte de reflexão e prazer, mas se torna uma "chatice" porque nos livros didáticos são apresentados apenas fragmentos de textos e, desse modo, "o leitor não consegue penetrar no contexto geral da obra nem das características do estilo do autor ou da época". Lembra YUNES que a maioria dos textos literários que aparecem nos livros didáticos torna a clientela infantil "bem dócil e alienada" (1988, p. 131).

- Segundo NOSELLA (1981, p. 177-8), o objetivo real da ideologia subjacente aos textos de leitura é o de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, que, contraditório e injusto, é necessário para os interesses da classe hegemônica. Acrescenta NOSELLA:

"A Escola, nos textos didáticos analisados, é um segundo lar. A descrição desta instituição social é exatamente o contrário da realidade: ela é um lugar onde as condições sociais e econômicas dos alunos não têm a menor importância; onde a discriminação social é o maior delito e nunca acontece. Como na Família, a Escola não refletiria as contradições sociais. Na Escola, os problemas e desigualdades sociais são ignorados e, quando lembrados, a abordagem visa minimizar, privatizar e fatalizar esses fenômenos".

- Enquanto NOSELLA mostra o efeito negativo da ideologização do livro-texto sobre a criança "desprotegida" da classe trabalhadora - a criança carente -, os italianos Umberto ECO & Marisa BONAZZI (1980, p. 16) fazem ver a questão da ideologia no livro-texto sobre todas as crianças que o usam, conforme observação feita por FREITAG et al. (1989, p. 71). Para ECO & BONAZZI (1980, p. 16), os livros de leitura educam as crianças para uma realidade inexistente. Dizem os autores italianos que

"os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares-comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas. E, o que é pior, cumprem este trabalho de mistificação servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado, por preguiça ou incapacidade dos seus compiladores".

ECO & BONAZZI analisam textos de manuais italianos, mas o apresentador da edição brasileira do livro deles (Mentiras que parecem verdades), Samir Curi MESERANI (1980, p. 10), alerta o leitor para o fato de não ser diferente da Itália a situação do livro didático no Brasil. ECO (ECO & BONAZZI, 1980, p. 18) defende a eliminação dos "livros de texto", que podem ser substituídos por bibliotecas escolares, jornais, histórias em quadrinhos, livros de textos feitos pelas próprias crianças, "que entrevistam as pessoas, procuram interpretar os acontecimentos mais importantes do dia, partem para a descoberta do mundo que as cerca, com papel, lápis, máquina fotogrâfi

ca, gravador...". MESERANI (1980, p. 10) apresenta estas propostas de ECO, mas emite a sua própria opinião, no sentido de que os livros de textos podem ser substituídos "por uma seleção de textos verbais e não verbais, organizada por professores e alunos dentro dos recursos disponíveis de cada escola e adequada a repertórios específicos (...) mesmo antes do sonho das escolas brasileiras terem um dia as suas bibliotecas".

FREITAG et al. (1989, p. 136) consideram inviável a proposta de ECO & BONAZZI. E explicam: "Nas condições do sistema educacional brasileiro de hoje e no grau de pauperização em que se encontram as bibliotecas, suprimir o livro didático, como sugerem para a Itália os autores das Mentiras que parecem verdades, seria para o Brasil de hoje um grave erro".

Da análise das obras dos autores brasileiros e dos italianos ECO & BONAZZI, acima citados, conclui-se que os estudos sobre a ideologia dos livros didáticos precisam situar-se no mundo real da clientela da escola pública, tendo em vista a necessidade de de formulação de idéias que possam resultar na efetiva adequação da escola à realidade social e às necessidades cognoscitivas dos alunos de classes populares, embora se saiba que os problemas acerca do livro didático e do uso do livro didático são antigos e universais, variando segundo as especificidades sócio-culturais de cada região ou país. Eis alguns exemplos do que se diz acima:

- Célestin FREINET, ao escrever, em 1933, sobre as suas experiências docentes numa escola pobre de uma aldeia francesa, comparou depoimentos da vida pessoal de seus alunos, escritos por eles mesmos, com os "textos exageradamente depurados dos manuais escolares, nos quais os operários e camponeses só aparecem em belezados e idealizados" (FREINET, C. apud FREINET, E. 1979, p. 80). No mesmo artigo, C. FREINET critica o manual didático por ser ele dogmático e manifesta a sua disposição de lutar contra o "sistema imoral e antipedagógico que prepara, não homens, mas servidores d_oceis de um regime..."⁵

5. As críticas de C. FREINET à característica antidemocrática e, portanto, autoritária, do livro didático é extensiva à escola antidemocrática. Por exemplo, em 1969, no seu livro Pour l'école du peuple - edição brasileira: Para uma escola do povo (1973, p. 202) -, ele ressalta que "um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas".

- María Teresa NIDELCOFF traz o exemplo da realidade educacional da Argentina e, no que diz respeito aos livros de leitura, escreve:

"... o lar apresentado nos livros de leitura é, normalmente, o lar de classe média - por suas mobílias, seus costumes, pelas atitudes dos seus membros. Esse dado significa que tal é a imagem de lar desejável que se propõe às crianças: o modelo de família que é 'a' família argentina" (1987, p. 16).

NIDELCOFF (1987, p. 32) dedica um capítulo do seu livro aos conteúdos que são transmitidos na escola. Eis a questão posta pela educadora argentina: Quem determina os conteúdos no processo de ensino-aprendizagem? A resposta, dada por ela, inicialmente parece simples: "os planos de estudo, os programas". Entra aqui o problema da orientação a que respondem os conteúdos, o que vem explicado, em capítulo anterior, que essa tarefa se torna possível para os professores "que se identificam com a liberação do povo", os quais "têm como um dos seus objetivos de trabalho ajudar as crianças a verem a realidade de uma maneira crítica".

Em seguida, a autora sugere esta questão: como funcionam os conteúdos, no sentido do desvelamento da realidade ou da maior alienação dos alunos? NIDELCOFF explica a questão a partir de dois problemas: o das sub-culturas e o da ideologia. Ela abre um espaço para explicar o conceito de "cultura", onde diz que não existem homens cultos ou incultos, nem homens de "muita" ou "pouca" cultura. Existem, diz ela, "homens de culturas diferentes". Esta sua afirmação já constitui assunto bastante explorado por antropólogos e por Magda SOARES (1986). Contudo, esta mesma afirmação se valoriza no contexto da obra de NIDELCOFF (1987, p. 33-4), que faz esta comparação: "Dentro de sua cultura própria, cada um se move como o peixe na água; mas teria dificuldades numa cultura estranha". Entre as várias características da cultura burguesa que a escola difunde, NIDELCOFF cita a da supervalorização do livro. Por não concordar com a exagerada importância que se dá ao livro didático, sendo esta uma estratégia de obtenção de maiores lucros, sustentada pelos empresários-editores, NIDELCOFF sugere que, além da leitura, as crianças falem com as pessoas, perguntem sobre suas vidas, suas dificuldades e as causas das suas dificuldades. O primeiro problema é o do significado cultural dos conteúdos transmitidos pela escola; o segundo, o da ideologia à qual tais conteúdos respondem.

As demonstrações acima sobre a ideologia ou a ideologização dos textos didáticos e dos livros de leitura (incluída a literatura infantil) deixam evidente que a diferença entre a realidade da criança carente e os conteúdos dos mencionados livros termina por ser também uma relação entre a vida das crianças e o cotidiano da escola, ou, como sugere o livro de CECCON et al. (1985), o confronto entre "a vida na escola e a escola da vida". É importante ressaltar, dentre as diversas opiniões dos educadores aqui citados, aquelas que estabelecem o consenso a respeito das consequências do distanciamento entre as necessidades e os interesses do aluno e o que a escola lhe oferece. Todos concordam que esse distanciamento, numa dimensão ideológica e cognitiva, contribui para que o aluno não consiga se concentrar na sala de aula; a falta de concentração resulta no seu desinteresse pela matéria; não se interessando pela matéria, o aluno não tem como se esforçar para aprender os conteúdos ensinados. Sem o domínio dos conteúdos sistematizados, o aluno não terá a sua capacidade cognitiva e o seu senso crítico desenvolvidos e, conseqüentemente, continuará submisso aos mecanismos de dominação que as classes econômica e culturalmente mais favorecidas mantêm para a perpetuação dos seus privilégios.

A análise que se faz dos aspectos ideológicos dos textos didáticos (incluída a literatura infantil utilizada como instrumento de ensino) evidencia, claramente, o papel exercido pela escola na sociedade de classes. Contudo, esta análise se insere numa perspectiva dialética, segundo a qual a dinâmica do processo educativo transcende os objetivos dos dominadores (ROSSI, 1978, p. 106). A compreensão desta perspectiva dialética da educação passa pelas tendências pedagógicas classificadas por Dermeval SAVIANI (1987) e José Carlos LIBÂNEO (1987) em liberais e progressistas. As propostas liberais, nascidas no âmbito do capitalismo, servem aos interesses das elites sociais, ocultando a realidade das diferenças de classe (Escola Tradicional) ou legitimando esses interesses em nome de uma "igualdade" de direitos que não existe de fato (Escola Nova).

A Escola Nova surge como reação teórica ao conservadorismo e ao dogmatismo da Escola Tradicional, mas não consegue avançar, na prática, porque se situa no mesmo quadro de relações sociais determinadas pelo processo de produção capitalista que sustentou a Escola Tradicional. Vale lembrar a denúncia de Élise FREINET (1979, p. 335) de que o Movimento Internacional da Educação No

va "constitui-se, através de algumas de suas personalidades, que fazem parte dele, num movimento a que podemos chamar burguês, porque nascido nos meios abastados..."

Em oposição à pedagogia liberal, surge a pedagogia progressista, que evidencia o papel revolucionário da educação e denuncia toda a trama política estabelecida pela burguesia enquanto classe dominante. A pedagogia progressista faz o diagnóstico da doença que ataca a educação e descobre os remédios para curá-la, mas a sua receita não tem como ser plenamente aviada na sociedade de classes em que a educação se insere, embora venha sendo incorporada à prática pedagógica dos professores que, de alguma forma, lutam pela mudança de rumo da educação, a fim de que os interesses das classes populares sejam atendidos, ou, segundo SAVIANI-LIBÂNEO, a fim de concretizar a escola pública democrática.

É esse quadro de análise da escola reprodutora dos interesses dos dominadores que levou renomados educadores a perder a esperança na transformação da escola. Do outro lado estão os educadores que acreditam na construção e manutenção da escola pública democrática, a partir do pressuposto de que a educação não desempenha somente as funções que lhe são atribuídas pela sociedade capitalista e que, como consequência, "os efeitos da educação vão além dos limites desejados pelos exploradores" (ROSSI, 1981, p. 136).

É neste sentido dialético que SNYDERS (1988, p. 344) afirma que não precisamos esperar o dia seguinte da revolução para fazer alguma coisa pela escola:

"... há tarefas pedagógicas que são possíveis e necessárias na sociedade atual: não aguardaremos o dia imediato da revolução para tirar da escola o máximo que ela possa dar. Os docentes progressistas têm de construir em união com os alunos proletários, a partir das exigências próprias e dos problemas postos pelas crianças proletárias".

Na perspectiva otimista do educador francês, há dois caminhos de afirmação da possibilidade de a escola, numa sociedade de classes antagônicas, servir às camadas populares: o ideológico, que consiste no aproveitamento das margens de liberdade deixadas pelo aparelho repressor do Estado e das brechas das contradições do capitalismo; o outro, no campo especificamente pedagógico, consiste no incentivo aos aspectos positivos dos alunos pertencentes às classes dominadas para levá-los a superar as suas "limitações" e a obter bom rendimento escolar.

A perspectiva de adaptação da escola pública aos interesses e às necessidades sócio-lingüísticas da sua clientela passa, portanto, pelo cumprimento dos objetivos do ensino da língua portuguesa (mencionados no item 2 do capítulo V), tendo por suposto que este ensino não se restringe à sistematização das normas gramaticais e das demais regras do uso da língua-padrão. O que se busca é a educação formal e política da clientela escolar, que, por sua vez, depende da qualidade da formação técnico-pedagógica e política dos professores. Quanto ao processo de mudança da escola, a perspectiva é a de um longo período de transição, pois esta é uma questão dialética. Mesmo assim, admite-se que um caminho mais prático do que teórico, "para se tirar da escola o máximo que ela possa dar" (parafrazeando SNYDERS), passa pela criação e utilização de materiais pedagógicos alternativos ao livro didático. Resta considerar as circunstâncias de inevitabilidade do uso do livro didático na sala de aula.

3. Inevitabilidade do uso do livro didático

O uso do livro didático, pelo professor e seus alunos, é presumivelmente inevitável quando ambos e também a escola não possuem outros recursos didáticos e quando o professor não está suficientemente preparado para desenvolver, na classe, atividades que não estejam inscritas no livro, com um conteúdo e uma metodologia implícitos.

O que é que praticamente obriga o professor a usar o livro didático?

Ezequiel Theodoro da SILVA (1988, p. 9) diz que o professor é praticamente "empurrado" ao uso inocente do livro didático, devido às seguintes circunstâncias:

- as péssimas condições materiais de funcionamento das escolas; mais especificamente, a carência ou ausência de livros, de espaços físicos para o estudo e a pesquisa, de recursos e utensílios para a orientação da aprendizagem, de salas e laboratórios bem conservados e equipados etc...
- as próprias condições de trabalho dos professores, que os obrigam a uma vida de correrias e improvisações, de rotinas e limitações, de apego cego aos ma

nuais e às palavras de autoridades que geralmente estão distantes das práticas escolares;

- os chamados "programas oficiais", tendendo ao meramente livresco e não possibilitando aos professores muita flexibilidade e nem o atendimento dos interesses e necessidades dos estudantes; dessa forma, o seguir-o-programa coloca-se como uma verdadeira camisa de força aos docentes;
- as estratégias de "marketing" que as editoras aplicam no contexto das escolas, fazendo a cabeça dos professores, impondo modismos, incentivando o consumo e, por trazerem na capa um "de acordo com a lei tal", iludindo consciências através de embelezamento do produto e de regras do mínimo esforço".

Além de inevitável o seu uso, em tais circunstâncias (e por ser inevitável a sua presença), o livro didático possui uma considerável importância na vida do aluno, quando este aluno não conheceu nenhum tipo de livro antes de entrar na escola e/ou, quando, na escola, só tem contato com o livro adotado para toda a turma.

Quando inevitável, nas circunstâncias acima, o livro didático pode exercer um papel mais importante do que o do professor, do jeito que querem as classes econômica e politicamente dominantes, por motivos óbvios: investimento no livro, que dá lucro a editores, autores, transportadores, distribuidores e outros e, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução dos conhecimentos e dos valores adequados às classes socialmente privilegiadas. Não se investe (ou se investe menos) na qualidade física e em materiais permanentes de consumo da escola, na atividade criadora e nas potencialidades intelectuais do professor, na sua educação política, na melhoria da sua qualidade de vida e, por fim, na melhoria das condições de acesso do aluno à escola e da sua permanência na escola.

Assim, a inevitabilidade do uso do livro didático é uma hipótese a ser assumida, quando se é obrigado a excluir outra hipótese: a da melhoria da qualidade da formação técnica e política do professor.

De tal forma pressionado, o professor, quase sempre, nem tem consciência da sua "inferioridade" em relação ao livro que adota, nem percebe a ideologia subjacente aos textos e exercícios das suas lições. Percebe-se, então, que o professor aparece nesse

"show" do livro didático (em que é personagem ou, às vezes, figurante) como vítima e não como culpado dos insucessos da equipe escolar.

Pelo que expõe Theodoro da SILVA (1988, p. 9), o professor não faz a sua opção pelo uso do livro didático; ele é "empurrado", pelas equipes técnicas, pelas editoras (eu diria, também pelos pais de alunos) e por outras forças, na direção do livro de classe. E acaba caindo em cima do "Livro do Professor", o seu companheiro de todos os momentos de "preparação" das aulas, ministração das aulas, indicação e correção de exercícios, cujas respostas estão ali, prontinhas, longe do alcance dos seus alunos, que são obrigados a fazer o que ele não faz: responder questões. O professor acata, passivamente, as "verdades" do seu livro, sem perceber que, ao sistematizar conhecimentos - ou áreas de conhecimento - o livro didático privilegia valores e verdades que se pretende transmitir; não é neutro.

Ao acatar passivamente as "verdades" do livro didático, o professor assume uma atitude ingênua. Agindo assim, por ingenuidade (ou com a intenção de neutralidade, que é também uma atitude ingênua), o professor colabora com a intenção ideológica do autor e/ou da editora, porque, desta forma, a mensagem escrita pode chegar ao receptor (o aluno) com o significado desejado pelo emissor. Entretanto, o professor, por não ser um agente neutro, não pode passar a ser um manipulador, conforme adverte Paulo FREIRE (1987, p. 28-9):

"Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deva ser manipulador. (...) O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é a clarificar, assumindo a nossa posição, que é política, e ser coerente com ela, na prática".

Outra advertência de Paulo FREIRE (1987, p. 31) ao professor/educador que age no sentido de superar a sua ingenuidade

diante do conteúdo ideológico dos textos didáticos e que se propõe a revelar/desvelar a realidade dos seus alunos:

"Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos exata da realidade. Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua liberdade é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade.

"Mas assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade".

Observa-se, pois, que Paulo FREIRE recomenda aos professores/educadores que assumam, conscientemente, a sua posição que é naturalmente política, mas não se tornem dominadores e pautem a sua ação pelo bom senso. Também não se deixem, adverte MOLINA (1988, p. 13-5), ser conduzidos pelos livros didáticos, por outros materiais didáticos e, em suma, pela tecnologia dos meios de comunicação.

Olga MOLINA (1988, p. 14), pergunta, em Quem engana quem: professor x livro didático, quem conduz o curso - o professor ou o livro? Depois de formular esta e outras perguntas sobre o uso e o aproveitamento do livro didático, a autora manifesta o seu desejo de que, através do seu livro, o professor se sinta estimulado a buscar as suas próprias respostas, "livrando-se assim da tirania das 'receitas' prontas tão comuns em trabalhos destinados a professores geralmente sobrecarregados de tarefas e, por isso mesmo, desassistidos quanto à possibilidade de criação de respostas pessoais..."

Segundo Theodoro da SILVA (1988, p. 10), MOLINA quer, com o seu livro, ajudar os professores em suas reflexões sobre o livro didático, alimentando-os com mais elementos do conhecimento sistematizado, a fim de que eles possam "compreender melhor os porquês de tanta engambelação nessa área de ensino, ou seja, compreender aquilo que está por trás do mercantilismo e da penetração fácil dos livros didáticos em nossas escolas". Segundo as próprias palavras da autora, o que a levou a escrever o livro foi a "preocupação pessoal cada vez mais forte com o papel do livro didático na

pobre sala de aula de nossas escolas ainda mais pobres" (MOLINA, 1988, p. 13).

Uma reflexão sobre o mercantilismo do livro didático e a presença do livro nas escolas pobres, freqüentadas por crianças ainda mais pobres e com um quadro de professores mal remunerados, pode partir do seguinte paradoxo, colocado por FREITAG et al. (1989, p. 46) para explicar a política assistencialista do governo à escola: "O abandono da educação é inversamente proporcional à atenção dada pelo governo ao livro didático". Talvez seja por isso que se anuncia o fim da "civilização do livro", em decorrência do avanço tecnológico da mídia impressa e eletrônica, mas não se fala no fim da "civilização do livro didático", que tem o amparo do Estado. Educadores e pesquisadores que acreditam ser o livro didático dispensável na sala de aula (onde o professor estaria preparado para substituí-lo, crítica e criativamente), admitem não ser fácil tirar o livro do lugar que ele ocupa na escola. Assim pensam, por exemplo, Olga MOLINA, Yara ESPÓSITO, João B. OLIVEIRA e Marlene BLOIS.

MOLINA (1988, p. 13) diz que, pelo que se pode perceber, pelo menos num lugar o livro ainda tem um espaço garantido, por longo tempo: na escola.

Antes de MOLINA, BLOIS (1979, p. 5-11) afirmou não ter dúvida de que o livro (didático) "está em todas as salas de aula, seja fisicamente, seja através do conhecimento transmitido pelas professoras, mas assimilado através dele". BLOIS deposita confiança no livro didático, tanto pela sua "presença" como pelas suas "vantagens", mas manifesta-se preocupada com a forma da sua utilização e a da sua escolha, sem, contudo, questioná-las. BLOIS vê com otimismo o livro didático de "hoje" (1979), diferente do de 20 anos atrás (1959), segundo afirma, "quanto a aspectos editoriais, seja diagramação, paginação, produção gráfica e seus imensos recursos. Diferença na abordagem didática dos assuntos tratados, na maneira de fazer chegar aos alunos determinados conteúdos". MOLINA, por sua vez, questiona a política do livro didático e, dentro dela, o processo da sua escolha pelos professores e a forma de utilização do livro pelos professores.

ESPÓSITO (1985, p. 66), em estudo sobre programas oficiais de produção e distribuição de materiais didáticos voltados para o atendimento de crianças carentes, na fase de alfabetização, diz que é verdade que as cartilhas estão presentes na maioria das sa-

las de aula, mas poucas são as informações sobre o papel que essas cartilhas desempenham na produção de sucessos ou fracassos no processo de alfabetização. ESPÓSITO também vê o livro didático ocupando o espaço do professor no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo devido às más condições de trabalho do professor e ao seu desprestígio profissional, o que ocasiona um decréscimo no nível qualitativo da prática de ensino. Argumenta que somente quem não está em contato com o que acontece no cotidiano escolar nega ou rejeita, "drástica e radicalmente", a presença de livros didáticos em nossas salas de aula.

OLIVEIRA et al. (1984, p. 19-29), numa análise da literatura sobre o livro didático no Brasil, destacam a valorização do livro como instrumento essencial, nas mãos do professor e do aluno, como técnica educacional básica.

Ressaltam que são freqüentes as críticas aos métodos de ensino através do livro didático, mas informam que não tiveram conhecimento de textos que condenem o seu uso. "Cada uma dessas críticas aponta para a necessidade de aprimoramento ou modificação do livro, mas não se refere à necessidade de sua abolição. Para salientar a importância pedagógica do livro didático na nossa realidade escolar, OLIVEIRA et al. lembram que, no Brasil, "o contato da criança com o primeiro livro quase sempre se dá na escola, aos sete anos de idade". Dizem eles que um depoimento, colhido no contexto de seus estudos, "revelou que inúmeros estudantes apresentam sinais de grande emoção, taquicardia e outras manifestações psicofisiológicas no seu primeiro contato com um livro" (1984, p. 15-6). Na opinião de MOLINA (1988, p. 15), ao deixar a escola, pode ser que muitos estudantes jamais tornem a pegar em livros.

Michele Federico SCIACCA (1966, p. 348-9), vinte e dois anos antes de OLIVEIRA, já escrevia que os textos didáticos devem "interessar e divertir as crianças", no primeiro encontro delas com a leitura: "Se o primeiro livro tiver divertido e atraído, a leitura tornar-se-á uma necessidade e um prazer que se buscará; pelo contrário, será difícil suscitar uma propensão à leitura depois de uma primeira sensação de tédio". Para que as crianças se interessem pela leitura e se divirtam com o texto lido, é indispensável que esse texto tenha alguma coisa a ver com a realidade delas, com o jeito delas, com as suas preocupações, as suas ansiedades e os seus interesses.

A presença do livro didático em todas ou quase todas as salas de aula, no 1º grau, não seria um atestado de que as crianças gostam do livro. Ainda que os textos do livro façam parte da "realidade espaço-temporal" em que se inserem e tragam "para si e em si" esta realidade (isto ajudaria a criança a se fixar na leitura), cabe ao professor sugerir aos seus alunos as atividades que os levem a desenvolver as suas próprias capacidades cognitivas, para poderem assimilar o conhecimento sistematizado e para poderem lidar criticamente com os conteúdos. Concluo que o livro didático, de uso obrigatório, é, segundo Tilda SILVA (1988, p. 10), um mal (Um mal necessário?), porque, completa o autor, em função de seu conteúdo, de sua estruturação e/ou do seu uso, ele pode ser extremamente antididático (e antipedagógico). Este aspecto negativo ainda será mais acentuado se se tratar de texto que não carregue em si mesmo uma dimensão crítica. Diz-se que o livro didático é um mal necessário, quando, na sala de aula, é ele ou nada.

Assim é que seria ingenuidade pensar que é possível abolir o livro didático na sala de aula, onde ele se coloca, na maioria dos casos, como "substituto" de qualquer atividade pedagógica e, por isso mesmo, exerce um papel mais importante do que o do professor. Também seria ingenuidade imaginar que o livro didático, por iniciativa das editoras, pudesse ter o seu conteúdo e a sua metodologia adaptados à realidade da clientela escolar carente, enquanto prevalecer o conceito de que o livro é uma mercadoria que deve gerar lucros e contribuir para que isto aconteça.

Ana Lúcia G. de FARIA (1986, p. 80) escreve que "enquanto não temos o novo livro didático, devemos fazer bom uso do livro que aí está". Garante a autora:

"Ele é um mal necessário, já que de alguma forma facilita o trabalho do professor, que, ganhando tão pouco, precisa dar muitas aulas e não tem tempo de prepará-las como gostaria".

As argumentações aqui expostas indicam que a possibilidade de eliminação ou de uso eventual do livro didático na sala de aula aumentaria na proporção do aumento do poder aquisitivo do aluno e do aumento da qualificação e da melhoria da remuneração do professor, bem como em função da quantidade e qualidade dos recursos audiovisuais existentes e em funcionamento na escola, ou da capacidade crítica do professor, conforme se segue:

1. A adoção e o uso do livro didático (ou livro-texto) na sala de aula são realmente necessários quando ele vem a ser, na escola, o único meio de difusão do conhecimento sistematizado e, nas mãos do professor e do aluno, o único instrumento de trabalho, estando somente no livro, neste caso, o conteúdo e o método de transmissão-assimilação desse conteúdo.

2. O livro didático acaba sendo necessário quando a escola dispõe de recursos técnicos e bibliográficos satisfatórios, mas o professor, por falta de preparo (treinamento), não sabe utilizá-los e, por falta de criatividade, não sabe desenvolver, na classe, atividades que não estejam inscritas no livro, com um programa e uma metodologia implícitos.

3. O livro didático é acessório quando a escola e o professor não o adotam (ou a escola o adota e o professor, não) porque a escola cria outros recursos facilitadores do ensino e da aprendizagem e o professor está preparado para abandoná-lo, mas o utiliza, eventualmente, em face da oportunidade que lhe surge de tirar dele textos e exercícios compatíveis com o seu senso crítico.

4. O livro didático não é necessário quando a escola possui recursos audiovisuais satisfatórios, os alunos dispõem de meios para a aquisição de materiais alternativos ao livro didático (livros, jornais, revistas, textos xerocados etc.) e o professor está política e intelectualmente preparado para, ao abandoná-lo, criar/elaborar/selecionar e explorar textos potencialmente críticos, podendo também ajudar o aluno a escrever, livremente, seus próprios textos.

4. Regionalização

Ao se considerar a possibilidade de se abolir o livro didático ou, pelo menos, de substituí-lo por outros instrumentos pedagógicos, em determinadas circunstâncias, a discussão do problema fica centrada na possibilidade da descentralização política e editorial do livro, descentralização que iria permitir/facilitar a adaptação do livro às realidades regionais e às necessidades de aprendizagem dos alunos, dentro da região em que vivem. Há uma distância entre o livro que, quando muito, "comunica realidades" e o que é parte da realidade em que se insere. Esta é uma polêmica (já trazida à tona neste trabalho) que aparece no contexto das discus

sões e de produções acadêmicas de educadores e pesquisadores, tendo feito parte do discurso de parlamentares, desde o Estado Novo, quando decisões políticas centralizaram as decisões sobre importação, produção, seleção e distribuição dos livros didáticos, incluindo os técnicos. Como não é objetivo deste trabalho explorar o tema da "centralização" versus "descentralização" do livro didático, a regionalização ganha aqui o espaço necessário para se compreender essa política e as numerosas experiências que se têm feito, neste sentido, em algumas unidades federativas, principalmente experiências sobre produção e uso de cartilhas regionais⁶, que carregariam em si mesmas a proposta de se aproximarem da vida real das crianças carentes que as recebessem.

A polêmica acima se situa entre adeptos da regionalização do livro didático (ou, exclusivamente, da cartilha de alfabetização) e os que se posicionam contrariamente à proposta, por verem nela riscos de reforço das desigualdades sócio-econômicas da clientela escolar, em vez de superá-las. O que se passa é que regionalizar o livro didático (ou, apenas, a cartilha) é transferir para uma equipe técnica ou para o professor a tarefa de criar, organizar, e sistematizar o material didático de uso em classes, principalmente quando se diz respeito a classes freqüentadas por crianças carentes, a fim de atender às suas especificidades regionais, sócio-econômicas e lingüísticas.

Contra a regionalização se lançam educadores que temem os riscos já mencionados e ainda a improvisação e banalização do material didático, por causa do suposto baixo nível de qualificação dos agentes educacionais (diretores, professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos etc.). Não estariam esses agentes, incluídos os psicólogos, preparados para a compreensão do mundo da criança carente. "A concepção do livro didático ou dos processos de alfabetização adaptados às especificidades regionais e sócio-econômicas das crianças carentes seria válida em contextos em que o nível médio de psicólogos, pedagogos, cientistas, professores, assessores técnicos em educação nas Secretarias de Educação etc. fosse mais elevado". Esta opinião é expressa por FREITAG et al. (1984, p. 37-9), que admitem, por outro lado, com base

6. Ver esta questão em: OLIVEIRA, 1983; FREITAG et al., 1989, p. 31-9; ESPÓSITO, 1985 e POPOVIC, 1973, p. 11-60.

em projetos de regionalização bem sucedidos, que, "em condições específicas, a regionalização pode obter frutos positivos, que pressupõem, no entanto, uma densidade cultural maior e um nível de qualificação de pesquisadores, educadores e técnicos em educação bem acima da média brasileira". E acrescentam que "a regionalização, mesmo em condições propícias, somente faz sentido para os níveis iniciais de alfabetização", já que a função central do livro didático (livro-texto ou manual escolar) é "apresentar, de forma simples, clara, lógica e sucinta, o corpo central de conhecimentos de uma dada disciplina ou área de saber".

Jaime PINSKY (1985), em seu livro Estado e livro didático, faz críticas à produção e ao uso do livro descartável ou consumível, que só beneficia às editoras. O que vale buscar no contexto do seu livro, em face da problematização da regionalização ou descentralização do livro didático, é a sugestão do autor ao Estado no sentido de se produzir o livro de classe em vez do livro individual e a defesa que ele faz de um livro crítico e democrático. A sugestão de PINSKY é no sentido de que o Estado deve propiciar a discussão a respeito do livro didático, instrumentando os professores para que possam fazer suas opções com mais discernimento, estimulando a formação de grupos para estudar a montagem de livros experimentais. Na defesa de um livro crítico e democrático, PINSKY aponta pontos polêmicos para discussão, tais como a questão da regionalização, que gera a discussão sobre um livro produzido no contexto em que se situa o aluno. PINSKY apresenta alguns "elementos comuns" que deveria ter o livro em se tratando de diferentes regiões. O perfil desse livro abrangeria qualquer livro didático, mas PINSKY considera o caso específico do livro de História, que é assim apresentado pelo autor:

1. Não pode ser descartável;
2. deve ser barato e bem feito, agradável e sério;
3. deve apresentar mais de uma visão sobre assuntos importantes, de preferência textos de autores diferentes (sem leitura "dirigida");
4. deve permitir conclusões diferentes de cada grupo de alunos a respeito de temas polêmicos;
5. deve, em resumo, colocar-se contra o monopólio do saber, já que passará a idéia de que a História pode e precisa ser reescrita continuamente;

6. deve mostrar as semelhanças e estimular a fraternidade entre as nações, respeitando a pluralidade cultural;
7. deve mostrar as vitórias do oprimido, mas reconhecer suas derrotas, tentando explicá-las historicamente. É pouco inteligente querer mostrar consciência política em grupos que, historicamente, não poderiam tê-la;
8. não deve ser único; livro único é sinônimo de monopólio do saber.

Diante da consideração de que as editoras são simplesmente empresas capitalistas, que colocam o lucro acima de tudo, seria ingenuidade imaginar que o livro didático pudesse reunir as qualidades físicas e pedagógicas exigidas por PINSKY para o livro regional ou que, por iniciativa das mesmas editoras, os livros viessem a ter seu conteúdo e sua metodologia entregues à responsabilidade de equipes técnicas e de autores locais. Esta "concessão" das editoras reduziria os seus lucros porque elas não poderiam mais produzir e reproduzir livros, em grandes tiragens, para o consumo nacional. Portanto, gastariam mais com a produção e distribuição de novos livros, em tiragens menores e no ritmo das mudanças regionais e das novas necessidades de aprendizagem dos alunos. Uma opção "desastrosa" para as editoras seria, evidentemente, a transferência para equipes técnicas locais e/ou para os próprios professores da tarefa de criar e desenvolver os livros e outros materiais pedagógicos de uso em classe, inclusive com a participação dos alunos. O uso do chamado método Paulo Freire, que guarda alguma semelhança com a pedagogia popular de FREINET, seria uma alternativa que poderia ser colocada acima do plano da "regionalização" do material pedagógico de menor interesse das editoras e da política do livro didático na sociedade capitalista. FREINET parte de técnicas de expressão livre (conversas, redações de textos livres, desenho, imprensa escolar), "tudo correspondendo a problemas colocados pela vida cotidiana". O seu "método" não se centra no livro didático, que, segundo a sua opinião, escraviza o professor e o aluno⁷. Paulo FREI

7. C. FREINET reconhece e elogia o esforço de autores e editores no sentido da melhoria da qualidade gráfica dos livros didáticos. Ele diz que não critica os livros em si, mas apenas o seu emprego como manuais pelos professores (FREINET, E., 1979, p. 51). C. FREINET escreve: "on a dit parfois, que nous étions contre l'emploi du livre pour l'enfant. Nous sommes, au contraire, pour une intensification de cet emploi. Nous menons seulement campagne contre l'emploi du Livre comme Manuel" (1956, p. 567-71).

RE (1982, p. 64) propõe que "os textos de leitura dos alfabetizados venham preponderantemente deles próprios e a eles voltem para análise". Portanto, FREINET e Paulo FREIRE contribuem eficazmente para a abertura de condições favoráveis à abolição do livro didático na escola ou, pelo menos, para a instrumentalização dos professores que se disponham a usar o livro didático como material acessório no processo de ensino-aprendizagem. Contribuir, segundo os dicionários, é cooperar com outras(s) pessoa(s) para um determinado fim. O fim é a substituição/abolição do livro didático na sala de aula. Contudo, os desentendimentos sobre a "regionalização" e suas modalidades e sobre as condições reais de criação, produção e utilização de novos recursos didático-pedagógicos aumentam as dificuldades de abolição ou substituição do livro didático tradicional na sala de aula, onde o livro continuará tendo, não se sabe até quando, o seu lugar garantido. É importante refletir sobre a competência e a formação técnica e política dos criadores (presumivelmente docentes e especialistas) de textos críticos e de outros recursos didáticos.

CAPÍTULO III

A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO

1. Formação e treinamento

A questão da valorização e da formação do professor em diferentes níveis e modalidades de ensino tem sido tema de numerosas pesquisas e publicações científicas, a maioria delas enfocando problemas relacionados à formação de professores para o 1º e o 2º graus. Raras são, no entanto, as pesquisas sobre a formação e/ou treinamento do professor em serviço, tanto do leigo como daquele formalmente habilitado.

Uma das formas de treinamento do professor em serviço está diretamente ligada ao modelo tecnicista de educação, que visa a modelar o comportamento de professores e alunos através da aplicação de conceitos e mecanismos da tecnologia educacional.

O "treinamento" do professor para ele utilizar um determinado livro didático surge como uma forma de facilitar o seu trabalho, já que ele não dispõe de uma formação suficiente para tirar de outros livros os conteúdos de ensino, já que não dispõe de tempo para ler e preparar as suas aulas e a escola não lhe oferece os recursos materiais de que necessita para ministrar as aulas. Maria J.C. CALAZANS, em artigo sobre "Formação, carreira, salário e organização política do professor", afirma:

"A formação nos moldes atuais copiados de modelos tecnicistas despeja bloqueios na cabeça do professor que, além de intencionalmente tentar apagar o que haja de construtivo na sua visão de mundo, operacionaliza processos que o levam a automatizar tarefas que, a rigor, jamais poderão ser chamadas pedagógicas" (1987, p. 23).

Em seguida, CALAZANS critica o aviltamento salarial do professor, principalmente o professor de escola rural, com as seguintes palavras:

"Impossível deixar de reforçar o que muitos têm dito, que esta forma de aviltamento compromete o trabalho do professor, mesmo porque ele é, muitas vezes, obrigado a buscar ganhos em outras fontes, para manter em padrões mínimos a sua sobrevivência" (1987, p. 24).

Ressalta-se que o "treinamento" do professor segundo modelos tecnicistas está fundamentado em dois fatos históricos: o da realização da XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra (1959) e, no Brasil, a assinatura dos acordos MEC/USAID, que veiculavam os programas da Aliança para o Progresso. A referida conferência teve o objetivo de estabelecer recomendações concernentes à elaboração, escolha e utilização de livros didáticos (BRASIL, MEC/COLTED, 1970, p. 7).

Os livros didáticos (tanto para professores como para alunos) e outros (dicionários, enciclopédias, guias curriculares e literatura infantil) eram financiados pelos acordos MEC/USAID e publicados através do Convênio MEC/SNEL/USAID, sob orientação e controle absolutos de assessores norte-americanos vinculados ao programa de "assistência técnica" à educação escolar brasileira.

Os manuais de "instrução programada" para professores do curso primário, extensivos aos professores do curso ginásial, eram distribuídos pela COLTED às escolas, via secretarias de Educação, como "material de acompanhamento dos cursos de treinamento" daqueles professores. Destinavam-se, no entanto, "a todo e qualquer professor" que deles "poderia se servir como método individual de auto-aprendizagem" (BRASIL, MEC/COLTED, 1969), (BRASIL, MEC/COLTED, 1970 b). Enquanto se investia no livro didático, através da "assistência técnica" norte-americana, escasseavam-se os recursos orçamentários destinados à escola pública, de todos os níveis. Não se investia na formação técnica e política do professor e na melhoria das suas condições de trabalho. Era suficiente que eles fossem "treinados" para utilizar um tipo de livro didático. Esta situação iria apressar, inevitavelmente, a decadência da escola pública e, conseqüentemente, do ensino público.

J.B. Araújo e OLIVEIRA et al. dizem que o aviltamento salarial dos professores inviabiliza qualquer medida em prol da qualidade do processo educativo. E afirmam:

"Não há iniciativa que seja eficaz se ela tem como barreira a inconsciência, a inexperiência e sobretudo a incompetência daqueles que diretamente respondem pelo ensino no Brasil. Professores mal preparados ou completamente desorientados, aviltantemente remunerados, reduzem qualquer medida ao seu termo mais inoperante, ou seja, reduzem-na à mera formalidade" (1984, p. 66).

Os aviltantes salários pagos aos docentes (os do 1º grau são os mais mal-pagos) não só determinam um padrão de recrutamento de pessoal de baixo nível de qualificação intelectual e profissional quanto provocam alto índice de rotatividade docente e, por conseguinte, a instabilidade do livro adotado.

Observa-se, pois, que a questão da formação do professor passa pelas suas condições de trabalho e pela sua situação sócio-econômica. A propósito, transcrevo o seguinte trecho de um artigo de Luís Soares de ARAÚJO FILHO (1987) sobre a mesma questão tratada por CALAZANS.

"Não assusta aqui reconhecer que a situação sócio-econômica do professor, sobretudo de 1º e 2º graus, corresponde à de uma categoria profissional de baixíssima relevância social, com padrões de salários totalmente incompatíveis com as condições de vida e dignidade humano-profissional, no que se constitui em meio suficiente de acesso a níveis indignos de convivência social e de empobrecimento cultural" (ARAÚJO FILHO, 1987, p. 1).

Mesmo recebendo esse questionado tipo de formação e muito mal remunerados, os professores poderão construir alternativas de organização política de libertação, segundo escreve CALAZANS (1987, p. 23).

"Se por um lado os 'treinamentos' que lhes são oferecidos pelo Estado procuram enfatizar os caminhos de como melhor atuar para entrar na lógica do Estado capitalista, e, com base nesta, fazer cabeças dos sujeitos das classes populares, tornando-as novas pessoas ordeiras e submissas dos senhores do poder econômico, por outro lado, esta é a escada por onde o professor pode subir em busca de outros patamares. A formação pode ser o espaço de abertura para um trabalho nas 'brechas' das controvertidas idéias que lhes são transmitidas para a descoberta de ações comprometidas, em resposta aos discursos proselitistas, neutralistas e massificadores da formação ministrada pelo Estado".

Na opinião de Rubem ALVES (1986, p. 14), a formação tradicional do professor transforma-o em funcionário de um mundo do minado pelo Estado e pelas empresas. Diz ele que o professor "é uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema". ALVES faz a seguinte distinção entre professor e educador:

"... o professor é profissão, não é algo que se defina por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança" (1986, p. 11).

As idéias de ALVES não estão desenvolvidas diretamente no sentido de uma conclusão sobre a possibilidade de um salto de professor para educador ou da categorização do professor - educador. Contudo, numa interpretação livre da sua obra, de cunho antropológico, pode-se conceber que este salto seria constituído de um processo de ações contínuas e integradas, abrangendo os seguintes itens:

- Regeneração (correção moral) do discurso sobre a qualificação docente e a valorização da carreira do magistério de 1º e 2º graus.

- Adaptação dos currículos dos referidos cursos aos objetivos da educação das classes populares.

- Adaptação dos currículos às reais necessidades da clientela escolar; no caso, a clientela da escola pública.

- Organização política da categoria docente.

- Melhor remuneração da categoria docente, com vistas ao recrutamento de pessoal qualificado, e visando à manutenção dos mais competentes na regência de classe.

- Não interferência da política partidária na seleção e admissão de professores e no preenchimento de cargos públicos e administrativos das escolas.

Valorizado como ser humano e como educador, o professor sentiria prazer na realização do seu trabalho em vez de considerar o seu trabalho com uma tortura, que resultaria no seu prematuro desgaste físico e psicológico, até a perda total da sua capacidade de trabalho. Trabalhando com prazer (uma vez satisfeitas as suas necessidades afetivas e financeiras), o professor, por si só, se interessaria em buscar para si uma formação compatível com as exigências da função docente de modo geral e, especialmente, da sua

função docente junto a um determinado tipo de clientela escolar. Su põe-se que, na medida em que se aumentasse o grau de satisfação (isto inclui a remuneração) do professor, não haveria a evasão dos mais qualificados para outras atividades do setor público ou do privado, e candidatos mais qualificados optariam pelos cursos de Pedagogia e de licenciaturas (nível superior).

Enquanto estas coisas não acontecem (ou, enquanto muitos forem os professores e, poucos, os educadores) continua sendo motivo de questionamento a atenção que se dá (ao nível do discurso) à formação técnico-pedagógica do professor, para atender à lógica do mercado de trabalho, principalmente diante das dúvidas que existem acerca da "formação ministrada pelo Estado".

Segundo o que se deduz da argumentação de ALVES, mais importante do que pensar nos modelos de preparação formal e de "treinamento" do professor é despertá-lo, "por um ato de amor e coragem", para o seu papel de educador, para que ele não continue sendo um funcionário (dócil e alienado) do sistema que o "formou", formação esta segundo modelos tecnicistas ou outros, cujos resultados não seriam diferentes.

ALVES (1986, p. 19) não dá - e diz que não tem - uma receita para "acordar" o educador, mas se propõe a refletir sobre o assunto. Adverte o leitor, no entanto, para o vazio das idéias e nunciadas depois que delas fugiram o amor e a esperança⁸. Vale citar, para reflexão, a seguinte frase do autor de Conversas com quem gosta de ensinar:

"A um discurso que não é uma expressão de amor falta o poder mágico de acordar os que dormem, falta o poder mágico para criar" (ALVES, 1986, p. 23).

2. Professor, texto didático e fracasso escolar

O primeiro item deste capítulo indica que as discussões sobre a formação e o treinamento do professor de 1º grau passam por necessárias avaliações da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciatura e das situações sócio-econômicas dos professo -

8. Ver em ALVES, Rubem. Estórias para quem gosta de ensinar. 12a. ed., São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1988, p. 54: "Enquanto há esperança, existe luta!"

res. Pela delimitação deste assunto e em função dos objetivos desta pesquisa, chega-se ao campo restrito da formação que se exigiria do professor de 1º grau para atuar, crítica e criativamente, junto à clientela atual da escola pública. Dadas as características da maioria das escolas públicas em todo o país, esta formação não seria necessariamente a do nível universitário, embora não se negue a sua importância para o embasamento cultural e científico dos educandos. A necessidade da formação universitária está mais ligada ao prestígio social do professor do que à sua capacidade técnica e política para lidar com os alunos oriundos das classes populares. Emergencialmente, admite-se que se exija do professor de 1º grau, pelo menos, conhecimentos gerais ao nível do programa curricular do 2º grau e domínio de conteúdos e métodos extraídos da realidade social e cultural dos alunos. Por outro lado, a dimensão crítica dos textos didáticos seria fator determinante do sucesso pedagógico do professor e do rendimento escolar dos alunos.

A tentativa de privilegiar os textos didáticos, considerados não só como questão pedagógica, mas também como questão social e política, não significa tomá-los desvinculados da unidade objetivos-conteúdos-métodos da educação escolar. Pelo contrário, significa o entendimento de que os objetivos pedagógicos, sistematizados nos conteúdos de ensino (conteúdos representativos das contradições da sociedade em que vivem os alunos), necessitam de recursos materiais adequados para a sua difusão. Inclui-se, aí, evidentemente, o livro didático e/ou os textos alternativos e a sua consciência crítica dos problemas veiculados pelo livro ou pelos textos que vierem a substituí-lo.

Supõe-se que o professor poderia lidar criticamente com os conteúdos e até mesmo escolher um "texto crítico", por experiência própria ou depois de receber alguma orientação para fazê-lo. Supõe-se ainda que o chamado "texto crítico", por si só, ajudaria o professor e o aluno a descobrirem (descobrirem) no mesmo texto o contexto da mensagem que ele apresenta⁹ e a se libertarem das "expressões imprecisas e vagas dos códigos linguísticos da burguesia" (CURY, 1985, p. 109-10). Contudo, esta tarefa só estaria completa com o esforço do professor para expurgar da "cultura estabelecida" nas classes exploradas os conteúdos que a classe dominante

9. Ver GADOTTI (1985, p. 91-97). Ver também Paulo FREIRE (1982, p. 9-12).

introduziu nela a fim de "fortificar sua dominação". SNYDERS (1988, p. 108-124) coloca esta questão sob a égide do seu conceito de "pedagogia progressista" (ênfase para os conteúdos), que tem as seguintes características: a) concebe a renovação da escola através da renovação dos conteúdos ensinados; b) "tem como tarefa primordial lutar contra os fracassos escolares maciços das crianças exploradas, das crianças das classes exploradas". Esta questão é as sim colocada pelo educador francês:

"Renascimento cultural e nascimento dos sucessos escolares - A luta contra os fracassos escolares das crianças exploradas passa por uma luta pela renovação cultural: de início esforçar-se para expurgar a cultura estabelecida daquilo que os dominantes introduziram nela a fim de fortificar sua dominação e de conduzir o povo em direção a caminhos sem saída: de um lado, os romances colonialistas reacionários; do outro as normas cultas da linguagem e as confusões sabiamente mantidas entre cultura e boas maneiras, distinção mundana pelas boas maneiras".

Pelo que afirma SNYDERS, entende-se que o fracasso escolar pode ser evitado através da renovação qualitativa dos conteúdos. As seguintes palavras do educador francês fortalecem a idéia de que o fracasso escolar pode ser combatido através da adaptação dos conteúdos à realidade da vida das crianças em questão:

"Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, de seu tempo, do seu mundo e das suas lutas - o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola..." (1981, p. 395).

Indo da teoria à prática, o que fica para discussão é o peso dado aos conteúdos ou aos materiais didáticos, incluído o livro didático, para a melhoria da qualidade do ensino ministrado na escola pública atual, uma vez que cabe ao professor a tarefa de lidar com os conteúdos, devendo fazê-lo através de uma metodologia que passe pelo uso e pela utilização de materiais didáticos. Guimarães N. de MELLO (apud VEIGA et al. 1989, p. 103) chama a atenção do leitor para o fato de que adaptar conteúdos, metodologias e avaliação à realidade da clientela escolar requer "preparo e senso crítico" do professor.

Então, enquanto se discute a teoria "crítico-social dos conteúdos", o problema do fracasso escolar da clientela da escola

pública atual fica sem solução. Discute-se, pois, o papel do professor diante do referido problema. Ora, ressaltar a importância do professor na prática diária da sala de aula jamais poderá ser uma forma de atribuir-lhe a culpa pelo insucesso dos seus alunos, ainda que lhe caiba uma parcela de culpa. Neste sentido, fica a advertência de Regis FARR (1982, p. 77):

"Ficar na contestação ao professor é estar limitado a se colocar em posição pouco satisfatória quanto à realidade educacional do país. Se o professor não adota uma metodologia que leve o aluno a desenvolver sua capacidade de julgamento, isto é apenas um sintoma de que o sistema educacional não vai bem".

Cecília L. MARIZ (1982, p. 17-8), atribui a culpa do fracasso escolar das crianças aos seguintes fatores:

- A forma de ensinar é inadequada a essas crianças;
- O conteúdo do ensino transmitido, por ser mais adaptado às camadas médias e altas da sociedade, constitui empecilho para o aprendizado dos alunos de origem social desfavorecida;
- Os currículos são planejados a partir do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares, tirados da experiência dos educadores que os elaboram;
- Os autores de livros didáticos e os organizadores das propostas curriculares são, em geral, intelectuais de padrões típicos das camadas médias e altas da população; elaboram, eles, um sistema escolar adequado às crianças destas camadas, que têm um tipo de socialização específico.

As causas do fracasso escolar da clientela da escola pública não são novidades para nenhuma pessoa que se dá ao trabalho de pensar na realidade educacional brasileira. Ao governo, também não são causas estranhas. Por exemplo, em 1967, quando vigoravam os acordos MEC/USAID, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/MEC), através da sua Equipe de Assistência Técnica ao Ensino Primário, estudou, analisou e registrou as principais causas internas e externas da evasão e da repetência na escola primária brasileira. É a seguinte a conclusão da equipe técnica do INEP/MEC, sobre as causas da evasão e da repetência (fracasso escolar) na escola de 1º grau, segundo uma síntese do documento feita por Maria do Rosário CASSIMIRO (1974, p: 179-80):

"As causas externas, de ordem econômica, política e social, foram registradas como sendo as que exercem maior influên-

cia sobre a educação. As causas internas, envolvendo o trinômio 'criança-escola-aprendizagem', se assentam nos seguintes fatores:

1º - inexperiência, imaturidade e ausência de motivação por parte do aluno;

2º - insuficiência de qualificação para ensinar por parte do professor;

3º - inadequação do currículo ao nível de capacidade do aluno e à graduação seriada do curso;

4º - insuficiência de material disponível;

5º - insuficiência de tempo, devido aos vários turnos escolares que, conseqüentemente, reduzem a permanência do aluno na escola;

6º - capacidade espacial inadequada motivada, tanto pela insuficiência de salas de aula como pela capacidade ociosa de algumas escolas".

Insuficiência de qualificação, forma de ensinar inadequada às crianças carentes, falta de senso crítico, falta de material adequado ao desenvolvimento do programa curricular; enfim, falta de condições de trabalho, incluída a ausência de incentivos à formação técnica e à reciclagem de conhecimentos. Tudo isso faz parte do cotidiano do professor, na escola pública.

Apesar de todos esses problemas, ainda se dá um voto de confiança ao professor, a partir do momento em que ele é acordado do seu sono resultante da sua má qualidade de vida. Se o professor pode ser estimulado a demonstrar que está "qualificado", embora precariamente, para o exercício do magistério, também o aluno que recebesse uma estimulação escolar adequada às suas carências poderia sair da sua inatividade e começar a percorrer o caminho do sucesso escolar. Seguem-se alguns exemplos de que isso é possível:

Jovelina Brazil DANTAS (1981, p. 48), após experimento de campo sobre os efeitos da estimulação escolar na realização cognitiva de crianças de vários estados nutricionais, concluiu que:

"o atraso verificado entre crianças de nível primário provenientes de populações culturalmente marginalizadas pode ser atribuído à falta de estimulação adequada, que poderia ser suprida pela escola".

A autora adverte que "programas de recuperação alimentar, dissociados de programas de recuperação pedagógica, estão

fadados a não alcançar os resultados desejados". No mesmo livro, DANTAS (1981, p. 2-3) cita Maria H. PATTO, que, ao analisar a questão do fracasso escolar concluiu que "os problemas de aprendizagem são um reflexo da inadequação pedagógica do sistema de ensino em relação à população por ela abrangida". Para M.H. PATTO (apud DANTAS, p. 2-3), assim como para outros educadores e psicólogos que estudaram a "educação compensatória"¹⁰, cujos programas seriam capazes de colocar as crianças culturalmente marginalizadas em nível de igualdade com o grupo que não sofre de privação cultural -, uma estimulação adequada seria capaz de elevar o nível de realização das crianças culturalmente marginalizadas.

A maneira do professor tratar o aluno também contribui para o êxito ou o fracasso desse aluno. Marília DIAS (1983, p. 98-9), ao analisar a prática escolar numa escola de periferia de Goiânia, serviu-se de depoimentos de professoras, para as quais

"... não existe criança problema, se ela encontra na escola um professor que se interessa pela sua pessoa. Se o aluno é tratado como gente, com muito amor e carinho, o resto vem em decorrência". Explica a autora que este resto significa, para estas professoras, o êxito da criança na aprendizagem. Este é o discurso das professoras e não a realidade da escola, porque, "na prática, o que existe é um profundo desprezo por tudo o que se refere ao aluno e às suas famílias".

Questionável, segundo os pressupostos deste trabalho, é o "fracasso" escolar contraditoriamente atribuído pelas entrevistadas à falta de inteligência e de esforço dos alunos sem levarem em conta as suas condições sociais e econômicas e as deficiências e inadequações da escola e dos livros adotados. Escreve Marília DIAS (1983, p. 112):

"Segundo as professoras, os 'filhos de pobre' não só têm a mesma oportunidade de vencer na vida como fazem até mais que os 'filhos de papai'. De acordo com

10. Magda SOARES (1986, p. 30-7) vê na "educação compensatória" uma forma de ocultar a verdadeira causa da discriminação das crianças das camadas populares na escola. Ela esclarece: "A lógica é, pois, a seguinte: se a causa do fracasso escolar está em suas carências culturais e lingüísticas, será necessário, para que ela não fracasse, compensar essas deficiências e carências; cabe à escola incumbir-se dessa compensação, oferecendo programas especiais de educação compensatória". Ela contesta: ... "parece estranha uma lógica que, a partir do suposto de que o fracasso está nas características do contexto social da criança, conclua não pela transformação desse contexto, mas pela 'compensação' dos seus efeitos sobre ela".

elas, existem muitos doutores, bancários etc, que são filhos de lavadeiras. O importante é a inteligência e o esforço".¹¹

Não se nega a importância da inteligência e do esforço para o sucesso da aprendizagem. O que se coloca é que a capacidade intelectual da criança não se mediria por critérios padronizados segundo a visão e o humor do adulto; a avaliação do esforço e do conseqüente êxito do aluno apenas pela sua necessidade de "vencer na vida" não corresponderia ao conjunto de forças que o estimulam ou o atrapalham no caminho do saber.

Segundo o meu entendimento, dentro do mencionado conjunto de forças de estimulação da capacidade cognitiva do aluno estão presentes a figura do professor e os textos críticos. Admite-se que o fato de o professor não estar formalmente habilitado para o magistério de 1º grau não significa que ele será incapaz de dominar os conteúdos de uma educação popular e de levar os alunos a compreenderem as idéias veiculadas pelos textos didáticos e a se posicionarem diante delas. Insiste-se, no entanto, que o professor conseguirá explorar melhor a dimensão crítica de um texto na medida em que o texto, por si só, for crítico. O texto crítico, ao "libertar" professor e aluno do caráter alienante dos textos didáticos tradicionais, assume função pedagógica e não apenas política, porque eles deixariam de estar entre os acomodados e submissos a determinadas situações, presumindo-se que, por isso, eles não desenvolveram sua capacidade de reflexão, criatividade e criticidade. Mesmo assim, considerar como crítico o texto que revela/desvela a realidade das classes populares não deixa de ser uma atitude ideológica, pois, conforme escreve GADOTTI (1987, p. 75),

"não é possível ao educador permanecer neutro; ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará servindo aos interesses do mais forte..."

11. A respeito deste suposto êxito profissional dos "filhos de pobre", é interessante ver a advertência de ARROYO (1986, p. 15): "Não confundimos interesses reais de classe com o fato de que a escola possa ter contribuído para a sobrevivência, melhoria de vida, luta pelo emprego de alguns, e até para sua instrumentação na facilidade de sua inserção no mundo moderno e letrado".

Acrescenta GADOTTI:

"Cada classe tem os seus intelectuais, os seus ideólogos, os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na prática profissional".

3. A libertação do professor

A valorização concreta do professor e a reflexão sobre o seu papel de educador poderiam significar a possibilidade da sua libertação política e econômica, com o risco da desestruturação do poder político-econômico que controla a educação escolar. Isto significa que qualquer tentativa de valorização do professor e de renovação da escola estaria na dependência de mudanças estruturais na sociedade. Contudo, os educadores, como SNYDERS, NIDELCOFF, FREINET e Paulo FREIRE, dentre outros, acreditam que, dialeticamente, é possível avançar na direção da viabilidade de um modelo pedagógico adequado à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública, com a diferença de que os três últimos enfatizam a ação dos professores frente aos conteúdos de ensino e o primeiro enfatiza a renovação dos conteúdos como condição "sine qua non" para a renovação pedagógica. Enquanto SNIDERS acentua a importância dos conteúdos escolhidos e definidos pelo próprio professor, os outros três acentuam a importância dos conteúdos suscitados pelo conhecimento da realidade da clientela escolar. São as seguintes as opiniões de cada um deles, numa perspectiva transformadora:

SNYDERS (1981, p. 394) (1988, p. 110, 139) entende que não precisamos aguardar o dia seguinte da revolução para tirar da escola o máximo que ela possa dar, bastando, para isso, que o professor saiba utilizar a "margem de manobra" que a escola deixar.

NIDELCOFF (1987, p. 19), por sua vez, afirma que "não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda"... Mesmo assim, ela não perde a esperança de que, via ação pedagógica, "existe algo que possa mudar...: é o modo de agir dos professores, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de focar os conteúdos". Acrescenta que "tudo isso pode ir produzindo sérias transformações, na medida em que (...) a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organi-

zam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar do que a escola criada pelos órgãos ministeriais e pelos textos escolares". NIDELCOFF admite, portanto, a viabilidade de um processo de mudança da escola que começa pela mudança de atitudes do professor perante seus alunos e a sociedade, o que, de certa forma, seria uma contribuição do professor e da escola para a transformação da sociedade. Vale ressaltar que a autora argentina fala em mudar a escola através da maneira de focar os conteúdos, além de outros meios, enquanto que para SNYDERS o que vale nesse processo é a renovação dos conteúdos.

Por sua vez, Célestin FREINET, em artigo escrito em 1929, assegura: "Enquanto as causas que estão na base da inferioridade de uma classe não tiverem desaparecido - e num regime capitalista não podem desaparecer nem atenuar-se, por muitas que sejam as iniciativas humanitárias tendentes a remediá-lo - a escola nova popular será sempre impossível..." Mais à frente, depois de considerar como ilusão a tentativa de transformação das "nossas escolas", FREINET recoloca a questão, já admitindo a possibilidade de libertação da educação popular, através da ação consciente do professor. Ele afirma que

"denunciar tal ilusão não equivale a aconselhar aos educadores a prática retardatária de um imobilismo pedagógico, que só aproveitaria a quem domina. É nosso dever tentarmos arrancar os educadores do povo à sua ortodoxia servil; devemos ajudá-los a desembaraçar-se do autoritarismo capitalista, que se traduz, na escola, numa pedagogia falsamente liberal e ciosa do seu domínio; devemos mostrar a necessidade de os educadores se porem ao serviço das crianças do povo; este será o primeiro passo, aquele que os levará, na sua maior parte, a porem-se ao serviço do povo. E a razão de ser das nossas investigações pedagógicas é: libertar ao máximo as crianças da autoridade irracional do adulto, indicar-lhes os caminhos do desabrochar individual e social, associar todas as questões pedagógicas aos grandes problemas do homem e atribuir de novo à nossa ação social e política um lugar de primeiro plano nas preocupações educativas" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 169).

apud FREINET, E.

O propósito de FREINET (1978, p. 171), que ele manifesta no mesmo artigo, é de consolidar a fé dos educadores, em vez de destruí-la. Considera modesto o seu esforço, "tal como têm de ser todos os esforços de libertação num regime de opressão", mas afirma que terá realizado o seu papel, se tiver "ajudado os educado

res a apreciar mais judiciosamente os fatos pedagógicos"; se tiver incutido neles "o desejo de se libertarem de uma rotina debilitante" e se tiver inspirado neles "o amor e o respeito pelas crianças do povo que, assim, ao menos, experimentarão um pouco de simpatia e alegria, enquanto não entram (...) na luta que lhes é imposta".

Para FREINET, a educação popular requer do professor que ele exerça um papel antiautoritário; tem o professor o dever de despertar no aluno a consciência da sua força e de convertê-lo em ator do seu próprio futuro no seio da grande ação coletiva; deve o professor colocar os alunos numa atmosfera de trabalho e organizar na escola um embrião de sociedade, com suas regras, leis e costumes, em íntima relação com os processos sociais atuais. No entender de FREINET, a verdadeira finalidade educativa consiste em levar a criança a desenvolver a sua personalidade ao máximo no seio de uma comunidade racional a que serve e que lhe sirva.

Vale ressaltar as preocupações de NIDELCOFF e FREINET com o engajamento do professor no projeto de mudanças sociais, não no sentido de se pretender fazê-las através da escola, mas no sentido de bloquear o avanço do capital sobre o saber, que resulta das perspectivas abertas pela dinâmica cultural dos meios de comunicação de massa e pela expansão escolar" (CURY, 1985, p. 107). O avanço do capital sobre o saber vai resultar em agressões à dignidade do professor (dos educadores, em geral), ao direito das camadas populares de terem a escola pública que, lenta e progressivamente, conquistaram (SOARES, 1986, p. 9). Evidentemente, a esta conquista se agrega o direito da clientela escolar a uma educação de boa qualidade, estando implícito nesta qualidade o respeito ao seu mundo cultural. É óbvio que o atendimento a estes direitos requer uma política de qualificação do professor, uma política que não ficasse apenas no discurso oficial, mas compreendesse a adoção de medidas concretas que visassem à formação específica do professor (isto significa adaptação curricular dos cursos de formação à realidade da escola pública), à sua valorização e à garantia da sua liberdade de expressão e de ação educativa, através da qual ele estaria contribuindo para a renovação da escola e a transformação da sociedade.

CAPÍTULO IV

TÉCNICAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

1. Propostas pedagógicas progressistas

Renovar e valorizar a escola pública mesmo antes de se atacarem seriamente os problemas estruturais do país é uma proposta de educadores progressistas que acreditam na viabilidade da escola pública democrática na sociedade capitalista, desde que se explorem os espaços disponíveis pelas contradições da sociedade de classes. Das três tendências da pedagogia progressista ("libertária", "libertadora" e "crítico-social dos conteúdos"), é a tendência "libertadora" que interessa mais diretamente aos objetivos deste trabalho.

Pode-se dizer que a pedagogia "libertadora" é a que orienta a "educação popular", que se origina e se mantém nos movimentos populares, mas já exerce influência sobre os objetivos, os métodos e os conteúdos da educação escolar (formal). Dentro desta concepção pedagógica, que tem como inspirador Paulo FREIRE, seria possível enxergar num horizonte mais próximo de nós a escola pública servindo realmente aos interesses e às necessidades das crianças carentes, em vez dessa escola continuar sendo um espaço cultural estranho e até hostil a elas. Então, a escola renovada e valorizada, segundo os princípios da pedagogia libertadora, proporcionaria aos seus alunos uma educação não apenas utilitária (de integração do indivíduo no mercado de trabalho), mas, sobretudo, uma educação "conscientizadora" e, por isso mesmo, "libertadora" das opressões sociais. Faz-se, assim, a distinção entre educare, que em latim quer dizer adestrar, domesticar, amestrar, e educere, que significa fazer sair, extrair, desenvolver e, num sentido político, libertar (CURY, 1985, p. 112) (FREIRE, 1979, p. 27).

Num primeiro plano, libertar quem, de quê. Libertar o homem..., libertar o aluno. Libertar o educando de um repertório ideológico e social injusto; libertá-lo dos conteúdos e métodos da educação tradicional, que, ora atende somente aos interesses das elites sociais, ocultando a realidade das diferenças de classes, ora legitima esses interesses em nome de uma "igualdade" que de fato não existe. Isto acontece, basicamente, através do livro didático.

A questão do conteúdo e do método está certamente "condicionada, e muito, pela utilização dos materiais didáticos". Quem faz esta oportuna afirmação é o educador SÉRGIO GUIMARÃES, num diálogo com Paulo FREIRE e Moacir GADOTTI. É o seguinte o problema exposto por SÉRGIO GUIMARÃES aos outros dois debatedores:

"Sugestões curriculares e programáticas sempre são ideologicamente 'carregadas' e uma avassaladora maioria de professores hoje tem em suas mãos materiais, para uso do professor e do aluno, que já trazem toda uma metodologia fabricada... Pior: trazem toda uma visão viciada numa série de aspectos como preconceitos de classe, de sexo e de raça.

"O problema do material didático, portanto, está ligado a uma indústria do livro didático que atende a interesses econômicos bastante definidos"... "os professores deveriam se reunir para discutir as cartilhas, os livros que adotam, porque, na realidade, toda aquela questão do método a que Paulo se referia está, na grande maioria dos casos, condicionada, e muito, pela utilização dos materiais didáticos" (GADOTTI et al., 1986, p. 74-5).

Este problema levantado por SÉRGIO GUIMARÃES sugere uma reflexão maior sobre currículo, que, ou é fator determinante da escolha e utilização do livro didático e de outros materiais pedagógicos, ou é determinado pelo próprio livro para o desenvolvimento do seu conteúdo programático, tendo-se em vista, sempre, explícita ou implicitamente, o cumprimento de determinados objetivos. Não são objetivos de cunho pedagógico, mas também objetivos relacionados a interesses políticos e econômicos. Neste sentido, o currículo se associa ao conteúdo e ao método.

Aí é que está a necessidade da reflexão maior (acima referida), que deve sair da seguinte pergunta: A quem caberia definir os conteúdos?

A resposta (bastante complexa) a esta questão viria de dois lados ou de duas versões da pedagogia progressista: a versão da "pedagogia crítico-social dos conteúdos" e a versão da "pe-

dagogia popular". Pela primeira versão, a escolha dos conteúdos é uma tarefa do professor (LIBÂNEO, 1956, p. 5-13) (LIBÂNEO, 1988). Já a segunda versão, que se apóia nas idéias da Escola Moderna Popular, de C. FREINET e Paulo FREIRE, não admite a suposta autoridade do professor para escolher e fixar conteúdos de ensino, bem como os seus objetivos. Por esta versão, os conteúdos são extraídos do diálogo professor-aluno, cabendo ao professor sistematizá-los e fazer avançar o processo de aprendizagem.

Portanto, a ênfase ora dada a técnicas e materiais pedagógicos deve ser entendida a partir de duas explicações básicas:

a) Esta ênfase não significa a fixação de importância entre as unidades objetivos, conteúdos e métodos da educação escolar; pelo contrário, reafirma a imbricação dessas unidades pedagógicas, na medida que supõe que é através dos recursos (síntese de materiais e técnicas de utilização desses materiais pelos agentes pedagógicos) disponíveis que os conteúdos são difundidos, já estando embutidos no conteúdo e na escolha ou aceitação de determinados materiais os objetivos a que se quer atingir.

b) Esta ênfase não significa a colocação do professor e do aluno num plano secundário em relação aos meios, tal como ocorre com a pedagogia tecnicista; pelo contrário, os meios ou os recursos, de modo geral, são colocados em função do aluno e a ele adaptados, isto através da ação pedagógica consciente, crítica e criativa do professor.

Finalmente, é necessário esclarecer que optar pela práxis da "educação popular" ou da "pedagogia popular" como informações de alternativas de viabilização da escola pública para a clientela carente não significa colocar esta versão da pedagogia progressista num plano superior em relação à teoria da "pedagogia crítico-social dos conteúdos". Entendo que são duas correntes pedagógicas que convivem dialeticamente, perseguindo o objetivo comum de democratização e valorização da escola pública, mas por métodos (caminhos para se chegar ao fim desejado) e técnicas de trabalho diferentes. Na perspectiva da chamada "pedagogia popular", métodos e técnicas não são criações determinadas pelo rigor dos conceitos teóricos. Dir-se-ia que são coisas feitas na medida da clientela escolar e para essa mesma clientela, valendo-se, para isso, de meios (recursos) disponíveis na escola e na comunidade em que o aluno se insere.

Recursos considerados disponíveis na comunidade, quando criteriosamente selecionados e criativamente utilizados, poderão enriquecer os conteúdos escolares e diversificar as técnicas de trabalho dentro e fora da escola. James W. BROWN et al. (1975, p. 324-47), ressaltam em publicação mexicana sobre tecnologia, meios e métodos de ensino:

... "la comunidad misma es un gran laboratorio humano y un medio que influye en la enseñanza. Todo lo que existe e sucede en la comunidad afecta al niño, al joven u al adulto joven. Las actitudes de los individuos unos frente a otros, frente a los representantes de la autoridad, frente a las escuelas y el aprendizaje u aun frente a si mismos están en proceso de formación. Como una de las fuerzas que influyen, la escuela dá realce al valor de sus aportaciones a los individuos de la comunidad cuando emplea personas y actividades como recursos educativos".

BROWN et al. (todos professores de universidades norte-americanas) não parecem ter uma proposta educativa vinculada a um fim político, ao contrário do que acontece com os ensinamentos e a ação política de C. FREINET, por exemplo, quando ele levava seus alunos a realizar visitas aos artesãos e a outros trabalhadores da comunidade e também aos campos próximos da escola, nas chamadas aulas-passeios ao ar livre, conforme se verá mais adiante.

Ficam, portanto, as sugestões dos professores norte-americanos para a utilização de recursos materiais e humanos da comunidade no processo de ensino, mas as propostas pedagógicas que se serão aqui revistas mais profundamente são as do francês Célestin FREINET e do brasileiro Paulo FREIRE, que sintetizam a linha do "diálogo" da teoria com os dados da minha pesquisa de campo. Isto porque as propostas de ambos os educadores, em primeiro lugar, têm raízes no cotidiano das classes populares; em segundo lugar, porque eles, provavelmente, realizaram a práxis educativa que liberta o ser humano. Cada um ao seu modo, ao seu tempo e lugar. Por um lado, não se limitaram à absorção de teorias pedagógicas ditas renovadas ou modernas e, por outro lado, não caíram na "praticidade" (acentado exagerado na prática), que seria a própria negação da práxis.¹²

12. "O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso saber" (FREIRE, 1982, p. 17).

Eu não tenho a pretensão de ir além do que já se sabe sobre Paulo FREIRE e Célestin FREINET. O que vem ao caso, agora, é buscar na práxis de ambos os educadores um referencial de apoio à interpretação de dados de uma presumível realidade escolar local, com ênfase no material didático e nas técnicas de utilização desse material. Sobre FREINET, uma abordagem mais detalhada das suas reflexões e experiências educacionais é oportuna, ao se considerar que as suas obras são pouco divulgadas aqui e são relativamente escassas as publicações e as citações a respeito desse educador francês, cujas idéias são em grande parte semelhantes às de Paulo FREIRE. Vale dizer que FREINET antecipou muitas das idéias sobre educação de Paulo FREIRE e de outros educadores brasileiros que lutam por uma causa comum. Colocá-los frente à frente seria uma forma de reforçar (um complementando o outro) as argumentações a respeito do papel da educação popular na transformação da sociedade brasileira, tendo por suposto o potencial político-pedagógico presente nos materiais didáticos ou, mais especificamente, nos textos didáticos.

Paulo FREIRE diz que se sente lisonjeado ao ser comparado com C. FREINET, "porque Freinet é uma das melhores expressões da pedagogia deste século". Isto foi dito por paulo FREIRE em entrevista a Roger UEBERSCHLAG (FREIRE & UEBERSCHLAG, 1984, p. 47-51), que lhe perguntou:

-¿Como explicar que vuestra pedagogía al igual que la de Freinet se dirija esencialmente a un público rural?

Resposta de Paulo FREIRE:

- "Yo debo decir sin falsa modestia - pues la falsa modestia es el colmo de la vanidad - que me siento a lagado al ser comparado con Freinet. Porque Freinet es una de las mejores expresiones de la pedagogía de este siglo. Porque su pedagogía es un util fantástico para la reflexión y la práctica pedagógica. Sin que esto sea falta de modestia, yo diria, que como él, yo he partido de una práctica. Yo he me encerrado en una sala llena de libros para comentar los textos si no que he partido de una práctica a partir de ella yo he reflexionado. Y, ahora, he llegado a ciertos principios, a una especie de teoria.

"Todas sus vivencias, toda su práctica en Freinet se relacionan com el medio rural. A mi me hubiera gustado seguir un camino semejante y será una de mis mayores penas no haber podido enseñar a niños de edad escolar. En mi vida, es realmente una lacuna. El mundo de Freinet no era más que un microcosmos pero ese

microcosmos iba a hacer germinar las razones de lo universal. La germinación continua pese a todas las tendencias que se oponem a ello. Mi caso ha sido muy diferente. Yo nací en Recife, en zona urbana. Y en 1932, cuando yo era joven (10-11 años) mi familia tuyo que salir de Recife para sobrevivir a la crisis económica de 1929. No estábamos más que a 18 km de la ciudad. Esto que no era sino campo ha llegado a ser un arrabal de la ciudad pero con una orientación política diferente. Así yo crecí en zona urbana, muy cerca de un río. Yo tengo la mentalidad de quienes, niños, han crecido cerca de un río, que se han bañado a menudo contemplando las lavanderas que se bañaban desnudas después de hacer su colada. Esta visión maravillosa no me ha desaparecido. Yo he estado en una escuela de ciudad y es ahí donde yo comprendo las deficiencias de este medio. Es en esta zona rural, convertida en urbana, donde yo he tenido mis primeras experiencias. Cuando yo era educador, muy joven, he tratado de comprender a los adultos originarios de ese medio rural y la mentalidad rural no me ha desaparecido aún viviendo en São Paulo. En que consiste esta atracción? Aún un gusto por las metáforas y la lengua de los campesinos, más rica, más sentida que la de los obreros con los cuales yo trabajaba igualmente".

Ainda como parte da sustentação teórica de uma suposta prática escolar, em favor da clientela carente da escola pública, mediante a utilização crítica e criativa de materiais alternativos ao livro didático, vale acrescentar ao conjunto de idéias e experiências de FREINET e Paulo FREIRE as importantes contribuições de Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ (1985) (1978) ("comunicação participativa" aliada à "Pedagogia dos meios de comunicação") e Maria Alice de Oliveira FARIA (1989) (incorporação de textos dos meios de comunicação de massa nas atividades docentes), dentro de um projeto maior de renovação de conteúdos, métodos, recursos e práticas pedagógicas.

2. C. Freinet e sua práxis educativa

Célestin FREINET nasceu em 15 de outubro de 1896, no vilarejo de Fars, sul da França (região dos Alpes Marítimos / Mediterrâneo); morreu em Vence, em 8 de outubro de 1966. Era uma criança pobre, filho de camponeses; pastor de ovelhas na Provença, estudante de Escola Normal em Nice. Termina o 2º ano de magistério, mas interrompe os seus estudos regulares aos 18 anos para participar da Guerra Mundial de 1914-1918. Gravemente ferido nos campos de batalha, durante quatro anos percorre hospitais, que o condenam ao re-

pouso e à morte lenta. Mesmo assim, reage à invalidez e se torna professor primário, concursado e nomeado para uma escola tradicional que ele mesmo achava que mais parecia uma prisão, igual a tantas outras. Isto, na aldeia de Bar-sur-Loup, 1920.¹³

2.1 - Nasce uma pedagogia... (Trajetória de C. FREINET).

Por ser um homem doente, FREINET sentia necessidade de adaptar o exercício do magistério primário às suas possibilidades físicas limitadas. Entendia, no entanto, que não bastava resolver o seu problema; era necessário resolver também problemas da educação escolar, livrando-a dos formalismos regimentais e adaptando-a à vida real e às reações dos seus alunos. Para isso, ele se empenha na busca de uma nova pedagogia que se fundamentasse na ligação entre a escola e a vida real e os interesses das crianças da aldeia, que tinham no trabalho a sua própria razão de ser e viver.¹⁴ É a partir do conhecimento desta realidade que FREINET centra a sua pedagogia não só na vida concreta mas também nos interesses geradores de vida, interesses estes consubstanciados no trabalho.

A professora Marília L.A. OLIVEIRA (1982, p. VIII), num resumo da "Escola do trabalho" de FREINET, ressalta que o trabalho é visto pelo educador francês "como forma de unificar o pensamento e a atividade infantis, como função e como motor da vida. Sobre alguns conceitos de C. FREINET, ela diz:

13. Esta maneira de FREINET ver a escola francesa da sua época confere com os estudos de Michel FOUCAULT, que coloca a escola, sobretudo a escola do século XVIII, ao lado dos sistemas das prisões, junto aos quais ele coloca também as fábricas e os hospitais (sobretudo os psiquiátricos), todos como formas disciplinadoras da existência do indivíduo e de controle da sociedade (FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro : Graal, 1985, p. 30-1. 156 p.). Ver também: FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir - História da violência nas prisões (Nascimento da prisão). Petrópolis : Vozes, 1977, p. 12...).

14. Por ter sido uma criança de aldeia, filho de camponeses, é que FREINET teve consciência da necessidade de ligar a escola à vida das crianças e assimilou com facilidade os códigos lingüísticos e semióticos dos seus alunos e da comunidade onde viviam. O próprio FREINET escreveu: "Meu único mérito como pedagogo, é talvez o de haver conservado uma influência tão marcante de meus primeiros anos, que sinto e compreendo, como criança, as crianças que educo..." (FREINET, C. apud FREINET, E., 1979, p. 27-8).

"Na concepção de mundo de Freinet, o trabalho é criador de riqueza, de poderes, de equilíbrio individual e social. Em consequência, a escola, como compreendida por FREINET, deve ser fundada sobre o trabalho, e isto implica numa reorganização do espaço físico, redefinição de planos e projetos de curso, nova utilização de utensílios e técnicas de ensino, objetivando construir uma 'escola nova popular', que contribuisse para a libertação do proletariado".

Para construir essa nova escola - fundamentada na criatividade que é inerente ao trabalho artesanal -, FREINET vai além dos seus conhecimentos empíricos e intuitivos, através de leituras e viagens em busca do conhecimento das teorias ditas científicas de F.J. SPENCER, J.J. ROUSSEAU, J.H. PESTALOZZI, Maria MONTessori, O. DECROLY, A. FERRIÈRE e outros pedagogos do movimento da chamada Escola Nova.

Em 1923, viaja à Alemanha, onde tem a oportunidade de conhecer aspectos essenciais da pedagogia alemã e de visitar, em Hamburgo, algumas escolas que vinham pondo em prática a escola anarquista (libertária), tendo chegado à conclusão de que esta não lhe servia de modelo.

Em 1924, participa, na Suíça, de um Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, onde mantém contatos com COUSINET, FERRIÈRE, CLAPARÈDE e BOVET, além de outros.

Em 1925, mantém contatos com pedagogos soviéticos numa visita à Rússia e a outras comunidades da URSS como integrante de uma delegação de educadores de diversas nacionalidades. Na época, a pedagogia soviética experimentava uma nova modalidade de ensino politécnico com ênfase para a relação ensino-trabalho, segundo o pensamento de Marx (pedagogia marxiana). Uma das suas características que certamente aguçava a curiosidade do educador popular francês era a ligação da escola com a vida e o trabalho do aluno, sem o emprego de manuais escolares.

Nas leituras críticas desses educadores e/ou em contatos diretos e/ou por correspondência com eles é que FREINET se convence da inviabilidade da aplicação das novas teorias pedagógicas ao tipo de educação popular que vinha desenvolvendo na aldeia de Bar-sur-Loup, vendo-as divorciadas da realidade dos seus alunos e alheias à natureza dos seus problemas. Os princípios da Escola Nova que conhecera eram aplicáveis em escolas bem instaladas e aparelhadas para o desenvolvimento das atividades das crianças.

"Sua realidade em Bar-sur-Loup era completamente diferente. Lá havia a consciência da interdependência que existe entre a escola e o meio social. O que ele procurava, acima de tudo, era um caminho que satisfizesse todas as crianças, sem exceção, com suas diferenças de inteligência, caráter e posição social. Ele queria encontrar técnicas que pudessem ser utilizadas por todos, numa linha de interesse global da classe, sem causar problemas a nenhuma criança, respeitando o rendimento escolar de cada uma" (SAMPAIO, 1989, p. 18).

Pondo de lado essas teorias - o que não significa rejeitá-las -, baseia os seus ensinamentos na descoberta e na valorização do que os alunos já sabem, inclusive dando-lhes a oportunidade de expressar livremente as suas experiências de vida. Assim é que leva para dentro da escola a realidade do aluno e a apreensão que ele já traz desta realidade. Visando à integração escola-comunidade, FREINET busca formas de relações com as famílias dos alunos. Uma dessas formas se realiza através de visitas aos locais de trabalho dos aldeões durante as excursões com os alunos. Ao se integrar na vida da aldeia, FREINET encontra pessoas interessadas na criação de uma cooperativa de consumo e comercialização de produtos locais, da qual foi organizador e tesoureiro.

Toda a sua obra centra-se na liberdade de ação e expressão da criança, que é, para ele, a própria manifestação de vida. Nesse sentido, são importantes as excursões denominadas aulas-passeios (previamente planejadas), que passam a integrar as suas técnicas pedagógicas. Certamente por imposição da sua limitada capacidade respiratória decorrente da grave lesão pulmonar (adquirida na guerra) que o forçava a constantes saídas da classe escura e mal arejada que lhe destinaram. Estas mesmas limitações o obrigariam a falar pouco, dando-se aos alunos a oportunidade de falarem mais.

Sala de aula de manhã, com as janelas abertas; (antes permaneciam fechadas) e aulas-passeios à tarde, pelos campos e pelas ruas estreitas da aldeia, onde observam e comentam o trabalho dos camponeses e artesãos e aprendem a admirar a natureza (física) e a valorizar o trabalho de cada pessoa nas suas diferentes habilidades. Nas suas conversas e nas suas redações, após as excursões culturais, as crianças demonstram compreensão de questões curriculares de Aritmética, Ciências, Geografia, História; na soma destas e de outras atividades pedagógicas, adquirem também uma compreensão mais ampla do mundo. Implanta-se um ensino elementar de base psicológica, fundado no "pensamento e na vida das crianças e no seu ambiente natural".

2.2 - Imprensa escolar

Não bastava, para FREINET, que os alunos aprendessem a escrever e a ler, no quadro-negro da classe, suas frases dos resumos dos passeios. Fazia com que fossem copiadas nos cadernos escolares. Mesmo assim, não se satisfaz porque, sobre as palavras encerradas nas páginas dos cadernos, questionava:

"Como conservar nessas páginas de vida um aspecto que não traísse o elã que oralmente os havia suscitado?" A solução do problema estava na descoberta e aquisição de "uma pequena impressora de provas saída do ateliê de um modesto artesão para se tornar instrumento pedagógico de primeira ordem na classe de Bar-sur-Loup" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1979, p. 26).

Não tarda, seu jeito de ensinar utilizando a tipografia chama a atenção da comunidade da região próxima à escola e ganha espaço nos jornais da burguesia da região dos Alpes-Marítimos. Um deles, o "Le Temps", edição de 04.07.1926, publica um artigo sobre a "iniciativa pessoal" do "modesto professor de aldeia". Alguns trechos da matéria:

... "O seu novo método não pode deixar indiferente o mundo do jornalismo visto que consagra oficialmente a nobreza e eloquência da nossa técnica quotidiana. De fato, este psicólogo notou que a criança experimenta uma impressão intensa e duradoura ao ver o seu pensamento impresso...

"Este professor primário comprou uma máquina de imprimir manual, o que não representa uma despesa considerável. As únicas despesas com que tem ainda que contar são as que dizem respeito à tinta, ao papel e à refundição anual dos caracteres. Convida os alunos a falar e a escrever sobre aquilo que lhes interessa. Em seguida, depois de reunidas as melhores dessas narrativas, são lhes prestadas honras de 'composição' e de impressão. As páginas (...) são lidas com uma extraordinária avidez por toda a turma...

"Esta verificação é perfeitamente correta. A imprensa confere à palavra uma dignidade cujo prestígio as crianças irão sentir profundamente" (FREINET, E., 1978, p. 63).

FREINET teve de adaptar os equipamentos da tipografia ao "jardim infantil", arranjando tipos móveis de composição (letras) maiores, mais fáceis de manusear - tirar das caixas e colocá-las no componedor formando palavras e frases. Conhece os grandes alfabetos de madeira do material montessoriano, mas estes não

têm as características (medidas e formatos) próprias para composição. Descobre a existência de tipos (ou caracteres) maiores do que os seus e adquire os de corpo 36. Os da primeira aquisição eram de 12 pontos.

Tipos maiores exigiam um prelo maior. Sem dinheiro, FREINET se apropria da tecnologia do primeiro material tipográfico e fabrica novo prelo, de madeira, mais resistente que o primeiro. É um novo rolo impressor, de gelatina.

Em princípio, a tipografia é um meio de entretenimento da criança, que, aos poucos, vai se envolvendo numa nova atmosfera de aprendizagem. Para FREINET, a tipografia é mais do que um processo de recreação da criança; é mais do que "um processo de tornar a criança ativa no sentido muscular e intelectual do termo, por oposição à imobilidade (...) imposta pela escola tradicional..." Mais do que isso, sobretudo porque lhe revela "a personalidade psicológica e humana da criança no seu movimento constante e em permanente ligação com o meio..." (FREINET, 1978, p. 45-6).
apud FREINET, E.

Além de prever e prover a melhoria na arte tipográfica, para estimular a expressão escrita, FREINET associa a essa técnica pedagógica recursos destinados a despertar a imaginação e estimular a expressão oral das crianças, num trabalho supostamente facilitado pelas conversas nos passeios com o professor na aldeia e nos campos próximos da escola.¹⁵ Tais recursos se constituem na montagem de peças infantis, na criação e recitação de poemas, na recitação de poemas improvisados pelo professor e na exibição de filmes educativos recreativos, no final, comentados pelo grupo.

Vale ressaltar que a base de todo esse processo educacional-cultural, tanto quanto possível informal, é a livre expressão oral e escrita da criança, que se manifesta no seu próprio texto, que passa a ser discutido, feito e veiculado através de manuscritos e do material impresso. O texto impresso, além de ter suas folhas reunidas no que vem a ser o Livro da Vida, é utilizado no Jornal Escolar, que intervém na vida da escola e mesmo da comunidade

15. Para FREINET, as crianças camponesas são mais criativas do que as outras, que, por exemplo, não necessitam de superar sozinhas as suas dificuldades. Um dos argumentos de FREINET é que a criança camponesa, que não encontra pronto o seu brinquedo, é capaz de inventar e fabricar um brinquedo com relativa perfeição.

e é difundido através da "correspondência interescolar". Logo depois, outras publicações são permutadas entre as escolas e veiculadas na comunidade extra-escolar. Soma-se a isso a produção artesanal de filmes e a divulgação de todas estas experiências pedagógicas pela imprensa informativa e pela especializada, não só da França como também de alguns outros países onde se encontram simpatizantes da "pedagogia" de FREINET.

Élise Freinet. Em março de 1926, uma simpatizante da nova pedagogia passa a colaborar com FREINET, em Bar-sur-Loup. Ela demonstra simpatia não só com o trabalho realizado pelo professor da aldeia, mas também com ele próprio. É Élise Lagier Bruno (1896-1937), que mais tarde se torna Élise Freinet.

Ela complementa o trabalho de C. FREINET, tanto no ensino como na produção de artigos sobre suas atividades pedagógicas. Com a sensibilidade de artista - e o espírito aberto às novas experiências pedagógicas -, Élise, aos poucos, também vai "colocando ordem naquilo que parecia confusão" (SAMPAIO, 1989, p. 28).

Com esse apoio e com a colaboração de amigos, FREINET edita, em janeiro de 1927, o seu primeiro livro: "A imprensa na escola". As numerosas manifestações de professores franceses sobre o livro levam seu autor a corresponder com eles através de boletins. Por meio destes boletins, os correspondentes souberam da intenção de FREINET de editar uma revista com textos, poemas e desenhos das próprias crianças. Passam eles a mandar colaborações para a revista, que sai com o nome de La Gerbe (O ramelhete).

A ampliação das atividades da escola Freinet requer maior número de colaboradores e implica em novas despesas. Como solução para esses problemas, nasce a Cooperativa do Ensino Leigo (CEL), através da qual se realiza um trabalho coletivo e se obtêm contribuições para compra e manutenção de materiais. A CEL fornece material pedagógico para escolas engajadas no movimento da tipografia na escola.¹⁶

O sucesso de todas essas experiências, que tem como consequência o crescente número de escolas aderentes, resulta na or

16. Clarisse F. da SILVA (1972, p. 78-85) relaciona a criação da Cooperativa do Ensino Leigo (CEL) com a criação do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM). O ICEM e a CEL eram dois órgãos do movimento freinetiano criados para ajudar os professores a mudar a escola pública francesa. O ICEM era o órgão encarregado da parte administrativa, da pesquisa e da difusão didática; a CEL cuidava da parte comercial.

ganização do Movimento Internacional do Material Impresso na Escola. Esse mesmo sucesso leva o grupo FREINET a pensar na realização de um congresso.

Ainda em 1927, realiza-se o 1º Congresso de Tipografia na Escola (Tours), no qual são representadas "umas cinqüenta" escolas que tinham aderido às experiências de FREINET, inclusive escolas estrangeiras, com a participação de professores do 2º grau.

No Congresso de Tours, que consagra o Movimento Internacional de Material Impresso na Escola e consolida a nova pedagogia popular, de caráter coletivo, FREINET adverte os "camaradas", segundo escreve Élise, que a tipografia "não deve servir o antigo método através da impressão de textos de adultos, de resumos escolares; é um instrumento de libertação do pensamento infantil". Adverte os educadores de todos os níveis "sobre os perigos do uso da Imprensa ao serviço de um regime retrógrado, incapaz de renovar o espírito da classe". A esperança, por ele manifestada, é de que um dia a "pedagogia popular" passe a exercer influência sobre as escolas formalistas" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 80-8).

A essa altura, considera que as conseqüências da sua técnica, para a pedagogia, "consistem na possibilidade de modernizarmos o nosso ensino, utilizando na escola os meios de comunicação entre os indivíduos que a civilização coloca hoje ao nosso dispor. É preciso suprimir tudo o que existe de convencional, de morto, no atual trabalho escolar e preparar os cidadãos da nova sociedade" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 84).

Noutro documento, FREINET faz uma ressalva à afirmação de que "não desprezaremos nada daquilo que a civilização pôs ao nosso alcance, materialmente falando". Diz ele: "... reservar-nos o direito de dar ao material e aos livros escolares o emprego mais conforme aos princípios de educação, de libertação e de vida que achamos deverem estar na base das nossas pesquisas" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 110).

O 2º Congresso da Tipografia na Escola realiza-se em Paris (1928). Decide-se pela racionalização dos serviços de imprensa, rádio e cinemateca, fundidos numa cooperativa única, "por razões de economia, propaganda e unidade pedagógica". Também fica decidido o trabalho da CEL "em conexão permanente com os sindicatos do ensino em que está integrada" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 88).

2.3 - Saint-Paul (1928-1934)

Apesar da grande aceitação da escola de FREINET nascida em Bar-sur-Loup, o que se comprova com sua repercussão no congresso de Paris e ainda com o crescente número de aderentes à CEL, da França e de outros países, inclusive a Alemanha -, necessidades financeiras impõem a transferência da escola para outro lugar, onde houvesse vaga no ensino público para Élise retomar o seu lugar de professora primária, do qual havia se afastado para colaborar com FREINET.

Para que ela pudesse ter um salário e contribuir com o orçamento doméstico ("contribuindo ao mesmo tempo, como educadora, para a obra comum"), ambos se transferem com a tipografia para Saint-Paul, em 1928. Escola pobre, num prédio antigo e mal conservado, numa aldeia de aspecto medieval.

A nova experiência escolar na aldeia de Saint-Paul - (entre Cagnes e Vence) exige do casal Freinet esforços no sentido da superação de problemas de ordem material e pedagógica. A escola de Bar-sur-Loup era homogênea; a de Saint-Paul, heterogênea - os alunos pertencem a vários graus de ensino e são barulhentos, inquietos e até mesmo alguns se mostram rivais por motivos de diferenças sociais e de nacionalidade (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 96).

A harmonia entre essas crianças é buscada sem repreensões e castigos. A solução para o problema estaria numa forma de despertar o interesse delas pelas atividades escolares; a partir daí, seria mais fácil criar um ambiente ideal de trabalho comum e, através dele, como escreve Élise, levá-las a ter o espírito de solidariedade que é indispensável à vida em comunidade.

Já se trabalhava com uma adaptação dos "centros de interesse" de DECROLY, em cuja adaptação se inclui o "texto livre", tido como o verdadeiro e permanente gerador de centros de interesse; por ele - e por tudo o mais que aparece no processo de seu aproveitamento (jornal escolar, correspondência interescolar, livro da vida) -, "a criança alarga o seu horizonte".

2.4 - Abaixo os "manuais"

A busca de medidas para conquistar os alunos no sentido da integração deles no processo comum de aprendizagem passa pela rejeição dos manuais escolares, então considerados dogmáticos,

de difícil manuseio, difíceis de serem compreendidos pelas crianças e, pior ainda, vistos como criadores artificiais de centros de interesse.

Se havia alguma tolerância do grupo de FREINET com esses livros, agora o fim definitivo deles se impõe, ainda mais que experiências nesse sentido se realizam em diversos países, tais como Estados Unidos, Áustria e Rússia (FREINET, E., 1979, p. 51-2).

FREINET encarava esta questão dos manuais tradicionais pelo lado teórico; agora se vê obrigado a enfrentá-la na prática.

No início das suas atividades docentes, conforme artigos de uma revista belga citados por Élise, FREINET propõe uma forma racional de convivência com esses livros. Toma por base uma classe de trinta alunos:

"Em lugar de entregar aos trinta alunos um exemplar do mesmo livro, organiza-se então uma pequena biblioteca de uns trinta livros diferentes, entre os quais uns vinte livros de séries correspondentes e alguns volumes muito simples, que versam sobre geografia, história e ciências naturais" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1979, p. 52,76).

A palavra decisiva de FREINET sobre a questão é dada no final de 1928, na coletânea de artigos: "Abaixo os manuais escolares" (FREINET, E., 1978, p. 131-3) (FREINET, E., 1979, p. 33,76) (FREINET, C., 1956) (FREINET, 1976, p. 55). Já estava ele de posse de todos os indícios de que esses livros "não correspondiam às necessidades de expressão das crianças". Segundo Élise, ele questionava sobretudo o valor das chamadas cartilhas, cujos conteúdos nada tinham a ver com a vida das crianças e que, portanto, não traziam nenhum estímulo à aprendizagem da leitura.

Para poder suprimir os manuais escolares, FREINET sai na busca de um "elemento de estudo simples e funcional". O que encontra como ideal é a criação de fichas de assuntos específicos, que é um dos temas centrais do Congresso da CEL em Bensançon, em 1929. Nasce, então, o "fichário escolar" (Fichário escolar cooperativo, Ficheiro escolar e Ficha de trabalho). A base de tudo continua sendo a tipografia, através da qual "o texto livre ganha a ma gestade do texto impresso".

O enriquecimento do instrumental educativo, ao lado da insuficiente formação de professores "primários", renova em FREI

NET a preocupação com os destinos da tipografia na escola, o que o leva a advertir o seu grupo contra o uso inadequado e antipedagógico da tipografia, nas mãos de práticos. Era necessário preservar a tipografia como "o maravilhoso utensílio de libertação do pensamento infantil e de ligação permanente com o meio". A tipografia é vista como um utensílio "que vale conforme o emprego que dele se fizer" (FREINET, E., 1978, p. 98).

Preocupação semelhante FREINET manifesta em relação a pessoas, inclusive a professores, que poderiam deturpar a sua "pedagogia" ao não se atentarem para as diferenças essenciais entre "técnicas" de trabalho e "método" de ensino. Informa Élise que num artigo de 1928 FREINET insiste em tais diferenças:

... "as 'técnicas' constituem a base da aquisição, os processos mais eficientes de apreensão do mundo; o 'método' é a arte de as utilizar com vistas a uma maior libertação do homem, no sentido de uma ciência completa do mundo" (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p.99).

C. FREINET põe em dúvida até mesmo o emprego da palavra "método", ao considerar esta uma "palavra tão aviltada pelos autores de manuais de todos os gêneros que hoje nos é difícil atribuir-lhe o sentido preciso e completo de que desejaríamos que tivesse em educação...

"Ora, o que acontece é que a ciência pedagógica está ainda nos seus primeiros balbucios e entre os métodos atualmente existentes não há nenhum que possa arrogar a tal" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 100).

Há uma exceção, segundo FREINET:

"Só a Igreja, que despreza a ciência e se apóia solidamente - pensa ele - na revelação e na fé, tem o seu método próprio, garantido por séculos de emprego, com os seus processos, as suas técnicas quase imutáveis, apesar de tudo o que tem sido descoberto; métodos que, aliás, não buscam a libertação do indivíduo, mas apenas a sua submissão à ordem estabelecida..." (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 101).¹⁷

17. A defesa da filosofia e da obra educacional da Igreja pode ser vista em DURAND (1955).

Numa de suas circulares (1929), FREINET insiste na necessidade de não se considerar a "Imprensa Escolar" como um método, mas de ver nela uma "técnica de trabalho" livre e criador ao serviço de uma educação verdadeiramente proletária (FREINET, E., 1978, p. 113).

Um ano depois (1930), ele afirma que a técnica pedagógica "engloba obrigatoriamente todas as investigações, todas as realizações que concorram para tornar possível e eficaz o trabalho do educador popular". Esta afirmação leva em conta que "o poder capitalista não consentiria que os educadores - funcionários seus - fossem colher as causas do malogro da escola à própria organização social; por isso faz os impossíveis para perpetuar o divórcio entre a escola e a vida, assim como o isolamento pedagógico dos professores primários". Comenta: "Se fôssemos acreditar no que dizem as boas revistas profissionais, julgaríamos que os destinos da escola dependem do pessoal docente e da habilidade pedagógica" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 165).

Contudo, FREINET acredita no progresso da ciência pedagógica e admite que, com ele, poder-se-á um dia falar de um método do pedagógico, isto quando "se tiver cumprido as condições ideais de educação" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 167).

Enquanto não se cumprem determinadas condições sociais e materiais ideais de educação, para se falar em "método" definitivo de ensino, as técnicas de trabalho da escola Freinet indicam resultados satisfatórios, sem a autoridade do professor e sem as sanções escolares específicas. A atividade livre das crianças dispensa uma disciplina coercitiva para que sejam feitos os trabalhos que não são de seu interesse. As técnicas da "pedagogia popular" são válidas para todas as crianças, independentemente das diferenças individuais de rendimento, desde que essas técnicas estejam de acordo com os interesses gerais da classe.

FREINET não dá à expressão "disciplina" o significado corrente de "coação" ou "repressão" da vontade da criança, porque não haveria necessidade de imposição desse tipo de disciplina na sua escola. FREINET explica por quê:

"Com efeito, a criança, a quem são proporcionadas atividades que correspondam às suas necessidades físicas e psíquicas, é sempre disciplinada, isto é, não precisa nem de regras nem de obrigações impostas de fora para trabalhar ou para se vergar à lei do esforço coletivo"...

Mais adiante, acrescenta:

"O nosso primeiro trabalho consiste em permitir aos nossos alunos o acesso a todas as atividades educativas que se adaptam à sua personalidade, estudar atentamente a técnica que permita essas atividades, a qual implica uma disciplina motivada pelo fim a atingir..." (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 134).

Contudo, o autor não expressa com clareza a viabilidade do que acaba de afirmar, ao admitir que esse tipo de "disciplina" com "atividade livre" exigiria espaço físico adequado e classes menos numerosas. Para FREINET, uma classe não deveria compor mais do que 25 alunos. (FREINET, E., 1978, p. 135).

Num de seus artigos e no seu livro As técnicas Freinet da escola moderna, C. FREINET faz recomendações sobre como deve ser o espaço físico, os edifícios e os móveis escolares e a produção de material pedagógico. Entretanto, ele faz a seguinte ressalva a respeito dos edifícios, dos móveis e dos materiais escolares, na sociedade capitalista:

"... Não basta construir belas escolas, arranjar material científico adaptado às necessidades pedagógicas. É preciso ainda que os filhos dos proletários possam usufruí-los em condições normais" (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 169).

No mesmo artigo, FREINET escreve que isso é impossível e explica por quê:

"Enquanto as causas que estão na base da inferioridade de uma classe não tiverem desaparecido - e num regime capitalista não podem desaparecer nem atenuar-se, por muitas que sejam as iniciativas humanitárias tendentes a remediá-lo -, a escola nova popular será sempre impossível..."

Mais à frente, depois de considerar como ilusão a tentativa de transformação das "nossas escolas", FREINET recoloca a questão, já admitindo a possibilidade de libertação da educação popular:

"Todavia, denunciar tal ilusão não equivale a aconselhar aos educadores a prática retardatária de um imobilismo pedagógico, que só aproveitaria a quem nos domina. É nosso dever tentarmos arrancar os educadores do povo à sua ortodoxia servil; devemos ajudá-los a

desembaraçar-se do autoritarismo capitalista, que se traduz, na escola, numa pedagogia falsamente liberal e ciosa do seu domínio; devemos mostrar a necessidade de os educadores se porem ao serviço das crianças do povo; este será o primeiro passo, aquele que os levará, na sua maior parte, a porem-se ao serviço do povo. E a razão de ser das nossas investigações pedagógicas é: libertar ao máximo as crianças da autoridade irracional do adulto, indicar-lhes os caminhos do desabrochar individual e social, associar todas as questões pedagógicas aos grandes problemas do homem e atribuir de novo à nossa ação social e política um lugar de primeiro plano nas preocupações educativas".

O propósito de FREINET que ele manifesta no mesmo artigo é de consolidar a fé dos educadores, em vez de destruí-la. Considera modesto o seu esforço, "tal como têm de ser todos os esforços de libertação num regime de opressão", mas afirma que terá realizado o seu papel, se tiver "ajudado os educadores a apreciar mais judiciosamente os fatos pedagógicos"; se tiver incutido neles "o desejo de se libertarem de uma rotina debilitante" e se tiver inspirado neles "o amor e o respeito pelas crianças do povo que, assim, ao menos, experimentarão um pouco de simpatia e alegria, enquanto não entram (...) na luta que lhes é imposta" (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 171).

2.5 - Caminhos da libertação

Assim é que FREINET diz que o compromisso da sua pedagogia "é realizável na prática e prepara, em certa medida, a escola nova libertada". Contudo, admite: "Estamos longe de ter alcançado os nossos objetivos. Mas ao menos basta-nos pensar e sentir que estamos no bom caminho" (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 175).

Logo depois, FREINET declara-se satisfeito e aliviado ao poder dispor de informações positivas sobre as atividades da Cooperativa do Ensino Leigo (CEL) para medir o caminho percorrido no domínio das novas técnicas pedagógicas, graças ao trabalho coletivo que envolve professores, alunos e a comunidade.

Ainda havendo muito caminho a percorrer, os instrumentos e as técnicas de trabalho cooperativo da escola Freinet são levados ao conhecimento do Congresso Internacional de Educação Nova, em Nice (1932). Já se sabia, no entanto, que os aderentes da CEL iriam se colocar diante dos obstáculos do discurso ideológico

liberal e pacífico da Liga Internacional da Educação Nova, pois, neste sentido, foram advertidos previamente por FREINET.

A grande atração do Congresso ficava por conta dos materiais pedagógicos de Maria Montessori, ao lado dos quais foram expostos os materiais da pedagogia Freinet. Apesar das diferenças numérica e estética entre os materiais montessorianos e freinetianos, o Congresso reconhece o "trabalho metódico e audacioso" da equipe responsável por estes últimos, segundo escreve FREINET, que registra o "unânime silêncio" da imprensa sobre o trabalho dele e de seus companheiros.

A convite de FREINET, numerosos congressistas visitaram Saint-Paul. Aos visitantes se dava a oportunidade de verificar, no próprio local, até que ponto a escola popular era oprimida material, administrativa e socialmente pelo regime. Era a oportunidade de se afirmar "a incapacidade das teorias e das exortações perante um estado de coisas muito concreto, proveniente, como é lógico, do capitalismo".

FREINET registra com otimismo que o que aconteceu em Saint-Paul foi mais do que um congresso: "... foi um ato, uma conclusão natural do nosso esforço passado e do vigor da nossa ação; um ato que alcançou uma ascendência tal sobre o Congresso de Nice, que não o podemos monosprezar" (FREINET, C. apud FREINET, E., 1978, p. 216-7).

É de se supor, portanto, que a presença do grupo CEL em Nice tenha contribuído para a realização do próprio tema do congresso: "A educação nas suas relações com a evolução social".

Apesar de reconhecer o trabalho "audacioso" do grupo Freinet, o Congresso de Nice não aprova as suas propostas da "pedagogia popular". Posteriormente, as leis escolares propostas pela CEL não são votadas pelo Parlamento francês (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 421). Isto, no entanto, não barra o ascendente prestígio internacional da pedagogia Freinet.

Enquanto cresce o prestígio internacional das técnicas da pedagogia nova popular nascida em Bar-sur-Loup, a escola pública dirigida por FREINET, em Saint-Paul, que já vinha funcionando graças aos "arranjos" mobiliários pagos pelo professor, não recebe do governo os serviços de manutenção necessários ao desenvolvimento das suas atividades. Segundo Élise, o que se pretendia com este descaso era diminuir o prestígio de FREINET na comunidade local.

Movimentos de acusação e de solidariedade a FREINET e Élise agitam a aldeia e ganham repercussão nacional. Ao relatar esses fatos, Élise registra ainda que atrás das perseguições a eles e das calúnias que lhes dirigiam, estava a reação burguesa à escola nova popular e leiga, cuja "pedagogia" já era considerada subversiva.

C. FREINET se vê obrigado a solicitar uma licença de três meses e sua transferência para outra escola. Fica de licença, mas permanece em Saint-Paul e instala-se com a esposa e a filha Madeleine numa casa vizinha. De lá, ele e Élise continuam difundindo os ideais da "pedagogia popular" leiga e lançam os planos de uma nova escola para crianças proletárias.

Suas experiências se expandem nos anos 1933/34 para a Noruega, União Soviética, América do Sul e, especialmente, Espanha e Bélgica. A edição da revista "L'Éducateur prolétarien" reforça o movimento internacionalmente.

2.6 - Vence (1935)

Convencidos de estarem no caminho certo, segundo os relatos de Élise, ambos procuram pacientemente um lugar para instalar a nova escola, que seria a primeira escola particular experimental.

Ambos descobrem em Vence (acima de Saint-Paul), "no alto de um outeiro", o objeto dos seus modestos sonhos: "uma casinha grosseira, caiada e rodeada de sebes e de arvoredos". Escreve Élise que, com a ajuda da sua mãe e de seus irmãos, foi possível comprar o terreno e a casa.

De início, FREINET, que fora banido do ensino público, encontra dificuldades junto ao governo para fazer funcionar a sua escola particular. Nos meios oficiais, era considerada clandestina, apesar de, segundo Élise, terem sido cumpridas as "normas legais" para a abertura das aulas. Vencido este obstáculo, era necessário tornar a escola não só eficiente, mas efetiva, permanente. Esse objetivo é buscado não só através do trabalho cooperativo, mas também com um trabalho que faltara em Saint-Paul: a articulação da escola com os pais dos alunos, de maneira efetiva. Cria-se a Liga dos Pais, 90% proletários, que passariam a tomar consciência dos seus direitos e deveres sociais e a se interessar pela verdadeira educação dos seus filhos (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 295).

Além do projeto de articulação da escola com os pais de alunos, o movimento freinetiano intensifica os meios de articulação entre a educação e o trabalho, a partir da realização de um congresso da CEL em Montpellier (1934), que decidiu unir o seu destino ao das "grandes forças de esquerda", principalmente levando em conta os acontecimentos de Saint-Paul (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 293).

A nova arrancada do movimento freinetiano segue em duas direções: na dos sindicatos proletários, para incutir neles o espírito da CEL; na dos movimentos da Educação Nova, não só para compreendê-los, mas também para revigorá-los segundo a ótica da "pedagogia popular". Para FREINET, a Educação Nova deveria ser um movimento de massas.

A integração da Cooperativa do Ensino Leigo com os sindicatos operários e camponeses, que tem em vista a organização social e política dessas entidades, significa um avanço no projeto freinetiano da educação proletária.

Mobilizados e organizados, esses trabalhadores criam cooperativas de consumo e até editam um jornal. Aprendem os "dados essenciais do sindicalismo, das cooperativas e da arte de falar às massas".

Élise deixa claro que não se trata de ensinar aos companheiros trabalhadores a arte retórica, coisa que "FREINET sempre desconheceu". O que eles aprendem é "dizer muito simplesmente as coisas sensatas que decorrem da mera compreensão dos fatos. Nada de mais educativo para nós do que essa escola de camponeses inserida na nossa escola Freinet da qual só muito mais tarde se veio a falar, intencionalmente, é claro!" (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 330-1).

Ainda como resultado das moções aprovadas no encontro pedagógico de Montpellier, FREINET organiza, com a ajuda dos professores da escola leiga e dos sindicatos de camponeses por eles criados, um grande encontro (1946) entre as duas categorias de trabalhadores. Na ocasião, escreve Élise, FREINET "vai ainda mais longe; abre as portas da sua escola aos jovens operários dinâmicos e interessados em questões de educação. Convida-os a iniciarem-se numa pedagogia natural, com origem na própria vida e que dá preferência a uma compreensão humana sobre o saber livresco, colecionador de pergaminhos". FREINET conclama-os a "transformar a nossa escola no "Instituto dos Novos Educadores Proletários", no qual to-

dos os que se interessam pela infância virão recolher diretrizes e conselhos" (FREINET, E., 1978, p. 332-3).

Esta conclamação de FREINET é feita através de diversos artigos, nos quais ele fala da necessidade de preservação do espírito e dos objetivos da "pedagogia popular" leiga, centrada na verdadeira liberdade da criança, que exprime o que sente e pensa, com a caneta, o lápis, o desenho e o linóleo, que são instrumentos do seu "método natural" de ensino. A sua concepção de liberdade da criança na escola é mal interpretada pelos seus adversários. No entanto, essa liberdade, segundo escreve Marília L.A. OLIVEIRA, não significa para FREINET dar à criança uma liberdade absoluta, mas sim uma liberdade "inserida num plano coletivo, para o qual o seu esforço contribui, sendo necessário que a criança perceba o conjunto e como ele está a serviço da comunidade. Assim, ela agirá livremente, mas sabendo para onde se dirige" (OLIVEIRA, 1982, p. 148).

Ao se referir aos seus adversários, FREINET faz uma ressalva (cumprindo seu "dever perante a história") sobre os inspetores que, no tempo do "poder reacionário", mantiveram em relação ao movimento "uma neutralidade simpática que nos permitiu continuar o nosso trabalho à margem dos regulamentos" (FREINET, 1978, p. 420-23).

Um diálogo construído à luz do que escreve Élise sobre FREINET ficaria assim, a partir da opinião dele sobre a boa vontade de inspetores escolares:

- Hoje esta causa está ganha.

- Sim, ninguém duvida de que a causa está ganha, mas sem que apareça alguma vez o seu nome ou o da CEL. Essa causa está ganha, mas sem que uma única das leis escolares propostas pela CEL tenha conseguido ser votada no Parlamento.

- É normal que nossos projetos venham a ser copiados, imitados e reproduzidos, pelo fato de nosso grupo não trabalhar em segredo, de fazer tudo às claras. A nossa idéia, a partir do momento em que a oferecemos generosamente a todos a quem ela pode beneficiar, deixa de nos pertencer. Cabe-nos a nós impedir que os nossos esforços sejam desviados do seu verdadeiro objetivo e que os instrumentos que nós forjamos para libertar sejam utilizados para dominar.

- Seja como for, o que interessa é que os pioneiros da CEL tenham, como vimos, cumprido o seu dever de lutar pela causa da educação popular. Contudo, a causa está ganha mas só em rela

ção a um dos nossos objetivos, que é o pedagógico. Você insiste também no aspecto da psicologia da criança.

- É isso mesmo. Para mim, a estrada continua e, para lá da pedagogia escolar, há a pedagogia propriamente dita e a sua companheira inseparável, a psicologia da criança.

De fato, FREINET introduz o aspecto psicológico da educação no seu "método natural" de ensino, associando-o aos "centros de interesse" que vão resultar no "esforço" de aprendizagem.

Devido aos desvios do pensamento decrolyano sobre os "centros de interesse" que correspondem a "necessidades fundamentais", FREINET prefere falar de "complexos de interesse" por serem mais flexíveis e identificados com o trabalho. "Nossa escola de trabalho está no centro da vida e condicionada por múltiplos e diversos móveis desta vida. Cabe às crianças escolher em nossas prateleiras os artigos que mais lhes convenham" (FREINET, C., apud FREINET, E., 1979, p. 98).

Assim é que FREINET se empenhava em desfazer, no plano internacional, as idéias de quem achava que o seu material impresso na escola constituía o único centro de interesse da criança e de que era contra Decroly. FREINET não perde a oportunidade de reforçar o espírito e os objetivos da CEL e o seu trabalho, "sem idéias preconcebidas contra determinada técnica ou determinado método".

Desfeitos os mal-entendidos, a CEL volta a participar nos grandes problemas da pedagogia francesa através do Congresso Anual da Liga para a Educação Nova, em 1939. O tema do congresso é: "Os educadores e a realização do ideal democrático". FREINET participa dele com um trabalho intitulado "A escola ao serviço do ideal democrático", no qual relaciona os Deveres do Educador.

A experiência que vinha sendo bem sucedida da escola nova popular, inclusive com a possibilidade de discussão entre o grupo FREINET e os escolanovistas sobre educação e democracia, é de novo abalada, desta vez por causa do pesadelo da entrada da França na guerra com a Itália, tendo FREINET sido novamente levado para o campo de batalha e para o campo de concentração nazista. Doente, fica internado e se vê mais uma vez condenado à morte.

De cama, na prisão, aproveita o tempo para pensar na implementação da sua obra pedagógica articulada com o trabalho educativo.

"Assim, em cada hora que passa vai criando uma obra que abrange uma série de temas. Fará depois uma síntese de tudo isso, que será como que a soma de toda a sua experiência. Como tem sido doente, e já se habituou a tirar partido de tudo e a somar o positivo ao negativo de modo a obter uma unidade construtiva, aproveita-se dessa experiência que, para a maioria dos internados, poderia parecer muito limitada. Este duplo aspecto de síntese é o que caracteriza estas obras da maturidade de Freinet, que vão ser mais um contributo seu para a pedagogia e a psicologia mundiais e que são: A educação do trabalho, A experiência por tentativas e Ensaio de psicologia sensível" (FREINET, E., 1978, p. 455).

Pelo fato de, mesmo na prisão, receber constantes pedidos de conselhos de pais, FREINET escreve "uma obra prática sobre educação familiar", intitulado-a de Conselhos aos pais.

Em outubro de 1941, FREINET é colocado sob liberdade vigiada, junto com outros sindicalistas. Passa, no entanto, para a clandestinidade, compondo, em tal condição, um grupo de resistência ao nazismo. Foi quando elaborou as duas obras de psicologia: A experiência por tentativas e Ensaio da psicologia sensível. Depois, escreveu A escola moderna francesa. Este último caracteriza a intenção de FREINET de evitar quaisquer equívocos sobre a sua posição de rompimento com a Escola Nova Francesa. Daí em diante, passa a empregar os vocábulos "pedagogia moderna" e "escola moderna".

Sonhava em regressar a Vence e retomar "sua cooperativa", para reivindicar a "escola do povo" (apoiado por antigos companheiros e por FERRIÈRE, da Suíça) e dar andamento ao seu projeto de modernização da escola.¹⁸

Nice é libertada. FREINET volta para Vence; cata os restos materiais da CEL. Alguns companheiros estavam de volta; outros desapareceram.

18. Para FREINET, segundo PALÁCIOS (1978, p. 112-121), modernizar a escola não quer dizer somente que se deva adquirir material novo e realizar as novas técnicas pedagógicas. Diz ele que, antes de tudo, a modernização da escola implica na modificação dos conceitos de educação, ensino, aprendizagem e cultura, dentre outros. Cabe ao professor um papel essencialmente antiautoritário; tem o professor o dever de despertar no aluno a consciência da sua força e de convertê-lo em ator do seu próprio futuro no seio da grande ação coletiva; esse novo papel requer uma formação especial do professor e a reeducação daqueles que tenham passado muito tempo escravizados pelos métodos antigos; deve o professor colocar os alunos numa atmosfera de trabalho e organizar na escola um embrião de sociedade, com suas regras, leis e costumes, em íntima relação com os processos sociais atuais. No entender de FREINET, segundo PALÁCIOS, a verdadeira finalidade educativa consiste em levar a criança a desenvolver a sua personalidade ao máximo no seio de uma comunidade racional a que serve e que lhe sirva.

Contudo, FREINET não escapa das "sombras diabólicas da maldade e da calúnia", que mais uma vez desabam sobre ele, sobre a CEL e os destinos da escola popular. FREINET e a CEL passam a ser ignorados nas altas esferas da Reforma do Ensino, na capital francesa.

"A partir de então, o Movimento da Educação Nova ignora o passado de luta comum do Grupo Francês da Escola Nova e da CEL pela renovação da pedagogia francesa. Há um lugar vago na mesa onde se discute a Reforma do Ensino de 1º grau, lugar que devia ser reservado à afirmação da modesta escola leiga... Há um lugar vazio, e quem sofre as conseqüências disso é a escola pública" (FREINET, 1978, p. 465).
apud FREINET, E.

Mesmo ausente da mesa de discussão da reforma educacional francesa, FREINET, com a sua "pedagogia popular" para uma "escola moderna", exerce influência nas decisões ali tomadas. A grande repercussão internacional das técnicas de trabalho e do "método natural" de FREINET não pode ter deixado de "contaminar" as idéias de pelo menos parte dos reformadores do ensino na França. Clarisse F. da SILVA confirma que na França, em 1963, as idéias semeadas por FREINET "foram oficialmente recomendadas para as crianças retardadas". Acrescenta: "Mais recentemente, circulares oficiais, por ocasião da reforma do ensino, estenderam-nas a todas as classes, em termos que reproduziam quase literalmente as palavras de FREINET. Mas seu nome continuou omitido". Diz ainda Clarisse F. da SILVA que FREINET tomou conhecimento deste seu sucesso, ainda em 1963, quando também constatava que a correspondência escolar já era uma cadeia de jornais que cobria o mundo inteiro (SILVA, C.F. da, 1972, p. 78-86).

Certo de que nem tudo ia se perder, FREINET deixou uma mensagem de esperança no futuro da "pedagogia popular":

- "A ciência psicológica e pedagógica justificará a posteriori a decisão e o impulso com os quais os práticos terao sabido escolher os instrumentos e as técnicas que lhes permitem realizar com audácia ao ritmo da vida" (FREINET, C., 1977, p. 67).

Vale lembrar os apelos de FREINET no sentido da preservação do verdadeiro objetivo da pedagogia popular e dos pressupostos da escola moderna popular. Cabe, pois, aos educadores freinetianos, seguindo os apelos do mestre, zelar para que os instru-

mentos forjados para libertar não sejam usados para dominar. É também significativo o apelo de FREINET "ao cuidado científico dos investigadores, ao bom senso dos práticos, para quem os resultados importam mais que as teorias, resultados felizes que em caso algum podem ser o fruto de uma teoria falsa".

Ele acrescenta:

"É esta a experiência que lhes oferecemos, não como uma conclusão dogmática e rígida, mas como uma etapa na exaltante procura dos processos de cultura que estarão à altura das promessas construtivas da sociedade contemporânea" (FREINET, C., 1977, p. 38).

Com estas palavras (acima), FREINET assegura a flexibilidade das suas "técnicas" e a adaptabilidade do seu "método natural" para uma "escola moderna", pois, no final, conforme ele mesmo diz, o que vale são os resultados de uma prática libertadora bem sucedida. Empregando as palavras no plural, já que se refere a um trabalho coletivo, FREINET reafirma:

..."jamais tivemos a pretensão de criar, de implantar um método intocável, muito pelo contrário. Oferecemos aos educadores com dificuldades nas suas aulas utensílios e técnicas constantemente experimentados, susceptíveis de lhes facilitar o trabalho pedagógico" (FREINET, C., 1976, p. 44).

Sua obra continua. Em 1966, morre FREINET em sua escola de Vence. Lá permanece Élise, que, escrevendo livros e trabalhando com os materiais e as técnicas sempre renovadas da pedagogia experimental, dá continuidade à obra educacional e social libertadora do marido. Em 1983, morre Élise. Ambos deixam o legado de uma experiência pedagógica ímpar na história geral da educação.¹⁹

O trabalho do casal continua através da filha Madeleine, que mantém atuante a Escola Freinet de Vence, fonte inspiradora de numerosas escolas modernas "freinetianas" ou "freinetistas"²⁰, que se espalham pelo mundo inteiro, incluído o Brasil.

19. Escreve Marília L.A. OLIVEIRA (1982, p. 155): "FREINET deixou-nos um legado que ainda hoje desafia os educadores preocupados em não se limitarem a proceder como agentes reprodutores de um sistema de relações sociais injusto e que estão interessados em continuar buscando novas alternativas de atividades escolares que sejam a um tempo interessante para os alunos e instrumentais para a compreensão dessa realidade social".

20. Os adjetivos freinetiana e freinetista são aqui usados para distinguir o que é inerente ao pensamento de FREINET e o que se pratica com base na tradição de suas técnicas de trabalho. Distinção semelhante a esta foi feita entre pedagogia "marxiana" e pedagogia "marxista", por MANACORDA (1979, p. 7).

A existência de escolas que adotam (ou ensaiam adotar) as técnicas de FREINET no Brasil não significa que esta seja uma tarefa fácil de se realizar. Não é, mesmo porque é difícil a adaptação dessas técnicas vindas da França da época de FREINET à estrutura e ao funcionamento da escola brasileira, tanto pública como particular.

Contudo, seria possível acreditar na possibilidade de a escola pública brasileira absorver a parte da "pedagogia Freinet" que trata da criação e utilização de materiais alternativos ao livro didático, além de se considerar viável a adaptação das suas técnicas de organização de tarefas em grupos de trabalho, onde cada um ou cada grupo executa a parte que lhe cabe na equipe de trabalho - estudo, para a realização de um objetivo pedagógico comum a todos.

A propósito das más condições de trabalho na escola pública brasileira, que anulariam os esforços no sentido de a prática de ensino vir a ser mais criativa, possibilitando, com isso, a dispensa do livro didático na sala de aula, vale lembrar que as escolas freinetianas também funcionaram em precárias condições materiais e pedagógicas, mas FREINET e seus companheiros reagiram a esta situação, tomando nas suas mãos, pela primeira vez na história da pedagogia francesa, "o melhoramento de suas próprias condições de trabalho, à luz de suas próprias experiências programadas, comentadas e melhoradas por eles mesmos" (OLIVEIRA, M.L.A., 1982, p. 131).

É bom lembrar que a "pedagogia popular" de FREINET, embora fundamentada no trabalho, não se desenvolveu, na prática, sustentada nas condições materiais teoricamente exigidas para o funcionamento de uma escola realmente centrada no trabalho, isto é, uma escola que dispusesse de amplo espaço físico e de farto material permanente e de consumo. O que se sabe é que, como foi dito acima, FREINET não dispunha de tantos recursos assim para desenvolver a sua "pedagogia popular".²¹

O que não se pode perder de vista, quando se trata da adoção das técnicas de FREINET, é o cuidado que deve ser tomado pa

21. Segundo o meu entendimento, a pedagogia de FREINET é fundamentada no trabalho que constrói o homem em vez de destruí-lo, ou seja, no trabalho-criação - o trabalho que se realiza com prazer e não um trabalho imposto à criança; seja o trabalho na comunidade, seja o trabalho executado como atividade pedagógica. A sua proposta ultrapassa o sentido utilitarista dos chamados cur sos profissionalizantes, porque tem por objetivo maior a educação pelo trabalho e não a educação para o trabalho.

ra que, conforme recomendava o educador francês, os instrumentos forjados para libertar não fossem usados para dominar. A propósito, Marília L.A. OLIVEIRA (1982, p. 167) faz uma observação no sentido de que, antes de se pensar na adoção da pedagogia Freinet, é necessário que professores, alunos e pais de alunos reflitam, juntos, sobre a seguinte questão: A quem essa pedagogia beneficiará, e de que modo se fará.

Ademais, é preciso lembrar que FREINET não deixou uma "receita" de educação, conforme o seguinte esclarecimento de Roberto BALLALAI (1984, p. 6):

"O trabalho de Freinet não é uma 'receita' de pedagogia ou de didática. É uma reflexão permanente sobre os objetivos e a práxis educacional. Propõe, pois, outra práxis mais coerente, no âmago da qual está a liberdade de ação do aluno e do professor e que se seja num processo eminentemente dialético".

3. Paulo Freire e sua práxis educativa

Paulo FREIRE nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, bairro da Casa Amarela; filho de Joaquim Temístocles Freire (do Rio Grande do Norte) e Edeltrudes Neves Freire (de Pernambuco). De origem camponesa, viveu todas as experiências de uma criança pobre, em plena crise econômica de 1929. Em busca de um lugar onde fosse menos difícil sobreviver, sua família muda-se do Recife para Jaboatão, pequena cidade do interior pernambucano, situada nas margens do rio Jaboatão. Lá, Paulo FREIRE perde o pai. É o próprio Paulo FREIRE (1979, p. 14) quem escreve:

"Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem, graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive 'minha primeira iluminação': um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança, comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens".

Observa-se que, mesmo vivendo as dificuldades da pobreza, Paulo FREIRE faz seu exame de admissão ao ginário, aos 15 a

nos de idade. Cinco anos depois, no curso pré-jurídico, ele já se interessava pelos estudos da língua e da literatura portuguesa e literatura brasileira. Por isso, iniciou estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem. Ao mesmo tempo, lecionava Português numa escola secundária e, com o salário que recebia, ajudava os irmãos mais velhos no sustento da família. De família católica, reforçou suas convicções religiosas com a leitura de Tristão de Atayde (Alceu de Amoroso Lima), vindo depois as leituras de outros educadores católicos, dentre os quais J. MARITAIN e E. MOUNIER. Com um razoável conhecimento teórico aliado às suas primeiras experiências no magistério, Paulo FREIRE começa a compreender o mundo dos analfabetos, pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria e que continuavam à margem do saber sistematizado.

Elza Freire. Quando ainda era um jovem professor, Paulo FREIRE casa-se com uma professora primária, Elza Maria Costa Oliveira (Elza Freire), em 1944. Dona Elza interessa-se por tudo que o marido faz e o ajuda com coragem, compreensão e capacidade de amar, segundo o testemunho do próprio Paulo FREIRE (1979, p. 15).

Está claro que Paulo FREIRE começou a pensar nos problemas sociais quando ainda era criança, e passou a conhecer os problemas da educação ao se fazer professor, mas é a partir do casamento que, certamente influenciado pela esposa (professora primária e diretora de escola), ele passa a se preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Já estava formado em Direito, mas desiste dessa profissão para não ter que defender causas que contrariavam os ditames de sua consciência. Interessava-lhe uma outra causa: aquela que ele descobriu quando ainda era menino (em Jaboatão), mas sem que nada pudesse fazer, na época.

3.1 - Nasce um método... (Trajetória de Paulo FREIRE)

Sentindo-se feliz por não ser mais advogado militante, ele encontra no SESI de Pernambuco a oportunidade de novamente se aproximar do povo. Como diretor do Departamento de Educação e Cultura, depois na Superintendência do SESI no Recife, a partir de 1946, ele realiza as suas primeiras experiências de alfabetização e educação de adultos que o conduzem, mais tarde (1961), ao método hoje conhecido como "método Paulo Freire"²², que já se estendeu à educação escolar (formal).²³

22. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim método de aprendizagem; com ele o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e a exercê-la" (FREIRE, 1985, p. 12).

23. Ver Anexo 2.

Estas suas experiências começam no Movimento de Cultura Popular de Recife, que o tinha como um dos seus fundadores. O desenvolvimento do método de alfabetização de adultos é complementado por atividades de criação artística, incluídos, música, artesanato, galerias de arte popular e cine-clubes. Tudo isso com o objetivo de despertar no educando o interesse pela vida cultural e política do país.

Outros movimentos de educação popular nascem sob a influência do primeiro:

- Movimento de Educação de Base (MEB), que promove o ensino pelo rádio. Um lançamento da CNBB realizado nas arquidioceses de Natal (RN) e Aracaju (SE). O MEB expande-se por todo o território nacional, com o apoio do governo Jânio Quadros. Com a renúncia de JQ, em 1961, João Goulart assume o governo da República, mas numa situação de crise institucional, e adota uma política de aproximação das bases populares como meio de permanência no poder.

- Centro Popular de Cultura, ligado à UNE, que serve de modelo a numerosos outros centros populares de cultura em todo o país, entre 1962 e início de 1964.

Escreve Sílvia A. de Oliveira RIBEIRO (1977, p. 24) que o sucesso das primeiras experiências realizadas com o "método Paulo Freire" chama a atenção de líderes políticos e estudantis sobre as possibilidades de sua utilização com a finalidade de mobilizar as massas populares, "quer pelo fato de conscientizar o povo a respeito dos principais problemas que vivia a nação, quer pelo exercício de participação que proporcionava, quer pela simples razão de que de cada novo alfabetizado era esperado um voto".

É aí que está o grande problema, segundo escreve Paulo FREIRE (1979, p. 20), porque,

"de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho".

Diante de tais desvios da função do referido método de alfabetização/conscientização de Paulo FREIRE, parece contraditória a sua presença no Ministério da Educação como coordenador do

Programa Nacional de Alfabetização, instituído pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.²⁴

Contudo, esta situação aparentemente contraditória parece estar esclarecida se se considerar, de um lado, o já citado interesse do governo de se apropriar do novo sistema de alfabetização e, do outro lado, a suposta intenção de Paulo FREIRE de abrir espaços para um trabalho contra todo tipo de manipulação das massas populares.

Apesar das contradições do momento político que vivia a nação, numerosas experiências de alfabetização/educação de a adultos e cultura popular estavam em curso em muitos Estados do Brasil, quando se agrava a crise institucional no país e os militares assumem o governo. O trabalho político-pedagógico de Paulo FREIRE passa, então, a ser considerado perigoso para a sustentação do novo projeto de governo, implantado por uma Junta Militar. Sobre o que aconteceu, na época, escreve Paulo FREIRE (1979, p. 15):

"O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e cultura popular, mas também levou-me à prisão... Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia, em sentembro de 1964"...

Depois de livrar-se da prisão e se refugir na Embaixada da Bolívia, Paulo FREIRE segue para o Chile, onde se desenvolve, no governo democrata cristão de Salvador Allende, um programa de educação de adultos. O educador brasileiro é descoberto naquele país pelo coordenador do programa, que o convida a participar dele, pois tivera conhecimento de algumas idéias do educador brasileiro desenvolvidas no Brasil. Paulo FREIRE aceita o convite e, apesar de algumas resistências político-partidárias, consegue desenvolver naquele país o seu sistema de alfabetização/conscientização de adultos, cujo êxito acaba sendo reconhecido pela UNESCO (FREIRE, 1979, p. 23) (BRANDÃO, 1985, p. 19).

A distinção que o Chile recebe da UNESCO por ter o país alcançado elevados índices de alfabetização de adultos não garante a continuidade do trabalho por muito tempo, pelo fato de se

24. O art. 1º do referido decreto determinava que os trabalhos do Programa Nacional de Alfabetização deveriam ser executados através do método Paulo Freire.

tratar de um programa temporário de governo, que, por isso, teria o seu final. Antes que se repetisse no Chile algo semelhante ao que aconteceu no Brasil com o programa executado sob sua liderança, Paulo FREIRE vai para os Estados Unidos e, depois, para a Europa. Lembra Carlos R. BRANDÃO (1985, p. 20) que em Genebra Paulo FREIRE cria, junto com outros companheiros de exílio político, o Instituto de Ação Cultural (IDAC). O IDAC passa a servir de apoio à expansão do "método Paulo Freire" em países da África, "onde, depois da libertação política - como aconteceu nas antigas colônias de Portugal -, luta-se por todas as outras liberdades, inclusive por aquela que se obtém de aprender a saber".

Assim é que a ação pedagógica de Paulo FREIRE se estende às ilhas de São Tomé e Príncipe, onde ele cria e utiliza em programas de alfabetização os "Cadernos de Cultura Popular".

Em 1980, Paulo FREIRE retorna ao Brasil, depois de 15 anos de exílio. Ao descer no aeroporto de Campinas (SP), Paulo FREIRE afirma imediatamente o seu desejo de 'reaprender' o Brasil. (ILUSÃO..., 1970, p. 3-4) (BRANDÃO, 1985, p. 20). Parece fora de dúvida que, de fato, Paulo FREIRE não tem feito outra coisa se não "reaprender" o Brasil em toda a sua dimensão histórica, o que acontece nas suas andanças por todo o país, ora participando de conferências e seminários, ora proferindo palestras ou presidindo seminários, ora como paraninfo ou patrono de formandos de diversos cursos, sempre perguntando e ouvindo mais do que falando e informando. Escrevendo, sempre; criando e recriando idéias, como o atestam as suas obras (e obras sobre ele).

O seguinte depoimento de Paulo FREIRE confirma a sua necessidade e satisfação de ser convidado "para conversar, para discutir" com os grupos de pessoas que queriam ouvi-lo após a sua volta ao Brasil, enquanto ele se colocava, em tais situações, como aprendiz daqueles que o recebiam:

"De um lado, esses convites me satisfaziam do ponto de vista emocional, de querer bem... Era como se também dissessem: 'Puxa, estamos contentes por você ter voltado'. Por outro lado, precisava dos convites. Eu me lembro que, ao voltar ao Brasil, quando pus o pé no aeroporto e ultrapassei a fronteira do controle de passaportes, fui entrevistado por jornalistas (...) sobre a situação brasileira da época, e a todos disse: 'Vim para reaprender o Brasil e, enquanto estiver no processo de reaprendizagem, de reconhecimento do Brasil, não tenho muito o que dizer. Tenho mais o que perguntar" (GADOTTI, 1986, p. 15-6).

Para M. GADOTTI, a "reaprendizagem" de Paulo FREIRE vai resultar na "reinvenção" das suas idéias no novo contexto brasileiro, vale dizer, na "reinvenção" do seu método de educação popular. Escreve GADOTTI (1985, p. 48):

"É neste sentido que aplicar hoje suas idéias aqui significa exatamente isso: reaprendê-las no novo contexto brasileiro. Não só reaprendê-las, mas reinventá-las".

É sob este entendimento que o autor de Educação e Compromisso admite, em 1985, a possibilidade de se aplicar o "método Paulo Freire", hoje, no Brasil, isto é, "na medida que soubermos reinventá-lo".²⁵

Contudo, o próprio Paulo FREIRE, em seu artigo "Alguns notas sobre conscientização" (1982, p. 143) considera ingênuo aquele que ignora as dificuldades de se pôr em prática o seu conceito de educação na sociedade em que a educação funciona como instrumento de preservação do poder que a criou. Diz que o poder que mantém a educação não vai permitir que se trabalhe contra ela.

"Por isto é que a transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá - e mesmo assim não de forma automática e mecânica - quando a sociedade é transformada radicalmente também" (FREIRE, 1982, p. 146-7).

Todavia, acrescenta Paulo FREIRE, isto não significa que o educador comprometido com as suas idéias pedagógicas nada te nha que fazer, além de cair no desânimo ou no desespero. Ele tem muito o que fazer, "sem que haja fórmulas prescritivas para seu fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas em que se acha".

O que fazer e como fazer?

Dir-se-ia que, em princípio, o que precisa ser feito é rejeitar definitivamente a educação que Paulo FREIRE chama de "ban cária", porque nela a educação passa a ser simplesmente o "ato de

25. Para M. GADOTTI, o método Paulo Freire "poderá ser aplicado em qualquer lugar", se for entendido apenas como "técnica de codificação e descodificação das palavras geradoras". Ele considera o método "revolucionário" não pela forma, pela técnica de ensino, mas pelo seu conteúdo", pela significação que tem no contexto alfabetizando/educando-educador. (GADOTTI, 1985, p. 47).

depositar, no qual os alunos são os "depósitos" e o professor aquele que "deposita".²⁶

Segundo Paulo FREIRE (1979, p. 78-9), na concepção "bancária" de educação o professor fala de coisas (ou narra coisas) estranhas à experiência existencial dos estudantes. Com a palavra Paulo FREIRE:

"O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou até fala de tema estranho à experiência existencial dos estudantes; neste caso, sua tarefa é 'encher' os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que o gerou e poderia dar-lhe sentido".

Em síntese, a concepção "bancária" de educação é criticada por Paulo FREIRE porque "ela mantém e ainda reforça as contradições através das práticas e das atitudes seguintes, que refletem a sociedade opressora em seu conjunto" (FREIRE, 1979, p. 79-80) (FREIRE, 1985, p. 67-8):

O PROFESSOR...

OS ALUNOS,

a) é o que ensina,	os que são ensinados;
b) é o que sabe tudo,	os que nada sabem;
c) é o que pensa,	os pensados;
d) é o que diz a palavra,	os que a escutam docilmente;
e) é o que estabelece a <u>dis</u> ciplina;	os que são disciplinados;
f) é o que escolhe opções e as prescreve (impõe sua opção),	os que seguem as prescrições (ou se submetem a elas);
g) é o que atua,	os que têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
h) escolhe o conteúdo <u>pro</u> gramático,	jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ela;

26. Os "depósitos" feitos pelo professor serão "devolvidos" pelo aluno ao professor por ocasião das avaliações de aprendizagem (RIBEIRO, 1977, p. 32).

-
- | | |
|--|--|
| i) identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, o que opõe antagonicamente à liberdade dos alunos, | estes devem adaptar-se às determinações daquele; |
| j) finalmente, é o sujeito do processo de formação, | meros objetos dele. |
-

Como a alfabetização/educação de adultos não constituía exceção à regra "bancária", Paulo FREIRE cria uma nova concepção pedagógica: a de uma educação problematizadora, conscientizadora e libertadora, com um método ativo, dialógico e crítico; com o uso de técnicas de codificação e decodificação e um conteúdo programático existencial - nascido, ele próprio, do diálogo professor (ou coordenador ou animador) - aluno - comunidade.

3.2 - Educação problematizadora

Ao contrário da "bancária", que serve à dominação e mantém a contradição professor-aluno, a educação "problematizadora" serve à libertação e tem o objetivo de realizar a superação desta contradição. A primeira nega a dialogicidade como essência da educação e se faz, evidentemente, antidialógica, enquanto que a "problematizadora" afirma a dialogicidade e se faz dialógica, obviamente (FREIRE, 1985, p. 77-8).

É importante buscar no pensamento de Paulo FREIRE (1983, p. 81-2) um recado dele ao educador que se propõe a assumir situações problematizadoras junto aos seus alunos (problematizando e, ao mesmo tempo, sendo problematizado): A tarefa do educador é a de problematizar aos educandos (ou "sujeitos cognoscentes") o conteúdo que os mediatiza em relação ao objeto do conhecimento (ou "objeto cognoscível"), "e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado".

Por ser dialética, seria impossível alguém estabelecer a problematização "sem comprometer-se com o processo", ou seja, sem ficar também problematizado".

"É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto de análise aos demais sujeitos" (FREIRE, 1983, p. 82).

O aprofundamento na "situação problematizadora em torno do objeto de conhecimento resultaria na organização de "conteúdos problemáticos". Os "conteúdos problemáticos" iriam constituir o "conteúdo programático existencial" ou o "conteúdo existencial / problemático".

3.3 - Educação conscientizadora

Educação conscientizadora é a "educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade" ou uma forma de "tomar posse da realidade" através de conteúdos problemáticos. Sendo conscientizadora e dialógica (problematizadora), a educação liberta. Liberta porque "des-vela" a realidade e, ao mesmo tempo, leva a pessoa a ter consciência da sua própria realidade e a lutar para transformá-la. Segundo Paulo FREIRE, a realidade só pode ser modificada quando o homem descobre que ela é modificável e que ele pode fazê-lo.

3.4 - Educação libertadora

Os conceitos anteriores de educação seriam pressupostos da educação "libertadora", pois a educação liberta na medida em que ela é problematizadora, estando, no entanto, condicionada ao uso de métodos, técnicas e materiais adequados à difusão de um conteúdo programático que seja existencial/problemático. Para ser existencial/problemático, o conteúdo precisa resultar do diálogo professor-aluno (ambos no mesmo nível de igualdade) sobre a situação problematizada.

Segundo Paulo FREIRE, a educação libertadora tem a função de colocar o homem diante de uma dada situação existencial, concreta (da qual se parte), para que ele as "ad-mire" ("ad-mirar": ver de dentro). Supõe-se que o aluno colocado diante de uma situação existencial problematizada (por exemplo, diante de problemas de habitação, educação, saúde e trabalho), ele se sentiria "desafiado" no sentido de falar de si mesmo e sobre os seus problemas,

suas angústias, seus sonhos, seus desejos, suas esperanças e desesperanças; enfim, ele seria capaz de "dizer a sua palavra" e discutir com outras pessoas, ainda que com certa timidez, gerada pelo sentimento de inferioridade, mas com a possibilidade de desembaraçar-se, à medida que fosse sentindo a sua inserção naquela realidade posta em discussão.²⁷

É este o sentido que Paulo FREIRE (1985, p. 14) dá à palavra "alfabetizar" (por extensão, "educar") dentro da concepção dialógica: "Alfabetizar" não é ensinar a repetir palavras, mas ensinar o educando a dizer a sua palavra. Palavra viva e dinâmica. Palavra-ação.

Como fazer?

Desenvolveu-se neste subcapítulo o sentido do "que fazer" diante da temática sobre a educação das classes populares na sociedade em que "a educação funciona como instrumento de preservação do poder que a criou". Viu-se que, em princípio, o caminho a percorrer, na situação e nas condições evidenciadas, passa pela rejeição da "educação bancária" (ou educação tradicional, seja ela liberal ou renovada), substituindo-a pela "educação libertadora" com todos os seus condicionantes. Viu-se que a teoria da educação libertadora passa pela práxis educativa de Paulo FREIRE, que está entre os que não aceitam a separação entre prática e teoria, mas se opõe aos "verbalistas". Diz Paulo FREIRE (1982, p. 17): "O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar".

As teorias pedagógicas de Paulo FREIRE estão, pois, alicerçadas na sua precoce preocupação com as "coisas que não andavam bem" e, a partir daí, o seu contato com as classes trabalhadoras rurais e urbanas, principalmente rurais. Não foram contatos de "blá-blá-blá", mas de "diálogo" útil, consciente e coerente com as suas convicções e ações concretas no campo da alfabetização/educação de adultos e no campo da cultura popular. O seu trabalho (ou a sua práxis) é uma constante afirmação da dialogicidade, sobretudo porque parte do princípio de que o diálogo não é só um meio de promover a educação libertadora, mas é essencialmente uma necessidade existencial. E é a partir do e sobre o "existencial", concreto, que

27. Como explicação do porquê de os oprimidos serem tímidos e emocionalmente dependentes, Paulo FREIRE cita o exemplo do camponês, que se sente "inferior" ao patrão, porque este parece ser o único que sabe e é capaz de fazer andar as coisas (FREIRE, 1979, p. 61).

ele constrói o seu método de alfabetização/educação, que já não é mais só de adultos, conforme mostra a matéria jornalística: A pedagogia de Paulo Freire chega a mais cem escolas".²⁸

A dialógicidade que permeia todo o processo de aprendizagem no método Paulo Freire inicia-se com a descoberta do universo vocabular no caso dos analfabetos ("palavras geradoras") e do universo temático (temas geradores) nas outras fases da aprendizagem. Através das suas diversas fases, o método Paulo Freire faz a transição entre o "quê fazer" e idéias sobre "como fazer", embora, na prática, sejam duas coisas imbricadas e não isoladas entre si.²⁹

O primeiro momento da elaboração e aplicação do método de Paulo Freire é o da pesquisa do universo vocabular dos grupos com os quais se há de trabalhar. Não há questionários ou roteiros predeterminados, porque estes materiais estariam "carregados" do ponto de vista dos pesquisadores, em detrimento do sentido existencial de que são esperadas as palavras mais comuns das pessoas envolvidas no processo.³⁰ Em seguida vem a seleção de palavras dentre as levantadas, observando-se critérios como estes: riqueza fonêmica; ordem crescente de dificuldades de escrita da palavra e de pronúncia dos fonemas; sentido explícito ou significado real da palavra no contexto social, cultural e político dos educandos. Esta é a etapa das palavras "geradoras" de outras palavras. As palavras geradoras e geradas suscitam questões do cotidiano das pessoas, dando origem aos temas "geradores" de outros temas, o que vai formar o "universo temático" codificado. Do conjunto de temas existenciais, são decodificados aqueles de maior significação para o grupo todo, os quais constituirão os "objetos do conhecimento", que serão "pro

28. Ver Anexo 2.

29. A primeira etapa pedagógica de construção do seu método de alfabetização foi chamada por Paulo FREIRE de vários nomes semelhantes: "levantamento do universo vocabular" (Educação como prática da liberdade); "descoberta do universo vocabular" (Conscientização); "pesquisa do universo vocabular" (Conscientização e alfabetização); "investigação do universo temático" (Pedagogia do oprimido). A observação é do professor Carlos Rodrigues BRANDÃO, que acrescenta: "De livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma idéia: a idéia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser investigado, pesquisado, levantado, descoberto" (BRANDÃO, 1985, p. 24-5).

30. Esta preocupação dos pesquisadores não chega a indicar "neutralidade", porque, conforme comenta BRANDÃO (1985, p. 22), "quem dá a palavra, dá o tema; quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência". Na literatura de cordel é assim: "Quem dá o mote, dá a idéia".

blematizados" no sentido da busca do conteúdo programático. A problematização dos objetos do conhecimento vai resultar na organização do "conteúdo problemático" (ou do que eu gostaria de chamar de "conteúdo existencial/problemático dentro do conteúdo programático").

Já tendo o conteúdo programático, os alunos formam o "círculo de cultura". Estas palavras substituem "turma de alunos" ou "sala de aula", porque todos se reúnem em volta de um "animador de debates", que coordena o grupo em vez de dirigi-lo na atividade, que vai além do aprendizado de ler-e-escrever. Nesses encontros, são usadas "fichas de cultura" portadoras de conteúdo problemático, que se expressa através de símbolos (por exemplo, desenho ou fotografia de um aspecto de uma favela) e signos lingüísticos representadores ou "codificadores" de situações existenciais. Os "círculos de cultura" exigem conteúdos renovados por meio de constantes pesquisas temáticas, que são analisadas criticamente no processo de decodificação.

No momento da decodificação, diz Paulo FREIRE (1983, p. 91), "o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como o seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta".

Observa-se o inter-relacionamento entre as ações de codificar e decodificar uma situação existencial. Até aí, nada demais, pois a força dessa técnica está no momento da análise crítica da situação codificada, o que se faz decodificando-a. O momento seguinte seria o da elaboração das "fichas de cultura", seguindo-se a aplicação delas, o que já constitui o início do trabalho efetivo com o novo material didático criado com a participação da mesma clientela à qual ele (o material) se destina.

Para se atingir este objetivo de criação e utilização de um novo material didático que não esteja separado do aluno, é indispensável a consciência de que o importante não é a separação rígida dos momentos ou dos passos de sua elaboração e aplicação, pois nenhum passo tem valor em si mesmo para o processo de alfabetização/educação. Neste sentido, Paulo FREIRE (1983, p. 91) deixa claro que não existe uma separação rígida dos passos de elaboração e aplicação do seu método e das técnicas que o compõe, visto que todos os passos "formam parte do processo da conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade".

Quanto aos objetos que representam a codificação (por exemplo, foto, desenho, cartaz), estes servem apenas como ponto de apoio, "que tanto pode ser usado como um recurso eficaz para 'domesticar', como pode servir a propósitos libertadores" (FREIRE, 1983, p. 92).

Este seria um recado de paulo FREIRE aos educadores no sentido de que não desvirtuem o seu "método" de alfabetização/educação, "método" este nascido de sua práxis, iniciada ainda nos seus tempos de jovem professor de escola secundária e enraizada nas suas preocupações de quando era um menino pobre em Jaboatão. Mesmo inconscientemente, o professor/educador estaria desvirtuando o "método" Paulo Freire ao aplicá-lo sem criticidade e criatividade ou ao aplicá-lo apenas como recurso de codificação-decodificação de "palavras geradoras", esquecendo-se, portanto, de que o seu método não é constituído somente de "técnicas", ou seja, o seu método só existe por inteiro, o que significa que ele só existirá se for usado com propósitos libertadores. Este e outros processos de educação não são constituídos apenas de "técnicas" e materiais pedagógicos, mas sim de objetivos, métodos, conteúdos, materiais e técnicas de utilização desses materiais.

4. A "pedagogia" de Gutiérrez Pérez

Ao conjunto de idéias de Célestin FREINET e Paulo FREIRE sobre o foco da pesquisa desta dissertação, é importante acrescentar as teorias de Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ, porque elas poderiam contribuir para a viabilização da "educação popular", formal, ou seja, da educação das crianças das classes populares que hoje freqüentam a escola pública. Essa contribuição de GUTIÉRREZ PÉREZ à prática da educação popular se fundamenta, sobretudo, na convergência de idéias dele e de Paulo FREIRE.

A prática metodológica da "pedagogia" de GUTIÉRREZ PÉREZ (1978, p. 94-106) consiste, inicialmente, em extrair os conteúdos dos meios de comunicação social (MCS), com os seguintes objetivos específicos:

a) Integrar o aluno na nova cultura porque, a educação será conseqüência do encontro do jovem com a própria realidade...

b) Integrar a escola nas novas mudanças sociais e culturais. (...)

Se as formas e os conteúdos do programa educativo proposto por GUTIÉRREZ são encontradas nos MCS, esses meios "não devem ser vistos como uma simples motivação de ensino, como poderia ser qualquer técnica audiovisual". Acrescenta-se que a finalidade desta metodologia não é a de ensinar semiótica, arte e manipulação de instrumentos tecnológicos. A sua finalidade "é, antes de mais nada, o desenvolvimento do processo criador do indivíduo" (1978, p. 95).

Assim como Paulo FREIRE fala de "palavras geradoras" e de "temas geradores", GUTIÉRREZ PÉREZ (1978, p. 98) explica:

"O núcleo gerador ou centro de interesse é uma problemática que se impõe ao grupo, ordinariamente extraída de algum meio de comunicação social. Pode ser um quadro, fotografia, montagem visual, montagem sonora (audiovisual), história em quadrinhos (comics), fotonovela, página ilustrada de uma revista, publicidade, disco, programa radiofônico, televisado etc."

Para GUTIÉRREZ, o núcleo gerador é como o motor que permite colocar em marcha todo o processo, dando origem às mais variadas possibilidades educativas.

Os núcleos geradores de GUTIÉRREZ se desenvolvem em dois momentos: analítico e sintético. Cada núcleo consta de cinco etapas: gestação do núcleo, análise formal, análise interdisciplinar, síntese crítica e avaliação do núcleo.

A gestação do núcleo acontece no grupo de trabalho. São os alunos, animados pelo professor, que deverão fazer nascer o núcleo, seguindo, para isso, a procura, o enriquecimento e a estruturação do tema.

A análise formal se realiza em quatro etapas: lançamento do núcleo; leitura denotativa (estudo objetivo); leitura conotativa (estudo subjetivo); leitura estrutural (estudo crítico-reflexivo do núcleo), que "corresponde ao desenvolvimento do espírito crítico frente aos meios de comunicação social", que ficam "cada dia mais alienantes" (1978, p. 102).

A análise interdisciplinar do núcleo corresponde a programação e investigação de conteúdos, e resoluções de dúvidas dos alunos.

A síntese criativa é entendida como etapa de criação de novos significantes (em busca de novos significados), "onde entra em jogo, plenamente, o uso dos diferentes meios ou técnicas de expressão".

A avaliação do núcleo gerador corresponde à avaliação e crítica das criações dos diferentes grupos, podendo ser auto-avaliação ou os vários grupos se criticando mutuamente.

GUTIÉRREZ PÉREZ (1978, p. 106), recomenda, finalmente, que "os trabalhos mais salientes sejam como uma espécie de sub-núcleos geradores que permitam verificar, com os alunos de toda a classe, uma análise formal (leitura denotativa e conotativa) e o estudo crítico reflexivo dos conteúdos apresentados".

Está claro que GUTIÉRREZ defende a articulação dos programas educativos com os recursos existentes na tecnologia dos MCS. A sua proposta pedagógica é no sentido de que os alunos trabalhem com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica etc.) dos MCS. Contudo, ele reconhece que os MCS favorecem a manutenção dos interesses da estrutura de dominação da sociedade.

Então, o que fazer diante desta aparente contradição? O defensor da "linguagem total" responderia que é possível fazer alguma coisa no sentido da superação desse problema. Duas são as soluções fundamentais apontadas por GUTIÉRREZ PÉREZ (1978, p. 36-37). Uma delas é a democratização dos MCS, tirando-os do controle de grupos minoritários (fechados) e passando-os ao poder de grupos representativos de toda a sociedade (grupos mais abertos). A outra solução, aparentemente mais viável num prazo menor do que a primeira, consiste em ensinar a linguagem dos sistemas de comunicação aos alunos (receptores), a fim de orientá-los sobre as técnicas de manipulação da linguagem e preveni-los contra os efeitos negativos desse processo, para que se tornem consumidores inteligentes e criativos e, nesse nível, passem à condição de emissores-receptores, com direito, desta forma, a dizerem "a sua palavra".

Portanto, a questão não é simplesmente a de usar a linguagem dos MCS com finalidade pedagógica, mas a de aprender a usá-la desde a infância, no sentido da apropriação e administração desses meios por grupos representativos de toda a comunidade.

Então, o problema que se coloca hoje sobre a prática da "pedagogia dos meios de comunicação" está na necessária utilização da linguagem de todos os MCS, e isto é praticamente impossível numa escola, por exemplo, que quase sempre só tem o livro didático como instrumento de trabalho nas mãos do professor e dos seus alunos. O Cap. I passou a idéia de que a "pedagogia" de GUTIÉRREZ exige recursos materiais e humanos de que não dispõe a escola públi-

ca em questão. Agora, a sua proposta entra novamente em discussão, mas associada à participação do referido educador espanhol num projeto de "comunicação participativa" (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1985), que reúne elementos de apoio teórico e prático à concretização da educação popular segundo os princípios e métodos da "pedagogia dos meios de comunicação".

Ao aplicar as suas teorias da "linguagem total", na condição de coordenador do "Programa de Comunicación Participativa" do governo costa-riquenho, GUTIÉRREZ PÉREZ vem reforçar a teoria da possibilidade da educação do receptor para que ele passe a agir de maneira ativa e inteligente diante das abstrações e conotações da linguagem dos meios de comunicação de massa (MCM)³¹. Neste sentido, GUTIÉRREZ PÉREZ (1985, p. 7) afirma que

"la comunicación debe ponernos al servicio de la participación del ciudadano, transformando, de simple receptor pasivo en dinámico emisor de opiniones y mensajes".

Obstáculos existem, evidentemente, para se chegar à condição ideal da relação receptor-emissor:

"Cada persona tiene el derecho inalienable a la comunicación. La palabra es el don divino que nos coloca en un estadio superior de la vida. Los medios de comunicación son eso nada más: medios para potenciar la capacidad de comunicación del hombre: la voz, el oído y la vista. Al comienzo y al final del proceso de comunicación hay siempre una persona que emite y otra persona que recibe. Emisor y receptor son iguales. Pero esta condición ideal es obstaculizada, entre otras razones, por la distribución inequitativa, antidemocrática e, incluso, inhumana de los recursos naturales y los instrumentos tecnológicos que posibilitan la multiplicación de capacidad de comunicación de la persona" (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1985, p. 29).

"Democracia y participación", que relata a experiência de "comunicação participativa" da Costa Rica, inclui os seguintes capítulos:

- . Comunicación participativa.
- . La metodología del lenguaje total en el Programa de Comunicación Participativa.

31. Em Linguagem total, GUTIÉRREZ PÉREZ (1978) usa a expressão "meios de comunicação social" (MCS), enquanto que em Democracia y participación (1985), a expressão por ele usada é "meios de comunicação de massa" (MCM).

- . Una teoria convertida en realidad.
- . Expresiones literárias en el Festival de la Expresión.
- . Expresiones plásticas en el Festival de la Expresión.

A comunicação participativa é explicada por GUTIÉRREZ PÉREZ como sendo comunicação antiautoritária, ou seja, aquela comunicação que enfatiza as mensagens que nascem como fruto do intercâmbio e da inter-relação dos participantes. É uma forma de transformar o modo de produzir a informação e os conhecimentos. Ela implica na produção de bens culturais e na reflexão crítica sobre os bens culturais produzidos. A sua práxis pedagógicas resultaria na transformação da realidade sócio-cultural.

A metodologia da linguagem total no programa de comunicação participativa se desenvolve através de passos especificados, cada um com seus próprios objetivos, mas todos integrados no mesmo processo. Primeiro passo: Estudo situacional, fundamentado no conhecimento da realidade e na tomada de consciência e de compromisso frente a esta realidade, objeto de conhecimento. Ressalta GUTIÉRREZ que os programas decorrentes desse estudo têm que estar vinculados à vida e ao trabalho produtivo da comunidade. Segundo passo: Exercícios para o estudo situacional, a partir de um diagnóstico de recursos humanos; elaboração do núcleo gerador, que contenha os símbolos de lugares, pessoas e costumes da comunidade, para que seja possível o desencadeamento de atividades conducentes ao festival da expressão da comunidade; leitura conotativa do mapa do núcleo gerador; leitura denotativa; leitura estrutural. Ao final, os participantes realizam atividades centradas nos diversos meios de expressão: pintura, contos, teatro, poesia etc. Daí nasce a organização que melhor responda aos interesses do grupo, a seus recursos, a seu entusiasmo e compromisso.

A teoria se converte em realidade, segundo o relato de GUTIÉRREZ, com o desenvolvimento do Festival da Expressão, que se divide em áreas de Literatura, Teatro, Pintura e Escultura, Produção agro-pecuária, Música e composição, Declamação, Esportes, Dança, Trabalhos manuais e Arte culinária. É importante citar, textualmente, o que afirma GUTIÉRREZ PÉREZ (1985, p. 29) sobre os festivais da expressão, sobretudo como exemplo da semelhança das suas idéias e da sua metodologia com as idéias e o método de Paulo FREIRE:

"Los festivales de expresión permiten a las comunidades tomarle gusto a la expresión creadora y en esa forma poder salir de la llamada 'asfixia cultural'. El día en que las gentes tengan oportunidad real de expresarse y comunicarse principiarán a respirar por sí mismos y en consecuencia, lograrán ampliar los márgenes de su conciencia, lo que les permitirá salir de la contaminación ideológica y del mal gusto de muchas de las producciones de la 'cultura de masas'.

"Expresar la realidad de alguna manera es, además, comprometerse con ella. Como diría Sartre, 'la palabra es acción'. El saber codificar y descodificar, es implicarse en un proceso de transformación de la realidad; claro que no se trata de expresarse por expresarse, sino de recrear la realidad dentro de una dimensión humana y una concepción social y cultural".

As expressões literárias no Festival da Expressão, conforme explica GUTIÉRREZ, abrangem, junto a outras formas de expressão, o ensaio, o conto e a poesia. GUTIÉRREZ argumenta que a expressão literária dos festivais é importante para o sistema formal de ensino, na medida que o povo pode se informar e, através da escrita, pode expressar-se de maneira individual e como povo.

As expressões plásticas constituem outras formas de manifestação da vida das comunidades, dentre as quais as exposições de produtos (manifestação que nasce do processo produtivo), exposições de arte e artesanato.

Pelo visto, a teoria da "linguagem total" (pedagogia dos meios de comunicação), que contém muitas das idéias pedagógicas de Paulo FREIRE, tem chance de ser levada, pelo menos parcialmente, à prática da educação popular formal, na escola pública, se lhe for incorporada a práxis da "comunicação popular" nos moldes do Programa de Comunicación Participativa", da Costa Rica.

5. O jornal na sala de aula

A utilização de jornais e outros meios impressos de comunicação de massa na sala de aula (em substituição ao livro didático) faz parte das propostas pedagógicas de Célestin FREINET, Paulo FREIRE e F. GUTIÉRREZ PÉREZ, cada um com técnicas de trabalho próprias e em contextos específicos, mas todos centrados em princípios teórico-práticos de educação libertadora. Discutem-se, no entanto, condições de adaptação de cada proposta ou da soma das referidas propostas pedagógicas na escola pública, especialmente na escola pública de 1º grau, freqüentada por crianças carentes.

Maria Alice de Oliveira FARIA³², com o seu livro O jornal na sala de aula, contribui para a realização de uma prática de ensino-aprendizagem com a utilização de materiais alternativos ao livro didático (tirados de meios de comunicação de massa), mas não envolve a sua proposta nos meandros das estratégias político-pedagógicas dos três educadores acima citados, principalmente aquelas assinadas por C. FREINET e por Paulo FREIRE, que são consideradas "revolucionárias".³³

Maria Alice FARIA (1989) oferece ao professor uma forma empírica de incorporação de textos jornalísticos impressos em suas atividades em sala de aula, em substituição "aos limitados e ruins livros didáticos" (1989, p. 12). A sua proposta de trabalho docente é exequível na escola pública porque supõe o uso de materiais acessíveis às condições atuais da escola e da sua clientela carente, cujos materiais suscitariam o uso de técnicas de trabalho de mais fácil assimilação pelo professor. Contudo, permanecem as exigências de domínio dos conteúdos pelo professor e da sua capacidade de lidar crítica e criativamente com esses conteúdos através do material disponível.

A autora justifica o seu projeto pedagógico com os seguintes argumentos, dentre outros:

- O ensino da língua portuguesa, "como disciplina fundamental na aquisição do conhecimento", não se beneficiou com a recente introdução, nos livros didáticos, de "autores e textos contemporâneos, inclusive dos meios de comunicação" (1989, p. 10).

32. Paulista, licenciada (graduada) em Letras Neolatinas pela USP, onde fez também doutoramento; livre-docente pela UNESP-Assis, onde é Professora Titular. Ela vem desenvolvendo vários experimentos didáticos relacionados ao jornal na sala de aula com professores da rede pública da região de Assis(SP), conforme os dados da sua apresentação na obra em referência.

33. Ao tomar a palavra "método" no sentido de "estratégia global" e não como "estratégia de aprendizagem", GADOTTI (1985, p. 47) considera que neste sentido o método Paulo Freire "é revolucionário", não pela forma, pela técnica de ensinar, mas pelo seu conteúdo... Esse método global é que foi rejeitado em abril de 1964". Quanto a FREINET, a rejeição da sua "pedagogia popular" se deveria também ao conteúdo das redações livres das crianças. Ele mesmo considerava que ele e seus companheiros foram censurados por terem permitido às crianças dizerem "que tinham fome, que os seus pais não tinham trabalho" e outras coisas mais. Ressalta FREINET que o educador não tem o direito de ocultar a realidade das revelações feitas pelas crianças nos seus textos livres, ou de deformar-lhes a sua dimensão história simplesmente para evitar que essas revelações resultem em julgamentos desfavoráveis ao regime, a quem caberia superar as contradições sociais que geram a luta de classes. OLIVEIRA, Marília L.A. e 1982, p. 137 (FREINET, 1979, p. 79-82) FREINET, 1978, p. 271).

- Portanto, a crise do ensino da língua portuguesa "se prende, entre outros fatores, à permanência do uso exclusivo do texto literário em sala de aula". Ela se refere aos textos de autores "clássicos" (1989, p. 7).

- Os textos literários dos "clássicos", incorporados ou não aos livros didáticos, não se apresentam mais como modelo de língua padrão. Os livros didáticos, inclusive aqueles que veiculam textos de autores contemporâneos, insistem no ensino tradicional da gramática, tanto no aspecto do seu conteúdo alienante quanto na sua metodologia anacrônica (1989, p. 8,10).

- Os "escritores antigos, independentemente de seu valor literário, veiculam uma língua anacrônica para nossos dias e os mais próximos de nós, desde o Modernismo, têm um estilo pessoal, próprio, que não pode ser tomado como padrão na escola" (1989, p. 11).

Para Maria Alice FARIA, a linguagem jornalística pode ser adotada como padrão de língua escrita escolar, em substituição ao texto literário, pelos seguintes motivos, dentre outros:

- A linguagem jornalística escrita "se apresenta como modelo equilibrado para orientar os professores de português, perdidos entre o ranço tradicionalista inoperante e as novidades que de uns tempos para cá vêm despencando intempestivamente em suas cabeças" (1989, p. 11).

- Existe (segundo PERINI, citado pela autora) uniformidade gramatical no texto jornalístico: "não só as formas e construções encontradas nos jornais e revistas são as mesmas dos compêndios e livros científicos mas também não se percebem variações regionais marcadas..." (PERINI, apud FARIA, 1989, p. 11).

- Na linguagem jornalística (segundo Nilson LAGE, citado pela autora), "o código jornalístico deve ser restrito, reduzindo-se o número de itens léxicos e de regras operacionais, não só para facilitar o trabalho da redação como para permitir o controle de qualidade". (LAGE, apud FARIA, 1989, p. 11).

Diante de tais argumentações, Maria Alice FARIA entende que "a linguagem jornalística oferece hoje uma espécie de 'português fundamental', uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento lingüístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes" (1989, p. 12).

Para o ensino desse "português fundamental" baseado em material jornalístico, Maria Alice FARIA (1989, p. 19-20) prefere usar o método indutivo, através do qual "o professor poderá desenvolver o espírito de observação e de crítica dos alunos, sua capacidade de obter e ordenar dados, de formular questões e respostas (oralmente e por escrito), transformando sua aula em atividade de crescimento intelectual da classe".

A sua metodologia se traduz, segundo as suas próprias palavras, "numa prática inteiramente assistemática: a impregnação lingüística através de atividades de linguagem, criadas pelas situações mais espontâneas possíveis". São atividades "que põem o aluno em contato com a língua: a leitura, a conversação, os debates, as pesquisas escolares em geral, a televisão, a produção escrita, a música cantada ou ouvida, o contato informal ou formal com outras pessoas, enfim, todas as atividades de comunicação e expressão cujo veículo é a língua" (FARIA, M.A. de O., 1989, p. 14-15).

As atividades de classe se realizam, portanto, com o objetivo de "levar o aluno a praticar a língua, através da leitura e da escrita, com um material lingüístico independente daquele dos manuais escolares, e atualizado, pois que acompanha as informações veiculadas pela imprensa no dia-a-dia. Enfim, um trabalho voltado para melhorar o domínio da língua viva" (FARIA, 1989, p. 16).

As orientações metodológicas de Maria Alice FARIA, segundo ela mesma esclarece, não são dadas no sentido de dirigir a atividade do professor. A autora sugere ao professor que ele se restrinja a orientar os alunos em suas atividades, dentre as quais as de anotações de palavras escritas no quadro, levantamento de dados para uma redação de assunto proposto, classificação e análise de dados, redação de textos (1989, p. 14-15).

Ao "ordenar as idéias", o aluno aprende a partir de fatos observados ou de dados obtidos em pesquisas, isto de forma gradativa, pois primeiro o professor leva-o a ter contato com o jornal, a saber como o jornal é feito e como manuseá-lo. Ao sugerir exercícios ao professor, a autora faz a seguinte observação:

"O fracasso dos estudantes ao escrever vem, a meu ver, do fato de nunca terem exercitado em todos os cursos (do 1º ao 3º grau), de forma gradual e contínua no levantamento e organização de dados, fatos e idéias" (FARIA, M.A. de O., 1989, p. 33).

O estudo da linguagem jornalística e do conteúdo da informação se faz mediante a análise interna do jornal, com o objetivo não só de conhecer a sua linguagem, mas também de conhecer as funções da linguagem presentes em jornais, revistas e outros meios de comunicação de massa.

Em seguida, vem o aprofundamento do trabalho com a linguagem jornalística, quando são comparados textos de jornais diversos quanto ao estilo e às formas da informação, incluída a forma de apresentação das matérias segundo o seu grau de importância.

Maria Alice FARIA apresenta alguns tipos de textos jornalísticos que podem ser usados em atividades de redação, em jornais murais, jornais de classe, painéis informativos e textos que circulem como informação dentro e fora da escola. Nesta etapa, os alunos são orientados na elaboração de notícias, reportagens, legendas, enquetes, entrevistas e editoriais. Após a elaboração de textos, os alunos fazem exercícios apoiados nos próprios textos, abrangendo norma culta e língua popular, sintaxe, morfologia etc.

Ao propor aos professores a utilização de jornais e revistas como material alternativo ao livro didático, Maria Alice FARIA adverte os educadores quanto aos aspectos político-ideológicos desses meios de comunicação. A propósito, J. Marques de MELO, citado pela autora, "sugere a utilização do jornal na sala de aula como uma forma de desenvolver a consciência da cidadania". Isto, no entanto, depende de uma leitura crítica dos jornais; o professor deve fornecer aos alunos "instrumentos eficazes" para torná-los "leitores críticos não só de textos mas do mundo que os rodeia, mostrando-lhes que 'não existem jornais neutros, nem tampouco informações puras', uma vez que a verdade dos jornais é 'sempre uma verdade relativa, porque permeada pela ideologia ou pelos interesses específicos de seus proprietários'" (MELO, apud FARIA, M.A. de O., 1989, p. 13).

Concluindo o seu livro, O jornal na sala de aula, Maria Alice FARIA assim se manifesta:

"Embora consideremos muito positiva a sua utilização como veículo importante na ampliação de uso da língua, não podemos nos esquecer de alguns aspectos essenciais que, se não forem convenientemente tratados, poderão lesar a formação do espírito crítico e participativo. Como vimos enfatizando no correr destas páginas, nenhum jornal é neutro e as informações que nos passam sobre o mundo são fragmentárias e pontuais. Devem ser continuamente interpretadas e refeitas" (1989, p. 125).

Portanto, se Maria Alice FARIA não entra nos "meandros" das estratégias político-pedagógicas presentes nas obras de FREINET, Paulo FREIRE e GUTIÉRREZ, ela penetra nessa área com a consciência de uma educadora que se mostra também comprometida com os ideais de uma educação progressista, daí o valor do seu trabalho no contexto desta minha dissertação, não só porque ela trata de uma técnica que viabilizaria uma nova prática de ensino na escola pública, mas também pelo seu adentramento em pontos essenciais das idéias e propostas pedagógicas dos três educadores acima mencionados, contribuindo, então, para a adaptação daquelas propostas de educação popular e de educação do receptor-emissor na escola pública de 1º grau freqüentada por crianças carentes.

CAPÍTULO V

"DIÁLOGO" TEORIA - TRABALHO DE CAMPO

1. O trabalho de campo

A partir do estudo teórico dos problemas da subordinação da escola ao domínio dos meios de comunicação de massa (MCM) e da inadequação do livro didático e da própria escola aos interesses e às necessidades da sua clientela carente, fez-se necessário refletir sobre as possibilidades de criação e utilização crítica e criativa do livro didático (quando é ele ou nada, vindo ele a ser um mal necessário). Igualmente necessário refletir sobre criação e utilização de técnicas alternativas ao livro tradicional no conjunto de atividades em classe e extra-classe. Tudo isso, pressupondo-se que a prática docente, com esta nova perspectiva (aliada à capacitação do professor-educador), possa contribuir para a otimização do processo de ensino-aprendizagem, tanto no aspecto do domínio do saber sistematizado como no aspecto político, ou seja, o de uma educação libertadora das pressões da sociedade, pressões estas, em grande parte, exercidas através dos meios de comunicação de massa.

Assim é que o amplo referencial teórico do tema Educação e comunicação e seus problemas ficou finalmente "representado" pelas obras de/sobre Célestin FREINET, Paulo FREIRE e Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ, além do referencial de base empírica de Maria Alice de Oliveira FARIA. Na realização do trabalho de campo, considerei como limite maior das possibilidades acima descritas as experiências didático-pedagógicas, na área de Comunicação e Expressão, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. São considerados os limites de natureza estrutural e funcional da escola, estando aí incluída a capacitação do pessoal docente.

O trabalho de campo em escolas da rede estadual de ensino e no Colégio de Aplicação da UFG realizou-se através de observação participante (inicialmente passiva, depois moderada)³⁴, registros escritos de atividades em sala de aula e, às vezes, fora da sala, mas sempre no interior da escola; questionários, conversas informais (espontâneas) com diretores, funcionários, professores, alunos, coordenadores pedagógicos e coordenadores de turno;³⁵ entrevistas semi-estruturadas com uma professora da rede estadual de ensino e com um professor e uma professora do Colégio de Aplicação. Também foram entrevistados três professores da Faculdade de Educação e um professor do Instituto de Ciências Humanas e Letras. As entrevistas foram gravadas, acrescentando-se a elas informações e opiniões obtidas através de conversas informais com os entrevistados, mediante a aprovação deles.

A seleção das escolas-campo obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Localização na periferia urbana de Goiânia;
- b) mais fácil acesso ao pesquisador, evitando-se problemas de transporte e aumento do tempo destinado à realização do trabalho;
- c) níveis de carência da escola e da sua clientela, dando-se preferência a escolas que, embora freqüentadas por crianças carentes, oferecessem um mínimo de condições de desenvolvimento da pesquisa de campo;
- d) aceitação da proposta de trabalho do pesquisador por parte de professores e da direção da escola.

Obedecendo a estes critérios, foram selecionadas as escolas estaduais Valparaíso e Vale das Abelhas³⁶. A primeira está localizada num setor ao norte da cidade, distante do centro aproximadamente 13 quilômetros. Ela recebe alunos dos setores: Vila Itatiaia (I e II), Urias Magalhães, Jardim Pompéia, Jardim Guanabara,

34. Sobre as limitações da observação participante e os seus níveis passiva e moderada, ver DOMINGUES, José Luiz, 1988, p. 50-1.

35. Entrevistas domiciliares com os pais de alunos ou seus responsáveis foram iniciadas, mas logo interrompidas, assim que senti o constrangimento de alunos mais pobres ao verem que descobri seus "segredos" da vida particular. Isto poderia resultar na inibição desses alunos na sala de aula, quando da presença do observador enxerido.

36. Os nomes das escolas e dos sujeitos que as compõem são fictícios, em face da necessidade de mantê-los no anonimato.

São Judas Tadeu, Chácara Califórnia. A escola funciona em três turnos e conta com 1.100 alunos, 56 professores, 40 funcionários, três coordenadores pedagógicos e três coordenadores de turno (um para cada turno). A E. Valparaíso tem 14 salas de aula, diretoria/secretaria, sala dos professores, pequena sala da coordenação pedagógica e coordenação de turno, biblioteca (contendo apenas livros didáticos antigos e duas enciclopédias antigas), cozinha, quatro sanitários.

A E. Vale das Abelhas localiza-se na região Leste da cidade, distante do centro cerca de cinco quilômetros. Ela recebe alunos dos setores: Universitário, Vila Bandeirantes, Vila Morais, Vila Romana, Vila Nova, Concórdia, Jardim Novo Mundo, Jardim Moema, Jardim Lajeado, Jardim Dom Fernando, Parque Alvorada. A escola funciona nos três turnos e conta com 1.280 alunos, 40 professores, 39 funcionários, três coordenadores pedagógicos e três coordenadores de turno (um para cada turno). A E. Vale das Abelhas tem 12 salas de aula, secretaria/arquivo, diretoria, sala dos professores com armários da coordenação de turnos, pequena sala da coordenação pedagógica (com mimeógrafo), sala de vídeo (Projeto Video-Escola), auditório, biblioteca (com acervo satisfatório), cozinha, sala de coordenação da merenda escolar, uma sala para corte e costura e outra para datilografia (para uso da comunidade), quatro sanitários, casa do zelador, quadra de esportes cimentada.

Quanto ao Colégio de Aplicação da UFG, este entra no esquema da pesquisa pelo fato de ter sido estruturado para ser um laboratório de experiências e demonstrações técnico-pedagógicas da Faculdade de Educação e também por ser um centro de renovação pedagógica para as redes estadual e municipais de ensino do Estado de Goiás. A observação de experiências com textos auxiliares/alternativos ao livro didático (incluindo projeto de jornal escolar), que se realizam ou que já se realizaram na sua área de Comunicação e Expressão me oferecem valiosos subsídios sobre as possibilidades da eliminação ou do uso eventual do livro didático na sala de aula da escola pública de 1º grau, em Goiânia. O Colégio de Aplicação começou a funcionar em 1968, no setor Universitário; atualmente, localiza-se na área do Campus II da UFG, região norte, distante cerca de 14 km do centro da cidade e "separado" da Faculdade de Educação pela distância de 12 quilômetros. O colégio matriculou, este ano (1991), 742 alunos, para o total de 52 professores e 34 funcionários.

O trabalho de campo nas escolas selecionadas ocorreu em dias não sucessivos (durante o primeiro e o segundo semestres de 1990). Foram observadas três classes de 5^a série do 1º grau, sendo uma na E. Valparaíso e duas na E. Vale das Abelhas, mas o número de professores envolvidos na pesquisa não se limitou ao de regentes das aquelas classes, na área de Comunicação e Expressão. Também foram visitadas repartições da Secretaria da Educação do Estado ligadas ao ensino fundamental, para coleta de dados. As escolas foram revisitas no primeiro semestre de 1991, para checagem de dados dos relatórios de pesquisa e para complementação de informações necessárias ao trabalho de análise final dos dados coletados.

Os dados da pesquisa foram obtidos também através de entrevistas semi-estruturadas e de conversas informais com os professores José Carlos Libâneo³⁷, Geraldo Faria Campos³⁸, Paulo Marcelino³⁹, Douglas Avanço⁴⁰, Nancy Esperança Lopes⁴¹ e Helder Victor Mulatinho.⁴² Os dois primeiros, no início da coleta de dados nas escolas estaduais selecionadas e no Colégio de Aplicação da UFG e, os demais, enquanto eram redigidos os três primeiros capítulos desta Dissertação. Todos os professores entrevistados possuem larga experiência em atividades de ensino de 1º e 2º graus e/ou na área de formação de professores para ambos os níveis de ensino. Eles abrem, portanto, o "diálogo"teoria trabalho de campo, fundamentado no quadro teórico da pesquisa, que reúne, principalmente, os educadores Célestin FREINET, Paulo FREIRE e Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ.

2. Programa curricular

Na Secretaria da Educação, um dos dados coletados e confrontados com informações do cotidiano escolar diz respeito aos programas curriculares mínimos para o ensino fundamental, dentre os quais se encontra o Programa Curricular de Português (1^a a 8^a séries), publicado em 1989⁴³. Esse Programa, elaborado por uma equi-

37. Anexo 3.

38. Anexo 4.

39. Anexo 5.

40. Anexo 6.

41. Anexo 7.

42. Anexo 8.

43. Ver Anexo 9: Distribuição dos conteúdos por série.

pe qualificada da Universidade Federal de Goiás e da própria Secretaria de Estado da Educação, abrange, dentre outros, os seguintes itens:

- . Pressupostos teóricos que devem orientar o ensino da língua portuguesa; concepções sobre a linguagem.
- . Metodologia do ensino e formas de conhecimento da língua; finalidades do ensino da língua portuguesa.
- . Considerações sobre a leitura e a produção de textos escritos.
- . O trabalho na escola com a dicotomia norma popular/norma culta da língua portuguesa.
- . Distribuição de conteúdos por série.

O que vale destacar, por um lado, é que o referido Programa está em harmonia com os princípios básicos da "função social da escola e a função dos conteúdos significativos para o ensino de 1º grau", princípios estes colocados em debate pelo Ministério da Educação através das publicações: "Currículo da escola de 1º grau; conteúdos mínimos nº 1 - Reflexões" e "Currículo da escola de 1º grau: nº 2 - Falas e debates".

Dentre os consultores generalistas e especialistas nas diversas disciplinas do 1º grau que participaram das reflexões e dos debates iniciais sobre questões constitucionais da educação (artigo 210) e do meio ambiente (artigo 225), que são os assuntos das referidas publicações, estão os professores José Luiz DOMINGUES e Sílvia L. BRAGGIO (Universidade Federal de Goiás), Avani Avelar X. LANZA (UFMG) e Selma Garrido PIMENTA (USP).

Destacam-se os seguintes tópicos do documento "Reflexões", por serem pertinentes à problemática do livro didático no cotidiano da escola de 1º grau, tal como vem exposta nos capítulos anteriores deste trabalho:

- | | |
|------------------|--|
| Texto | - O texto tem precedência sobre as formas fragmentadas da língua, sejam elas palavras ou sentenças isoladas do contexto ou partes de textos encontrados nos livros didáticos. |
| Criação de texto | - a criação de textos tem precedência sobre o material didático pronto e acabado, pois só assim estaremos respeitando e incorporando ao ensino o contexto sócio-cultural, lingüístico e político do aluno. |

- Linguagem: função da escola** - É função da escola, no que se refere à linguagem, seja ela expressa através da língua portuguesa ou indígena, "conhecer, promover e assegurar os direitos lingüísticos de seus alunos" (Declaração de Recife, 1987) de forma que:
- . seja reconhecida a igualdade e dignidade de todas as línguas e variedades lingüísticas que se encontram no âmbito escolar;
 - . seja assegurado aos alunos o direito de falar, de se expressar através do discurso, seja para questionar, criticar, concordar, seja para não concordar, como sujeito de seu próprio discurso.
- Linguagem: papel** - A linguagem tem papel fundamental:
- . na veiculação e transmissão do saber historicamente produzido, organizado, acumulado, seja ele no campo da Língua Portuguesa, seja no campo da Matemática, das Ciências, Geografia, História, Ecologia etc.;
 - . na articulação desse saber aos interesses da classe trabalhadora, na formação de sua consciência política, social, ecológica, na sua práxis;
 - . na garantia do acesso ao saber e ao conhecimento pela classe trabalhadora, a ser expresso através do discurso do professor na sua interação verbal com os alunos.
- Diversidades lingüísticas** - As diversidades lingüísticas devem ser consideradas normais e tratadas como decorrência das diferenças sociais.
- Professor: preparação** - É fundamental que o professor tenha uma postura política e fundamentação teórica sólidas. Sua visão da natureza da linguagem, de homem e de mundo e sua relação com este mundo, certamente terão efeitos benéficos, ou não, nos seus alunos, na formação de sua consciência social crítica e de sua cidadania.
- Professor: condições** - Os aspectos psico e sociolingüísticos são fundamentais no embasamento teórico dos profissionais da área e dos especialistas, de forma que possam, em

sua prática pedagógica, resgatar e valorizar tanto o saber do educando quanto suas experiências concretas de vida, relacionando-os aos aspectos a serem acrescidos na sua formação.

Cotidiano do aluno - A relação com o cotidiano do aluno deverá ser o cerne da significação do ensino. Assim, o fato de vivermos numa sociedade grafocêntrica deve transformar a escola num espaço em que a leitura se instale como uma atividade freqüente, que ultrapasse o limite das aulas de Língua Portuguesa e faça com que o aluno passe a procurá-la espontaneamente.

Por outro lado, o Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental - Português (GOIÁS, Secretaria da Educação, 1989b) atende, em parte, os requisitos da "escola popular libertadora" de FREINET - Paulo FREIRE no que tange à aproximação entre escola e crianças carentes e à abertura de espaços à livre expressão dessas mesmas crianças para que elas possam exercer o direito de dizer a sua palavra e se posicionar conscientemente na sociedade em que se inserem.

O novo Programa Curricular, que, com muita propriedade, substitui o tradicional Guia Curricular, abrange a questão da adequação do material didático e dos conteúdos programáticos do curso à realidade social e lingüística do aluno na rede pública estadual.

O então secretário Jônathas SILVA (GOIÁS, Secretaria da Educação, 1989b, p. 15), na "Apresentação" dos "programas curriculares", comenta:

"É inegável a importância de um currículo bem estruturado no processo escolar. Mais do que um simples ordenamento de conteúdos, ele fixa diretrizes e desvenda intenções. Aos currículos eminentemente técnicos do passado, que visavam sobretudo à reprodução do saber já sedimentado, sobrepõem-se, atualmente, os novos programas curriculares, que objetivam, pela democratização da escola, chegar à democratização e à transformação da sociedade".

Por sua vez, a superintendente do Ensino Fundamental, Maria Divina da Silva e MELO (GOIÁS, Secretaria de Educação, 1989b, p. 17), manifesta a intenção da Secretaria de encaminhar esses "programas" aos professores, aos quais se dirige,

"na certeza de que farão a adequação dos livros didáticos disponíveis e aplicarão metodologias consoantes com a proposta de educação participativa, o que redundará na melhoria do ensino em nosso Estado (...). Contamos com o compromisso dos senhores para efetivar uma prática educacional dinâmica, estabelecendo uma mais democrática relação professor-aluno, em que o professor atue como orientador e o aluno torne-se sujeito da sua própria aprendizagem".

O que se observa, no entanto, é a tão comum discrepância entre as supostas "intenções" do discurso oficial escrito e a ação educativa na escola de 1º grau, situação esta presumivelmente extensiva ao 2º grau da escola pública e a ambos os níveis da escola particular. Esta discrepância entre o oficial/teórico e a ação/prática no cotidiano da escola foi por mim constatada na pesquisa de campo, pois, praticamente, nada do que se discute ao nível dos órgãos centralizados do MEC e da Secretaria da Educação é assunto que envolva (formal ou informalmente) o diretor e seus auxiliares técnico-administrativos, os professores, alunos e pais de alunos em cada escola.

Por exemplo, a professora X da escola Valparaíso, se guida por outras, disse, no segundo semestre de 1990, que não conhecia o novo programa curricular mínimo da Secretaria da Educação. Coordenadores de turnos de ambas as escolas admitiram ter recebido as publicações da Superintendência do Ensino Fundamental mas não haviam chegado a discuti-las com os professores, o que é confirmado pela Professora J. (Vale das Abelhas): "Eu não recebi esse programa ainda. Quando eu recebê-lo, acredito ser possível aplicá-lo na minha escola. Eu já li o Programa, quando ele chegou à escola".

O professor Helder Victor Mulatinho (ICHL), ex-secretário da Educação do Estado, explica que situações como a acima descrita e outras semelhantes acontecem não pelo tamanho da Secretaria, mas porque o seu "fluxo de comunicação é extremamente precário". Ele acrescenta:

"Às vezes, uma decisão tomada numa das Superintendências se superpõe à decisão de outra e, às vezes, acaba não chegando às salas de aula. Então, esse fluxo tem que ser desobstruído para que as questões sejam realmente transparentes na Secretaria e as decisões relativas a uma melhoria da educação realmente atinjam aquilo que deve ser atingido, que é a sala de aula".

A precariedade do fluxo de comunicação entre os "gabinetes" da Secretaria e as escolas talvez seja também uma das causas da queda da qualidade do ensino público, porque, segundo comenta a coordenadora pedagógica do turno matutino da Escola Vale das

Abelhas, "a Secretaria nem acompanha o desempenho do professor nem cobra dele eficiência no serviço"; quer dizer, o professor é mal remunerado e ainda recebe os seus vencimentos com atraso que tem ido de um a cinco meses; em compensação, não se exige dele nada além do cumprimento do calendário letivo. Ele tem que dar aulas, não importa como, em que condições de trabalho.

No entendimento de José Luiz DOMINGUES (s.d., p. 12), é o crescimento numérico da escola pública que "tornou impossível o controle total" do trabalho do professor pelo Estado. "Isto coloca-o como uma das poucas forças culturais relativamente independente frente ao poder do capital e do Estado", acrescenta.

Assim é que o professor, independentemente de ser ou de não ser habilitado, não se sente motivado a buscar alternativas de superação das carências da escola e a renovar a sua prática de ensino, colocando-a acima dos interesses do capital, já que ele poderia ser juiz e orientador do seu o quê/como fazer, conforme arremata DOMINGUES.

Se o professor não assume o seu o quê/como fazer, mesmo sendo ele habilitado formalmente, não seria por incompetência, segundo a opinião do professor Heldo Mulatinho, pois ele (ex-Secretário da Educação do Estado) argumenta, em entrevista⁴⁴, que a Secretaria "tem profissionais extremamente competentes, tanto a nível centralizado quanto nas suas salas de aula". Acontece que tal competência estaria limitada, quase sempre, ao domínio de conteúdos e de técnicas pedagógicas sustentadas em concepções teóricas, pois, quando lhes faltam condições de trabalho, incluídos a baixa remuneração e os pagamentos atrasados, eles, com toda a sua "competência", se igualam aos menos "competentes" e até aos "incompetentes" quando se trata de encontrar recursos alternativos àqueles que deveriam ter e não têm. Não seria por falta de capacidade para fazê-lo, mas por falta tanto de motivação como de tempo, já que o professor, quanto mais competente ele é, mais ele assume compromissos de trabalho, dentro e fora da educação.

Que a Secretaria da Educação conta em seus quadros com profissionais competentes, não é de se duvidar, mas se se entender por "competentes" os profissionais formalmente habilitados

44. Ver Anexo 8.

e com elevado nível de qualificação, surge a dúvida a respeito da presença deles na sala de aula, pois estes profissionais, quase sempre, exercem as suas especialidades no quadro técnico-administrativo da Secretaria. Quem denuncia esta situação é a atual Secretária da Educação, Terezinha Vieira dos SANTOS (PÓS-GRADUADOS..., 1991, p. 7) e (PROFESSORES..., 1991, p. 6).

Segundo a professora Terezinha SANTOS, a maioria dos professores que consegue uma promoção, no caso o docente de nível IV, com pós-graduação normalmente custeada pelo Estado, não permanece na sala de aula e passa a dedicar-se ao serviço burocrático".

Segundo a Secretária da Educação, quem sustenta o funcionamento da escola são os docentes P-1 com cursos de magistério, "o que implica em 62,48% do total de professores do Estado". Estes, por sua vez, sujeitam-se às condições precárias de trabalho que lhes são oferecidas pelo Estado - às vezes protestam contra esta situação através de paralisações e greves -, mas, em contrapartida, não assumem plenamente o seu o quê/como fazer para estabelecer formas de superar as carências da escola e da sua clientela, notadamente no que se refere à criação e utilização de materiais alternativos ao livro didático. Enquanto isso, a escola flutua nas ondas de uma "política educacional inoperante", ou seja, "reduzida à mera formalidade", segundo a expressão usada por BOMÉNY (1984, p. 66).

Tudo indica que estas coisas (evasão de pessoal pós-graduado e eximção de responsabilidades daqueles que ficam) e outras acontecem devido à predominância desta política educacional teoricamente definida somente para produzir efeitos de natureza burocrática e político-partidária; como tal, é descontínua e já nasce condenada à morte antes de ser realmente cumprida. Às vezes, técnicos de "comissões de currículos" atuam no sentido de adaptar os currículos escolares à "política" educacional "vigente", mas esses estudos e as formulações curriculares deles decorrentes não surtem os efeitos suposta e teoricamente desejados porque, se não são um mero exercício da burocracia do setor educacional, não chegam aos sujeitos interessados devido à precariedade da comunicação entre os "gabinetes" que os geraram e as escolas a que se destinariam, conforme o testemunho do ex-Secretário da Educação Heldo Mulatinho.

Independentemente da veiculação dos novos programas curriculares publicados pela Superintendência do Ensino Fundamental, a Divisão de Recursos Tecnológicos do Departamento Técnico Operacional do referido órgão da Secretaria da Educação contribui pa

ra a adequação do ensino à realidade sócio-econômica dos alunos, na parte relativa à orientação ao professor para a produção e o uso de materiais didáticos simples e de baixo custo em relação aos preços de objetos similares encontrados no comércio. Ensina-se a fazer e utilizar mostrador de fatos aritméticos, álbum seriado, lápis de cera, quadro de pregas, massa para modelagem, transparência para retroprojetores, porta-gravuras, flanelógrafo, estêncil para quadro-giz e cartazes diversos com vários tipos de letras e várias cores. Entretanto, os materiais didáticos, quaisquer que sejam eles, nem podem ser considerados únicos na dinâmica da sala de aula nem substituem o professor, conforme já se frisou. Tanto no referencial de base teórica como no de base empírica de criação e utilização de materiais alternativos ao livro didático ficou evidenciado que nada se faz na escola sem a participação efetiva do professor-educador/orientador. A este tipo de professor cabe, portanto, explicitar e assumir o seu "o quê/como fazer", incluindo-se o uso criativo e crítico dos materiais disponíveis e a ampliação desses materiais, sempre que possível, para a difusão de conteúdos significativos/problemáticos/críticos compatíveis com a proposta de "educação popular" embasada no referencial teórico deste trabalho, do qual se aproximam as "diretrizes" e "intenções" pedagógicas do Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental - Português da Secretaria da Educação de Goiás.

Nas escolas estaduais, os professores observados ou apenas ouvidos na pesquisa disseram que fazem tudo o que a realidade em que vivem lhes permite fazer. Para eles, a questão do "quê fazer" e do "como fazer", na prática, não é uma questão de "querer"; é de "poder fazer", pois nem sempre querer é poder. Por exemplo, o professor quer comparecer à escola e ministrar regularmente as suas aulas, mas não pode porque não tem nem ao menos o dinheiro para pagar a passagem de ônibus, depois de três, quatro e até cinco meses sem receber os seus vencimentos. O problema já não é tanto aquele da baixa remuneração, mas sim o da falta de pagamento.

Percebe-se, então, que o "quê fazer" pedagógico, na relação professor-aluno, nem sempre está ao alcance do professor e o "como fazer" já é algo inerente ao "saber fazer", que depende da qualidade da formação do professor e da sua capacidade de criar e/ou utilizar recursos didáticos ao seu alcance.

Em princípio, segundo Paulo FREIRE, é preciso rejeitar a concepção "bancária" de educação, cujo conteúdo é estranho

ã realidade (experiência existencial) dos alunos, nos quais o professor "deposita" o seu saber. Não seria suficiente o professor que rer rejeitar a "educação bancária" ou liberal-burguesa e saber (teoricamente) como substituí-la pela educação "libertadora" (concepção de Paulo FREIRE), ou "popular" (concepção de C. FREINET), mas não saber fazer essa substituição de conformidade com os objetivos fixados. Retomam-se, portanto, as questões dos objetivos da educação, da formação do professor-educador e do uso que ele faz dos materiais didáticos e especialmente do livro didático.

Os objetivos da educação "libertadora" ou "popular" são aqueles descritos e analisados no capítulo IV. Na perspectiva desta dissertação, o objetivo do ensino da língua portuguesa é o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, preparando-o para lidar criticamente com os conteúdos escolares e extra-escolares (objetos do conhecimento), para ele ser um leitor crítico de qualquer texto impresso ou difundido através dos veículos de comunicação eletrônica, o que significa ser também um receptor-emissor inteligente, crítico e criativo.

Em 1975, ao se dirigirem a professores de 8^a série do 1º grau, SOARES & RODRIGUES (1975, p. 128) já definiam os seguintes objetivos para o ensino da língua materna:

- aperfeiçoar os comportamentos do aluno como receptor de mensagens - falar e escrever;
- aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor de mensagens - ouvir, ler.

Estas formulações dos objetivos do ensino da língua portuguesa (objetivos que se sintonizam com material pedagógico, conteúdo e método do ensino) atenderiam ao processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, pelo qual se chega à consciência crítica. É esta consciência crítica que possibilitaria a professor e aluno o desvelamento da ideologia subjacente aos textos didáticos e a outros materiais pedagógicos utilizados com finalidade pedagógica.

Vejamos, agora, quais são os objetivos do ensino no 1º grau - especialmente do ensino da língua materna - definidos por docentes da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, os quais eu entrevistei. Com eles eu conversei em diversas ocasiões sobre os assuntos das entrevistas, a fim de buscar nas suas experiências na área de formação de professores e/ou do ensino de 1º e 2º graus um balizamento para as possibilidades de criação e utilização crítica e criativa de recursos

pedagógicos alternativos ao livro didático na escola pública de 1º grau. Tais recursos, supostamente, poderiam viabilizar uma educação libertadora/popular, através da qual os fracassos escolares dos estudantes carentes diminuiriam.

Para o professor José Carlos Libâneo (FE), autor e divulgador da pedagogia "crítico-social dos conteúdos"⁴⁵, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, o que se verifica através dos conteúdos. Para Libâneo, esses conteúdos são objetos de conhecimento, tais como fatos, processos, conceitos, habilidades, atitudes. "E são esses objetos de conhecimento que cabe transmitir, passar, ensinar aos alunos. Então, há questões da língua que precisam ser dominadas pelos alunos do jeito que elas foram consolidadas, enquanto conhecimento lógico e sistemático", arremata.

Assim é que Libâneo entende que ensinar os conteúdos básicos de português - habilidades de expressão oral e escrita - "é a primeira dimensão crítico-social dos conteúdos". Para ele, na denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos está implícita, fundamentalmente, a relação objetivos-conteúdo-método. Ele explica, didaticamente: "A formulação pedagogia crítico-social dos conteúdos significa que a expressão 'crítico-social' se refere a uma questão metodológica, enquanto que a expressão 'conteúdo' se refere aos objetos de conhecimento de cada disciplina".

A meu ver, todos os educadores progressistas concordariam com estes conceitos relacionados à pedagogia crítico-social dos conteúdos, mas os educadores da vertente popular, inclusive Paulo FREIRE - inspirador e mentor da pedagogia libertadora -, não endossariam a seguinte tese do professor Libâneo: "Quem seleciona objetivos, conteúdos e métodos é o professor". A partir de conteúdos básicos comuns, o professor faria uma "re-seleção", segundo Libâneo, "levando em conta aqueles conhecimentos básicos de que a criança precisa para ter uma participação democrática na sociedade, no trabalho, no cotidiano e tal. O professor pode re-selecionar os tópicos desses conteúdos básicos comuns, levando em conta, agora, ao mesmo tempo, aquilo que é necessário para que o aluno se insira na sociedade".

45. "José Carlos LIBÂNEO (1956, p. 25) cunhou a expressão 'pedagogia crítico-social dos conteúdos' para nomear uma tendência pedagógica que se firma na década de 80, colocando as tarefas da escola pública sob um enfoque polêmico e desafiante".

Ponto de vista semelhante ao de Libâneo é apresentado por Douglas Avanço (FE), para quem "o comandante do processo é realmente o professor". O professor Douglas assegura que quem deve escolher objetivos, conteúdos e métodos é o "comandante do processo", que terá como base os conhecimentos sistematizados, as experiências e os interesses do aluno. O professor Douglas ilustra a sua opinião com o seguinte exemplo: "Quem escolhe e controla o alimento da criança é a mãe, e isto não transgride a liberdade de escolha da criança; pelo contrário, a mãe escolhe os alimentos para o filho dentre aqueles alimentos mais apropriados para ele".

Também não tem que haver, na opinião do professor Douglas, "escola pra criança pobre, escola pra criança rica... Tem que haver educação; educação igual em todo lugar; educação boa, educação convincente..."

Já o professor Paulo Marcelino admite a estruturação de uma escola para o povo, contrariamente à opinião do professor Douglas. No entanto, ele esclarece que a escola popular "não é um objetivo em si; ela é um meio para o indivíduo resgatar a sua humanidade, a sua intelectualidade e o domínio do espírito". Para Paulo Marcelino, tudo é um meio. "A escola popular é um meio; a escola privada é um meio; a escola pública é um meio".

Diante desta abertura para a escola popular, eu perguntei a Paulo Marcelino:

- Na sua opinião, quais são os objetivos do ensino de português de modo geral e do ensino de português na escola pública de 1º grau, freqüentada por crianças carentes? Ele respondeu:

- "A sua pergunta tem muita pertinência, mas eu quero colocá-la no contexto dos estudos de linguagem, quer dizer, de teatro, de dramatização, de cinema, de televisão, na escola; de linguagem, do pensamento, dos problemas dos alunos, da língua falada e da língua escrita; aí nós vamos colocar o português. Em determinados momentos, em determinados cursos, o aluno vai aprender inclusive a língua padrão escrita, por que não? Só que ela não é um objetivo da 1ª à 5ª série. Pode ser que uma escola ou uma clientela de alunos em que entra, por exemplo, no 1º ano Científico, um estudo mais aprofundado das modalidades sintáticas, do vocabulário, das figuras próprias da língua padrão, mesmo porque no vestibular ele vai ter que desempenhar nessa língua, provavelmente. Então, isso é um objetivo em determinado momento da escola, determinado momento bem adequado, bem situado; idem a própria linguagem literária. Se uma turma quer estudar a linguagem literária, digamos assim, do romantismo ou do realismo e até do barroco, mas isso não

pode ser imposto, tem que ser de acordo com a vocação de uma turma ou de um indivíduo".

Eu insisti no sentido da pergunta anterior, querendo saber o seguinte:

- Na escola pública, freqüentada por crianças carentes, há um objetivo específico do estudo de linguagem, de português?

- "Eu entendo como português a linguagem falada que os alunos trazem de casa, a linguagem escrita popular que eles podem compreender, que é diferente da linguagem padrão; a linguagem padrão é um segundo objetivo. Eu sou de opinião contrária à do professor Possenti, quando ele diz que a linguagem popular escrita talvez não seja nem o objetivo da escola. Eu acho que é. O aluno tem que ser trabalhado a partir dela e não a partir da linguagem dos adultos, que possuem uma linguagem formal. Ele tem que ter o domínio da sua linguagem pra ter maior alcance e evolução na sua linguagem. Ao contrário do professor Possenti, o professor Ataliba Castilho reforça a linguagem falada e a popular escrita.⁴⁶ Por exemplo, a partir da 7a. série, ou da 8a. e talvez até a partir da 6a. série, o aluno tem que tomar consciência de que pode produzir no popular escrito, por exemplo, uma carta, um bilhete, uma anotação, uma descrição, mas ele pode produzir também num nível mais próximo do padrão. Agora, se ele sofrer o desprestígio da sua possibilidade, que é o popular escrito, ou do seu jargão, que é o falado, a linguagem falada, se essas duas forem tematizadas com o desprezo, ele vai entrar em desequilíbrio e vai sofrer isso que nós chamamos de trauma gramatical lingüístico".

Os professores Geraldo Faria Campos e Nancy Esperança Lopes, do Colégio de Aplicação da UFG, lecionam Português para o 1º e o 2º graus, enquanto que os professores Douglas Avanço e Pau

46. Paulo Marcelino está se referindo aos professores Sírio POSSENTI e Ataliba T. de CASTILHO, ambos da UNICAMP. Eles participaram, em Goiânia, de 26 a 28 de novembro de 1990, como conferencistas, do III Seminário de Lingüística e Ensino de Língua Portuguesa, promovido pelo Departamento de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás. POSSENTI falou sobre "Ensino de gramática e ensino de português", enquanto que a conferência do professor Ataliba foi sobre "Algumas marcas formais da língua falada".

lo Marcelino coordenam estágio supervisionado de Língua Portuguesa na Faculdade de Educação. O trabalho pedagógico dos dois professores do CA está afinado com o pensamento e a prática docente do professor Paulo Marcelino, o que significa, na prática, um reforço à metodologia do ensino com ênfase na linguagem popular falada e escrita dos alunos, sem prejuízo dos objetivos do ensino da língua padrão.

O professor Geraldo Faria explica que quando se diz que "tem que ser valorizada a língua popular, que tem que ser valorizada a norma padrão, não se quer dizer que a escola não deva ensinar a língua oficial, não". Ele considera "muito importante para o povo adquirir a língua oficial", porque assim "ele vai ter acesso aos bens culturais que estão registrados, nesta norma padrão, em livros e documentos importantes do país". Ele arremata: "O que eu quero dizer é que o ensino da norma padrão deve começar a partir da norma popular, a partir da língua popular". Aos professores de Português, Geraldo Faria passa o seguinte lembrete: "Quanto mais nós conhecermos a língua portuguesa, quanto mais nós percebermos os seus meandros, as suas possibilidades expressivas, mais nós reconheceremos o valor da língua popular e mais nós saberemos ensinar a língua oficial (norma padrão)".

Por sua vez, a professora Nancy Esperança Lopes (CA) ressalta a importância do ensino da norma padrão dentro dos objetivos da disciplina Comunicação e Expressão:

- "O objetivo principal é o desenvolvimento das habilidades de comunicação do aluno. Se possível, na língua padrão. Quando começa o 1º grau, o aluno já tem o domínio da língua oral, mas ele conhece muito pouco, pelo menos conscientemente, a língua culta, a língua padrão. Para alguns, é na escola que se começa a ter contato mais extenso com essa língua. Então eu acho que o objetivo do trabalho do professor de Português é levar o aluno ao domínio dessa linguagem também, através de atividades práticas. Entendo que a teoria deve entrar simplesmente como momento de análise, de possibilidade de explicação de recursos expressivos. Mesmo na 8a. série não haveria necessidade de um estudo formal. O aluno tem que ter contato com essa língua. Quanto mais contato, melhor. Tem que tentar escrever; escrever, se possível, na língua padrão, empregando a linguagem que se aproxima da linguagem jornalística, por exemplo.

Ao preferir o uso da linguagem jornalística nos trabalhos dos seus alunos, a professora Nancy acompanha o ponto de vista da professora Paulista Maria Alice de Oliveira FARIA (1989, p. 10-12), para quem os textos literários dos autores chamados "clássicos", incorporados ou não aos livros didáticos, não servem mais como modelo de língua padrão, porque "veiculam uma língua anacrônica para os nossos dias", enquanto que os escritores "mais próximos de nós, desde o Modernismo, têm um estilo pessoal próprio, que não pode ser tomado como padrão na escola". Para Maria Alice FARIA, a linguagem jornalística não é "tão restrita que limite o crescimento do aluno", nem é "tão ampla que torne inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes".

Portanto, para ensinar a variedade lingüística padrão na escola não basta ao professor querer fazê-lo e ao mesmo tempo conhecer métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; é necessário também que ele entenda que a língua não é estável e reconheça o valor da outra variedade, a língua popular/coloquial, que, por certo, no decorrer do tempo, determina alterações na estrutura lingüística padrão e se incorpora aos "conteúdos sistematizados". Ferdinand de SAUSSURE (1970, p. 92-3) ensina que não haveria língua sem "massa falante" e não haveria alteração na língua sem o fator tempo, que permitirá às forças sociais atuar sobre ela e desenvolver os seus efeitos.

"Geralmente o professor menospreza a variedade lingüística do aluno, principalmente se ele é oriundo do meio rural, considerando errado o seu modo de falar. Esta atitude se identifica com a orientação tradicional de nosso ensino escolar, que, aliás, se baseia no mesmo pressuposto das gramáticas normativas: o homem culto fala certo e bem, o povo não sabe falar" (GOIÁS, Secretaria da Educação, 1989b, p. 23).

Para reforçar a questão acima sobre a necessidade do ensino das variedades lingüísticas (incluída a variedade lingüística do aluno) e não do ensino de uma única variedade (a língua padrão), recorro mais uma vez aos autores do Programa Curricular Mínimo de Português para o Ensino Fundamental:

"Concordemos num ponto: a escola precisa ensinar realmente a variedade padrão, a norma culta. Discorremos, porém, em outro ponto, importantíssimo: as razões que justificam o seu ensino não se baseiam numa suposta superioridade lingüística de uma variedade, a língua culta, sobre a outra ou outras, populares. Isto porque, do ponto de vista lingüístico, nenhuma va

riedade de língua é certa, nenhuma variedade é errada. Todas elas são perfeitamente adequadas para as finalidades a que se propõem, possuindo recursos suficientes (ou tendo a possibilidade de os criar) para atender às necessidades de comunicação de seus usuários" (GOIÁS, Secretaria da Educação, 1989b, p. 23).

Os fundamentos teóricos dos programas curriculares mínimos para o ensino fundamental coincidem, em grande parte, com os fundamentos teóricos do programa denominado Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), implantado em escolas do 1º grau da rede estadual a partir de 1987, após resultados insatisfatórios de algumas experiências anteriores na área de alfabetização.

Informa a Secretaria da Educação de Goiás, através de publicações da Superintendência do Ensino Fundamental, que desde a década de 70 ela vem desenvolvendo atividades com o objetivo de melhorar o desempenho do professor-alfabetizador. São as seguintes:

. Após a realização de encontros e seminários com o patrocínio do MEC e UNICEF, constituiu-se uma equipe de supervisores pedagógicos para elaborar a cartilha Meninos de nossa idade, voltada para os interesses das crianças. No entanto, essa cartilha "caiu em desuso por deixar de ser meta do Governo e não ter obtido a consistência necessária no sistema" (GOIÁS, Secretaria da Educação, 1989a, p. 9).

Em 1975, o Departamento do Ensino Fundamental do MEC orienta a Secretaria da Educação no sentido de se criar o projeto Novas Metodologias, que durou até 1978.

. Em 1979, implantou-se, em caráter experimental, o Projeto Alfa, que não deu certo porque o seu custo era muito alto e os resultados foram pouco significativos.

. Em 1984, realiza-se em Goiânia o VI Fórum de Secretários de Estado da Educação, quando se discutiram propostas de alfabetização tiradas do "V Fórum", realizado em Belo Horizonte, em 1983.

. No "Fórum de Goiânia" decidiu-se pela realização, em Brasília, de um Encontro Nacional de Secretários, para se estabelecer uma política nacional de alfabetização. Do "Encontro Nacional" de Brasília resultou a implantação, em Goiás, da proposta Dinamização de Processos de Alfabetização, com o objetivo de diminuir a barreira existente na passagem da 1ª para a 2ª série, dando-se a oportunidade para que a escola assumisse o seu plano de alfabetiza

ção de acordo com os seus recursos e o nível de desenvolvimento da sua clientela. Constatou-se, segundo os dados da Secretaria, que nos anos de 1986 e 1987 houve elevação do Índice de promoção para a 2ª série, mas algumas dificuldades interferiram negativamente no processo, dentre as quais as seguintes: insuficiência do tempo de apenas um ano para que a criança atingisse o domínio das habilidades necessárias para a leitura e a escrita; crianças com histórias de vida diversificadas, umas com passagem na pré-escola; outras, iniciando o processo de alfabetização escolar.

. Diante dos resultados insatisfatórios das experiências anteriores (acima citadas), mas se valendo de subsídios dessas experiências e tomando-se como exemplo projetos em andamento em outros Estados, a Secretaria da Educação de Goiás implantou o programa experimental de alfabetização num bloco único, chamado Ciclo Básico de Alfabetização (CBA 1 - pré, CBA 2 - 1ª série e CBA 3 - 2ª série), tendo como suporte legal o Decreto nº 2.842/87, que institui o CBA em Goiás, a Resolução nº 128/88, do Conselho Estadual de Educação, que aprova a proposta do CBA e autoriza a sua implantação, para um período experimental de quatro anos, a Lei nº 10.460/88, que institui a gratificação (20% sobre os respectivos vencimentos) dos professores do CBA e do Ensino Especial.

Segundo informes da Secretaria da Educação, o CBA tem por objetivo maior "repensar o sistema educacional e a função pedagógica da escola, de maneira que esta responda, de forma mais efetiva, aos anseios da comunidade onde está inserida" (GOIÁS. Secretaria da Educação, 1989a, p. 17). Esta expressão "anseios da comunidade onde está inserida" substituiu a expressão "anseios das camadas populares" (GOIÁS. Secretaria da Educação. CEE n. p.) que estava escrita em publicações anteriores da Secretaria.

Salientam ainda os documentos da Secretaria da Educação, sobre o CBA, que a criança, para poder desenvolver, de forma mais eficiente, o processo de leitura e escrita, precisa ser colocada em contato com jornais, revistas, bulas, receitas, livros, embalagens, cartas etc., que devem fazer parte do material didático-pedagógico.

Assim é que, segundo um dos documentos da Secretaria da Educação, o Ciclo Básico de Alfabetização, através de sua proposta de trabalho, procura desenvolver meios para que o professor se desprenda das cartilhas convencionais, levando em conta a situação real da escola, dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida.

As equipes técnicas da Secretaria da Educação de Goiás, em suas discussões, ultrapassaram a área específica do CBA e, juntamente com os professores da Universidade Federal de Goiás, da Universidade Católica de Goiás, da Escola Superior de Educação Física de Goiás e da rede estadual, discutiram sobre a reestruturação dos programas curriculares da 1ª a 8ª séries do 1º grau. A partir dos resultados desse trabalho conjunto (Secretaria da Educação, UFG, UCG e ESEFEGO), a Superintendência do Ensino Fundamental ofereceu subsídios à equipe de quatro professores da UFG e uma professora de Português daquela Superintendência, encarregada de elaborar o Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental - Português.

3. Livro didático x fracasso escolar

Tenta-se mostrar, neste trabalho, que o combate ao fracasso escolar das crianças carentes na escola pública passa pela adaptação dos conteúdos à realidade (experiência existencial) dos alunos. Deste entendimento partilha Sônia KRAMER (PUC), citada por FARR (1982, p. 51-52). KRAMER se posiciona contra os "conteúdos prontos" e também contra o encaixe do aluno numa determinada metodologia. Vejamos o que ela diz sobre conteúdos e métodos:

"Devemos discutir a validade de conteúdos prontos e abandonar a posição de donos do conhecimento que muitos assumem, tentando encaixar a criança na metodologia, o que acontece tanto com a pedagogia tradicional quanto com a nova. Devemos é deixar que a metodologia brote da própria criança e da realidade da situação com que lidamos".

Ainda segundo FARR (1982, p. 52), "Sônia Kramer entende que a metodologia não é algo fechado, terminado, pronto para ser aplicado. Ao contrário, ela deve nascer da prática do trabalho". Acrescenta FARR que Kramer percebe o descrédito do professor diante das metodologias de ensino, "porque já está cansado de recebê-las pontas, sem um resultado positivo quando aplicadas à realidade, às necessidades concretas do seu dia-a-dia em sala de aula".

FARR comenta, em seguida, que o professor, de modo geral, está interessado em melhorar a sua prática de ensino, "porque vive uma situação de angústia". Acrescenta que ele, o professor, "não é o culpado, mas tem uma responsabilidade em seu trabalho e há formas de não vê-lo fracassado".

Para KRAMER, novamente citada por FARR, a solução "seria uma escola que tivesse como filosofia partir do que a criança já conhece e valorizar o que ela já domina, ao invés de, como ela

faz atualmente, enfatizar tudo o que falta nessa criança, levando-a ao fracasso".

"A partir da realidade desse aluno (...), a escola daria os conteúdos, os instrumentos para que ele pudesse adquirir a cultura padrão, mas de uma forma crítica, diga-se" (KRAMER, apud FARR, 1982, p. 52).

Do entendimento acima exposto e analisado, poderia (eu digo, poderia) compartilhar também Georges SNYDERS (1981, p. 395), quando ele afirma:

"Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas - o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola..."

Noutra obra, mais recente, SNYDERS (1988, p. 108) as segura que "a tarefa primordial da pedagogia progressista é lutar contra os fracassos escolares maciços das crianças das classes exploradas".

Acontece que, enquanto SNYDERS relaciona a luta contra os fracassos escolares dos "alunos do povo" à renovação qualitativa dos conteúdos sistematizados, Paulo FREIRE e outros educadores progressistas populares admitem que uma das formas de luta contra os fracassos escolares das crianças das classes dominadas começa com a rejeição dos conteúdos desvinculados da realidade desses alunos, para que no lugar desses conteúdos surjam outros baseados no saber popular e na linguagem dos educandos. A partir daí, os alunos chegariam aos conteúdos sistematizados e ao domínio da norma lingüística padrão, segundo o meu entendimento.

Isto pressupõe, de um lado, a rejeição dos textos didáticos tradicionais, que são considerados alienantes e portadores de uma linguagem anacrônica que nem serve como modelo de língua padrão, nem combina com a linguagem usual das classes socialmente marginalizadas. Isto pressupõe, ainda, a utilização crítica e criativa do livro didático, quando ele tiver que ser tolerado por ser o único material de estudo sistematizado de que dispõem professor e alunos na sala de aula.

Supõe-se que o êxito de quem luta contra o fracasso escolar das crianças carentes será maior na medida do aumento das possibilidades de utilização crítica e criativa de recursos alternativos ao conteúdo e à metodologia do livro didático, o que parece ser verdade diante dos dados da minha pesquisa de campo. A abordagem deste assunto começa com as opiniões de professores-educadores do campo da formação de professores de 1ª e 2ª graus, as quais são complementadas por professores do Colégio de Aplicação. Sobre

estas e outras questões, eu conversei, separadamente, com Paulo Marcelino e Douglas Avanço (ambos docentes de estágio supervisionado de Português na FE/UFG), José Carlos Libâneo (coordenador do Mestrado em Educação Escolar Brasileira), Nancy Esperança Lopes e Geraldo Faria Campos (Colégio de Aplicação).

Paulo Marcelino não vai atrás de culpados diretos pelo fracasso escolar na escola pública. Para ele, o que vale ressaltar é que

"existe uma trajetória social, econômica e política de um país, de cada Estado e de cada município, e que nesta trajetória a questão educacional vem passando, com uma velocidade muito grande, por transformações violentas, de tal forma que os valores educacionais estão cada vez menos colocados como prioritários na prática social, na prática política, na prática administrativa, com repercussões profundas sobre o professor e o aluno".

Ele acrescenta:

"Eu diria que isso influencia menos sobre aqueles que conseguiram uma certa imunidade contra o sistema, que é sobre o educador. O educador seria a figura, o gene que permaneceu lutando no sentido evolutivo, exercendo a crítica sobre o sistema, apesar de toda esta regra do jogo da sociedade, da economia e da política".

- A que sistema você se refere, especificamente? Perguntei.

- "O sistema é o conjunto global das regras em funcionamento desde a elaboração dos orçamentos, a prática dos orçamentos, as prioridades reais, a valorização do professor, a valorização da educação, as formas de prestígio da educação na família, nas instituições que guardam as crianças; é alguma coisa realmente muito complexa e que merece uma análise que eu acho que até hoje, talvez, nunca tenha sido feita. As análises setoriais trabalham com dados estatísticos ou mesmo com dados de qualidade, mas perdem a visão do conjunto". (...)

Douglas Avanço também não elege um culpado pelo fracasso escolar na escola pública. Aliás, ele prefere situar o problema tanto no âmbito da escola pública como no âmbito da escola particular. "Então, o que vai mal é a educação como um todo, independentemente da classe social da clientela escolar".

Se não há um culpado, há uma série de culpados, "culpados esses que jamais vão ser punidos, porque precisaria muita coragem para mexer nesta caixa de marimbondos. Então, eu acho que o maior culpado é o sistema".

O professor Douglas Avanço fala de sistema de ensino e não de sistema político, de sistema econômico:

"Estou falando de sistema de ensino. O nosso sistema de ensino ainda engatinha segundo modelos que não são bons e por isso tendo de mudá-los constantemente. Nós não nos fixamos na criança brasileira, nós não trabalhamos com a educação brasileira. O aluno brasileiro é diferente; o aluno goianiense é diferente; o aluno do Estado de Goiás é diferente e nós não queremos ver isso. Então, a educação nossa segue um padrão-modelo que não é bom pra nós, que não tem sido bom pra nós".

Os dois citados professores têm pontos de vista diferentes diante da seguinte observação:

- Alunos com os quais eu conversei se culpam pelo fracasso escolar próprio. Eles quase sempre afirmam que a culpa é deles, que não estudam, e dos professores, que "não explicam direito".

Paulo Marcelino responde:

- "Todo ser humano, na medida em que ele começa a ter consciência da vida e consciência dos valores ideais de uma sociedade, consciência das suas possibilidades físicas e psicológicas, ele começa a ter esse complexo de culpa. A sociedade, a escola informal e a escola formal passam para ele esta responsabilidade no sentido de ele entender que ele poderia ser um 'ser' mais ideal, mais correto, mais sabido, mais bem informado e, digamos, menos problemático".

Douglas Avanço vai mais direto ao assunto:

- "O aluno é o culpado mesmo, porque não quer estudar, mas ele não quer estudar porque a escola não o estimula a estudar. Este é o meu ponto de vista."

Em seguida, o professor Douglas explica melhor o seu ponto de vista dizendo que o aluno é culpado "na consequência e não na causa". E acrescenta:

"A educação deixou de ser um prato apetitoso; a educação deixou de ser uma coisa estimulante. E a própria escola é um lugar de sacrifício, não é um lugar

onde se desenvolve uma atividade com prazer, com alegria, com satisfação. Eu não digo que a escola seja recreativa, não. Ela deve ser de ensino mesmo, mas o ensino deve oferecer características que empolguem. Você não faz nenhuma atividade se não tiver gosto pra aquilo, mesmo que seja uma atividade rendosa... E o aluno, de fato, se ele não estudar, ele é o culpado do próprio fracasso, do fracasso dele, mas mais culpa - dos do que ele são aqueles que permitiram que a situação chegasse nesse ponto".

Em nenhum momento os citados professores atribuíram o fracasso do aluno a uma suposta deficiência cultural do próprio aluno, nem mesmo o professor Douglas, quando ele considera o aluno "culpado na consequência e não na causa". O depoimento do professor Paulo Marcelino é o que encontra maior ressonância num artigo da professora Selma G. Pimenta (USP), onde ela aponta causas do fracasso escolar e conclui: "E este fracasso é justificado pelas camadas dominantes e aceito pelas classes dominadas como incapacidade individual" (PIMENTA, A função social da escola de 1º grau... In: BRASIL. MEC, Currículo da escola de 1º grau, s/d, p. 17).

A teoria da deficiência intelectual da criança pobre me levou a explorar este assunto em conversas com a professora Nancy e com os professores Douglas e Paulo Marcelino. Eu perguntei a eles se eles concordavam com quem afirma que o aluno de classe mais pobre, o aluno carente, é menos inteligente do que o outro, por exemplo, de classe média, da classe rica. A expressão "menos inteligente" teria o sentido de as condições de aprendizagem da criança carente se subordinarem ao seu tipo de vida.

A professora Nancy disse que há uma coincidência entre os índices de evasão e repetência e a classe social do aluno (não só na disciplina Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa) e ela colocou como questão a suposta incapacidade intelectual do aluno. Ela acrescentou:

"Podemos ver que uma das causas está relacionada à diferença entre a linguagem da escola e a linguagem do aluno mais pobre, mas nem todos os professores percebem isso ou estão preocupados com isso".

- Que outras causas estariam interferindo nos resultados da aprendizagem do aluno?

- "Eu acho que são as causas de ordem social; certas circunstâncias sociais impedem uma dedicação de corpo e alma desse tipo de aluno à escola. É a família

com muitos problemas financeiros, é a família que, às vezes, não tem onde morar; é a família que foi despejada... Então, esse tipo de circunstância, de aspecto de vida dessas pessoas da classe social mais baixa, tem uma interferência muito grande no rendimento escolar". (...)

Já o professor Douglas Avanço, comentando a questão da suposta incapacidade intelectual do aluno pobre, disse que "é muita perspicácia divina pra pessoa identificar logo assim quem é mais e quem é menos inteligente". Ele prosseguiu:

"Isso aí, às vezes, nós nem sabemos de nós mesmos se somos inteligentes, se somos ou se não somos e agora vamos pegar os outros! Não sei nem se eu sou o suficiente e já vou identificar os outros, a priori? (...)

Mais adiante:

- "Às vezes uma classe aprende com mais facilidade porque é bem dirigida. Às vezes um aluno aprende com mais agilidade porque a metodologia empregada é adequada para ele e não é adequada para outros. Daí é que vem o tal do problema de trabalhar com as diferenças. Hoje a educação é um processo dialético; não se tem identidade em lugar nenhum, em situação nenhuma. Então é preciso estar preparado para enfrentar conflitos".

Para o professor Paulo Marcelino, estas diferenças de inteligência estabelecidas nos diversos estratos econômicos e sociais não têm um valor senão relativo:

- "Entre os alunos pobres você encontra alunos inteligentes, alunos mais inteligentes e alunos menos inteligentes ou cuja inteligência se desenvolveu menos. Entre os ricos, a mesma coisa. Idem, até entre aqueles de muita carência. Acontece que o ser humano, no desenvolvimento da inteligência, desenvolve estruturas abstratas, intuitivas, e estruturas também que eu diria concretas, pragmáticas. Então, a inteligência se desenvolve de forma diferenciada. Por exemplo, o aluno de classe média brinca mais, ele desenvolve mais a musculatura, ele se equilibra mais, ele chega a ser mais criativo do que o aluno rico fechado nos apartamentos, que tem "videogame", videocassete etc."

Paulo Marcelino fala, com o respaldo da sua experiência:

- "Eu tenho encontrado muitos alunos carentes mais inteligentes, mais presentes, mais criativos do que alunos ricos, como tenho encontrado alunos ricos que também brincam, jogam; alunos ricos muito inteligentes e outros menos inteligentes. É verdade que a nutrição tem certa influência sobre o desenvolvimento da inteligência; é o que se chamava antigamente 'prontidão'. No entanto, há alunos ricos que se alimentam mal comendo muito e há alunos carentes ou pobres que, comendo menos, se nutrem mais e melhor, porque brincam mais, têm, digamos assim, sistema nervoso ao nível da natureza, estão mais dispostos a fazer uma melhor análise dos alimentos e, portanto, a fazer deles um melhor aproveitamento".

Mas adverte:

"De modo que isso é relativo, o que não quer dizer que com isso nós fiquemos em folga em descurar na boa alimentação dos carentes e, principalmente, daqueles que vivem à beira da miséria absoluta. Eu diria que, na realidade, aqueles que vivem na miséria absoluta padecem de determinadas agressões à inteligência. Os menores de rua, por exemplo, se animalizam; eles, sem família, sem escola, vivendo numa relação com adultos criminosos, viciados, que são seus líderes, eles não têm a chance de humanização... Eles não têm a chance de desenvolver a inteligência".⁴⁷

Pelo visto, o maior ou menor grau de inteligência das crianças de baixo nível social não poderia ser medido através da comparação entre o progresso ou o fracasso na sua aprendizagem e o progresso/fracasso escolar das crianças de mais alto nível social, porque o bom aproveitamento destas se deveria à adequação da escola e dos livros didáticos aos seus padrões sócio-lingüísticos. Com isso se poderia supor que numa escola onde predominassem a linguagem e os valores populares e se respeitassem as diferenças individuais, a situação poderia se inverter: "fracasso" escolar ou, pelo menos, menor ritmo de aprendizagem das crianças das camadas médias e altas da sociedade. A propósito, eu perguntei ao professor Geraldo Faria se isto poderia ocorrer. Ele respondeu:

47. Não é objetivo deste trabalho analisar as opiniões nele apresentadas, em relação às teorias (ideologias ou hipóteses) do dom, da deficiência cultural/lingüística, das diferenças culturais/lingüísticas e outras teorias. Contudo, ao reproduzir as falas dos entrevistados eu consultei, principalmente: SOARES, Magda, 1986; GONÇALVES, Ângela, J. e FLÁVIO, Waldete F.L. de Souza, 1987, p. 106.

"É isso que ocorre. A nossa escola hoje pega o menino do bairro, de periferia, e o massacra. Então, o menino de classe média ou de classe média-alta, indo para uma escola de periferia, ele teria a mesma dificuldade que o menino em situação inversa. Ele poderia ser reprovado".

- Você acha que o código lingüístico da criança de classe média, da criança oriunda de um ambiente mais letrado ou culturalmente mais favorecida abrangeria o código de uma criança de classe popular, sendo mais difícil acontecer o contrário? - perguntei.

- "Eu acho que é possível que isso aconteça, mas há todo um tipo de vivência, por exemplo, os brinquedos da criança de classe média, os brinquedos é que brincam, enquanto que os da classe pobre é que brincam com os brinquedos. Haveria toda uma vivência que, no conjunto, eu acho que essa criança de classe média, no meio da classe pobre, ela acabaria sendo reprovada ou então ela teria de absorver todo aquele tipo de vivência, todo aquele tipo de situação. Invertendo a situação, como eu já disse, há um massacre, porque a criança da classe pobre vem pra classe média mas ela não vem com os recursos que a classe média tem",

respondeu o professor Geraldo Faria. Vejamos agora como esta mesma questão acima é tratada pelo sociólogo inglês B. BERNSTEIN. Conforme estudos de Magda SOARES (1986, p. 24-5) e GONÇALVES, Ângela J. & FLÁVIO, Waldete F.L. de S. (1987, p. 106), para BERNSTEIN (teoria da deficiência lingüística), existem duas variedades lingüísticas ou dois "códigos" resultantes da diferença entre os processos de socialização que ocorrem nas diversas classes sociais - ou apenas nas classes a que se refere o sociólogo inglês: a classe média e a classe trabalhadora. Os códigos são o "elaborado" e o "restrito". O processo de socialização típico da classe média, segundo BERNSTEIN, dá à criança a capacidade de usar os dois códigos, de acordo com a exigência do contexto: ela é capaz de expressar significados universalistas ou particularistas e de usar código elaborado ou restrito, enquanto que o processo de socialização típico da classe trabalhadora orienta a criança para significados particularistas, para o uso do código restrito.

Também os conceitos de Maria Alice FARIA (1989, p. 15) sobre "conhecimento ativo" e "conhecimento passivo" da língua poderiam indicar uma resposta afirmativa à questão acima respondida por Geraldo Faria e teoricamente fundamentada no pensamento de BERNSTEIN.

Seria uma resposta afirmativa, considerando-se que o cotidiano da criança de classe mais abastada amplia o seu conhecimento "passivo", que poderia vir a se incorporar ao seu repertório "ativo" da língua na medida em que ela se depara com novas situações de comunicação oral e escrita, no ambiente culturalmente heterogêneo da escola.

Estas "respostas" servem para indicar o grau de adaptabilidade da criança de classe social mais favorecida à escola frequentada por crianças de classe social menos favorecida. O que cabe ressaltar é a situação inversa: a dificuldade maior de adaptação da criança carente à escola e aos livros didáticos inadequados à sua realidade, já que a sua vivência de situações sociais e culturais é mais limitada, não lhe permitindo, às vezes, uma imediata compreensão do que ouve ou do que lê, quando a mensagem não se coaduna com as suas experiências reais.

Diante da situação acima exposta, vale perguntar: Quando e como o livro didático é responsável pela elevação dos índices de sucesso ou de fracasso escolar de crianças carentes na escola pública e como criar/selecionar e utilizar bons textos alternativos ao livro didático? Ou o livro didático não deve ser dispensado?

José Carlos Libâneo fica com a segunda questão, pois ele disse que não concorda com a substituição do livro didático na realidade escolar de hoje:

"Eu, na verdade, prefiro insistir, apostar na definição e elaboração de um bom livro didático. Nas condições atuais de ensino, eu entendo que o livro didático se constitui num elemento imprescindível. Por mais paradoxal que possa parecer esta minha conclusão, por que eu estou querendo inserir o ideal no real, eu diria que vale a pena o investimento na explicitação do que é, do ponto de vista histórico-social, o bom livro didático. É possível apostar na introdução, no livro didático, dos elementos de formação profissional de que o professor carece, os quais são: domínio seguro dos conteúdos; uma concepção, uma visão sócio-política da sociedade e competência técnica".

Em seguida, o professor Libâneo foi ainda mais incisivo no seu ponto de vista favorável à permanência do livro didático na escola pública atual:

"Eu sou contra, na escola pública de hoje, a substituição do livro didático, seja ele qual for. Eu posso, se eu tiver posição política pra isso, selecio -

nar livros didáticos dentre os lançados pelas editoras. Eu não quero excluir o livro didático, que contém um programa, um conteúdo sistematizado, porque eu acho isso importante".

Os argumentos do professor Libâneo favoráveis à permanência do livro didático (do jeito que ele é hoje) na escola pública seriam questionados pelos autores, citados neste trabalho, que analisaram as limitadas condições de escolha dos livros pelos professores e, sobretudo, no aspecto ideológico, os seus textos "alienantes", que mascaram a realidade, ou, segundo GADOTTI (1985, p. 93), que "levam o leitor a uma compreensão falsa da realidade".

Libâneo fala do caráter científico e objetivo dos conteúdos e ressalta que este caráter não é neutro, porque, "quem conhece, quem está lidando com os conteúdos, quem está se aproximando desses conteúdos são sujeitos inseridos em relações sociais. Portanto, todos os conteúdos estão carregados de significados sociais".

- São às vezes, conteúdos alienantes..., argumentei.

Ele rebateu:

- "Eu não diria que eles são sempre alienantes. Eles estão carregados de significados sociais, que, conforme a ótica de vê-los, podem vir a ser alienantes. A subjetividade de quem lida com este conteúdo, a ótica de classe, intervêm nele, de maneira que, no interesse da burguesia, pode-se limitar esse conteúdo apenas ao seu lado visível, observável; pode-se sonegar informações ou dados a respeito desse conteúdo; pode-se considerá-lo autonomizado, justamente desprezado de seus nexos sociais, de sua historicidade".

Eu lhe perguntei se seria uma atitude tomada intencionalmente pela burguesia. Ele respondeu:

- "Intencionalmente, ou não. O ideológico nem sempre é intencional. A burguesia esconde determinados aspectos de conteúdos e ela, às vezes, nem está pensando em defender interesses; é que ela tem uma mentalidade de que as coisas existem em si mesmas; as coisas, os fatos, os processos, os acontecimentos estão carregados de significados sociais..."

Em seguida, Libâneo rejeitou a expressão "conteúdos críticos" que eu havia usado durante a nossa conversa e praticamente ratificada quando eu falei também de "conteúdos alienantes":

"Ora, isto significa que eu, sujeito conhecedor, é que atribuo criticidade aos conteúdos. Os conteúdos, em si mesmos, eles não são nem críticos nem acríti-
cos. (...) Eu entendo que nós só podemos falar de uma
dimensão crítica ou crítico-social dos conteúdos. Eu
posso falar assim de um método de abordagem do con-
teúdo que tenha um caráter crítico, científico, his-
tórico".

Quanto à expectativa do professor Libâneo sobre a de-
finição e elaboração de um bom livro didático, surgem duas hipóte-
ses: a adoção e utilização do livro somente depois dessa defini-
ção de qual é o bom (O que é ser bom?) ou a adoção/utilização do li-
vro didático do jeito que ele é hoje, enquanto se espera pela tal
definição. Esta segunda hipótese, que é a endossada pelo professor
Libâneo, exigiria um complemento, que é dado por Ana Lúcia G. de
FARIA (1986, p. 80):

"Por hora, enquanto não temos o novo livro didático,
devemos fazer bom uso do livro que aí está. Ele é um
mal necessário, já que de alguma forma facilita o tra-
balho do professor, que, ganhando tão pouco, precisa
dar muitas aulas e não tem tempo de prepará-las como
gostaria".

O que é "fazer bom uso do livro", a autora explica a
través da exploração ideológica do tema "Trabalho", mas acrescenta
que para fazer isso na escola é preciso também de "um novo profes-
sor".

Nancy Lopes, professora de Língua Portuguesa no Colé-
gio de Aplicação da UFG, também manifesta-se favoravelmente ao uso
do livro didático, "quando ele for um tipo de apoio para o profes-
sor, principalmente numa escola que não tem mimeógrafo ou que nem
sempre pode ter um texto rodado".

"Agora, quando a escola tem recursos para que o próprio
professor escolha o texto que vai usar e o imprima atra-
vés de xerox ou mimeógrafo, eu acho que fica muito me-
lhor a aula, ela fica mais rica, ela fica mais no dia-
a-dia do aluno, mais no dia-a-dia do professor, por-
que o professor também tem a ver, ele vai querer dar
aula sobre alguma coisa que o esteja motivando",

acrescentou a professora Nancy. Na sua opinião, "existem bons tex-
tos literários, bons textos jornalísticos e outros textos dentro do

centro de interesse de uma faixa etária". Sobre a classificação do texto, entre bom e ruim, ela afirmou:

"Eu acredito que um texto, independentemente da classe social do aluno, pode ser bom ou não, se o professor consegue, com a sua vivacidade, com a sua capacidade de expressão, levá-lo bem ao aluno. Por isso é que os livros didáticos nem sempre são bons, pois alguns textos neles colocados podem não ter nenhum apelo nem para o professor, nem para a classe..."

Mesmo assim, Nancy admite que o professor pode encontrar bons textos nos livros didáticos, desde que ele saiba explorá-los sem se guiar apenas pelas suas sugestões metodológicas:

"Eu acho que o livro didático hoje só não está melhor porque ainda há muita preocupação dos autores e editores com os conteúdos gramaticais... E os professores que não têm muita segurança têm uma tendência de começar o trabalho inclusive por aí, em vez de começar o trabalho pelo texto, pela riqueza que o texto apresenta, pela exploração criativa do texto".

Com estas opiniões abonadoras ao livro didático, a professora Nancy deixa transparecer que a má qualidade do ensino de Português nem sempre se deve à falta de recursos materiais para substituí-lo, embora já tenha se manifestado favorável à utilização de textos alternativos ao conteúdo e à metodologia do livro didático. Ela mesma já colheu bons resultados de aprendizagem utilizando textos criados pelos alunos e impressos num jornal de classe, que depois veio a ser jornal da escola. Diante de dificuldades para continuar com o jornal, a professora partiu para outra experiência: "Em vez de fazer jornal, na 7^a série, eu resolvi ler jornal". O trabalho consistia em leitura de jornais, recortes e colagem em folhas, formando coleções. Com estes e outros recursos adicionais ou alternativos ao livro didático, os resultados são os seguintes, segundo a professora Nancy:

"Eu acho que os alunos passam a escrever mais e com mais desenvoltura; passam a falar mais. A gente luta para que as aulas sejam aulas de muito diálogo, de muita participação dos alunos. Então, se o material é escolhido para aquela turma, para aquele dia, para aquele momento, a aula fica mais rica, mais gostosa, com muita participação. Se nós vamos estabelecer uma prática de uso da linguagem, nós temos que criar as mais diferentes situações em que o aluno possa usar a linguagem. Sem estar preso ao livro didático, é possível levantar muitos recursos que melhoram a qualidade do ensino".

A professora Nancy disse que há vinte anos, no começo da sua carreira no magistério, ela também usava o livro didático e tirava dele todos os conteúdos gramaticais e os exercícios para avaliação de aprendizagem. Ela acrescentou que, agora, seu trabalho é feito mediante a apresentação, discussão e correção de textos, inclusive os produzidos pelos próprios alunos. Eu perguntei a ela se é difícil, para o professor, a construção de material pedagógico adequado às diferentes situações dos alunos. Ela respondeu:

"Eu não digo que seja difícil. É trabalhoso; é uma escolha minuciosa... Eu tenho no Colégio de Aplicação o caderno de uma aluna que reuniu todos os textos que eu havia passado pra ela e os que ela mesma produziu. Ali está o retrato do trabalho feito durante o ano todo. É um trabalho minucioso; é um trabalho artesanal".

Uma das primeiras experiências didático-pedagógicas da professora Nancy com materiais construídos, até mesmo em classe, pelos próprios alunos, aconteceu com a edição de jornaizinhos escolares. A sua primeira experiência de jornal no Colégio de Aplicação foi com um grupo de alunos da 7ª série, em 1983 e 1984 e no começo de 1985. A experiência começou com jornais de classe, jornais de sala de aula, depois os alunos tentaram fazer um jornal do colégio, o "Informativo C.A.", com a participação da professora Nancy. Eram o "Página Aberta" e o "Jornal Sinal Verde", um sinal aberto para futuras experiências. Lembra a professora Nancy que

"os alunos questionaram, na época, se o jornal do colégio deveria ser feito com a participação de um professor ou se deveria ser só dos alunos. Eles concluíram que a escola deveria ter um jornal, mas um jornal do Grêmio e não um jornal feito sob a supervisão de um professor".

Eu perguntei à professora Nancy se um jornal de sala de aula, tendo em vista a sua finalidade pedagógica, não funcionaria satisfatoriamente, já que um jornal do colégio exigiria recursos técnicos e materiais específicos e também um compromisso maior dos seus "editores". Ela respondeu:

"O nosso jornal de sala de aula foi uma proposta pedagógica paralela a outras. Então não funcionou bem essa experiência, mas depois de alguns anos nós começamos a ler ou reler os jornaizinhos antigos e vimos que eles tinham qualidade. A história do colégio estava contada naqueles jornais; não uma história documentada, mas uma história pessoal, como cada um via os acontecimentos, os fatos e os registrava no jornaizinho".

Conta a professora Nancy que uma turma de 6^a série, leu os antigos jornais e quis tentar uma nova experiência. Por se tratar de uma 6^a série, a professora Nancy conta que fez à turma a proposta de um jornal de sala de aula, não mais como atividade paralela a outras, mas um jornal que fosse o eixo das atividades de Língua Portuguesa. Segundo a professora, a turma não concordou com a sua proposta, porque insistia em fazer "um jornal do colégio mesmo". Com esta disposição, os alunos da 6^a série-B criaram o "Armação Estudantil", sendo lançado o primeiro número em setembro de 1983. No mesmo ano, os alunos editaram mais três números; mais cinco, em 1989, com o mesmo grupo de alunos, já na 7^a série. Mais um número, o décimo, ficou pronto, escrito, mas não foi publicado "porque a turma cansou do trabalho", que era feito sem uma infra-estrutura adequada. Além disso, segundo a professora Nancy,

"com o estudo da disciplina centrado exclusivamente no jornal em sala de aula, alguns alunos e alguns pais de alunos começaram a ter a sensação de que ali não se ensinava português".

Acrescenta a professora que, "às vezes, até professores da Universidade, que certamente passaram por uma escola tradicional, entendiam que os seus filhos não estavam aprendendo a língua portuguesa, porque não estavam estudando gramática. Face ao questionamento de alguns pais, muitos alunos começaram a se sentir inseguros e pediram para que a atividade fosse modificada, sugerindo aulas de gramática".

Diante destas informações sobre as tentativas de se fazer jornal de sala de aula ou do colégio, a nossa conversa prosseguiu, destacando-se o seguinte diálogo:

- Estou informado de que o Departamento de Comunicação Social do ICHL, através dos alunos de Jornalismo, chegou a prometer a sua participação no desenvolvimento do projeto do "Armação Estudantil". Houve esta participação?

- "Nós não conseguimos uma integração com o curso de Jornalismo. Tentamos várias vezes, mas isto não foi possível. Então nós ficamos realmente sozinhos. Isso aí comprometeu muito o trabalho, porque não era um trabalho de equipe. O jornal nem sempre saía com a qualidade esperada e isto frustrava um pouco os alunos. Por serem adolescentes, qualquer falha, quando criticada, mexe muito com eles. (...) O trabalho demorava muito a aparecer, a ficar pronto, a chegar na parte final. Os textos eram escritos e depois emperravam na datilografia e demoravam a chegar à diagramação e à fase de impressão. E os alunos ficavam impacientes".

- Todo o trabalho, exceto a datilografia, era feito pelos alunos, na escola?

- "Os alunos faziam tudo o que podiam fazer, até o trabalho final de grampear as folhas e distribuir os exemplares".

Eu perguntei à professora Nancy se houve a intenção de se estabelecer uma ligação entre a citada experiência do Colégio de Aplicação e os princípios da "imprensa na escola", do educador francês Célestin FREINET. Isto porque eu tivera conhecimento de que já haviam tentado ativar uma pequena gráfica, no colégio, para a confecção do jornal "Armação Estudantil". Ela respondeu que houve esta intenção, porque ela já havia lido obras de/sobre FREINET, inclusive A escola do trabalho segundo Freinet (1982), dissertação de Mestrado da professora Marília Lara A. OLIVEIRA, então diretora do Colégio de Aplicação. A história é a seguinte, segundo a professora Nancy:

"Nós descobrimos que o colégio havia recebido uma minigráfica, muito rudimentar, de um projeto que existiu na Universidade, e acabou. Esta minigráfica estava num 'porão' da Faculdade de Educação, enferrujando. A partir de obras de/sobre Freinet, inclusive a dissertação de Mestrado da professora Marília Lara, nós resolvemos verificar as condições do material e as possibilidades de ativar a minigráfica..."

- Quem fez a avaliação do material tipográfico? - eu perguntei.

- "Nós falamos com o pessoal da Imprensa Universitária (hoje, Centro Editorial e Gráfico - CEGRAF) e um funcionário de lá - um tipógrafo - se dispôs a fazer essa avaliação. Ele considerou bom o material, mas disse que faltavam algumas peças, alguns componentes. Esta não era bem a verdade, pois esse funcionário, que passou a trabalhar conosco, para a montagem dos equipamentos, logo concluiu que o modelo da impressora era pra imprimir um quarto de folha, era uma impressora para cartões... Mesmo assim ele dizia que dava pra fazer o jornal".

- Como, se era uma impressora de cartões?

- "Ele teria que fazer várias impressões, para uma página completa do jornal".

- Não havia condições de adquirir uma impressora maior, que desse pra imprimir o jornal?

- "Não, porque era muito caro. Além disso, quando nós estávamos comprando tinta e outros materiais, a Reitoria nos questionou dizendo que nós estávamos montando uma editora paralela à Imprensa Universitária e que, em vez disso, devíamos tentar uma integração com a gráfica da Universidade. Não entendiam o alcance pedagógico da proposta... Depois nós achamos que uma gráfica do colégio ficar apenas para o jornal era muito pouco. Para dar certo, havia a necessidade de integração dos professores e alunos da 1ª fase do 1º grau à proposta, levando mais turmas a utilizar a gráfica. Além disso, o tipógrafo deveria ser uma pessoa com uma preparação, vamos dizer assim, um pouco melhor pra trabalhar dentro da escola. Só assim ele poderia ter atingido o outro lado do nosso trabalho - o lado pedagógico".

- Desta forma, o trabalho gráfica-escola ficou desarticulado...

- "Ficou, mas não foi só este o problema. Nós não tínhamos um espaço adequado pra montar esse material - a impressora, um armário com caixas de tipos, uma guilhotina rudimentar, uma picotadeira e uma prensa. O colégio não tinha esse espaço, então nós conseguimos fazer uma integração com Educação Artística, que nos cedeu o espaço necessário. Inicialmente, foi tranquila a ocupação, depois surgiram problemas, alguns professores reivindicaram o espaço ocupado pela gráfica, que já estava um pouco ociosa. O material ficou ali, amontoado..."

- E agora, onde é que estão os equipamentos e os materiais da gráfica?

- "Um dos diretores do colégio, vendo tudo ali, emplorado, resolveu encaminhar tudo ao CEGRAF, ao qual foi incorporado. Outras escolas, sabendo da existência da minigráfica, começaram a reivindicá-la, pra montagem de gráfica escolar, e daí eu não sei como ficou resolvido. Eu acho que seria um trabalho muito rico, se a gente tivesse tido condições de aprofundá-lo. Agora, entende-se mais como deveria ter funcionado. Se a gente tivesse que passar por esta experiência de novo, o resultado poderia ser outro".

A história da frustrada implantação da gráfica-escola (ou da imprensa escolar, segundo a pedagogia de FREINET) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, que poderia até ter sido o começo de um trabalho de adaptação das técnicas FREINET naquele colégio, começa - conforme os relatos acima, feitos pela professor Nancy - em 1983, quando foram editados jornaizinhos de

sala de aula, que evoluíram para um jornal do colégio, com o objetivo de divulgar idéias dos alunos e notícias do colégio e da comunidade.

Na mesma época da edição dos jornais escolares do Colégio de Aplicação, a Faculdade de Educação da UFG já dispunha dos equipamentos da minigráfica que recebera do extinto Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN), mas estes equipamentos ficaram abandonados num depósito da Faculdade, até ser descoberto pela professora Nancy, conforme ela mesma me contou. A minigráfica chegou até a ter um anteprojeto de Regulamento.

Coincidentemente, por ocasião da segunda fase das experiências do Colégio de Aplicação com a edição do jornal escolar, quando chegou a ser usada a minigráfica acima referida, estava sendo viabilizada a execução do projeto Uma proposta de integração Museu Antropológico e ensino de 1º grau, sob a coordenação da professora Marcolina Martins GARCIA (1984), no qual se incluía o Colégio de Aplicação como uma das escolas envolvidas.

A proposta do projeto coordenado pela professora Marcolina se fazia no sentido da realização de estudos do cotidiano da comunidade de origem dos alunos, a partir de "situações concretas de sala de aula". Pretendia-se também "viabilizar o intercâmbio de experiências vivenciadas em diferentes escolas" (GARCIA, 1984, p. 5). Observa-se aí alguma coincidência entre essa proposta do projeto Museu/ensino de 1º grau e os princípios da escola Freinet, no que diz respeito à ligação entre a escola e a comunidade onde vive a criança e também em relação à "correspondência interescolar".

Além disso, entendo como um tanto freinetiana a parte final do resumo da proposta do projeto em questão, conforme se segue:

"Em síntese, acredita-se que, tornando-se a escola um local mais agradável e atraente para o aluno, valorizando-se o seu dia-a-dia, enfim, partindo-se do que é significativo na sua família ou comunidade e, provavelmente, pelo menos em parte, conhecido pelo aluno, seja mais viável a instrumentalização do educando para a vida". (GARCIA, 1984, p. 6)

3.1 - Integração Museu/Colégio de Aplicação

A partir do projeto "Uma proposta de Integração Museu Antropológico e ensino de 1º grau", elaborou-se o projeto "Educação Básica: Museu Antropológico/Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação", coordenado por Marcolina M. Garcia e Nancy E. Lopes. As atividades deste projeto começaram a ser realizadas em 1984, mas foram efetivadas no período de 1985 a 1989, segundo o relatório de 1989 do Museu Antropológico da UFG (GARCIA, 1989).

Do referido projeto constaram as seguintes atividades, distribuídas em subprojetos: Levantamento da história oral do colégio e da comunidade de origem dos alunos (dentro do projeto "Alternativas de Ensino-aprendizagem e construção de material pedagógico para a 3ª série do 1º grau"); coletânea de brincadeiras de recreio ou de quintal; estudo sobre o índio brasileiro e exposição de trabalhos artesanais produzidos pelos alunos e de redações por eles escritas; cursos extracurriculares de entalhe em madeira e de modelagem em argila (com exposição de trabalhos produzidos pelos alunos) e de capoeira; edição de jornaizinhos escolares e exposição de desenhos e redações de alunos sobre as atividades por eles desenvolvidas, na época. Estudantes do 3º grau colaboraram na execução dos subprojetos: Jornal Escolar (4ª série do 1º grau), Música, Documentário em Super-8 e Biblioteca Escolar.

Atuaram no desenvolvimento dos citados subprojetos as professoras Nancy E. Lopes (Jornais escolares), Isa A. Pitaluga e Telva L. Barcelar, com assessoramento técnico do historiador Jan Magalinski (História oral), Cecy A. C. Fleury (atividades artísticas diversas), Cecy A.C. Moraes (Coletânea de brincadeiras de recreio ou de quintal), Inah B. Moreira e Diva A.B.N. dos Anjos (Estudos sobre o índio brasileiro). Durante o desenvolvimento destes estudos, os alunos fizeram redações e desenhos como tarefas escolares das diversas disciplinas e também para publicações nos já mencionados jornais escolares. Uma das redações foi transformada em carta, dirigida ao Presidente da República, solicitando atenção especial à causa indígena, segundo o relatório da professora Marcolina M. Garcia.

Os cursos extracurriculares foram ministrados por Hércules A. de Lima (entalhe em madeira), Nerici Alvés e Maria das Graças Bianchini (modelagem em argila), Mário S. Dias - "Mestre Zumbi" (capoeira).

Constava do projeto Museu/ensino de 1º grau a sua extensão do Colégio de Aplicação da UFG a quatro escolas da rede estadual de ensino, que são: "Cora Coralina" (Vila Redenção), "Aécio Oliveira de Andrade" (Setor Urias Magalhães), "Waldemar Mundim" (Vila Itatiaia) e "Colégio Estadual Padrão" (Jardim Novo Mundo). Esta última foi excluída do projeto, por falta de recursos financeiros para atendê-la. Dentre as atividades desenvolvidas nas três primeiras escolas, destacam-se: organização de bibliotecas, curso de capoeira e jornalzinho escolar.

Em cada uma das três escolas acima mencionadas, os jornaizinhos foram planejados para sair com as seguintes seções: Espaço livro, Área cultural, Política educacional, Esporte e lazer, Nossas reivindicações, Editorial, Atualidades, Sociedade e alimentação, Sociedade em foco, Anúncios e recados, Humor, Comunidade.

Em seu relatório de atividades do Museu Antropológico da UFG, a professora Marcolina M. GARCIA (1989, p. 35) ressalta o interesse de professores e alunos na produção de jornaizinhos, mas, segundo a relatora, "dois fatores pesaram na sua execução: falta de tempo e falta de experiência em redigir". Mesmo assim, diz o relatório, as três escolas chegaram a "fazer" o primeiro jornalzinho, mas, "devido às greves ora na rede estadual de ensino, ora na Universidade Federal de Goiás, apenas o jornalzinho da Escola Aécio Oliveira de Andrade chegou a circular entre os alunos. Os outros dois ficaram na dependência de datilografia e mecanografia, apenas". Não circularam os jornais "Coraclassecultura" (Escola Cora Coralina) e "O Nosso Mundim-nho" (Escola Waldemar Mundim). "O Liberalzinho" (Escola Aécio Oliveira) saiu uma vez na época da sua criação e o segundo número foi publicado no 1º semestre deste ano (1991), com o nome de "Liberalzinho".

Geraldo Faria Campos, também professor da área de Comunicação e Expressão do Colégio de Aplicação, em vez de publicar trabalhos de alunos em jornal mural ou jornalzinho de classe, prefere publicá-los em livrinhos mimeografados, como parte da sua estratégia de substituir o livro didático na sala de aula. "De turmas de 35 alunos, por exemplo, nós já chegamos a publicar trabalhos de 33 alunos...", informa o professor. Ele acrescenta:

"Eu sempre gostei de publicar não os melhores trabalhos, mas os mais significativos, aqueles que discutiam problemas do colégio, problemas da merenda escolar, problemas do autoritarismo do professor, problemas de as aulas de Português não estarem boas, problemas familiares..."

A respeito das suas técnicas pedagógicas que substituem o livro didático, Geraldo Faria explica como é que isto começou. Ele conta que há 20 anos dispensou o livro didático em suas aulas, mas só o aboliu totalmente a partir de 1985, quando encontrou algumas dificuldades para requisitar livros didáticos e literários na biblioteca da escola. O C.A. já atendia, na época, a uma clientela carente oriunda de bairros próximos ao Campus II da UFG, para onde o Colégio se transferiu, em 1980, depois de funcionar durante vários anos no setor Universitário. O professor Geraldo Faria disse que continuou e ainda continua estimulando os seus alunos a frequentar a biblioteca e a pesquisar em livros da biblioteca, mas na sala de aula ele os substituiu por textos de jornais e revistas, textos literários escolhidos por ele e/ou seus alunos e textos dos próprios alunos, com resultados positivos. Ele explica que a consolidação desta experiência deu certo porque, com ela, criou-se um clima de participação, produção e entusiasmo na sala de aula, para onde os alunos podiam levar os seus conhecimentos empíricos e onde podiam dar palpites, contar suas histórias e falar de seus problemas. Geraldo Faria disse que assim ele pôde conhecer melhor seus alunos e com isso pôde dar a eles um atendimento personalizado e discutir com eles, dentro e fora da sala de aula, os assuntos que mais lhes interessavam.

Comenta o professor Geraldo Faria que este clima de participação e integração produtiva da classe dificilmente teria acontecido diante de um trabalho que fosse realizado em cima de textos didáticos que falassem de coisas estranhas à vida de numerosos alunos. Segundo Geraldo Faria,

"os textos didáticos nunca falavam de pobreza, de miséria, dos grandes problemas nacionais. Os textos eram de famílias que estavam sempre bem; bastava um pequeno conselho para acertar tudo e no final todos seriam felizes para sempre. (...) Então, a situação real do país nunca aparecia nos textos. Os livros didáticos continuam a adotar textos de finais felizes, às vezes até textos bonitos, textos que nos fazem pensar um pouco, mas nunca textos que aprofundam a situação de miséria que o nosso país atravessa. Então, nós partimos para usar textos de jornais, textos de revistas, textos de alunos, porque eu acho que a peça fundamental é o texto do aluno".

Para o professor Geraldo Faria, o livro didático, tal qual ele hoje se apresenta, "ele é uma humilhação ao professor. Pri

meiro, porque o aluno acaba descobrindo que no livrinho do professor tem as respostas prontas, e no dele (aluno) não. Por isso, o aluno começa a desconfiar da competência do professor". A propósito, vale lembrar que, para Jaime PINSKY (1985, p. 31),

... "o professor não apenas abre mão de dar a sua aula, como sequer ousa apresentar suas respostas: ele repete as do livro. O Livro do professor, por sua vez, acaba sendo, de fato, uma espécie de Livro do ignorante: já vem com as respostas prontas, ao contrário do livro do aluno".

Eu entendo que o autor de Estado e livro didático coloca esta questão livro do aluno x livro do professor dentro de uma estrutura mais ampla, que inclui os problemas escolares e extra-escolares, já amplamente discutidos, sem qualquer intenção de melindrar o professor que, de fato, repete, na sala de aula, os exercícios que ele encontra prontos. Ao conversar com o professor Geraldo Faria sobre esta questão, concluimos que o professor jamais poderia ser tachado de ignorante só pelo fato de se ver obrigado, por falta de condições de trabalho e de tempo para preparar as suas aulas, a recorrer às respostas dadas no livro que lhe é destinado pelas editoras.

O importante de tudo isso é que o professor saiba conduzir a sua aula e, sempre que possível, procure dar também respostas pessoais às questões do livro didático ou paradidático, para evitar que o livro passe a exercer um papel mais importante do que o seu, de professor-condutor do curso. Para evitar que isso acontecesse, quando usava o livro didático, Geraldo Faria disse que o que fazia "era primeiro tentar desmoralizá-lo um pouquinho". Ele explica de que jeito:

... "Eu trabalhava com textos, com exercícios que eram chatos, em que havia erros ou duplicidade de interpretação; fazia com que os alunos percebessem isso; fazia com que eles percebessem que eu, professor, era mais importante do que um livro didático, porque de início o aluno pensa que o livro didático é mais importante do que o professor".

Apesar de suas tentativas de "desmoralizar um pouquinho" o livro didático, apesar de todas as inadequações do livro didático à situação real de numerosos alunos e aos problemas do país, Geraldo Faria disse que não é favorável "a que ele seja execrado, a

que digamos, até por modismo, que ele deve ser eliminado, tudo isso". Disse Geraldo Faria que até gosta de usar livros didáticos para tirar deles alguns textos de boa qualidade e alguns exercícios mais criativos que possam ser encontrados, "mas nunca para fazer os meninos usarem esses livros". Acrescentou o professor:

"Eu produzo textos também; às vezes para melhorar, pra evitar vocabulário muito alto, pra evitar expressões que ainda não são próprias daquela série. às vezes faço algumas adaptações de textos de jornais e revistas. Agora, usar apostila me parece que é voltar ao livro didático. Eu não me preocupo com esta história de apostila, a não ser que ela tenha um texto muito bom, porque, se tiver, eu vou lá e busco o texto que ela tem, mas apostila em si eu não vejo nenhuma razão para utilizar".

A propósito das referências feitas pelo professor ao uso que ele faz de textos de jornais e revistas, eu comentei com ele:

- Presume-se que a linguagem jornalística, por ser naturalmente mais diacrônica, tendo em vista a sua finalidade de veicular informações e de analisá-las cotidianamente, tem mais a ver com a realidade dos alunos ou com as diferentes realidades dos alunos...

E ele me respondeu:

- "A linguagem do jornal e da revista está ainda mais próxima do aluno do que a do livro-texto, do livro didático. Se você pegar um livro-texto de Geografia, de História, de Ciências, você se assusta. Às vezes é um vocabulário que não está nem no nível do léxico passivo do professor, e ele joga isso pra cima do aluno. E joga-o pra cima do aluno sem fazer exercícios de uso da palavra, com frases; sem fazer muitos exercícios, porque eu penso que professores de outras matérias deveriam fazer exercícios de vocabulário, deveriam fazer frases... Então, o texto mais próximo do aluno é o dele próprio. E os textos de jornais e revistas, os textos mais simples que o professor escolhe, estão bem próximos também do aluno. E os textos mais distantes do aluno são os textos usados nos livros didáticos".

Eu comentei, ainda, dando maior complexidade a esta questão, que de modo geral os textos da maioria dos livros didáticos são anacrônicos e acrílicos e, por isso mesmo, alienantes e que, genericamente, também são alienantes algumas narrativas dos livros infantis. O professor Geraldo concordou comigo, e acrescentou:

"Sobre o problema do texto ser acrítico e, às vezes, anacrônico, o que se observa é que às vezes ele se apresenta com uma roupagem moderna. Por exemplo, você hoje pode falar em ecologia e criticar a destruição das matas, no entanto, não vai mexer nas terras de ninguém, não vai mudar estrutura social nenhuma. Então, às vezes há uma tapeação até nisso. Está se falando sobre os animais. Até achei interessante outro dia um texto de Drummond em que ele mostrava que as professoras diziam que os animais são úteis, são bons, são necessários, mas sempre diziam que o homem devia comer os animais, que o homem devia fazer bolsas, fazer sapatos e no final um menino conclui, muito engraçadamente, na crônica, que nós devemos amar e gostar dos animais, comê-los, pelá-los, tirar-lhes os ossos...

"Mesmo assim, quando se apresenta um texto desses, às vezes não se vai a uma crítica profunda; nunca se sai do animal para o homem, para a situação humana, pra ver que há homens também explorados, que há homens também sofrendo nisso aí".

- Pode-se fazer esse tipo de exploração de texto nas primeiras séries do 1º grau? Os alunos captariam essas mensagens?

"Eu acho que o professor teria que dosar a matéria, não ficar jogando uma aula de problemas sociais em cima duma criança, mas também não ficar fazendo só as histórias de fadas; então, que pudesse entremear, que pudesse deixar livremente que o espírito se desenvolvesse. E quando surgissem redações sobre problemas de miséria e fome, que o professor desse uma certa ênfase, que essas redações fossem publicadas, que essas redações fossem discutidas para que os meninos também percebessem a realidade.

"Não seria uma espécie de tortura mental para a criança. Seria uma experiência de jogar a realidade, dentro de uma aula alegre, de uma aula da qual eles pudessem participar".

Observando aulas do professor Geraldo (6ª série), no final do segundo semestre do ano passado, eu anotei o seguinte: As aulas começam, quase sempre, ou envolvendo todos ou quase todos os alunos na leitura de um texto avulso ou de parte de um livro, do qual são tiradas palavras e expressões dentre as mais significativas para o estabelecimento da relação leitor-autor, seguindo-se a interpretação do texto no seu contexto e na sua ligação com a vida real; ou através de atendimento individual, pelo caderno do aluno, quando se discute o texto que ele escreveu com ele próprio e com os seus colegas de classe; outras vezes, o aluno resume e interpreta

o assunto de um determinado livro, passando-se em seguida a palavra aos demais alunos para eles se manifestarem sobre o conteúdo do texto e/ou sobre a versão que lhe fora dada pelo colega. Feito isso, a aula prossegue num clima de participação e produção, inclusive com a exploração de questões gramaticais que aparecem nos textos em discussão. A não ser desta forma, o ensino gramatical começa pelas leituras e correções dialogadas da escrita do aluno.

Na segunda quinzena de novembro de 1990, no período vespertino, numa classe de 6^a série, a aula começou com a leitura de dois livros: Mariana do morro (de Margarida OTONI) e O professor Burrim e as quatro calamidades (de José J. VEIGA), ambos da "Coleção do Pinto", que abrange problemas sociais, problemas das grandes cidades e questões ecológicas.

Com base na leitura de Mariana do morro, os alunos, com a ajuda do professor, contaram a história de uma menina que estava procurando o pai, que morava na favela; a menina convivia com uma outra, que tinha pai, que tinha casa, que tinha bicicleta. Então, ela se sentia bem, perto da outra, e queria, com a sua ajuda, procurar o seu pai; queria, enfim, procurar uma situação em que ela se libertasse daquela em que estava, na qual ela se via obrigada a buscar água em lata, diariamente, pra casa dela...

Eu faço um recorte da aula, na parte da leitura e interpretação do livro O professor Burrim..., com os seguintes destaques: o professor faz rápidos comentários sobre a vida e a obra do escritor goiano José J. Veiga, o autor do livro em questão. Depois, passa a palavra aos alunos. O primeiro fala sobre os problemas do "Professor Burini", que gostava de dar aulas, mas não podia exercer a profissão de professor por causa do baixo salário que recebia na escola, salário que não dava para pagar as suas despesas com aluguel, comida, uniformes e livros para seus filhos, roupas e calçados, transporte, prestações diversas, remédios... O segundo aluno dá seqüência à história, lembrando que os remédios eram para a mulher do "Professor", porque ela já não estava agüentando mais o barulho de uma pedreira, perto da sua casa, e que, por isso, por qualquer coisa ficava irritada. O terceiro aluno fala de outro problema enfrentado pelo "Professor": quatro alunos (quatro "calamidades"), que estavam sempre fazendo bagunça na escola, haviam lhe dado o apelido de "Professor Burrim" e o diretor da escola exigia dele a punição desses alunos. O Professor Burini dizia que estava ali para ensinar e não para punir e não queria ser carrasco de ninguém. A sua linha era de amizade, de valorização do aluno. O quar-

to aluno comenta a mudança de profissão do Professor Burini, que passou a vender picolés e a viver melhor do que antes, mas não deixou de atender aos alunos, quando eles tinham provas...

E assim vai indo a aula, com a participação dos alunos. O professor Geraldo pergunta a outro aluno se ele sabe continuar a história e o aluno responde que não sabe. A pergunta é passada para o aluno seguinte, na ordem de distribuição das carteiras na sala. Numa segunda rodada, o aluno que não estava sabendo entrar na história já participa normalmente da atividade comum. Os alunos também dirigem perguntas ao professor, e ele responde. O professor fala que a Coleção do Pinto está desaparecendo e que no seu lugar surgem outras coleções mais sofisticadas. Ele pergunta: Por que os livros desta coleção estão desaparecendo? Um dos alunos responde que isso acontece porque "esses livros mostram a realidade". O professor dialoga com o aluno sobre a "realidade" a que ele se referia e então acontece um rápido debate sobre o assunto, com a participação de outros alunos. Para concluir esta atividade oral, o professor comenta algumas falas dos alunos.

Do exercício com a linguagem oral dos alunos, o professor passa à leitura, interpretação e avaliação de textos escritos pelos próprios alunos. O professor lê uma redação do aluno Ronaldo com o título: "O enigma do buraco". A pedido do professor, o aluno explica o porquê daquele título. Ronaldo esclarece que se referia a um buraco que fica no caminho da escola. "Nele havia uma espécie de escada de terra e eu olhava tudo, na volta da educação física, mas não sabia o que era aquilo". Esclareceu-se, portanto, que o título se deu, talvez, pela falta de tempo de ele ir até lá olhar bem o buraco, descobrir "o que era aquilo". O professor comentou os seguintes erros ortográficos do texto escrito: "boraco", "ipótese", "semitério", mas esclareceu que estava dando mais importância ao fato de o aluno encontrar um buraco no caminho da escola (um buraco significativo, para o aluno) e querer escrever sobre esse buraco.

Depois deste "flash" do professor Geraldo em cena, isto é, na sala de aula, eu acho que vale a pena continuar a reprodução da nossa entrevista, a fim de conferir a ligação entre o seu discurso e a sua prática pedagógica, principalmente em relação ao problema das diferenças individuais:

- Na sala de aula, quando a criança não tem iniciativa, geralmente por timidez, de iniciar o trabalho de redação, como você faz ou o que você aconselharia que se fizesse, nesta situação?

- "Neste ponto, é importante que você crie um clima participativo na sala de aula. Por exemplo, não se deve proibir uma criança de sair pra ir ao banheiro, pra tomar água, pra ir à biblioteca fazer a renovação do empréstimo de um livro. Isso tudo faz parte de uma aula de Língua Portuguesa em que a comunicação é extremamente importante. Nós temos que criar um clima de produção. Você sabe perfeitamente, quando lhe colocam uma 5a. série na sua frente, de 35 alunos, por exemplo, que realmente você está diante de uma série de séries. Há alunos também de 3a., 4a., 6a., 7a. séries. Então, o professor deve provocar alguns trabalhos. Primeiro eu acho que deve começar pelo trabalho oral; para mim isto é mais importante, é ver como é que a turma está ao nível da fala. Provocar os debates, por exemplo, sobre se a merenda escolar está boa ou não está boa... Uns falam mais e outros falam menos, e você vai provocando..., de vez em quando você joga a palavra pra aqueles que falam menos ou restringe discretamente a palavra daqueles que falam demais. Então você vai tentando criar um clima em que todos possam participar".

Prosseguiu o entrevistado:

"A partir de um clima, você tem também de ter noção do que seja redação. Se ele escreveu uma palavra, ele fez uma redação, ele foi capaz de escrever uma palavra; se ele fez uma frase, ele foi capaz de fazer uma redação; se ele fez um parágrafo...

"É a partir daí que você tem que fazer um trabalho de atentar mais para o que está necessitado e começar a dar alguns trabalhos mais complexos àqueles que estão mais adiantados. O professor tem que ter na sala de aula um jogo de cintura muito grande. Por isto é engraçado quando a escola pede no início do ano o programa. Como é que você pode elaborar um programa para uma turma que você não conhece! Você pode quando muito jogar pontos, estabelecer roteiros que poderiam atingir aquela turma".

Nancy E. Lopes, Paulo Marcelino e Douglas Avanço também falaram sobre o problema das diferenças individuais, que exige do professor um esforço maior na sua relação com os alunos.

Nancy E. Lopes, em resposta à pergunta: Como lidar com as diferenças sócio-econômicas dos alunos e também com a diferença de ritmo de aprendizagem, considerando-se a clientela do Colégio de Aplicação, afirmou, acompanhando o pensamento do professor Geraldo Faria:

"Eu acho que com turmas muito heterogêneas o trabalho tem que ser o mais individual possível. Como se faz este trabalho? Diante de um texto, faz-se a leitura, comenta, explora, dá chance para os alunos falarem. É um momento de trabalho coletivo. Agora, na hora de produzir alguma coisa, oral ou escrita, o professor tem que conhecer o aluno, para ajudá-lo de forma particular. Há o aluno que já tem bom desenvolvimento de escrita e o aluno que ainda está se preparando para chegar a este nível...; este escreve menos. O professor deve corrigir constantemente o trabalho deste aluno, devolver a ele o trabalho com comentários, pedindo-lhe para esclarecer ou refazer o texto. É assim que eu acho que o professor tem condições de ajudar diferentemente a cada um dos seus alunos segundo o seu nível. (...) Em relação à leitura extensiva, por exemplo, a gente não faz uma ficha única de leitura. O livro é apresentado individualmente ao professor. Cada aluno escolhe um livro diferente, dentro do seu interesse e da sua capacidade e depois ele vem comentar...

"A gente tenta fazer este trabalho corpo a corpo. Agora, é um processo que requer muito tempo do professor, muita dedicação e habilidade; principalmente tempo. Se você não corrige as redações, o aluno quer saber por quê, quer saber como é que ele foi..."

- Eu retomo a questão dos alunos mais lentos, que, às vezes, são deixados em segundo plano pelo professor, que prefere trabalhar com aqueles que aparecem mais, que participam mais...

- "Nem todos os alunos respondem ao trabalho que a gente tenta fazer. Há alunos, que já vieram de experiências muito desagradáveis, que não se abrem para o professor..."

- Experiências desagradáveis, na escola..., comentei.

- "Na escola. De não se dar atenção a ele ou de corrigir muito os seus "erros", de mostrar que ele é incapaz, que ele jamais vai conseguir... Então, existe o aluno que não responde, por mais que você tente se aproximar dele. Ele passa o ano todo produzindo muito pouco e não demonstra ter muito gosto pelo trabalho, mas, de modo geral, eu acho que a turma responde bem a este trabalho, um trabalho mais corpo a corpo, mais individualizado".

Paulo Marcelino, ao comentar a atividade criadora do professor, abordou também a questão das diferenças individuais:

"O ser humano é um ser autônomo, consciente, e nós não podemos admitir, jamais, o tratamento igual pra todos os alunos. Cada aluno é uma pessoa que ouve a lição de forma diferente, interpretando de forma diferente, porque os dados pessoais da realidade de cada um são pessoais e, portanto, diferentes".

Douglas Avanço, professor de estágio supervisionado de Português na Faculdade de Educação, também falou sobre as diferenças individuais dentro da sala de aula. Segue uma parte do nosso diálogo sobre o assunto.

- Como administrar essas diferenças?

- "Aí é que está a importância daquela primeira questão que eu vi escrita ali nas suas anotações: O que é ser um bom professor. Bom professor é aquele que sabe lidar com as diferenças; não é o que sabe lidar simplesmente com as identidades. Não, hoje a educação é um processo dialético. Você tem que trabalhar com as contradições, com oposições e com distinções. Ser um bom professor é exatamente saber trabalhar com as diferenças sem se deixar influir pelas diferenças. O papel dele não é diminuir a diferença; o papel dele não é acrescentar diferenças, multiplicar diferenças..."

- Como lidar também com as diferenças de ritmo de aprendizagem na mesma sala de aula?

- "Aí é que está. Tudo responde àquela anotação sua sobre o que é ser bom professor. A diferença de nível é uma diferença; a diferença de linguagem...; o professor nunca pode desprezar a linguagem que a pessoa já tem. Ela é o ponto de partida, que deve ser melhorada. Se não devesse ser melhorada, não precisaria de escola. Agora, melhorar como e em que sentido? A outra é ótima e esta é péssima? Não. Esta é a funcional pra ele, é a que ele está usando".

Na opinião de João B. Araújo e OLIVEIRA et al. (1984, p. 29) o respeito às diferenças individuais, por si só, justificaria a abolição do livro didático na sala de aula, por ser ele um instrumento padronizado de ensino. OLIVEIRA et al. consideram que só o fato de se aceitar que "não há dois indivíduos iguais, que o ensino só faz sentido na medida em que respeite integralmente as diferenças e as motivações do aluno, ao seu nível e ao seu tempo", é suficiente para que qualquer instrumento padronizado de ensino - como o livro didático - não tenha a "sua razão de existir".

As opiniões sobre as causas e conseqüências dos fracassos escolares em geral (o uso rotineiro e acrítico do livro didático seria uma das causas) e como evitá-los, principalmente na escola pública freqüentada por crianças oriundas das classes populares, oferecem subsídios para a continuidade da discussão sobre a função social da escola de 1º grau, que tem como cortina de fundo a questão da especificidade da educação escolar, que, no entanto, extrapola a delimitação deste trabalho. Mesmo assim, vale lembrar que a concepção "popular" da pedagogia progressista tem raízes nos movimentos populares e, como tal, quando transposta para a escola pública, não se distancia do seu caráter político-transformador/libertador e não exclui a atividade educativa extra-escola.

Paulo FREIRE e outros educadores "populares" não admitiriam uma especificidade de uma pedagogia centrada nos conteúdos culturais sistematizados, que fosse desvinculada da ação política extra-escola - ou da ação política de dentro para fora da escola. A propósito, vejamos o que disse Paulo FREIRE, em 1986, numa discussão com M. GADOTTI, a respeito da especificidade da educação, quando tomou como exemplo o movimento político chamado "Diretas-já":

"Como educador, eu me pergunto: essa prática política, essa presença de uma voz, a voz de um povo que luta contra o silêncio a ele imposto em todos esses anos de regime discricionário, autoritário, não terá sido também um momento extraordinário de pedagogia no dinamismo, na intimidade de um processo político? É lógico que não foi uma educação sistematizada, com uma pauta preestabelecida para discutir a luta de classes, por exemplo, ou para discutir a dimensão biológica do ato de conhecer. Não havia nada preestabelecido. O que houve foi exatamente a encarnação de um desejo popular: o de votar. Algo eminentemente político, mas cuja vestimenta foi também eminentemente pedagógica" (GADOTTI, et al., 1986, p. 27-8).

Acrescenta-se ainda que admitir que a luta contra os fracassos escolares se desenvolve na escola e a partir dela não significa colocar sobre o professor o peso dos insucessos dos seus alunos, como se as causas maiores dos fracassos escolares não fossem externas à escola. A luta contra os fracassos escolares tem o sentido político-pedagógico de evitar que os educandos não adquiram as condições de competitividade no trabalho e sobrevivência digna na sociedade⁴⁹, para isso, é necessário que se desenvolva na es

49. "A escola progressista pode suscitar formas de sucesso escolar, um desejo de avançar em relação a si próprio e, portanto, em relação aos outros, que de forma alguma se confunde com os sonhos pequeno-burgueses de ascensão indivi

cola e a partir da escola (onde se concentra a grande massa de crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda) a luta contra os fracassos escolares, pois, conforme os dados dos itens "Fundamentação teórica" e "Professor, texto didático e fracasso escolar", é também através dos insucessos escolares dos alunos que as classes dominantes reforçam a sua dominação sobre as classes populares, servindo-se, para tanto, do conteúdo dos livros didáticos e das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa.

Será que a prática escolar na escola pública está integrada no desenvolvimento da luta contra os fracassos escolares? Antes de passar para a prática escolar em escolas públicas, incluindo o Colégio de Aplicação, faz-se necessário situar o problema do "fracasso escolar" das crianças carentes em escolas que, materialmente, não existiriam, segundo os conceitos de Miguel ARROYO (1986, p. 40).

4. A escola popular é possível?

Não é de hoje a busca de respostas a esta pergunta (asunto do item anterior), que foi analisada em livro pelo educador Miguel ARROYO (1986) mas que recebeu dele, já na Apresentação da obra, o indicativo de que se trata de uma questão polêmica, que, quando tratada, "só poderá servir para torná-la um pouco mais possível".

As escolas públicas de 1º grau de Goiânia, observadas ou apenas visitadas, não fogem às características das escolas que têm lugar na base teórica deste trabalho, exceto no que diz respeito à qualificação formal dos seus professores, ressalva esta perfeitamente explicável diante dos critérios seguidos para a seleção das escolas que viriam a ser pesquisadas; isto é, não entraram na pesquisa de campo escolas que nem sequer oferecessem condições mínimas de trabalho ao pesquisador, nas quais, certamente, trabalham professores de formação precária, o que as torna menos possível, segundo os conceitos de Miguel ARROYO. Para ele, antes de tudo, é necessário que a escola exista, materialmente:

49. dual a qualquer preço". Para SNYDERS, visar "um nível mais elevado de conforto e felicidade" não é uma forma de "aburguesamento". Ele acrescenta que o "proletariado" reivindica a sua parte naquilo que ele produziu, o que lhe dá "o direito de viver dignamente" (SNYDERS, 1977, p. 397-8).

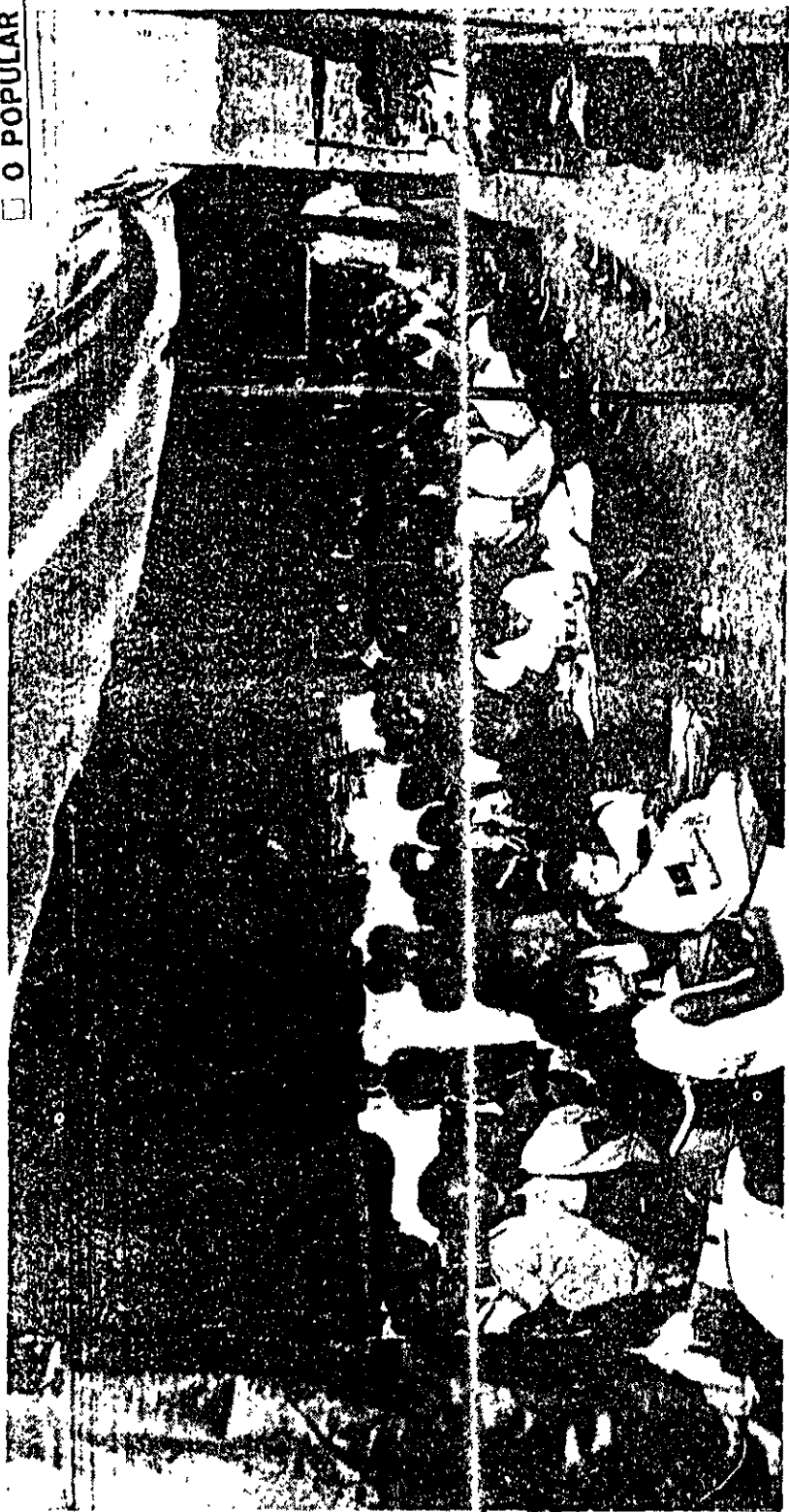
"Qualquer filosofia pedagógica, objetivos, métodos e currículos fracassarão quando faltar uma base material mínima para que se concretizem. Ultimamente, não se fala mais nessa base material. Fala-se em novas metodologias, currículos adaptados ou nova função social de uma escola que materialmente não existe" (ARROYO, 1986, p. 40).

Se a escola não existe, não há que falar em "fracasso escolar" da criança carente submetida a este "arremedo" de escola, segundo os argumentos de ARROYO (1986, p. 40):

"Parece-nos que o fracasso da escola para o povo da roça, das favelas, vilas e bairros pobres está em não existir a escola. Não fracassa o que não existe. A não ser que consideremos escola como centro de transmissão do saber sistematizado - uma casinha perdida num canto da roça, no quintal da casa da professora, na sacristia, num galpão ou num rancho de palha, onde 'lecciona' uma jovem ou senhora corajosa do lugar com três, quatro anos de ensino elementaríssimo. Dizer que este arremedo, essa brincadeira de escola fracassou porque não estava adaptada ao meio é uma forma de escamotear o problema central. Seria possível inventar uma escola mais igualitária em sua miséria e abandono e mais integrada à miséria e abandono das classes subalternas a que mal serve?"

A história de duas "escolas" da periferia de Goiânia ilustram, para confirmar, as observações de ARROYO, acima citadas: uma no Jardim Tiradentes e a outra no Jardim Nova Esperança. São histórias que revelam que, de fato, ARROYO tem razão quando escreve: "A história de cada escola que se abre é feita de luta e de reivindicações dos moradores de cada bairro, vila ou povoado" (ARROYO, 1986, p. 12).

A história mais recente é a de uma "escola" instalada debaixo de uma lona, no Jardim Tiradentes, município de Aparecida de Goiânia. A narração é do jornal O POPULAR de 03 de maio de 1991, do qual eu recortei o texto e a foto-legenda da 1ª página e o texto da página interna. Observe o leitor que a professora Djalma dos Santos também entende que a sua "escola" não existe, materialmente, porque pede aos empresários a doação de material de construção de "uma escola de verdade".



Yonkazu Almeida

Bairro muito carente, o Jardim Tiradentes dá um exemplo de dedicação ao ensino, com a escola precária

Escola funciona debaixo de uma lona

Uma barraca de lona plástica e rústicos bancos de madeira. É neste ambiente improvisado que a professora Djalma dos Santos, 40 anos, ensina cerca de 200 alunos entre quatro e 16 anos a ler e escrever no Jardim Tiradentes, em Aparecida

de Goiânia. O bairro, que conta atualmente com quatro mil famílias, não possui nenhuma instituição de ensino. Desempregada e sem ter como concluir seu curso de magistério, Djalma contou com a colaboração dos moradores para impro-

visar a escola. A professora está pedindo aos empresários a doação de material de construção de "uma escola de verdade". A escola só tem um pequeno quadro-negro e muitas crianças não possuem sequer cadernos. (Página 6)

A segunda história mostra a reação de um "povo que percebe sua condição de ignorância, os motivos por que é mantido ignorante, e tenta sair de sua condição" (ARROYO, 1986, p. 12). Ela é narrada em versos por Maria de Jesus RODRIGUES, 38 anos, goiana de Niquelândia, militante ativa do movimento popular nascido em 1979 com a invasão de um terreno, que, mais tarde, veio a ser o Jardim Nova Esperança. Num livreto de 38 páginas (ilustradas com fotos preto-e-branco), ela conta a história da invasão, que inclui a luta e as reivindicações dos moradores do bairro para se construir uma escola, que não era politicamente desejada pelos governos estadual e municipal. Segue a reprodução da história com os versos de Maria de J. RODRIGUES (RODRIGUES, 1989, p. 18-9):

ANO DE 1981: ESCOLA

O povo das invasões começou a reivindicar
uma escola em cada bairro, para os filhos educar.
E aqui na Nova Esperança, a luta foi de amargar.

Pois o prefeito nos via como forte oposição,
porque derrotamos ele, no tocante à invasão,
e quanto à luz elétrica, proibiu a ligação.

Reivindicamos uma escola e o prefeito recusou.
Recorremos à imprensa, também ao governador:
também lá não deu em nada, mas a luta continuou.

Resolvemos, em assembléia, nossa escola construir,
fazendo grande campanha pra material conseguir,
e construí-la em mutirão com os moradores daqui.

Três salas estavam erguidas, já no ponto de cobrir,
quando, numa noite, as paredes no chão vieram cair.
Mas quem fez isto, até hoje não pudemos descobrir.

Percebendo que o inimigo queria nos atrapalhar,
um novo meio de escola tivemos que adotar:
era a Casa de Reunião, pras crianças estudar.

Iniciamos uma campanha de material escolar;
Giz, carteira, caderno e livro pré-escolar.
Os professores a sorrir, e as crianças a cantar.

Para quatro mil crianças, um salão não adiantou
Por isso, somente um ano a nossa escola durou,
sem o apoio da Prefeitura e nem do governador.

Para ARROYO (1986, p. 36-46), que analisa experiências pedagógicas relatadas por Lêa Pinheiro PAIXÃO (UFMG), Rogério Cunha de CAMPOS (Universidade do Estado da Bahia), Carlos R. BRANDÃO (UNICAMP) e Sérgio HADDAD (Centro Ecumênico de Informação e Do

cumentação, São Paulo), a escola para o povo só será possível, quando:

- for politicamente desejada;
- houver a redefinição das relações de trabalho a que são submetidos os trabalhadores da educação popular;
- for derrubado o mito do professor-milagreiro-salvador de causas perdidas;
- a categoria docente estiver profissionalizada e politicamente organizada;
- transmitir ensinamentos, hábitos, valores funcionais adaptados à realidade das classes populares;
- se criar condições para a sua existência material.

O pensamento de ARROYO sobre a existência material da escola e outras formas de torná-la possível para o povo é semelhante ao pensamento de C. FREINET sobre as condições ideais de funcionamento da "escola popular" (adaptada ao meio) e sobre a necessidade de a escola ser possível para os "filhos dos proletários". A respeito de edifícios, móveis e materiais escolares, na sociedade capitalista, vale repetir a advertência do educador francês:

"... Não basta construir belas escolas, arranjar material científico adaptado às necessidades pedagógicas. É preciso ainda que os filhos dos proletários possam usufruí-los em condições normais" (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 169-171).

5. O livro didático no cotidiano das escolas-campo

Vimos nos itens 2 e 3 deste capítulo o que pensam os professores da Faculdade de Educação (incluído o Colégio de Aplicação) sobre o uso do livro didático no cotidiano da sala de aula e como atuam professores do CA com ou sem o uso do livro didático nas suas aulas, tanto em relação ao cumprimento do programa curricular como no que diz respeito à utilização de recursos didáticos que poderiam resultar em redução dos índices de fracasso escolar dos alunos carentes. Observou-se que no Colégio de Aplicação resultaram positivas as experiências de utilização de recursos alternativos à metodologia e aos conteúdos dos livros didáticos.

Sendo assim, confirmar-se-ia o acerto de se tomar as experiências pedagógicas realizadas na área de Comunicação e Ex-

pressão do CA da UFG como limite das possibilidades de criação/uti-
lização crítica e criativa de recursos pedagógicos alternativos aos
métodos e aos conteúdos expressos nos livros didáticos de Comunica-
ção e Expressão - Português nas escolas públicas de 1º grau, desde
que, pelo menos, elas existam materialmente, segundo os citados
conceitos de Miguel ARROYO.

No entanto, se é possível que o Colégio de Aplicação
da UFG venha a corresponder à expectativa de uma boa escola adapta-
da à realidade da sua clientela carente, não se pode dizer que se-
ja um colégio "aberto" aos estudantes carentes, de modo geral, pois
entra-se nele através de sorteio, pelo qual são preenchidas, anual-
mente, entre 60 e 90 vagas.

O Colégio de Aplicação, por ser uma unidade pequena
em relação à rede do Sistema Estadual de Ensino, tem melhores con-
dições técnicas e normativas para atender, de forma mais efetiva,
às peculiaridades da sua clientela carente. Conforme observação já
feita neste trabalho pelo ex-secretário da Educação Helder Mulati-
nho, as escolas do Sistema Estadual de Educação, que abriga, segun-
do ele, cerca de 1.500 escolas, 33.000 professores, 600.000 alunos
e mais de 25.000 funcionários, não se submetem a um eficiente con-
trole administrativo e pedagógico da Secretaria. Provavelmente, es-
ta situação de descontrole das escolas estaduais poderia resultar
no aumento do grau de liberdade de atuação dos professores no co-
mando do processo de ensino-aprendizagem (com vistas à integração
das escolas à vida da sua clientela carente), se eles se sentissem
estimulados, para isso, por melhores condições de trabalho; se e-
les se sentissem, enfim, valorizados como seres humanos e como edu-
cadores.

Mesmo assim, na dinâmica interna da sala de aula, a
ausência de uma fiscalização rigorosa no cumprimento do programa di-
dático, na escola pública, poderia resultar numa atuação mais cria-
tiva do professor. Esta liberdade, segundo a coordenadora do turno
matutino da E. Valparaíso, é aproveitada por alguns professores pa-
ra introduzir no programa atividades não previstas nos livros didá-
ticos.

"Na escola pública, os professores são menos bitola-
dos do que na escola particular, onde há, quase sem-
pre, um coordenador exigindo rigorosamente o cumpri-
mento do programa oficial, o que levaria o professor
a se prender mais ao livro didático",

declarou a referida coordenadora de turno. Ela acrescentou que a partir da 3^a série, quando os alunos já passaram pela experiência do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), é importante que o professor não se prenda muito ao livro didático e deixe-os trabalhar mais livremente, porque eles já teriam se acostumado com atividades livres, na classe, durante as quais eram elaborados, coletivamente, os textos de estudo.

Conclui-se, portanto, que o êxito ou o fracasso do aluno proveniente do CBA, a partir da 3^a série, vai depender muito da habilidade do professor de passar a turma para um ambiente de estudo mais disciplinado, onde as técnicas de ensino são menos flexíveis do que no ambiente anterior, onde eles se encontravam.

Se na passagem do CBA-3 para a 3^a série o aluno encontra dificuldade de adaptação, pelos motivos acima expostos, um novo problema, também de adaptação, ele vai enfrentar, na passagem da 4^a para a 5^a série do 1^o grau, uma vez que persiste, na prática, a antiga divisão entre primário e ginásio, em grande parte das escolas públicas de Goiás e, certamente, do Brasil.⁴⁹

Além da hipótese de que uma das causas da evasão e retenção de alunos na 5^a série esteja nesta quebra de continuidade no 1^o grau, outras causas concorrem para o fracasso escolar dos alunos, principalmente os carentes, a partir da 5^a série. As causas apontadas pelos professores observados reforçam (ou repetem?) o discurso de numerosas pesquisas do fracasso escolar, tais como: participação do sistema escolar no conjunto de problemas que produz o fracasso (fatores intra-escolares), quadro de "diferenças culturais" tratado como de "deficiência cultural" (fatores extra-escolares); inadequações da escola, que criam obstáculos à escolarização de 1^o grau das classes populares. Vejamos alguns depoimentos de professores de 5^a série sobre este assunto:

"... eu acho que o aluno fracassa porque os pais não orientam o filho no estudo, em casa. A criança vem à escola, às vezes, pra tomar um lanche; quando ela sabe que não vai ter lanche, acaba faltando às aulas. Então, o aluno fracassa quando lhe falta incentivo, mas se ele chega à escola e encontra uma escola que faz com que ele se esforce, onde há um professor que está sempre cobrando dele, eu acho que a partir daí

49. Ver: DOMINGUES, Maria Hermínia M. da Silva, 1988; ver também: MORELLI & ROCHA, 1990, p. 5-12.

ele vai crescer. Se ele não tem apoio em casa, mas chega aqui e vai tomando gosto pelas minhas aulas, pelo jeito que eu estou me esforçando com ele, então eu acho que ele vai sempre trazer a tarefa pronta, ele sempre vai estar junto comigo. (...) Quando eu peguei esses alunos, no comecinho do ano (1990), eu fiquei um pouco decepcionada, porque eu esperava pegar esses alunos, na 5a. série, pelo menos alfabetizados". (Professora J.)

...

"Falta o acompanhamento dos pais, que trabalham o dia todo e não têm tempo nem pra ver as tarefas escolares dos filhos. Além disso, em casa, às vezes, o aluno não tem um lugar pra estudar, pra guardar o seu material escolar. A escola está discutindo um projeto de sala de estudo, na própria escola, com um professor-orientador à disposição dos alunos. A idéia, discutida em classe, foi bem aceita por numerosos alunos interessados em frequentar esta sala de estudos, fora do horário de suas aulas". (Professora E., coordenadora de turno).

...

"A evasão e a retenção acontecem, geralmente, por falta de condições da escola para atender às carências dos alunos e também porque alguns deles vêm de uma família desestruturada...; os pais trabalham o dia todo e os filhos ficam sozinhos, não estudam, não fazem tarefas. Os pais não têm tempo pra vir à escola conversar com as professoras e a orientadora pedagógica, a não ser quando são chamados pra assinar o boletim escolar dos seus filhos. Há também o aluno que trabalha e já chega cansado na sala de aula, mas eu acho que acima de tudo a estrutura do sistema educacional é que acaba com o ensino público". (Professora M.A., coordenadora de turno).

...

"... mas não é só a falta de estrutura da escola que faz aumentar o índice de evasão e repetência, pois existem professores que nem sequer utilizam os recursos disponíveis, dentre os quais o mimeógrafo e a sala de vídeo". (Professora M., coordenadora pedagógica, 1990).

...

"Antes do congelamento dos salários, eu comprava papel e rodava o meu material no mimeógrafo da escola. O vídeo-cassete, antes de ser roubado, eu usei; eu tive oportunidade de usá-lo duas vezes, no ano passado. Levaram tudo...

"Agora, eu estou fazendo tudo que me é possível fazer, mas não sei se terei condições de fazer tudo o que eu gostaria de fazer, por exemplo, fazer teatrinho, filmar e discutir o filme com eles..." (Professora J., 1991).

Outras professoras também disseram que, nas condições atuais de trabalho, inclusive com os vencimentos atrasados, não é fácil fazer o que gostariam de fazer para melhorar o rendimento dos seus alunos. A professora C., no entanto, admitiu que ela, com muitos anos de magistério e já atingindo o tempo de aposentadoria, não faz o que os professores mais novos fazem ou esperam fazer para mudar as características da atual escola pública.

A coordenadora de turno noturno da E. Vale das Abelhas me disse que estava chegando perto da aposentadoria com muitas decepções no decorrer de todo o seu tempo de dedicação ao magistério. Ela se referia ao nosso diálogo sobre as más condições de trabalho docente e ao baixo rendimento escolar dos alunos do período noturno, que, este ano (até junho), ficaram sem merenda escolar e não receberam os livros do Programa Nacional do Livro Didático, o que pode resultar no crescimento do número de evasões e reprovações, por motivos já sabidos.

5.1 - Programas "assistencialistas"

A merenda escolar é tida como fator de estimulação do raciocínio do aluno carente, quando acompanhada de programas de recuperação pedagógica, segundo Jovelina B. DANTAS (1981), enquanto que o livro didático é visto como "um mal necessário", já que de alguma forma ele facilita o trabalho do professor que não tem tempo de preparar as suas aulas como gostaria, porque, ganhando pouco, se vê obrigado a cumprir uma carga horária excessiva (FARIA, 1986, p. 80) ou a se dedicar a outras atividades. Se é assim, não é de se estranhar, quando falta à clientela carente até mesmo a presença dos citados programas "assistencialistas" do Governo, as limitações da capacidade do professor de superar problemas e de superar a si mesmo na busca de alternativas de técnicas pedagógicas adequadas à melhoria do rendimento escolar dos seus alunos.

Em 1990, a merenda escolar acabou nos dois primeiros meses de aulas e só voltou a ser servida em setembro, até novembro. Agora, em 1991, somente nos primeiros 20 dias de aulas o programa de alimentação escolar da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) pôde atender às crianças matriculadas nos estabelecimentos públicos de ensino, com a utilização do saldo do estoque de alimentos do ano passado. As compras dos alimentos para 1991 foram concluídas na segunda quinzena de abril, mas só no segundo semestre é que

os produtos chegariam às escolas, depois de passarem por um processo de controle de qualidade.

O programa do livro didático também falhou, apesar da sua importância para o ensino dos conteúdos básicos na escola que depende dele para desenvolver o seu programa curricular. É que em 1990 faltou livro usado, para remanejamento entre os alunos, e este ano (1991) a primeira remessa dos novos livros só chegou à Representação da FAE em Goiânia no dia 8 de maio, para ser repassada à Secretaria da Educação do Estado e à Prefeitura da Capital.

Chegaram 40.000 livros de um total de 484.167 que seriam destinados a 268 escolas cadastradas de Goiânia, para o atendimento de 362.638 alunos. Para todo o Estado de Goiás, a previsão é de 2.305.108 livros do 1º grau, para o atendimento de 1.468.652 alunos de 5.508 escolas, segundo dados da Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação.

5.2 - A vez dos textos

Em 1990, a escassez de livros didáticos em mãos dos alunos não constituiu problema muito grande, porque uns emprestavam livros para outros e, na classe, juntavam-se alunos que não tinham livro com aqueles que tinham. Em 1991, o problema agravou-se com a demora na entrega dos livros prometidos pelo Ministério da Educação, que, para todo o país, teria comprado das editoras 66 milhões de livros, para 23 milhões de alunos, ao preço de 15,5 bilhões de cruzeiros.

Como consequência da demora na distribuição dos livros escolares, os professores se viram, durante todo o primeiro semestre, na contingência de terem que encontrar meios de passar as matérias para os seus alunos, seja escrevendo no quadro textos e exercícios do "livro do professor", seja utilizando algum outro texto, quase sempre sem o apoio material da escola. Consultados, em maio deste ano, sobre como estavam fazendo na sala de aula sem os livros dos alunos, alguns professores confirmaram que estavam passando a matéria no quadro e que, às vezes, para aplicar provas mimeografadas, recolhiam dinheiro dos alunos para aquisição de papel e estêncil. "Sem o livro, o jeito que tem é escrever textos e exercícios no quadro, mas isto atrasa o desenvolvimento do programa", declarou uma das professoras consultadas. A professora J., que, em 1990, usava recursos próprios para a compra de papel para mimeo -

grafo, no primeiro semestre de 1991 não pôde mais fazer isso, por causa da redução do seu salário. (Foram congelados os salários, nos valores de novembro de 1990, de todo o funcionalismo estadual).

Em 6 de fevereiro de 1991, a professora J. me disse:

"Eu não fico passando a matéria toda no quadro, pois eu uso mais ê texto rodado; papel, eu mesma compro. Eu tenho resmas de papel Cham-ex em casa e, às vezes, eu mesma rodo o meu material".

Além dos textos rodados - às vezes, textos de livros didáticos -, a professora J. utiliza o livro adotado na escola (0 domínio da linguagem). Ela explica:

"Eu uso o livro. Não vou fugir do livro, porque o livro ê adotado na escola. Então, eu uso o livro; uso textos do livro, uso exercícios que eu acho interessantes".

Ela usa o livro, mas alega que não vê o livro didático como "uma base para a aprendizagem do aluno, de jeito nenhum, não é mesmo". E acrescentou: "Só porque o aluno é carente, isto não quer dizer que o livro vai fazer com que ele aprenda ou não".

Diante da minha alegação de que os livros didáticos, de modo geral, não são feitos para a clientela carente, que não tem o padrão de vida das crianças que aparecem nos textos e nas ilustrações da maioria dos livros didáticos, a professora J. argumentou:

... "eu acho que o aluno carente até gosta de ver essas coisas. Ele gosta de ver uma novela, onde tem casas e paisagens bonitas; até nós gostamos..."

Eu ressalttei que isto é uma forma de alienação. Ela concordou (reticente), com a seguinte argumentação:

"Isso é muito discutido, inclusive o que colocar no livro, para o aluno carente ou o aluno não carente, mas eu vejo que ele gosta de ver as coisas bonitas, como nós gostamos. Então, se eu posso colocar uma paisagem linda e ele mora ali, numa favela, onde tudo é horróroso, mas ele vai gostar de ver aquilo ali, o que até chama a atenção dele. Agora, colocar um papai todo de terno, num carro excelente, naqueles desenhos, eu acho que não tem nada a ver, né! Se se colocar ali um pixotezinho perto de uma caixa de engraxate, será mais próximo dele. Eu acho que o livro di

dático, nesta parte de ilustração, ele às vezes exagera um pouco. Mas o livro didático não foi feito só pro aluno carente, ele foi feito pra todos. (...) Eu acho que esse aluno carente está vivendo tanto a realidade que ele não quer saber de discutir mais...; muitas das vezes, ele prefere ver o mais bonito do que o feio. Nas minhas aulas, um dos objetivos meus é o de levar o aluno a pensar, a analisar a vida diante de situações..."

Nas suas aulas, eu observei que ela falava de situações da vida real dos alunos - suas emoções, suas relações familiares, suas condições sócio-econômicas -, mas sempre o fazia discretamente. Vejamos, pois, o extrato do relatório de uma das aulas da professora J., incluídas outras informações:⁵⁰

"Data: 18 de outubro de 1990. Eu chego ao colégio às 7h45m. Um grupo de alunos brinca (joga) na rua, em frente ao portão dos fundos. Na quadra de esportes (interna), outro grupo de alunos e alunas brinca (joga). A vice diretora diz que os alunos deveriam estar sob a orientação da professora de Educação Física, que costuma deixá-los sem atividades programadas e ir embora. Dentro da escola, alunos no pátio, alunos em salas de aula, sem professores. A falta de professores é justificada pela Direção da escola: 'professores e funcionários estão sem receber há quase quatro meses e muitos deles não têm dinheiro nem para o ônibus'. Às 8 hs, a professora entra na sala da 5ª série A. Eu também entro na sala, pois já havia sido apresentado à turma, pela professora, dias antes. A professora conversa informalmente com os alunos e depois pede a um deles para buscar na biblioteca o livro Arca de Noé, de Vinícius de Moraes, a fim de dar continuidade ao estudo de poemas. Enquanto o aluno vai buscar o livro, a professora revisa o estudo do poema "A infância", de Carlos Drummond de Andrade. Chega o livro e a professora fala do poema A porta; compara-o com A infância, da p. 58 do livro didático (edição de 1988). Em seguida, começa a escrever outro poema no quadro: "Retrato", de Cecília Meireles, do livro Estudos de Redação, de Douglas Tufano. Um aluno pergunta: 'Nós vamos estudar outro poema?' Seus colegas corrigem: 'Nós vamos...' A profes

50. Devido a sua preferência pelo trabalho em sala de aula com o uso de textos e outros recursos alternativos ao livro didático, a professora J. e a professora C. fizeram uma experiência didática, no 2º semestre de 1990: a professora J. ficou com a parte de comunicação e expressão e a professora C. ficou com o estudo de gramática, através do livro didático, adotado na escola.

sora, habilmente, corrige o aluno e continua: 'Nós vamos ver o poema Retrato. Eu continuo escrevendo no quadro e vocês copiam no caderno':

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
 assim calmo, assim triste, assim magro,
 nem estes olhos tão vazios,
 nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
 tão paradas e frias e mortas;
 eu não tinha coração que nem se mostra.
 Eu não dei por esta mudança,
 tão simples, tão certa, tão fácil.
 Em que espelho ficou perdida
 a minha face?

A professora J. explica, sempre com perguntas aos alunos, que 'a leitura do poema precisa ter fluência, postura, tom de voz, expressividade. Neste, expressão de tristeza, voz silenciosa...' E pergunta: 'Este poema pode ser lido com expressão de alegria? O que mais a gente precisa fazer?' Um aluno: "Expressar bem". A professora explica, com exemplos, o que é expressar-se bem; dialoga com os alunos sobre o sentido do poema escrito no quadro: o envelhecimento. Ela declama e estimula os alunos a declamarem o poema com as diferentes expressões: de tristeza e de alegria. Mostra a diferença. Um aluno só consegue a expressão de alegria e os colegas riem dele. A professora J. adverte: 'Temos que incentivar o colega a ser um artista. Nós temos artistas aqui'. E chama outro voluntário...; duas alunas se oferecem para, na frente, declamar. A professora J. chama a atenção de uma delas para o uso da expressão corporal, o uso das mãos. Sugere e organiza uma dinâmica de grupo, em forma de quadrado, 'mas sem escostar as cadeiras nas paredes, que foram pintadas'. Mostra a capa do livro Arca de Noé, que 'tem textos apropriados à 1ª fase do 1º grau, mas são textos bons, que podem ser utilizados nas outras séries'. Recomenda: 'Depois vocês vão à biblioteca pra ler e montar poeminhas'. Declama A porta, usando a porta da sala como instrumento de representação do texto. Declama, abrindo e fechando a porta de formas diferentes: para entrar o namorado..., o capitão..., a cozinheira..., a criança..., de acordo com as pessoas que, no poema, passam por ela. Fala de rimas, tom de voz... Enquanto alguns alunos ainda copiam o poema escrito no quadro, a professora distribui Coração de estudante, texto datilografado e mimeografado a álcool, para ser passado no caderno e de-

volvido. A professora pega um gravador (dela), põe nele uma fita com uma seleção de músicas de filmes. Enquanto os alunos copiam Coração de estudante, de Milton Nascimento (letra de Wagner Tiso e Milton Nascimento) e ouvem músicas orquestradas, a professora escreve no quadro o poema:

A noite do meu bem

Hoje eu quero a rosa mais linda que houver,
Quero a primeira estrela que vier,
Para enfeitar a noite do meu bem.

(...)

Os alunos continuam fazendo suas cópias. A professora pede a eles para parar um pouco para cantar Coração de estudante, acompanhando a gravação (outra fita). Cantam:

Quero falar de uma coisa,
adivinha onde ela anda?
Deve estar dentro do peito,
ou caminha pelo ar.
Pode estar aqui do lado,
bem mais perto que pensamos.
A folha da juventude
é o nome certo desse amor.
Já podaram seus momentos,
desviaram seu destino;
seu sorriso de menino,
quantas vezes se escondeu.
Mas renova-se a esperança,
nova aurora a cada dia
e há que se cuidar do broto,
pra que a vida nos dê flor e fruto.

Coração de estudante,
há que se cuidar da vida,
há que se cuidar do mundo,
tomar conta da amizade,
alegria e muito sonho,
espalhados no caminho.
Verdes: planta e sentimento,
folhas, coração, juventude e fê.

A professora enfatiza algumas palavras: folhas, plantas, vida, juventude, fê... E continua: 'Quero falar de uma coisa... De quantas coisas a gente quer falar! Falar das crianças, das crianças abandonadas..., pra não deixar que podem os seus momentos, desviem o seu destino, o seu sorriso de menino...' Ao analisar esta parte do poema, a professora faz um paralelo entre esta parte e

alguns momentos do filme O meu pé de laranja lima, que os alunos haviam assistido, na escola. 'Gente, o que é que vocês acham da comparação deste pedacinho do poema com o filme O meu pé de laranja lima? O que é que aconteceu com o Zezinho, na história do filme? Vocês lembram que o menino era de família pobre, o seu pai perdeu o emprego e foram morar num lugar onde existia um pé de laranja lima. O menino gostou do pé de laranja, mas um dia ele foi cortado, o menino ficou muito triste, mas caiu na realidade. De repente, ele senta na soleira da porta, junto com o pai, que fala assim: ... meu filho, d'agora pra frente vai ser melhor... E o menino responde: Não adianta mais, papai, já cortaram o meu pé de laranja lima'. Para concluir, a professora lembra que mais na frente diz o poema: ... 'mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia...' Término da aula: 9h45m".

Já a professora C. disse que segue "direitinho o livro, sem esquentar a cabeça". Sem o livro, ela disse que passa a matéria no quadro, porque a escola não tem material (papel, estêncil...). Ela disse que acha que o livro didático pode apresentar textos fora da realidade do aluno, mas é nesse livro que o aluno aprende as lições, "não tem outro". Ela gosta mais de dar aulas de gramática, pelo livro, do que trabalhar com o estudo de texto, segundo as minhas observações de sala de aula. Segue o extrato do relatório de uma das suas aulas, em agosto de 1990:

"A professora entra na sala da 5^a série A, às 8h55m. A aula deveria começar às 8h45m. Diz aos alunos para abrirem os seus livros na p. 10, para o estudo dos cognatos, pois pretendia fazer 'um repasse do livro', a partir da unidade 1, porque a professora J. 'não obedeceu muito a ordem das lições, no 1º semestre'. Dos 21 alunos presentes, oito não têm o livro (O domínio da linguagem). A professora pega o seu livro e escreve a palavra pedra, no quadro. Explica o que são cognatos (famílias de palavras). Em seguida escreve, no quadro: Pedr (radical) e os alunos vão ditando os sufixos: ...a, ...eiro, ...egulho, ...aria, ...eira, ...apedrejar. Faz-se, então, a chave de palavras derivadas de pedr..., que 'são da mesma família, ou cognatos'. Os alunos ditam outras palavras, tiradas do livro: desgraça (desgraçado...) Um aluno diz: disgrama, e a professora explica que se diz assim para não falar a palavra desgraça (...) 'Pode fazer os exercícios no livro, se o livro é seu. Quem não tem livro pode escrever no caderno'. A professora muda a R. de lugar, porque ela estava copiando o exercício de um colega,

ao lado. Diante de um aluno sem o livro, a professora pergunta: Vo cê pode comprar o livro? Você tem pai e mãe? (...) Em seguida per-
gunta a cada um dos alunos que estão sem livro: Você pode comprar
o livro? Vai comprar? (...) Ela anota o nome de três alunos que di-
ziam não poder comprar o livro e diz que tem dois livros que serão
dados a quem a professora J. indicar. Passa tarefa para casa, sugere
rindo aos alunos que não têm livro que se juntem a outros, que têm.
Um aluno fala que não tem nem um colega que mora perto da sua casa
e que tem o livro. Fica sem resposta. Outro aluno diz que um cole-
ga seu tirou xerox do livro e pergunta se pode usar xerox. A pro-
fessora responde que sim, mas alerta o aluno para comparar, antes,
os preços de xerox e do livro... 'Eu quero outra coisa de vocês:
tragam para as aulas o caderno de caligrafia'. Vai de carteira em
carteira, para observar a escrita de cada um; para verificar o uso
do lápis, 'que deve ter ponta fina'. E orienta: 'Façam o trabalho
com estética. Vocês sabem o que é estética? É beleza...' Término da
aula: 9h25m."

Para a professora X. (E. Valparaíso), o livro didático (ou livro básico) não é um material indispensável na sala de aula, mas eu observei, no 2º semestre de 1990, que as suas estratégias de ensino se apoiavam no plano do livro adotado na escola (Atividades de comunicação...). Ela complementava o livro didático com pequenos textos passados no quadro e copiados pelos alunos nos seus cadernos da matéria. No estudo de textos, ela conversava com os alunos sobre a relação entre o conteúdo escrito e a vida de cada um deles. Já os exercícios de gramática eram feitos na forma tradicional, segundo o modelo apresentado no livro didático, mas de maneira mais simples, "de acordo com os níveis de compreensão dos alunos".

A título de demonstração da sua prática de ensino, segue o extrato do relatório de uma das suas aulas, em agosto de 1990:

"A professora entra na sala da 5ª série-E, às 15h40m. A aula deveria começar às 15h30m. A professora cobra dos alunos a leitura de livros de literatura infantil, conforme havia sido combinado na aula anterior. Ela vai logo escrevendo no quadro um pequeno texto, sem antes fazer uma sondagem dos conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo do que ia ser estudado. Texto: 'Goiânia, 8 de agosto de 1990. Silêncio... Todos ficaram olhando um para o outro sem entender nada. Ele falava..., falava..., gesticulava. Gesticulava, e eu quase morri de tédio'. Em seguida passa no quadro o seguinte exercício:

1º Dê um título para este parágrafo e complete-o com um diálogo entre duas pessoas.

2º Faça um breve comentário a respeito do texto.

3º Retire do texto: três substantivos e classifique-os; três artigos e classifique-os.

Aos alunos, a professora lembra que eles têm no caderno de exercícios a matéria dada sobre o conteúdo do diálogo. (...) A professora, diante da alegação de alguns alunos de que estão com dificuldade para entender a atividade proposta, ajuda: 'A gente tem que ler observando, entrando dentro da leitura. Aí a gente consegue fazer um trabalho com criatividade'. No decorrer dessa atividade de comunicação escrita, a professora atende a cada aluno que se dirige a ela para saber se... 'é assim mesmo?' ou se ... 'é pra fazer agora?' ou ainda para dizer que não sabe fazer a tarefa. A tarefa é concluída com a leitura dos textos escritos, pelos alunos, na medida que vão sendo chamados. O primeiro deles não fez o comentário solicitado; o seguinte fez um texto político, sobre a realização de um comício; o terceiro fala sobre um acontecimento de sala de aula, mas lê depressa demais e a professora pergunta: ... 'você está atropelando quem?' O aluno seguinte apresenta uma redação sobre o barulho na escola; outro, sobre as conversas dos colegas na sala de aula ('Os alunos estavam conversando e a professora falou silêncio...'). Outro aluno, atrasado na redação, lê a sua primeira frase, sobre casas populares. Tarefa para casa: concluir ou refazer as redações nos cadernos e identificar, no texto, os substantivos e artigos. Término da aula: 17 hs."

Além de observar os professores em ação pedagógica e coletar dados sobre como eles vêem o livro didático e como eles o utilizam em sala de aula, eu colhi opiniões de alunos sobre o desempenho de seus professores, sobre o livro didático e outros assuntos. Reproduzo opiniões de alunos da E. Vale das Abelhas, depois as opiniões de alunos da E. Valparaíso.

Da E. Vale das Abelhas:

"Eu acho que a professora tem que explicar melhor, porque não explica e no fim quem é culpado é o aluno que não aprende nada..."

..."ela deve dar mais leitura, deve compartilhar" (Compartilhar, explica o aluno, "é conversar com os outros").

"Quando o aluno não aprende, a culpa é do aluno, que só fica brincando o ano inteiro, não estuda...; como é que ele vai aprender?"

... "nem sempre a culpa é do aluno. A culpa é do livro, porque nem todos os alunos têm o livro."

"A professora (...) é legal, quase não usa o livro; a professora (...) usa demais. Isso atrapalha porque é como eu falei: têm muitos alunos que não têm o livro e quando chega a prova ela marca as questões todas pra estudar no livro e quem não tem não dá conta de fazer a prova".

..."eu não tenho nem o livro; não é por causa do livro..."

..."Eu aprendo mais com a professora (...), que usa o livro".
Eu acho que o livro não é bom porque não fala da vida da gente..."

Da E. Valparaíso:

"Eu gosto da minha professora porque ela explica bem as lições".

"O livro é bom porque ensina como viver, ensina os direitos que a gente tem".

"A professora deveria explicar bem a matéria e consertar os erros dos alunos".

..."Ela precisa ser mais legal, participar, explicar melhor".

"Eu não estou aprendendo bem porque não estudo".

... "a culpa é de mim, porque quase não tenho tempo direito".

"Os textos do livro relatam a realidade".

"Os exercícios são práticos e são difíceis, mas é bom que sejam difíceis porque assim a gente aprende mais".

"É mais fácil estudar com o livro, mas só o livro é cansativo".

"Quem não aprende é porque fica fazendo bagunça na sala ou não vem à aula".

"A professora não usa só o livro; ela usa também textos que não tem no livro".

... "ela usa textos pequenos, escritos no quadro".

As opiniões (acima) dos alunos das escolas Vale das Abelhas e Valparaíso foram colhidas por meio de diálogo escrito e de conversas gravadas em sala de aula. Também foram obtidas informações dos alunos das duas escolas mencionadas e do Colégio de Aplicação da UFG, isto através de questionários (Anexo 10), cujos dados, tomados como amostra, foram analisados estatisticamente com a utilização do teste qui-quadrado (Departamento de Estatística e Informática do Instituto de Matemática e Física da UFG). As tabelas I

a IX são resultantes da amostra e as três últimas são da Comissão Especial do Concurso Vestibular (CECV) da UFG.

TABELA I - TRABALHO X ESCOLAS

TRABALHO	E S C O L A S				
	VALE DAS ABELHAS		VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
SIM	11	23	10	30	4
NÃO	17	5	28	5	26
NÃO RESPONDERAM	2	2	-	-	-
TOTAL	30	30	38	35	30

Na tabela Trabalho x Escolas, observa-se que é significativamente maior, no período noturno, o número de alunos que trabalham, em relação ao turno diurno, incluído o Colégio de Aplicação.

TABELA II - APROVEITAMENTO X ESCOLAS

Nº REPROVAÇÃO	E S C O L A S				
	VALE DAS ABELHAS		VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
0	6	10	16	10	10
1	17	6	12	14	13
> 1	5	14	7	09	2
NÃO RESPONDERAM	2	-	-	2	5
TOTAL	30	30	35	35	30

TABELA III - MÉDIAS POR TURNO

TURNO	E S C O L A S		
	VALE DAS ABELHAS	VALPARAÍSO	C. APLICAÇÃO
DIURNO	0,96	0,74	0,68
NOTURNO	1,13	0,97	-
AMBOS	1,05	0,85	0,68

Quanto ao aproveitamento, as tabelas II e III mostram que nos turnos diurnos das duas escolas estaduais e do Colégio de Aplicação o índice de alunos reprovados é significativamente menor do que no período noturno. Em relação às escolas Vale das Abelhas e Valparaíso, observa-se que o índice de reprovações entre o diurno e o noturno só é significativo na segunda escola.

TABELA IV - REPROVAÇÃO POR SÉRIE

TRABALHO	E S C O L A S				
	VALE DAS ABELHAS		VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
1 ^a Série	2	2	4	5	-
2 ^a Série	6	3	6	2	4
3 ^a Série	6	7	7	2	6
4 ^a Série	6	4	4	2	5
5 ^a Série	6	13	6	12	2
TOTAL	26	29	27	23	17

TABELA V - ÍNDICE DE RETENÇÕES POR SÉRIE

NÍVEL ESCOLAR	E S C O L A S				
	VALE DAS ABELHAS		VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
1 ^a Série	0,0667	0,0667	0,1053	0,1429	0,0000
2 ^a Série	0,2000	0,1000	0,1579	0,0571	0,1333
3 ^a Série	0,2333	0,2333	0,1842	0,0571	0,2000
4 ^a Série	0,2000	0,1333	0,1053	0,0571	0,1667
5 ^a Série	0,2000	0,4333	0,1579	0,3429	0,0667

As tabelas IV e V indicam que o maior índice de reprovações/retenções está na 5^a série do período noturno das duas escolas estaduais, enquanto que no Colégio de Aplicação, onde há integração entre as duas fases do 1º grau, as reprovações ocorrem mais nas séries 3^a e 4^a.

TABELA VI - TÉCNICAS EM SALA DE AULA X ESCOLAS

METODOLOGIA	E S C O L A S				
	VALE DAS ABELHAS		VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
TEXTO/LEITURA/REDAÇÃO	23	15	27	17	16
GRAMÁTICA	4	7	11	8	2
Ñ RESPONDERAM	1	6	-	6	6
TOTAL	28	28	38	31	24

A tabela VI confirma a predominância do uso de textos diversos pelos professores durante o 1º semestre de 1991, na falta do livro didático do aluno. Não são significativas as diferenças de uso das duas mencionadas técnicas entre os turnos diurno e noturno.

TABELA VII - TÉCNICAS PREFERIDAS PELOS ALUNOS

TÉCNICA	E S C O L A S		
	VALE DAS ABELHAS / VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
Texto LD	23	23	10
Outro texto	42	34	20
Leitura/red.	34	38	20
Gramática	29	21	08
Português	30	30	8
Outra Disc.	34	28	20
Irreais	29	15	12
Reais	36	44	17

Pergunta: De que você mais gosta? A esta pergunta, os alunos manifestaram a sua preferência por textos diversos, aulas de leitura/redação e textos reais (adequados à realidade da clientela escolar), mas as diferenças só são significativas no período diurno das escolas estaduais e no Colégio de Aplicação, a favor de textos diversos; no período noturno e no C.A., a favor de leitura/re-

dação; no período noturno, a favor de textos reais. Quanto à preferência por Português ou outras disciplinas, a preferência por Português é significativa nos dois turnos das escolas estaduais, enquanto que é também significativa a preferência por outras disciplinas, no Colégio de Aplicação.

A título de informação, seguem as tabelas que revelam o número de livros não didáticos que possuem em casa os alunos de 5ª série das escolas observadas e a média de livros não didáticos que são lidos, por ano, pelos aprovados no concurso vestibular de 1991 da Universidade Federal de Goiás (conforme estatísticas de questionário sócio-econômico-cultural da C.E.C.V.). Comparativamente, estes dados mostram que a falta de costume de leitura (por desinteresse ou devido à situação econômico-financeira dos pesquisados) começa no 1º grau e se estende até à conclusão do 2º grau.

TABELA VIII - LIVROS EM CASA X ESCOLAS (comparação entre turnos)

Nº DE LIVROS	E S C O L A S				
	VALE DAS ABELHAS		VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
0 a 3	2	11	5	12	1
3 a 10	8	8	6	6	6
10 a 20	6	3	13	4	6
> 20	13	7	14	12	14
N. RESPONDERAM	1	1	-	-	3
TOTAL	30	30	38	35	30

TABELA IX - LIVROS, EM CASA X ESCOLAS (Índices percentuais)

Nº DE LIVROS	E S C O L A S				
	VALE DAS ABELHAS		VALPARAÍSO		C. APLICAÇÃO
	DIURNO	NOTURNO	DIURNO	NOTURNO	DIURNO
0 a 3	6,67	36,67	13,16	34,29	3,33
3 a 10	26,67	26,67	15,79	20,00	20,00
10 a 20	20,00	10,00	34,21	11,43	20,00
> 20	43,33	23,33	36,84	34,29	46,67
N.RESPONDERAM	3,33	3,33	-	-	10,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

TABELA X - Excetuando os livros didáticos e escolares, quantos livros, aproximadamente, existem em sua casa?

	TOTAL INSCRITOS		TOTAL DE CLASSIFICADOS		
	NUM.	PERC.	NUM.	PERC.	ÍNDICE
Nenhum	242	1,66	23	1,12	9,50
Até 20 livros	2.629	18,02	338	16,45	12,86
De 21 a 50 livros	3.353	22,99	447	21,75	13,33
De 51 a 100 livros	3.238	22,20	471	22,97	14,55
De 101 a 200 livros	2.324	15,93	319	15,52	13,75
De 201 a 500 livros	1.619	11,10	275	13,38	16,99
Mais de 500 livros	1.107	7,59	174	8,47	15,72
Não informado	75	0,51	8	0,59	10,67

TABELA XI - Excetuando os livros didáticos e escolares, quantos livros, em média, você lê por ano?

	TOTAL INSCRITOS		TOTAL DE CLASSIFICADOS		
	NUM.	PERC.	NUM.	PERC.	ÍNDICE
Nenhum	276	1,89	35	1,70	12,60
1 a 2 livros	1.857	12,75	223	10,85	12,01
3 a 5 livros	4.771	32,71	649	31,58	13,60
6 a 10 livros	4.624	31,70	667	32,46	14,42
11 ou mais livros	2.972	20,37	472	22,97	15,80
Não informado	87	0,60	9	0,44	10,34

TABELA XII - Lê jornais ou revistas?

	TOT. INSCRITOS		TOTAL DE CLASSIFICADOS		
	NUM.	PERC.	NUM.	PERC.	ÍNDICE
Não	119	0,82	16	0,78	13,44
Ocasionalmente	7.740	53,06	1.154	56,16	14,91
Diariamente	6.622	45,40	872	42,43	13,17
Não informado	106	0,73	13	0,63	12,26

Outros dados estatísticos da CECV da UFG indicam que 22,73% dos classificados no vestibular de 1991 não utilizam qualquer meio de comunicação para se manterem informados sobre os acontecimentos atuais, contra os índices de utilização dos seguintes meios: jornal escrito, 13,75%; jornal falado TV, 13,43%; jornal falado rádio, 16,30%; revistas, 14,56%; outros meios (pessoas) 14,29%; não informado, 9,84%.

5.3 - Avaliação de livros didáticos

Não se supõe que as possíveis inadequações dos textos didáticos à realidade da clientela carente sejam fatores de inviabilização do processo de aprendizagem, uma vez que se mantém a convicção de que o professor, intermediário na relação aluno-material didático, influi mais diretamente no desempenho do aluno do que o livro, desde que ele esteja preparado para ir além do texto formal.

Admite-se, no entanto, que tais inadequações criam embaraços ao bom desempenho do aluno, tanto no aspecto do conhecimento do saber sistematizado como no aspecto da percepção ou do desvelamento da sua própria realidade e da realidade da classe social a que pertence. Observou-se nas entrevistas com professores e alunos das escolas-campo a sutileza deste suposto embaraço, que não comportaria uma análise objetiva no espaço e no tempo desta dissertação.

Também não se fez um estudo científico para saber se os alunos pobres se sentiriam inferiorizados e constrangidos ao perceberem que não atingiram o padrão sócio-econômico transmitido pelos textos didáticos ou, pelo contrário, se colocados diante desta realidade eles se sentiriam desembaraçados para lutar a fim de transformá-la, a partir da reflexão sobre a distribuição desigual de renda, de bens e de conforto na sociedade. A expectativa é no sentido desta última hipótese, mas caberia ao professor assumir o seu papel de educador e, como educador, assumir uma postura crítica diante da realidade para, a partir daí, evitar a primeira hipótese, para reforçar a segunda, que é fator de estímulo à apropriação e ao domínio da norma culta da língua e de todo o saber sistematizado.

Segue-se uma avaliação sucinta dos livros adotados nas classes observadas e de outros, avaliação restrita à identificação de objetivos explícitos do ensino de Português, de alguns procedimentos metodológicos e de conteúdos potencialmente críticos.

LIVRO I: BIANCHINI, Orlando & CUNHA, Maria Antonieta. O domínio da linguagem : 5a. série. São Paulo, FTD, 1991. - (Livro do Professor)⁵¹

O livro é apresentado pelos autores aos alunos com uma mensagem nacionalista: ... "Há um grande país esperando que vocês cresçam e possam trabalhar para que a vida de todos os brasileiros seja melhor. Conhecer bem a língua é uma forma de compreender o mundo para poder transformá-lo..." (BIANCHINI & CUNHA, 1991, p. 3).

No suplemento "Anotações para o professor", os autores do livro alertam o docente no sentido de que ele deverá adaptá-lo "ao nível de seus alunos e a suas condições sócio-econômico-culturais" (BIANCHINI & CUNHA, 1991, p. 2). Dentre os princípios pedagógicos, os autores incluem o da criatividade, nos seguintes termos:

"Não pode a escola trabalhar no sentido de produzir tipos iguais, com respostas iguais e comportamentos uniformes. A cultura e o passado de cada aluno devem ser respeitados e, por serem exclusivos, vão determinar resultados diferentes.

"O indivíduo criativo terá mais chances de participar do processo histórico e atuar no sentido de transformá-lo. O indivíduo robô nada mais será do que um repetidor de fórmulas e respostas" (BIANCHINI & CUNHA, 1991, p. 2).

O suplemento "Anotações para o professor" é o mesmo nos quatro livros da 2ª fase do 1º grau: De modo geral, os autores fazem um mapeamento de princípios filosóficos, lingüísticos e pedagógicos que norteiam um projeto de educação democrática. Sobre estes princípios, eles construíram as suas "sugestões metodológicas", com base, segundo afirmam na p. 3, em trabalhos que publicaram sob a coordenação de Magda B. Soares.

Segundo os autores, eles procuraram trabalhar "os diversos tipos de textos e linguagens que o indivíduo encontra em sua vida", seguindo uma gradação que, no entendimento deles, "atende à maturação do aluno, da 5ª à 8ª série: na 5ª série a predominância

51. Este e os demais livros da série didática dos mesmos autores estão entre os menos solicitados à FAE, em 1990, pelos professores de 1º grau de Goiás, segundo informação obtida junto à Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação.

é de textos narrativos literários; nas últimas séries, intensifica-se o trabalho com textos científicos dissertativos" (BIANCHINI & CUNHA, 1991, p. 4). Esta afirmativa, no entanto, é questionável, se se considerar que nem todas as linguagens estão representadas nos livros das quatro séries da 2^a fase do 1º grau, por exemplo, a linguagem do mural e a do "outdoor", a linguagem das ruas e das feiras livres, manifestada em placas, tabuletas, faixas e cartazes; a linguagem de impressos voltantes, que anunciam a oferta de negócios e serviços diversos (PINTO, 1960).

A linguagem jornalística, que é para GUTIÉRREZ PÉREZ uma das partes da "comunicação pedagógica" e que, para Maria A. de O. FARIA, oferece uma espécie de "português fundamental", eu diria que ela não foi apresentada e trabalhada satisfatoriamente por BIANCHINI e Maria A.A. CUNHA. Eles poderiam ter enfatizado, gradativamente, as diversas linguagens e as diferentes formas de manipulação da linguagem dos meios de comunicação de massa (MCM), a fim de ensinar aos alunos o uso inteligente desses meios num "sentido construtivo de auto-expressão e de construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária" (BORDENAVE, 1985, p. 93).

Observa-se, ainda, que os autores de O domínio da linguagem, ao privilegiarem a variedade lingüística padrão, deixaram passar a idéia da sua superioridade em relação à variedade popular. Exemplo: na Unidade 2, o estudo do texto "A fazenda" (redação escolar) inclui uma afirmação negativa, seguida de uma pergunta afirmativa, que induziria o aluno a dar uma resposta preconceituosa. Isto me parece fora de dúvida, ao ver que Luiz Antônio MARCUSCHI (1986, p. 35), num estudo sobre a seqüência conversacional na forma de pergunta (P) e resposta (R), afirma que há casos em que, numa pergunta "é muito comum colocar-se uma negação sobretudo para facilitar a R quando se espera uma R negativa". Eis a questão, inversamente colocada, ou seja, uma pergunta afirmativa, para a qual se esperaria uma resposta afirmativa:

"Geraldo não era inteligente. Ele não sabia falar direito".

Você concorda com a afirmação acima? Por quê?"

Evidentemente, se o professor não estiver preparado para lidar, sem preconceitos, com as variedades lingüísticas padrão e popular, se ele ainda estiver preso à gramática normativa, que reserva à pessoa culta o mérito de "falar certo", em oposição à "fala errada" do povo, acabará prevalecendo a idéia de que a lingua-

gem padrão é superior à linguagem popular. É bom lembrar, a propósito, que GOMES DE MATOS & CARVALHO (1984, p. 10) consideram socialmente preconceituoso" o julgamento do modo de falar dos analfabetos como "incorreto" ou "imperfeito" pelo fato de estar distante do português considerado padrão.

Acrescenta-se que todo o texto "A fazenda" parece questionável porque, como acontece na maioria dos livros didáticos, tudo acontece na fazenda com absoluta normalidade, como se não houvesse qualquer tipo de problema na relação capital-trabalho, ou seja, na relação entre empregador e empregados. Sob o ponto de vista ideológico, esta é uma das formas de legitimação da estrutura de poder na sociedade.

Na parte de teoria da comunicação e de gramática, observa-se a utilização de palavras de baixa ou de nenhuma frequência na linguagem usual e até mesmo na linguagem literária a que os alunos teria acesso. Por exemplo: a palavra "chacal" (BIANCHINI & CUNHA, 1991, p. 42), indicada para ser escrita, separada pelo número de sílabas e acentuada. A palavra aparece no Glossário: "Chacal s.m. Mamífero feroz, semelhante ao lobo". Num exercício sobre as diferentes formas de se expressar uma idéia, os autores empregaram o verbo ladrar no lugar de latir, com base num texto literário de Orígenes LESSA (BIANCHINI & CUNHA, 1991, p. 50), onde um cachorro vira-lata diz:

Eu sempre me orgulhei da condição de vira-lata.
Sempre fui um cachorro de focinho pra cima.
Fujo da pedrada, que eu não sou besta.
Fujo de automóvel, que não sou criança.
Trato gente na diplomacia: de longe!
Não me deixo tapear.
Comigo não tem "não-me-ladres"...
Se preciso, eu ladro e mordo!
 (...)

O verbo ladrar não está no Glossário e nenhuma das formas possíveis da sua conjugação é usada na linguagem não literária. O texto acima, tirado do livro Podem me chamar de bacana (Rio, Tecnoprint, 1977, p. 25-28) foi utilizado pelos autores do livro didático para esclarecer as diferentes formas de expressão de idéias, como a do exemplo: "Se preciso, ladro e mordo" e "Se for preciso, ladro e mordo". Na análise do referido texto, os autores do livro

didático sugerem a discussão sobre o que é liberdade e o que é opressão, no seguinte exercício de linguagem oral:

1. O que é mais vantajoso para o cachorro: ser livre como um vira-lata ou ser como cão de raça que tem todos os cuidados de seu dono?
2. E com relação a outros animais? Viver na floresta ou em jardins zoológicos, parques nacionais?
3. Depender de outros diminui nossa liberdade?
4. Ser livre é não depender ou precisar de ninguém?
5. Quando é bom ser independente? E quando é que isso pode ser um mal?
6. O que é liberdade? Casos e exemplos.
7. O que é opressão? Casos e exemplos.

É certo que o exercício acima, relacionado ao texto literário de Orígenes LESSA sobre a coleira e a liberdade de um "vira-lata", pode suscitar uma reflexão do professor e dos alunos sobre os conceitos de liberdade e de opressão, mas não é um exercício de aprofundamento destas questões. No suplemento destinado ao professor nenhuma sugestão prática é dada neste sentido. É como disse o professor Geraldo Faria sobre o texto ser crítico ou acrítico: ... "às vezes ele se apresenta com uma roupagem moderna. Por exemplo, pode-se falar hoje em ecologia, e criticar a destruição das matas, no entanto, não vai mexer nas terras de ninguém, não vai mudar estrutura social nenhuma".

No texto "O anjinho", tirado do livro Memórias da Emília, de Monteiro LOBATO (Brasiliense, 1962, p. 18-20), tem um parágrafo em discurso direto que diz: ... "Essa palavra língua quer dizer duas coisas: um órgão da boca, onde está localizado o paladar, e também a fala dos homens. Há línguas do Rio Grande, que vêm em latas e servem para comermos, e há as línguas da falação - a língua italiana, a grega, a portuguesa, a inglesa. Estas não servem para comer - só para armar bate-boca..."

Nos "questionários para leitura silenciosa", para uso do professor, aparece a seguinte pergunta, para estudo do texto "O anjinho":

- Quais são as línguas que podemos comer?

A resposta é simples e restritiva:

- As línguas que vêm em latas.

Observa-se que a resposta acima, ao repetir o que está escrito no texto, deixa de fora o costume generalizado de se comer língua cozida em casa, ainda mais quando se sabe que nem todas as crianças pobres se servem de enlatados nas suas refeições e que, quando elas têm a oportunidade de comer carne, sã comem aquelas carnes mais baratas que são encontradas nos açougues, dentre as quais a língua de boi ou vaca.

Apesar de todas estas objeções a respeito da série didática de BIANCHINI & Maria A.A. CUNHA, é bom que se diga que os livros, da 5^a à 8^a série, oferecem aos professores que souberem utilizá-los crítica e criativamente algumas oportunidades para o ensino das variedades lingüísticas, para o conhecimento das várias linguagens dos meios de comunicação e das suas funções política, informativa e de entretenimento, enfim, para adaptação do estudo de textos e dos exercícios à realidade social e lingüística dos alunos.

Relaciono, a seguir, por série, textos de O domínio da linguagem que, sob o meu ponto de vista, são potencialmente críticos, considerando-se a relação texto-leitor (ênfase no texto):

5^a série

"Nome, coleira e liberdade". (LESSA, Orígenes. Podem me chamar de Bacana. Rio de Janeiro : Tecnoprint, 1977, p. 25-8).

6^a série

"A realidade da vida". Conto popular escrito por Xavier Marques.

"Tô pedindo trabalho" (Cena de teatro) (ALVARENGA, Te rezinha. Tô pedindo trabalho. Belo Horizonte : Miguilin, 1980, p. 15-17).

"Estatutos do homem". (MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto. 6a. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1980).

7^a série

"As várias linguagens". Texto adaptado pelos autores do livro didático. (BULLAR, Bete & MONTEIRO, Marialva P. Cinema: uma janela mágica. Rio de Janeiro : Cineduc/Embrafilme/Fundação Rio, 1979).

"Assalto" (Uma cena de feira). (ANDRADE, Carlos Drummond de. O poder ultra-jovem. Rio de Janeiro : José Olympio, 1973, p. 75-6).

"O pagador de promessas" (Diálogo). (GOMES, Alfredo Dias. O pagador de promessas. 8. ed. Rio de Janeiro : Tecnoprint, p. 77-83).

8ª série

"Nossas cidades" (LOBO, Luís. Turismo em foco, Ano IV, n. 19, p. 19). Observação: Na referência bibliográfica não consta o ano da publicação de Turismo em foco.

"Os operários terão no mínimo 9 anos" (Sobre regulamentação do trabalho de menores). (TEIXEIRA, Ângela Diniz D. Meninos de rua. Belo Horizonte : Mazza ed., 1987, p. 13-39).

"Morte e vida severina". (MELO NETO, João Cabral de. Poesias completas. 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975, p. 203-4).

"Carta do Índio Seattle ao presidente dos Estados Unidos" (A visão de dois mundos com valores diferentes: o mundo do Índio e o mundo do branco). Do semanário Pasquim, s/d.

LIVRO 2: SARGENTIM, Hermínio G. Atividades de comunicação em língua portuguesa, 5ª série. São Paulo, IBEP, s.d. (Livro do Professor)⁵³.

O livro é apresentado pelo autor ao aluno com uma mensagem de estímulo ao estudo dos seus textos, que "falam de você... Falam de muitas coisas que o cercam: a casa, a escola, a rua, os amigos. Mas falam também de muitas coisas que estão dentro de você, escondidas e bem guardadas". Nesta apresentação, o autor procurava valorizar a palavra, que "é o meio que você usa para conhecer e viver todas essas coisas, às vezes belas, às vezes tristes".

A série didática não é acompanhada de suplemento para o professor, com o plano dos manuais, as sugestões metodológicas e as respostas às questões colocadas para os alunos. As respostas são dadas em grifo, na seqüência dos estudos de textos, de gramática e de técnicas de composição. Todos os livros incluem um "Dicionário Gramatical" e nos livros da 6ª à 8ª série vem um "Apêndice Gramatical" com o conteúdo estudado na série anterior. Não têm

53. Este e os demais livros da série didática do mesmo autor estão entre os mais solicitados à FAE, em 1990, pelos professores de 1º grau de Goiás, segundo informação obtida junto à Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação.

"Glossário"; o estudo do vocabulário vem depois de alguns dos textos, na forma de exercícios, cujas respostas vêm escritas no "livro do mestre". O início de cada unidade é marcado por uma mensagem introdutória ao tema do texto. São mensagens carregadas de uma dimensão crítica que, quando apreendida pelo professor, pode desencadear o processo de uma educação libertadora: uma educação baseada na vida real, voltada para os interesses e as necessidades cognitivas dos alunos. A apresentação e o estudo das diferentes linguagens dos meios de comunicação de massa possibilitam a formação de leitores/receptores-emissores ativos e críticos desses meios, conforme a minha avaliação.

Seguem, por série, alguns dos textos de Atividades de comunicação..., por mim considerados críticos, tendo-se em vista a relação texto-leitor (ênfase no texto):

5ª série

"Ed", adaptado de Folha de São Paulo (09.05.82).

"Pivete" (um garoto filho de pedreiro e lavadeira) (ARAÚJO, Henry Correa de. Pivete. Belo Horizonte : Comunicação, 1977).

"Felicidade" (Tristeza não tem fim/Felicidade sim...). (MORAES, Vinícius de. Canções populares. In: _____. Obra poética. Rio de Janeiro : Aguilar, 1968).

6ª série

"Trabalho e transformação do mundo" (A e B) (FREIRE, Paulo. Caderno de Cultura Popular. In: _____. A importância do ato de ler. São Paulo : Cortez, 1982).

"A difícil vida de quem corta cana", de Antenor Braido. Folha de São Paulo, 20.05.84 (adaptação). Junto ao texto está reproduzida a capa da revista Isto é de 04.07.84, que tem a seguinte manchete-chamada: "O mundo do bôia-fria". Eu acrescento que nas páginas 31-37 da revista está publicada a reportagem, assinada por Flamínio Fantini. Seu título: "Vida dura no canavial"; subtítulo: "Pequenas conquistas mudam a vida dos bôias-frias, mas eles continuam longe do paraíso."

"Crianças vão à Câmara para reivindicar âres de lazer". (Folha de São Paulo, 09.11.83).

7ª série

"Liberdade, receita para curar os conflitos familiares" (Texto sobre os conflitos entre pais e filhos). (NÉRI, Emanuel, Folha de São Paulo, 13.01.85).

"Liberdade para pichar" (Texto com a foto de um "mural de crítica" colocado numa rua do Recife pela Prefeitura). (Veja, 13.02.80).

"Retirantes, da seca para as favelas" (Do município cearense de Guatu para São Paulo). (Folha de São Paulo, 02.09.83). Como texto complementar, SARGENTIM coloca a letra da canção popular "Asa Branca" ("Quando olhei a terra ardendo..."), de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

"Além da imaginação" ("Tem gente passando fome..."). TAVARES, Ulisses. Caíndo no real, São Paulo, Brasiliense, 1984. Na parte de criação de textos está reproduzido o cartaz "Pão para quem tem fome", da Campanha da Fraternidade - 1985 - CNBB, para análise.

"Rondônia, próxima parada da esperançosa família Batista" (Texto e foto de uma "cena paulistana"). (Folha de São Paulo, 02.11.85).

8ª série

Mensagem introdutória ao Texto nº 1: "O que é uma sociedade sem exploradores nem explorados? É a sociedade em que nenhum homem, nenhuma mulher, nenhum grupo de pessoas, nenhuma classe explora a força de trabalho dos outros..." (FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler). Texto nº 1: "Tuca" ("Quando Tuca saía da escola ele ia direto ajudar um amigo a lavar carros..."). NUNES, Lygia Bojunga. Tchau, Rio de Janeiro : Agir, 1985).

"João sem terra" (Texto sobre questões agrárias e reforma agrária. Exercício sobre a palavra "terra": "Sem terra (sem propriedade) mas na Terra (planeta). Sem terra mas sujo de terra (poeira, pó). Não o João Sem Terra (personagem histórico - rei da Inglaterra que viveu na Idade Média - período das Cruzadas). (RICARDO, Cassiano. Jeremias Sem-chorar. Rio : José Olympio, 1976).

"Publicidade" (Texto sobre a mensagem publicitária. ... "suas mentiras maravilhosas e suas verdades insuspeitadas"). (PIGNATARI, Décio. Jornal da Tarde, 27.09.79). Texto complementar: "O segredo da propaganda é a propaganda do segredo". ... "Os pro-

gramas de humor mostram o lado negativo das pessoas... As novelas exploram seres anormais dentro de um mundo de misérias e lágrimas. Já os anúncios apresentam um mundo de otimismo, onde tudo é bom e saudável..."). (ELIACHAR, Leon: O homem ao zero. Rio de Janeiro : Expressão e Cultura, 1969).

"O bicho" (A palavra bicho salienta a condição subhumana do homem. O homem faminto transforma-se num ser não-humano, irracional).

"Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
(...)
O bicho, meu Deus, era um homem."

BANDEIRA, Manuel. "Belo e belo". In: _____. Obra completa. Rio de Janeiro, Aguilar, 1967.

Texto complementar: "Notícia de jornal" (Sobre um homem que morreu de fome, ... "tombado em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro..." (SABINO, Fernando. A mulher do vizinho, 8. ed. Rio de Janeiro : Record, 1977).

Observa-se, no entanto, que o autor (SARGENTIM) cai na armadilha dos investidores na produção e distribuição do livro didático, para os quais o livro didático é uma mercadoria, como ou tra qualquer, que precisa gerar lucros e contribuir (através da inculcação ideológica dos seus textos) para que isto aconteça, sabendo-se que para isto acontecer é necessário manter o atual sistema político-econômico, que garante a continuação dos privilégios da classe que domina os meios de produção, incluída a produção do material didático. Na unidade iniciada pelo Texto nº 4, por exemplo, a proposta de discussão das idéias do texto "Ed" (adaptado da Folha de São Paulo, de 09.05.82), reforçaria o projeto político da classe hegemônica de manter o pobre, como o Ed, conformado com as suas limitadas condições de ascensão na hierarquia da divisão social do trabalho. Entendo que textos desse tipo, quando eles não são trabalhados de forma crítica e criativa, não contribuem para a efetivação do acesso dos mais humildes aos "níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", nos termos do item V do artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

Eis o resumo do texto em referência, com a mesma estrutura que lhe foi dada na redação do parágrafo construído com as respostas à seqüência de perguntas sobre o personagem Ed:

"Ed tem dez anos. Quando crescer, quer ser mecânico de automóveis. Mora num barraco de madeira. Sonha morar numa casa de tijolo, com televisão, vitrola e banheira. Trabalha na feira ajudando a carregar caminhão" (SARGENTIM, s.d., p. 32).

Vê-se, ainda, que a criança a que se destina o livro não pertence à classe social de Ed, porque, talvez, nem ao menos conheça crianças iguais a ele. Pobre é a outra criança e não a que responderia ao seguinte questionário:

1. Você acha que Ed é feliz? Por quê?
2. Se você encontrasse Ed na rua, o que diria a ele?
3. Se você pudesse, o que faria para ajudar a Ed?
4. Como Ed, existem milhares e milhares de crianças. Você conhece algumas? Como são essas crianças? O que você pensa e sente ao vê-las?

Na parte de estudo gramatical, observa-se a presença de palavras inúteis ou de baixa ou nenhuma freqüência na linguagem usual dos alunos, pelo menos, presumivelmente, dos alunos das escolas públicas de Goiás. Por exemplo, as terminações dos substantivos: cônsul/consulesa, duque/duquesa, czar/czarina, ermitão/ermitoa (SARGENTIM, s.d., p. 44). Inútil também seria o aluno de 5^a série ter que saber distinguir substantivos epiceno, sobrecomum e outros.

Para que os dois citados livros possam ser comparados com outros, principalmente no aspecto da criticidade dos textos, eu selecionei outros dois, que são os livros 3 e 4 no quadro de avaliação abaixo. São os seguintes:

LIVRO 3: TESOTO, Lídio. Texto e contexto. São Paulo : Ed. do Brasil, 1986. (Suplementado por livro do mestre).

LIVRO 4: PRATES, Marilda. Reflexão e ação em língua portuguesa. São Paulo : Ed. do Brasil, 1984. (Livro do mestre).

Quadro de avaliação dos livros 1 e 2 de 5ª série, avaliação extensiva às demais séries da 2ª fase do 1º grau, com a inclusão de indicadores (adaptados) das tabelas/escalas transcritas por Norma S.A. MIRANDOLA (s.d.) em "Subsídios para análise, avaliação e seleção de livro didático". Acrescentam-se os livros 3 e 4, para com eles serem comparados os dois primeiros, principalmente em termos de potencialidade crítica.

Indicadores .	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4
1. Introdução estimulante para os alunos	R	MB	R	B
2. Amostra do plano do livro pelo Sumário das Unidades	MB	R	MB	MB
3. Glossário e/ou Estudo do vocabulário	B	B	B	B
4. Suplemento com sugestões metodológicas para o professor...	MB	NT	NT	NT
5. Dicionário gramatical (Apêndice)	NT	MB	NT	NT
6. Ilustrações objetivas e atraentes relacionadas diretamente aos textos	I	B	MB	B
7. Biografia dos autores	NT	NT	NT	NT
8. Contribuição para a educação ambiental (Art. 225, item VI do § 1º da Constituição 1988	B	B	R	I
9. Referências bibliográficas...	S	I	S	S
10. Explicitação das funções da linguagem	I	R	NO	NO
11. Listagem de livros paradidáticos	B	NT	NT	NT
12. Incentivo à pesquisa sobre assuntos dos textos	I	B	B	B
13. Textos escritos especialmente para o livro	NO	NO	NO	MB
14. Conteúdo adaptado à realidade da clientela carente,	I	B	MB	MB
15. Semelhança nas gravuras entre a situação sócio-econômica da clientela carente e a vida pelos personagens do livro	NO	R	NO	B

Indicadores	Livro 1	Livro 2	Livro 3	Livro 4
16. Possibilidade de atendimento às diferenças individuais no livro do aluno	I	B	MB	MB
17. Isenção de preconceitos	R	R	B	B
18. Variação dos textos quanto aos gêneros literários	B	B	B	B
19. Variação dos textos quanto aos níveis de fala	R	B	B	B
20. Utilização de textos jornalísticos	R	B	B	B
21. Referência ao atual momento histórico-político brasileiro	NO	NO	NO	B

Avaliação: R - Regular

B - Bom

MB - Muito Bom

I - Insuficiente

S - Suficiente

NO - Não observável

NT - Não tem.

Além dos livros incluídos no Quadro de Avaliação acima, outros são aqui objetos de análise quanto à criticidade dos seus conteúdos. Escolhi o livro:

RIBEIRO, Lourival Regis et al. Comunicação em língua portuguesa. 7^a série. São Paulo, FTD, s.d.

A escolha desse livro se deu em virtude da inserção, nele, de textos como o de Jorge de Lima, Enchente, incluída a sua interpretação. O estudo do referido texto será feito em comparação com o conteúdo de alguns textos (ilustrados), sobre o mesmo tema, escritos por alunos da 1^a fase do 1º grau do Conjunto Educacional Pedro II, de Blumenau (SC), que se orienta pela pedagogia FREINET.

O livro - Trata-se de um livro didático adequado à situação sócio-econômica e ao nível lingüístico de alunos de clas-

se socialmente privilegiada, tanto pelo uso da língua padrão não associada à língua popular como pela forma de apresentação da matéria, que é acrítica. Observa-se, no estudo das suas unidades, o seguinte:

As ilustrações priorizam a vida urbana da classe média e ocultam a precariedade física e material da maioria das escolas públicas de 1º grau e também a situação de pobreza e miséria da sua clientela. Exemplos:

Unidade 1 - O texto A pelada (Hélcio Pereira da Silva) ridiculariza o "negrinho" do morro, "filho de temido negrão lá de cima". Na ilustração dos meninos jogando, todos eles estão bem penteados e usam uniforme esportivo completo, inclusive o "negrinho", que havia saído de casa para comprar alface e não para jogar futebol.

Unidades 3 e 4 - Nas ilustrações dos textos Uma prova (Marta Antiero) e O engraçadinho (Waldemar de Oliveira) aparecem salas de aula bem equipadas, crianças e professores bem nutridos, farto material escolar nas carteiras e na mesa do professor ...

Unidade 7 - Na ilustração, a aparente felicidade de colhedores de cacau, no sul da Bahia, não é compatível com a realidade da vida e do trabalho dos "alugados e empreiteiros" mostrada no texto de Jorge Amado, A colheita do cacau.

Unidade 8 - Não abordagem das causas do êxodo rural e do insucesso de uma família oriunda do interior da Bahia, que mora no Rio de Janeiro, no texto Cosme e Damião (M. Moreira de Melo). A omissão da realidade se expressa, principalmente, nas frases que dizem que lá "a vida era bem melhor que no Rio. Era mais fácil, mais bonita".

Unidade 14 - O texto Enchente vulgariza e não reflete a tragédia causada por uma grande enchente, ao apresentar duas crianças satisfeitas com a cheia do rio, como se tudo lhes servisse para brincadeiras.

Unidade 17 - A inculcação ideológica no sentido de que o pobre - aquele que vive num barracão - é preguiçoso e nada faz para mudar sua vida está bem clara, pela minha avaliação, no texto O barracão (Lima Barreto). O barracão descrito por Lima Barreto em 1920 (Histórias e sonhos) e ilustrado em Comunicação em língua portuguesa em nada se parece com os barracões urbanos e os ranchos da zona rural que os alunos pobres das escolas públicas em

Goiás devem conhecer. Afonso Henrique de Lima Barreto nasceu e morreu no Rio de Janeiro (1881-1922), era de origem modesta, mas isto não vale para se concluir que no Rio, naquela época, os barracões populares (urbanos ou rurais) fossem, como está no texto, cobertos de zinco ou de telhas, tivessem paredes altas feitas de tábuas comuns e de pedaços de caixotes, com a cozinha do lado de fora, "sob um telheiro tosco".

Unidade 21 - A ilusão de emprego fácil e de bons salários na Capital aparece no texto Para tentar vida nova (Armando Pontes) sem qualquer comentário dos autores do livro didático sobre o desemprego e a mão-de-obra barata de pessoas não qualificadas para o trabalho nas grandes cidades, o que, aliás, acontece com a família que sai do interior da Bahia e vai para o Rio de Janeiro, no texto de M. Moreira de Mello, Unidade 8.

A exploração de textos é feita através de exercícios mecânicos, que consistem, na maioria deles, em copiar trechos e frases, às vezes de forma forçada ou ilógica, como no exercício nº 12 da Unidade 14, onde o aluno é induzido a responder que "espumando como um doido" é a única razão para os meninos não se sentirem satisfeitos com a cheia do rio.

12. Os meninos têm várias razões para se sentirem satisfeitos com a cheia do rio, menos com uma que é:
- () as salas de visita se transformarão em banheiros.
 - () deitarão barquinhos na água.
 - () a escola será fechada.
 - () espumando como um doido.

13. Destaque do texto a frase exclamativa que denota o estado de espírito dos meninos, demonstrando a alegria e entusiasmo pelo crescimento da enchente:

.....

Na metáfora de Jorge de Lima, o "rio espumando como um doido fez medo até às piabas", mas não causou medo ou preocupação aos meninos, que exclamavam: "Deus permita que o rio encha mais".

O poema - ENCHENTE

- Por que as jandaias e os periquitos estão gritando como os meninos do Grupo, na hora de vadiar?
- É uma cabeça de enchente que veio ontem de tarde.

E o rio deu pra falar grosso
e bancar Zê-pabulagem:
- "Não duvide que eu levo
a sua almofada de fazer renda, minha velha!"

E o rio cresceu. Entrou na camarinha
e lá se foi com a almofada da velha!
- "Deus te favoreça, meu filho,
você, ainda outro dia, era tão manso,
lavava até os pratos de minha cozinha!"

- "Não duvide, seu canoeiro,
que eu emborco a sua canoa!"

E rodou com o canoeiro
e virou a canoa mesmo.
E entrou nos fundos das casas
e saiu nas portas da rua.
Subiu no olho da ingazeira,
tirou ingã e comeu.

Pulou das pedras em baixo,
espumando como um doido.
Fez até medo às piabas, que correram
pra os barreiros.
Só os meninos estão satisfeitos:

- "Deus permita que o rio encha mais!"
- "Deus permita que o rio encha mais!"

Quando o rio entrar na rua,
as salas de visita serão banheiros.
Eles deitarão barquinhos de cima das janelas,
e a professora fechará a escola!

- "Deus permita que o rio encha mais!"
- "Deus permita que o rio encha mais!"

(Obra Poética. Rio de Janeiro, Ed. Getúlio Costa, 1949, 1^a edição, p. 188-189).

Este mesmo poema - extraído de Poesias completas (v. 1, Rio : Aguilar, 1974, p. 145) está reproduzido, sem qualquer interpretação do texto, apenas com exercícios gramaticais, no livro:

CEGALLA, Domingos Paschoal. Hora de comunicação, 6^a série. São Paulo : Nacional, s.d.

Observa-se que, ao contrário das crianças do poema de Jorge de Lima e das ilustrações dos livros acima citados, os alunos do Conjunto Educacional Pedro II (Blumenau) manifestaram-se sensibilizados e preocupados com a "tragédia das cheias", com os flagelados, com a destruição da "bela cidade jardim", com a falta de alimentos para as vítimas das enchentes, com o passarinho que o seu dono quer salvar (...). As redações e os desenhos dos pequenos alunos estão reunidos na seguinte publicação da Fundação Educacional de Blumenau (FURB):

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE BLUMENAU. A enchente. Blumenau, 1983. 1955 p. il. (Biblioteca do Trabalho, 3)⁵³.

Como se vê, existem os textos de livros didáticos e outros que focalizam a fantasia e a tranqüilidade de crianças diante de problemas que não lhes afetam, nos quais não se envolvem; outros focalizam a inquietação e a angústia de crianças diante de problemas que elas conhecem e dos quais participam; existem textos cuja dimensão crítica só é percebida plenamente pela pessoa que se sente neles envolvida. Existem livros didáticos cuja qualidade pedagógica varia de acordo com as características percebidas e desejadas pelos usuários (professores e alunos) e pelo pesquisador. Admite-se, no entanto, que, ao escolher um livro ou manter o que já é adotado na escola (1º grau), a maioria dos professores não o faz por convicção ideológica, mas, provavelmente, pela sua necessidade de ter em mãos um conteúdo curricular, para ser desenvolvido no ritmo exigido pelo programa fixado para a disciplina e na medida do seu domínio da matéria. Não me parece verdadeira aquela publicidade dada pelo Governo do Brasil à distribuição dos livros didáticos adquiridos, neste ano de 1991, pela FAE, na parte que diz que são livros "escolhidos pelos professores com base na realidade dos seus alunos".

Nas duas escolas observadas, assim como em outras visitadas mas não citadas, não houve mudança de livro no último processo de escolha de livros catalogados pela FAE. A justificativa generalizada para a manutenção do livro é a de que "o livro é bom e já estamos acostumados com ele". Sobre isso, a explicação da professora J., em 1991, é semelhante à de outros professores, de outras escolas, mas é a mais objetiva. Ela disse:

53. Ver no Anexo 11 a reprodução de alguns dos textos e desenhos acima citados.

"Eu já encontrei o livro aqui. No final do ano passado, como tem os livros do MEC, nós olhamos os livros pra ver que livro adotar pra este ano. Então, nós, professores de Português, nos reunimos e escolhemos o livro que estava sendo adotado. Eu achei bom o livro. Na parte de interpretação de texto, eu gostei muito. Eu conheço vários outros livros..."

Qualquer que seja a qualidade pedagógica do livro didático, o certo é que ele está presente na sala de aula, mais por necessidade dele e menos como material acessório. Quando falta o livro do aluno, o do professor, aquele que é distribuído como cortesia das editoras, não falta, seja ele velho ou novo, tanto no aspecto físico como no aspecto do seu conteúdo. Este é um fato presente na pesquisa teórica e constatado na pesquisa de campo. Trata-se de um fato inquestionável, diante do atual quadro de carências materiais da escola pública e da pobreza da sua clientela, estando incluídas neste quadro as precárias condições de trabalho dos professores, que, recebendo pouco e ainda com atraso, escoram-se no livro didático por comodidade (falta de estímulo profissional) ou por necessidade de não gastar tempo preparando aulas e corrigindo trabalhos escolares, porque precisam de tempo para dar mais aulas na mesma escola, noutra escola pública ou em escola particular, ou para se dedicarem a outras atividades de onde sai o dinheiro da sobrevivência, dinheiro que não sobra para comprar o material de que precisam e não tem na escola.

Para o professor Geraldo Faria Campos, do Colégio de Aplicação, um professor sem boas condições de trabalho não tem condições de abrir mão do livro didático nas suas aulas, porque o material alternativo "fica muito por conta do professor". Em resposta a uma pergunta que eu lhe fiz, Geraldo Faria disse, no primeiro semestre de 1990:

"O que nós ainda não falamos é que o professor tem de ganhar o que dê pra ele sobreviver. E hoje o que o professor ganha no Estado de Goiás, nas redes estadual e municipal, é brincadeira. Então, pra substituir o livro didático eu utilizo jornais como Folha de São Paulo, Jornal do Brasil, O Popular, revistas Veja e Istoé Senhor, a própria redação do aluno; isso eu utilizo muito. (...) Utilizo textos que às vezes encontro na igreja. Então, pra substituir o livro didático, eu estou sempre atento pra ver um texto de televisão, um texto de rádio; sempre copiando, sempre anotando, sempre buscando. Veja: um professor sem boas condições salariais não poderia substituir o livro didático".

Sobre professores na rede estadual que já vinham experimentando a substituição do livro didático por outros recursos, conforme eu lhe assegurei, Geraldo Faria respondeu:

"São uns heróis, porque este material a que nos referimos fica muito por conta nossa, do professor. Este material você não vai encontrar na escola. (...) Eu acho que toda escola deveria ter pelo menos um mimeógrafo a álcool, para o professor passar os textos que ele acha, mas quase sempre isto aí é tirado do bolso do professor. A não ser algumas heróicas e raras atitudes de um ou outro diretor, de um ou outro grupo que se disponha a fazer isso".

Além de um mimeógrafo, para uso do professor, Geraldo Faria acha que "seria muito importante que todas as escolas tivessem um bom dicionário na sala de aula, para uso comum, mas isso não acontece, nem mesmo no Colégio de Aplicação".

Mesmo assim, a escola pública tem salvação, no que diz respeito à prática pedagógica. Eu perguntei ao professor Geraldo Faria:

- Como trabalhar em uma escola sem o uso do livro didático, supondo-se uma escola pobre e de crianças carentes?

Ele respondeu:

- "A partir das histórias, a partir das situações, a partir das histórias que o professor e os alunos contam. A partir das devoluções que os alunos fazem na escrita ou na fala oral, o professor vai criando novos textos e vai repassando-os pra sala de aula. Ele pode pedir às pessoas jornais velhos, revistas velhas...; pode fazer o grupo buscar esses materiais, que, às vezes, o aluno consegue ou o seu pai consegue num sindicato, num local de trabalho. Mas eu acho que a escola teria que ter meios também pra ter um mimeógrafo a álcool, teria que ter meios pra comprar alguns livros; mesmo que não houvesse muitos exemplares, que fossem trocando..."

Concluindo, ele disse:

- "Acho que temos que criar estratégias. Eu já pensei que no caso de escolas pobres poderíamos fazer festas juninas pra comprar livros. Em alguns lugares, temos que ter idéias paliativas, medidas paliativas..., mas você tem que continuar a criticar o governo; por exemplo, o professor, como é que se vai melhorar o salário dele se ele não participar do sindicato. Quem que vai lutar com ele, a não ser o sindicato? Eu já vi aqui em Goiás um governo dar aumento pros profes-

sores sem que estes pedissem, mas foi porque o governo que fora eleito era de outro partido e a despesa era pro outro pagar e não pra ele; uma espécie assim de vingança, como quem diz: 'Você ganhou a eleição, mas eu deixo aí um aumento de despesas...'

- E ainda faz média com os professores, argumentei.
Ele concordou:

- "Sim, ainda faz média..."

À professora Nancy, eu perguntei:

- É possível fazer na escola pública pobre e frequentada por alunos também pobres e com professores mal remunerados tudo o que é feito no Colégio de Aplicação?

Ela respondeu:

- "Com essa escola que aí está, do jeitinho que está, é difícil, mas eu acho que se o professor quiser criar, ele pode criar. Este ano eu tive uma experiência assim: em vez de fazer jornal com a 7a. série, eu resolvi ler jornal. Pedi aos alunos que tirassem recortes de jornais e colassem em folhas brancas e fossem fazendo uma coleção numa pasta. E eu estava olhando este material todo que os alunos haviam selecionado, quando uma estagiária da Faculdade de Educação (concluinte do curso de Letras) me disse: 'Olha, gostei da idéia de o aluno selecionar os seus próprios textos. Eu vou tentar alguma coisa similar na minha escola'. Pra minha surpresa, ela propôs o seguinte aos seus alunos. 'Todo mundo vai conseguir um caderno ou uma pasta e eu quero semanalmente uma cópia de um texto bonito que vocês leram...' Então ela veio me entregar uma pasta que os alunos dela fizeram e eu vi que tinha poesias, fábulas e outros textos literários. Era o aluno lendo e fazendo a sua coleção... Então eu acho que se o professor estiver interessado em criar e superar as barreiras das dificuldades, ele consegue. Apesar de toda a pobreza, a escola não tem que ficar deste jeito, ela tem que mudar muito".

Já o professor Paulo Marcelino entende que, como um todo, a nossa escola pública não tem uma solução - ou uma salvação - no momento. Ele disse que "isto não quer dizer que a escola pública seja um navio naufragado". E acrescentou:

"Não, a escola pública é exatamente o retrato da sociedade. Pouca diferença faz se o aluno viver dentro da escola ou fora dela. Carente, sem recursos, sem entusiasmo, sem um planejamento, sem uma linha de orientação educacional, sem uma psicologia da educação,

sem uma filosofia da educação, a nossa sociedade é uma sociedade que luta pra sobreviver. A escola pública é uma escola que luta pra sobreviver. Eu não diria que está na escola pública um lugar ruim; não, é um lugar bom, onde existe diálogo entre os jovens, entre as crianças, nalgumas existe a merenda, existe o recreio, existe o conhecimento humano e isso é importante. Agora, os objetivos que ela cumpre são muito diferentes dos objetivos que são traçados pra ela cumprir. E os objetivos traçados nas mesas de planejamento são objetivos daquela escola que talvez nós poderíamos ter um dia.

Por sua vez, o professor José Carlos Libâneo recoloca a questão da formação do professor, para que ele possa dominar os conteúdos da matéria e lidar praticamente, tecnologicamente, com os conteúdos. Em síntese, declara o professor Libâneo:

"A escola pública como ela é hoje tem salvação, na dependência da nossa ação política militante e na restauração, no professor, da sua formação profissional".

Sem dúvida, mais importante do que um bom texto didático (texto crítico) é o professor, quando ele assume uma postura crítica diante da realidade a ser desvelada. Contudo, a ênfase que ora se dá ao livro didático, especificamente, ou ao texto didático, de modo geral, é importante no sentido de que o que está em questão é a vantagem do texto crítico na educação, para que o professor, quando insuficientemente preparado ou educado como leitor crítico de qualquer texto, não venha a repassar (às vezes, ingenuamente) aos seus alunos um texto considerado alienante, que tanto pode ser um texto didático como pode ser um texto ou uma mensagem de qualquer meio de comunicação de massa. A vantagem do texto crítico no desenvolvimento do potencial criativo do aluno socialmente marginalizado já foi objeto de análise em outras partes deste trabalho. Questiona-se, portanto, qual é a formação que se exigiria do professor para que ele pudesse não só dominar os conteúdos de ensino, tecnicamente, mas também para que ele se educasse, politicamente, como leitor ou receptor-emissor crítico de qualquer meio de comunicação, condição esta indispensável ao exercício de uma educação conscientizadora e libertadora, segundo a análise do referencial teórico deste trabalho. Restauração profissional do professor, sim, mas antes disso - e para isso, o resgate da sua dignidade profissional e a garantia do livre exercício da sua função de educador, na sociedade que se diz democrática.

CAPÍTULO VI

À GUISA DE CONCLUSÃO

1. Perspectivas educacionais

Ao optar, no início do Mestrado em Educação Escolar Brasileira, pelo núcleo temático Educação e Comunicação, eu supunha ser possível focalizar a interferência dos meios de comunicação de massa (MCM) no processo educativo formal. O objeto da pesquisa seria a educação escolar enquanto forma de reação, a partir do 1º grau, ao problema do poder da tecnologia dos MCM sobre a educação escolar. Contudo, a gama de problemas enfrentados pela escola pública de 1º e 2º graus e principalmente a de 1º grau (segundo a minha experiência profissional no jornalismo e no magistério) e ainda a minha preocupação com o fato de a escola não acompanhar o progresso tecnológico dos MCM e os programas escolares não se harmonizarem com o cotidiano da criança levaram-me ao estudo do livro didático, na área de Comunicação e Expressão (Português).

Então, ao deslocar o problema da pesquisa para o livro didático, eu me vi diante da premissa de que a distância entre a vida real dos alunos e os textos e exercícios dos livros didáticos tradicionais é responsável, em parte, pelo fracasso escolar das crianças carentes, que não falam a língua da escola, e pela acomodação delas e de suas famílias à estrutura de poder das classes dominantes/conservadoras, na qual se encontram a escola e os MCM. Tornou-se necessário, portanto, o estudo das características pedagógicas e político-idológicas dos livros didáticos. Esse estudo indicou que os livros didáticos, que na escola pública representam a tecnologia da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, apresentam as seguintes características (universais), dentre outras, segundo os autores pesquisados e a leitura que eu faço deles:

1. Os livros didáticos são feitos para a "pequena burguesia" e não para a criança da "classe operária", cuja experiência de vida é negada e ignorada (FARIA, A.L.G. de, 1986, p. 75-7).

2. Eles apresentam um elevado padrão gráfico, mas, por outro lado, faltam estudos ou avaliações mais objetivas "sobre o livro produzido dentro da situação e das necessidades da realidade brasileira" (OLIVEIRA, J.B.A. et al., 1984, p. 20-1).

3. Os temas das suas lições e o vocabulário ficam distantes da vida da criança, o que contribui para que ela não consiga se interessar pela matéria (FARR, 1982, p. 45).

4. Neles, os textos são apresentados fragmentariamente e, desse modo, o leitor não consegue penetrar no contexto geral da obra nem nas características de estilo do autor ou da época (YUNES, 1988, p. 131).

5. Eles têm a função de mascarar um mundo real que, contraditório e injusto, é necessário para os interesses da classe hegemônica (NOSELLA, 1981, p. 177-8).

6. Eles educam as crianças para uma realidade inexistente, servindo-se dos mais reles clichês da pedagogia repressiva do século passado (ECO & BONAZZI, 1980, p. 16).

7. São dogmáticos, de difícil manuseio pela criança e criadores artificiais de centros de interesse (FREINET, C., apud FREINET, E., 1979, p. 51-2).

8. Não criam na criança o espírito crítico ou, então, destroem todo o sentido crítico de que já seja possuidora, impossibilitando-a de reagir diante das diversas formas de manipulação da linguagem (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 49).

9. Os livros didáticos habitam o professor a distribuir a matéria, durante anos seguidos, sem se preocupar em saber se a criança consegue assimilá-la (FREINET, C., apud FREINET, E., 1978, p. 49).

10. A linguagem dos textos didáticos não é a linguagem da comunidade a que pertence a criança carente (MARIZ, 1982, p. 17, 98, 109 a 137 e 146).

11. Os livros didáticos, ao sistematizarem conhecimentos (ou áreas de conhecimento) não o fazem de forma neutra, pois

privilegiam valores e verdades que se pretende transmitir (BRASIL, MEC/FAE, Políticas e estratégias do PNLD, s/d).

No Brasil, essas características negativas dos livros didáticos tradicionais podem ser o reflexo da política do livro didático adotada pelo governo (a partir do Estado Novo), cujo resgate histórico está no Capítulo II.

Eu constatei, na pesquisa de campo e na avaliação de alguns livros didáticos, dentre os quais os utilizados nas escolas observadas, o seguinte:

1. De modo geral, confirmam-se as características político-pedagógicas detectadas e relatadas pelos autores pesquisados, com as seguintes ressalvas: exceto os livros 3 e 4 do quadro de avaliação, na parte da potencialidade crítica da maioria dos seus textos e não na parte do estudo gramatical; o livro 2 contém alguns textos que se aproximam da realidade da criança carente. Esta avaliação é de caráter estritamente pessoal, estando sujeita, portanto, a alterações por parte de outros avaliadores.

2. A maioria dos livros solicitados à FAE pelos professores está entre os menos críticos (piores) e os mais críticos (melhores), segundo a análise dos seus textos e dos respectivos exercícios. Não encontrei dados indicadores de que os professores escolhem os livros adotados em suas escolas com base na realidade dos seus alunos, o que contraria um texto publicitário do Governo do Brasil sobre a distribuição dos livros didáticos adquiridos, neste ano de 1991, pela FAE.

3. Pelo que eu pude observar, o que prevalece no processo de escolha de livros didáticos catalogados pela FAE é o efeito da estratégia de "marketing" das editoras em torno da suposta qualidade física e pedagógica das suas obras, as quais são apresentadas aos professores e alunos através de mensagens, cujo teor de algumas delas pouco ou nada ficam devendo aos níveis de qualidade desejados pelos educadores progressistas. No "show-room" do livro didático, a ingenuidade de grande parte dos professores é veladamente explorada pelas editoras, através não só das aludidas mensagens de um aparente valor pedagógico, mas também com o embelezamento gráfico da mercadoria exposta.

4. Mesmo assim, a tendência do conjunto de professores, em cada escola, é de manter o livro didático já adotado, cujos textos e exercícios já fazem parte de seus "planos" de aula,

que, evidentemente, serão repetidos. A conseqüência natural desta acomodação do professor, que não vai atrás de uma variação maior de textos e de novas sugestões metodológicas, é a elevação dos índices de fracasso escolar, sobretudo de alunos carentes, que, em casa, não têm a oportunidade de entrar em contato com outros livros, com revistas e outros materiais impressos. O indício de tal acomodação está também no pouco ou nenhum conhecimento do professor sobre o Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental editado pela Superintendência do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação.

É justamente por causa da falta de um ambiente doméstico estimulador da leitura e da escrita e da capacidade criativa do aluno que a escola pública deveria ter condições de criar e manter um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. A maioria não tem. Não possuindo as condições necessárias para isso, a escola submete o professor à situação de ter que se virar para fazer os alunos se interessarem pelas aulas e pela matéria e, com isso, obter deles o esforço indispensável ao processo de aprendizagem. Quando isto não acontece, isto é, quando o aluno não se interessa pela matéria, não gosta da escola e, conseqüentemente, não se esforça para aprender, a culpa pelo fracasso escolar desse aluno recai, quase sempre, no próprio aluno, no professor e na escola, às vezes, nos pais, em vez de recair na inalterada situação estrutural do país e nos problemas sócio-econômicos existentes fora da escola.

É em face da necessidade do desvelamento dos problemas extra-escolares, que interferem negativamente na educação escolar, que a educação escolar deveria assumir o espaço que lhe é reservado pelos educadores progressistas, dentre estes os militantes da educação popular. Neste ponto, ação pedagógica e ação política se unem para, num processo de síntese, constituírem a educação problematizadora/conscientizadora/libertadora firmada através da práxis educativa de Paulo FREIRE, o inspirador e mentor da pedagogia libertadora.

Pode-se dizer que a pedagogia libertadora é a que orienta a "educação popular", que se origina e se mantém nos movimentos populares, mas já exerce influência sobre objetivos, conteúdos e métodos da educação escolar (formal). Um exemplo desta afirmação é o que acontece em São Paulo (Capital), onde 110 das 650 escolas municipais já funcionam com base num projeto de interdisciplinariedade, que é um "sistema pedagógico que, na verdade, é um

caminho para fazer chegar aos alunos os fundamentos dos estudos de Paulo FREIRE, o secretário municipal de Educação" (CARVALHO, J., 1990).

O que esta pedagogia libertadora teria a ver com o livro didático? Tem tudo a ver. Primeiro, porque ela visa a liberar o educando dos conteúdos e métodos da educação tradicional, que, ora atende somente aos interesses das elites sociais, ocultando a realidade das diferenças de classes, ora, ela legitima esses interesses em nome de uma "igualdade" que de fato não existe. Isto acontece, basicamente, através do livro didático. Segundo, tem-se como certo que a questão do método está condicionada pela utilização dos materiais didáticos.

A ênfase no material didático e nas técnicas de sua utilização exige a presença dos estudos do educador francês Célestin FREINET, cujas idéias pedagógicas são, em grande parte, semelhantes às de Paulo FREIRE. Ambos se completam, cada um ao seu modo, tempo e lugar. O importante é o fato de as propostas pedagógicas de ambos os educadores terem raízes no cotidiano das classes populares.

Como a minha reflexão sobre o papel da educação escolar na formação de receptores-emissores ativos e críticos dos meios de comunicação de massa perpassa todo este trabalho, não poderiam ser ignoradas, na sua realização, as teorias pedagógicas de Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ, que contêm muitas das idéias pedagógicas de Paulo FREIRE. A prática metodológica da "pedagogia" de GUTIÉRREZ PÉREZ consiste, inicialmente, em extrair os conteúdos dos meios de comunicação social (MCS), a fim de integrar o aluno na nova cultura (a cultura dos meios de comunicação) e também a fim de integrar a escola no processo das mudanças sociais e culturais.

O problema que se coloca hoje sobre a prática da "pedagogia dos meios de comunicação" de GUTIÉRREZ, a qual ele foi buscar na Pedagogia del oprimido de Paulo FREIRE⁵⁴, está na necessária utilização da linguagem de todos os MCS, e isto é praticamente impossível numa escola, por exemplo, que quase sempre só tem o livro didático como instrumento de trabalho nas mãos do professor e dos seus alunos. Contudo, a teoria da "linguagem total" de GUTIÉRREZ é por ele mesmo implementada num programa de "comunicação

54. Ver GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 34-49.

participativa", em São José da Costa Rica. A metodologia da linguagem total no programa de comunicação participativa de GUTIÉRREZ se desenvolve através de passos especificados, à semelhança dos passos de elaboração e aplicação do método Paulo Freire. Assim é que é possível supor que a "pedagogia dos meios de comunicação" tem chance de ser levada, pelo menos parcialmente, à prática da educação popular formal, na escola pública, se lhe for incorporada a práxis da "comunicação popular" do programa de "comunicação participativa" da Costa Rica.

Por sua vez, o próprio Paulo FREIRE (1982, p. 146), considera ingênuo aquele que ignora as dificuldades de se pôr em prática o seu conceito de educação na sociedade em que a educação funciona como instrumento de preservação do poder que a criou. Para Paulo FREIRE (1983, p. 92), o seu método não é constituído apenas de "técnicas" de codificação/decodificação de palavras geradoras; ele deve existir por inteiro, o que significa que ele só existirá se ele "servir a propósitos libertadores". E é isto o que se tenta fazer em São Paulo, por exemplo, com o projeto de interdisciplinaridade (CARVALHO, J., 1990) baseado nos fundamentos dos estudos de Paulo FREIRE. O projeto consiste, conforme o que foi noticiado, em unir todas as aulas - as aulas de todas as disciplinas - em torno de temas comuns, chamados de "geradores".

A chamada "pedagogia Freinet" também não é auto-aplicável na escola pública brasileira, nem mesmo na escola francesa dos dias atuais. A existência de escolas que adotam (ou ensaiam adotar) as "técnicas Freinet" no Brasil não significa que esta seja uma tarefa fácil de se realizar. Contudo, o que se conclui neste trabalho é que é possível acreditar na possibilidade de a escola pública brasileira absorver a parte da "pedagogia Freinet" que trata da criação e utilização de materiais alternativos ao livro didático, além de se considerar viável a adaptação das suas técnicas de organização de tarefas em grupos de trabalho, onde cada um ou cada grupo executa a parte que lhe cabe na equipe de trabalho-estudo, para a realização de um objetivo pedagógico comum a todos. É bom lembrar que FREINET não deixou uma "receita" de educação. O seu trabalho, conforme esclarece um dos seus divulgadores, é uma reflexão sobre os objetivos e a práxis educacional do passado, do presente e do futuro. Quanto às más condições de trabalho na escola pública freqüentada por crianças carentes, que anulariam os esforços no sentido de a prática de ensino vir a ser mais criativa

e crítica, possibilitando, com isso, a dispensa do livro didático na sala de aula, é importante lembrar que as escolas freinetianas também funcionaram em precárias condições materiais e pedagógicas, mas FREINET e seus companheiros nunca desanimaram, reagiram a esta situação e viabilizaram as suas próprias condições de trabalho. Para ele, o que justifica todos os sacrifícios do trabalho docente são os resultados de uma prática libertadora bem sucedida (FREINET, C., 1976, p. 44).

Observa-se, finalmente, que cada um dos educadores acima citados propõem técnicas de trabalho próprias e em contextos específicos, mas todos eles partem de princípios teórico-práticos de educação centrada no aluno, na liberdade de ação e na livre expressão do aluno. O que se coloca para discussão, no entanto, são as condições de adaptação de cada proposta ou da soma das referidas propostas pedagógicas à realidade da escola pública, especialmente da escola pública de 1º grau freqüentada por crianças carentes. A título de sugestão de técnica de trabalho pedagógico, segundo os fundamentos dos estudos sobre a práxis educativa de C. FREINET e Paulo FREIRE e ainda os conceitos da "comunicação pedagógica" de GUTIÉRREZ PÉREZ, incluiu-se neste trabalho o estudo das experiências de Maria Alice de Oliveira FARIA com a utilização de jornais e outros meios impressos de comunicação de massa na sala de aula, em substituição ao livro didático. A sua técnica de ensino pode contribuir para a adaptação das propostas pedagógicas de Paulo FREIRE, Célestin FREINET e Francisco GUTIÉRREZ PÉREZ à escola pública de 1º grau, sem se perder de vista o objetivo da formação de receptores-emissores ativos e críticos dos meios de comunicação de massa e ainda com a ênfase que nesta dissertação vem sendo dada à utilização crítica e criativa de recursos alternativos ao livro didático adotado na escola.

Dentre as vantagens de o professor abrir mão do livro didático e passar a usar outros recursos, incluídos os chamados textos críticos, eu procurei demonstrar as seguintes:

- . que o texto crítico, por si sô, pode ajudar o professor e o aluno a des-cobrirem, no mesmo texto, o contexto da mensagem que ele apresenta;
- . que o texto crítico assume função pedagógica e não apenas política, porque, diante de textos que falem da sua própria realidade, o aluno poderia se interessar mais pela sua leitura e pela matéria lecionada e, conseqüentemente, poderia se esforçar mais para aprender;

- . que o texto crítico atua no desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do aluno socialmente marginalizado, tendo por suposto os dois itens anteriores.

As argumentações teóricas e a pesquisa de campo permitem-me concluir que é necessário e que é possível, ainda que não plenamente, substituir o livro didático por outros recursos metodológicos e de conteúdo (considerando-se o "conteúdo crítico") na escola pública de 1º grau, observados os limites, admitidos neste trabalho, para a utilização crítica e criativa dos recursos didáticos disponíveis. Esses limites foram avaliados com base na prática escolar e nas condições materiais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, onde, pelo que eu pude observar, são exercitadas, com êxito, na área de Comunicação e Expressão (Português), estratégias de ensino que substituem o livro didático, já tendo aquele colégio passado também pela experiência de implantação de uma mini-gráfica para produção de jornal de classe e jornal escolar. Contudo, os mesmos estudos teóricos e de campo me levam a afirmar que não é deixando as coisas ficarem como estão que os docentes da escola pública vão elevar a sua prática escolar até atingir os níveis de qualidade do trabalho de equipe que hoje se realiza no Colégio de Aplicação da UFG. Eu não estou superestimando o trabalho docente naquele colégio, em comparação com o trabalho docente na escola pública, estadual ou municipal, onde existem professores qualificados e interessados em desempenhar bem as suas funções. O que se coloca é que a superação das inúmeras dificuldades que hoje enfrentam os docentes e os demais trabalhadores do setor educacional, na rede pública (estadual ou municipal), não acontecerá sem a consciência e a ação política da categoria, sem a sua união em torno de reivindicações por melhores condições de trabalho (incluindo as condições salariais) e também no sentido de se exigir do governo (seja ele federal, estadual ou municipal) mais recursos orçamentários para o ensino público.

Enquanto isto que foi dito acima não acontece, o professor deveria, pelo menos, assumir o seu papel de educador, segundo os conceitos de Rubem ALVES, os quais podem ser conferidos no item 1 do Capítulo III. Enquanto todas aquelas coisas não acontecem, o professor-educador poderia, pelo menos, selecionar criticamente e utilizar com criatividade textos de vários livros didáticos existentes na escola (os da FAE, por exemplo), e dos que po

dem ser conseguidos por cortesia das editoras; ele poderia utilizar recortes de jornais e revistas e até mesmo jornais e revistas e outros materiais impressos disponíveis na comunidade; ele poderia até mesmo utilizar recursos humanos da comunidade: pessoas da comunidade, que seriam convidadas a falar, na classe, de suas vidas, de seus trabalhos, de suas lutas pela sobrevivência ou pela melhoria da qualidade de vida na comunidade. São recursos que, criativamente utilizados e bem selecionados, poderiam enriquecer os conteúdos escolares e possibilitar, ao professor, a diversificação das suas técnicas de trabalho na sala de aula.

Após estas considerações a respeito das possibilidades de eliminação ou de uso eventual do livro didático, na sala de aula, devo esclarecer que estou apenas usando o meu direito de opinar, à luz dos estudos teóricos e de campo por mim realizados, sobre este assunto, que já foi objeto de outras pesquisas, mas não perdeu a atualidade e o interesse dos educadores/pesquisadores que não querem ver a peteca cair.

Porque admito e ao admitir e aceitar diferentes pontos de vista sobre as questões analisadas, principalmente no que diz respeito ao condicionamento de algumas ações à formação do professor, eu deixo aos usuários deste trabalho, aqueles a quem este trabalho possa interessar, a oportunidade de também tirarem as suas conclusões sobre os problemas aqui colocados, os quais continuam abertos à discussão. Como concluir este estudo, se muitas outras questões, além das constantes da delimitação deste trabalho, ainda precisam ser trabalhadas e, se possível, esclarecidas? Se ainda não tenho respostas concretas para as questões aqui levantadas e analisadas, pelo menos acredito que melhorei a qualidade das minhas dúvidas sobre a matéria em estudo e também espero ter contribuído para a realização de novas pesquisas sobre o livro didático no cotidiano da escola pública de 1º grau, principalmente em Goiás. É gratificante pensar assim - pensar na possibilidade de tal contribuição -, porque, apesar de todas as argumentações existentes a respeito de estratégias que possam substituir o livro didático, as situações de inevitabilidade do seu uso, na sala de aula, estão exigindo mais estudos teórico-práticos (talvez, mais práticos do que teóricos) a respeito de como o professor usa/utiliza o livro didático adotado na escola, tanto em relação ao seu conteúdo como no que se refere às técnicas de transmissão desse conteúdo e também como os alunos absorvem esse conteúdo, tendo por expectativa a sua educação político-pedagógica.

2. Considerações finais

Para concluir, devo esclarecer que a ênfase ora dada à importância do texto crítico na educação escolar não pode ser tomada como uma forma de dogmatizá-lo, como se ele determinasse a verdade no contexto das relações sociais em que se insere. Não é assim. O texto crítico não é tomado em si mesmo. Ele é como o espelho, que não tem culpa pela imagem que reflete. Ele reflete a imagem real da sociedade, mas não tem culpa pela imagem que reflete porque a imagem é que se projeta sobre ele. Portanto, um determinado texto só é correto se ele refletir a realidade, sem distorções. Também deve-se considerar que o texto crítico ou potencialmente crítico, enquanto material didático, não está dissociado de métodos e conteúdos, conforme já se esclareceu neste trabalho, porque, vale acrescentar, o conteúdo verdadeiro - o conteúdo crítico - emerge da realidade, de onde são tirados os objetos de conhecimento. Quanto ao método, pode-se dizer que é o material didático que o suscita; por exemplo, por recursos alternativos ao livro didático eu entendo a conjugação entre outros materiais didáticos (jornais, revistas etc.) e as técnicas mais flexíveis do seu uso, de acordo com as necessidades cognoscitivas, os interesses e o ritmo de aprendizagem dos alunos, numa perspectiva não só de educação pedagógica (utilitária), mas também de educação política.

A N E X O 01

Síntese da história política documentada do livro didático no Brasil:

- 1938 - Decreto-lei nº 1.006, que institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo condições para produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Através deste Decreto, são estabelecidos impedimentos à autorização para edição de livros didáticos e exigências quanto à correção da informação e linguagem.
- 1945 - Decreto-lei nº 8.460, que redimensiona funções e hierarquias da Comissão Nacional do Livro Didático.
- 1961 - Decreto-lei nº 50.489, que estimula o aperfeiçoamento das obras didáticas, condições de financiamento e redução de custos.
- 1966 - Criação da Comissão do Livro Técnico e Didático - COLTED, com o objetivo de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas ao aperfeiçoamento do livro-texto, do livro técnico, de sua produção, edição e distribuição.
- 1967 - Convênio MEC, Sindicato Nacional dos Editores de Livros e Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos da América - USAID, sendo que, nesta época, passa a ser vinculada ao programa do livro didático a idéia de assegurar distribuição gratuita de livros aos estudantes brasileiros.
- É incentivado e adotado o sistema de co-edição como forma de baixar o custo de produção.
- 1971 - Comissão de Inquérito que foi encarregada de apurar irregularidades na COLTED.

Decreto-Lei nº 68.728, que transfere para o Instituto Nacional do Livro - INL - os recursos financeiros, acervo, pessoal e demais atribuições da COLTED, ficando, conseqüentemente, extinta essa Comissão. Foi criado, em substituição, um Colegiado, constituído dos Departamentos de Ensino do MEC, que tinha o papel de, consultadas as Secretarias de Educação das Unidades Federadas, decidir as linhas dos programas a serem executados pelo Instituto Nacional do Li-

- vro - INL (PLIDEF, PLIDEM, PLIDES, PLIDESU, PLIDECOM), através do regime de co-edição. Nesse período é alterado o perfil de participação das fontes financiadoras com a criação do Fundo do Livro Didático, que incluía a contribuição financeira das Unidades Federadas.
- 1972 - Decreto-lei nº 5.692, que institui o Banco do Livro nos estabelecimentos de ensino, com o objetivo de prolongar a utilização do mesmo.
- 1976 - Decreto-lei nº 77.107, que atribui competência à Fundação Nacional de Material Escolar - FENAME, na execução dos diferentes programas do livro didático, por meio da sistemática de co-edição. O Convênio FENAME/Secretarias Estaduais de Educação obriga ao governo central distribuir determinado montante de livros e estabelece contrapartida financeira e material das Unidades Federadas.
- 1980 - Portaria 409, que estabelece critérios de atendimento às peculiaridades locais/regionais e prevê a constituição de Comissões Estaduais para seleção, acompanhamento e avaliação do Programa, eliminando a avaliação federal.
- 1983 - Lei nº 7.091, de 18.04.83, que transforma a FENAME em Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, incorporando diferentes ações de assistência ao estudante, dentre elas a execução do Programa Nacional do Livro Didático. Apenas o PLIDEF continuou a ser desenvolvido.
- 1984 - Início da experiência de participação dos professores regentes de classe na análise, seleção e indicação dos livros a serem adotados em cinco Unidades Federadas; propõe-se o envolvimento de Órgãos Municipais de Educação na administração do Programa. Fim do sistema de co-edição, da limitação do número de títulos por Unidade Federada, bem como de exemplares por títulos.
- 1985 - Lançamento do Programa Nacional do Livro Didático, apresentando substanciais modificações, como:
- . participação do professor no processo de escolha do livro didático, com força de lei (Decreto nº 91.542);
 - . atendimento a todos os alunos, da 1^a à 8^a série do 1º grau, das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país;
 - . exigência quanto à qualidade física do livro;
 - . aquisição de livros reutilizáveis (Decreto nº 91.542).

Pedagogia de Paulo Freire chega a mais cem escolas

Secretário, que chegou a pedir demissão, amplia seu método na rede municipal de ensino

JOAQUIM DE CARVALHO

Das 650 escolas municipais de São Paulo, que retomaram aulas ontem, cem apresentaram a seus alunos uma nova e poderosa figura do currículo escolar. Trata-se do projeto de Interdisciplinaridade, um conjunto de teorias que a Secretaria Municipal de Educação começou a implantar na rede em fevereiro. Agora são 110 os estabelecimentos de ensino que funcionam com base nesse sistema pedagógico, que, na verdade, é um caminho para fazer chegar aos alunos os fundamentos dos estudos de Paulo Freire, o secretário municipal de Educação. Para os assessores da Secretaria, a ampliação da Interdisciplinaridade na rede significa que Freire cumpriu a promessa de mudar o perfil da escola municipal. "O secretário está mudando a cara da escola, para torná-la interessante e alegre", opina Ana Maria Saul, diretora de Orientação Técnica da Secretaria. Apesar do tom triunfante com que o gabinete de Freire costuma falar de seus projetos, a gestão tem sido marcada por polêmicas. Uma delas, gerada no interior de seu próprio partido, o PT, resultou num pedido de demissão do secretário (ler entrevista abaixo). Até o projeto que agita se estende criou controvérsias.

Nas dez escolas que inauguraram a Interdisciplinaridade, em fevereiro, o projeto já provocou discussões calorosas entre professores e a equipe de técnicos encarregada pela Secretaria de Educação de, a cada semana, fiscalizar e orientar a prática docente. Nos primeiros meses, os pedagogos dos Núcleos de



Volta às aulas na rede municipal: "interdisciplinaridade" em mais cem escolas

Ação Educacional (NAEs, nova denominação para delegacia de ensino) assistiam às aulas, faziam anotações e, depois, diziam aos professores o que estava coerente com o projeto e o que não estava.

"Disse uma vez à equipe que no dia em que me impusessem qualquer coisa fecharia minha agenda e voltaria a lecionar pelo método tradicional", recorda Jane Garcia, 26 anos, professora da terceira série do primeiro grau da "Cândido Portinari", escola de 2.080 alunos do bairro de Perus, no extremo Oeste da cidade. "Fiquei insegura, parecia uma lavagem cerebral", afirma. Jane acredita, no entanto, que o projeto tem muitos pontos positivos. "Aprendi a ouvir os alunos, que hoje melhoraram o hábito de ler e de escrever", conta.

A Interdisciplinaridade consiste em unir todas as aulas em torno de temas comuns, chamados de "gerato-

res". Na escola de Perus, por exemplo, o tema com o qual tentaram trabalhar no primeiro semestre todos os professores — da Educação Física à Matemática foi o da moradia. Agora, neste segundo semestre, o "gerador" será transporte. Mas a novidade na rede não se limita à Interdisciplinaridade. A equipe dos NAEs procura também mudar a prática didática. Segundo suas teorias, o ensino deve estar centrado no conhecimento do aluno e não no do professor.

"Isso é muito complicado", reclama uma das professoras que, embora não se alinhem com a proposta, são obrigadas a trabalhar nesse método. No primeiro semestre da sétima série, não foi adotado nenhum livro na disciplina de Português — nem de Gramática. Segundo a aluna Daniela de Andrade, o professor deu uma tarefa: pesquisar e escrever sobre um trecho

da ferrovia desativada que liga Perus ao bairro de Primavera. Para cumprir essa lição, o professor propôs aos alunos que participassem de uma caminhada para reivindicar da Rede Ferroviária Federal a reativação da via férrea.

"Acho que agora está mais fácil aprender", afirma Daniela. Para Sandra Rose Marcone, de 14 anos, os professores passaram a explicar mais os pontos. "Agora eles falam mais", diz. A diretora Aparecida dos Anjos Pessoa, que tem 31 anos de magistério, não aceitara seu caso o projeto tivesse, mas admite que houve problemas para sua implantação. Alguns professores passaram por sua conta ao método tradicional, mas nos próximos meses voltarão ao projeto. Segundo Aparecida, a maioria dos professores descontentes não pode dar aula à sua maneira porque a Interdisciplinaridade exige trabalho em equipe.

Journal of Education Studies

Date 24 07 1992

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA
Faculdade de Educação da UFG
Rua Delenda Rezende de Melo s/n.º - St. Universitária
74.210 - Goiânia - Goiás - Brasil

A N E X O 3

ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO,
EM JULHO DE 1990.

01. RAFAEL - Eu gostaria de fazer uma relação entre o que eu chamaria de "pedagogia dos conteúdos críticos" (utilização de "textos críticos") e a "pedagogia crítico-social dos conteúdos". A primeira poderia ser entendida como um arranjo prático (ou pragmático?) para se enfrentar alguns dos problemas do ensino de conteúdos dos textos didáticos na escola pública de 1º grau. Presumo que esta primeira concepção pedagógica se ja também "crítico-social", sob o ponto de vista da aproximação dos textos didáticos à vida real dos alunos, à semelhança da "pedagogia popular" de Célestin Freinet: "... uma realidade viva, na medida dos filhos de operários e camponeses" e não um "ideal teórico". Pergunto: É possível estabelecer esta relação? É possível aplicar, hoje, a pedagogia "crítico-social dos conteúdos" na escola pública de 1º grau, sabendo-se de todas as suas carências, inclusive a falta de pessoal docente qualificado?

LIBÂNEO - Eu gostaria de dizer o que entendo por pedagogia crítico-social dos conteúdos. A expressão "crítico-social" refere-se a uma determinada concepção de pedagogia, a uma abordagem específica da pedagogia. Assim como existe uma pedagogia ativista, uma pedagogia tradicional, uma pedagogia culturalista, defendo uma pedagogia crítico-social. Em certo sentido, posso dizer que a expressão "crítico-social" indica um método de abordagem da educação e de seus objetivos e conteúdos. Essa abordagem identifica-se com a explicação dialética da realidade, em que a prática educativa em suas várias manifestações e em seus conteúdos é apreendida, explicada no seu movimento, na sua transformação, na sua história. Em poucas palavras, 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, constituindo-se enquanto objetos de conhecimento com base em significados engendrados na dinâmica das relações soci-

ais. É o tratamento dos conteúdos na sua objetividade, nas suas relações internas, mas produtos da atividade sócio-histórica dos homens num determinado quadro de relações sociais. Quanto ao termo "conteúdos", não há nenhuma particularidade, é a face objetiva da cultura, da ciência, referência necessária de qualquer pedagogia. A formulação pedagogia crítico-social dos conteúdos significa que a expressão "crítico-social" se refere a uma questão metodológica, enquanto que a expressão "conteúdo" se refere aos objetos do conhecimento. Vale a pena esclarecer que conteúdos não são apenas conhecimento, são também as habilidades, os modos de agir, as atitudes, as convicções. A expressão "conteúdo crítico" não é apenas um arranjo prático para ensinar conteúdos na escola. O conteúdo crítico já implica na constituição dos objetos de conhecimento. Mas é uma expressão perigosa porque pode levar a cristalizar as dimensões da realidade. A abordagem crítico-social nega qualquer possibilidade de ver os conteúdos como estáticos, cristalizados. Eu prefiro falar em conteúdos científicos...

02. R - Conteúdos expressos no livro didático?

L - O conteúdo científico pode ou não ser o que traz o livro didático. Inclusive vale dizer que eu não tenho expectativa de que os livros didáticos tratem os conteúdos na sua historicidade. Ainda que pretendessem isso, seria difícil esgotar em relação a certo conteúdo suas relações internas, suas determinações, suas contradições. Esse é um trabalho de reflexão conjunta de professores e alunos, em cada situação concreta.

03. R - E sobre a aplicação da pedagogia dos conteúdos críticos na escola pública de 1º grau?

L - Quanto à sua aplicação na escola pública, é claro que é possível, desde que se suponha uma formação filosófica, sócio-política e uma sólida formação científica dos professores.

04. R - Aí é que está o problema: a formação do professor. Se o professor não tem esse preparo, então é preciso que o texto contenha elementos, digamos, da realidade concreta, para ajudá-lo a des-cobrir o que a burguesia oculta. Se os professo

res não são bons, é preciso, pelo menos, ter bons livros. Eu considero que o conteúdo crítico existe em função da leitura que a pessoa faz do texto. E assim seria possível dizer que não existe livro ruim ou texto ruim pra quem lê criticamente. O problema é como o texto poderia ajudar o professor a ler criticamente. Eu me refiro ao conjunto de temas do livro didático nas suas relações com o repertório do aluno. Eu entendo que é necessário que a criança sinta que determinado texto (ou tema) do livro didático - ou de texto alternativo ao livro didático - tem alguma coisa a ver com a sua vida. Isto certamente irá motivá-la pra aprendizagem. É assim que ela vai ter interesse pelas atividades escolares, vai ter como e porquê se esforçar para aprender.

L - Eu gosto da frase em que você diz que importa menos o conteúdo do livro didático e muito mais a leitura que o professor dê conta de fazer do texto. Eu parto exatamente desse argumento seu para dizer que você firmar uma idéia de conteúdo crítico em oposição a um conteúdo acrítico levaria a que você utilizasse o seu conteúdo crítico como pressuposição, como um dogmatismo, como algo que já está acabado; que o professor é um iluminado para poder fazer a leitura crítica e o aluno não é.

05. R - Eu estou evitando essa idéia...

L - Sim, mas a sua colocação é de que já que o professor tem deficiências de formação acadêmica e política, eu vou buscar o conteúdo crítico e levá-lo prontinho pro aluno.

06. R - Eu acho que não é bem assim. Eu explico: o professor poderia contar com um material alternativo ao nível da compreensão dos alunos para tirar desse material questões relacionadas ao programa curricular. Eu digo questões da vida real dos alunos, questões que sejam por eles mesmos analisadas e discutidas em classe.

L - Neste caso, o professor não estará fazendo outra coisa se não auxiliando o aluno, dando exemplos ao aluno pra que o aluno desenvolva as suas próprias capacidades cognitivas, pra poder lidar criticamente com os conteúdos.

07. R - O professor poderia utilizar jornais, revistas etc. como material ou recurso didático, mas ficaria a questão sobre como se usariam esses materiais. A respeito disso, eu suponho que o conteúdo crítico do material suscitaria o método da sua utilização.

L - Pois é, a reportagem que você passa pro aluno, um extrato de jornal, aquele jornal apresenta um conteúdo, não necessariamente um conteúdo crítico. A leitura que você vai fazer daquela matéria, sim; ela pode ser uma leitura crítica. Mesmo porque se eu estou dizendo que o caráter de criticidade dos conteúdos advém de quando eu apreendo o objeto nas suas relações, na multiplicidade de determinantes, os significados sociais atribuídos a esses conteúdos, eu estou falando de um método de abordagem do conteúdo e não de conteúdo crítico.(...) Se eu pudesse ter um conteúdo crítico definitivamente - essa é a impressão que se dá quando se usa esta expressão - isto vai impedir que eu apreenda a essência desse objeto de conhecimento na sua historicidade. Ora, você pega uma notícia de jornal pra usar aqui em Goiânia, você pega essa mesma notícia pra usar no Pará, em São Paulo...

08. R - Seriam realidades diferentes.

L - Então você não pode ter conteúdo crítico posto e acabado, já interpretado. Regra de sintaxe, por exemplo, é um conteúdo, é um objeto de conhecimento que existe independentemente de mim, do aluno; ele existe, está fora de mim. Entretanto, quando eu vou ter uma relação cognitiva com ele, com este objeto de conhecimento, com a regra sintática, é claro que a substância, a natureza desse conteúdo é que vai puxar um método. O método está pregado no conteúdo. Então, a idéia que eu estou querendo passar é de que não existem conteúdos críticos em si mesmos; existe uma leitura de conteúdo e esse conteúdo tem um caráter científico, objetivo. Entretanto, este caráter objetivo dos conteúdos não é neutro. Não é neutro porque quem conhece, quem está lidando com conteúdos, quem está se aproximando desses conteúdos são sujeitos inseridos em relações sociais. Portanto, todos os conteúdos estão carregados de significados sociais.

09. R - São, às vezes, conteúdos alienantes...

L - Eu não diria que eles são sempre alienantes. Eles estão carregados de significados sociais que, conforme a ótica de vê-los, podem vir a ser alienantes. A subjetividade de quem lida com este conteúdo, a ótica de classe, intervém nele, de maneira que, no interesse da burguesia, pode-se limitar esse conteúdo apenas ao seu lado visível; pode-se sonegar informações ou dados a respeito desse conteúdo; pode-se considerá-lo como autonomizado, justamente despregado de seus nexos sociais, de sua historicidade.

10. R - Seria uma atitude tomada intencionalmente pela burguesia?

L - Intencionalmente, ou não. O ideológico nem sempre é intencional. A burguesia esconde determinados aspectos de conteúdo e ela às vezes nem está pensando em defender interesses; é que ela tem uma mentalidade de que as coisas são cristalizadas, existem em si mesmas. E é isso que negamos. As coisas não existem em si mesmas. As coisas, os fatos, os processos, os acontecimentos estão carregados de significados sociais. Ora, isto significa que eu, sujeito conhecedor, é que atribuo criticidade aos conteúdos. Os conteúdos, em si mesmos, eles não são nem críticos nem acrílicos. De maneira que você precisa explicitar melhor esta idéia de que o aluno faz uma leitura crítica de um determinado conteúdo, pra não confundir com a idéia de que o professor traz para o aluno um conteúdo crítico. Eu entendo que nós só podemos falar de uma dimensão crítica ou crítico-social dos conteúdos. Eu posso falar assim de um método de abordagem do conteúdo que tenha um caráter crítico, científico, histórico.

11. R - Pra pessoa que é capaz de assumir uma postura crítica diante do livro é fácil fazer uma leitura crítica. Eu estou querendo verificar é como o aluno pode ter idéia dessa criticidade se o professor nem percebe a dimensão crítica do texto.

L - Vamos dizer assim: o aluno, naturalmente, por si mesmo, pela sua natureza, não daria conta de fazer uma leitura crítica do conteúdo em virtude de que a leitura crítica do conteúdo já supõe conhecimentos, supõe métodos de assimilação, método

todos de pensamento, métodos de reflexão. Então o aluno, por si mesmo, naturalmente, não faria, em princípio, uma leitura crítica dos conteúdos porque isso requer teoria. O mesmo se dá com o professor. É preciso educar o professor. Um livro "crítico" não resolve nada.

12. R - O aluno chamado carente teria mais facilidade pra assimilar um texto, por exemplo, sobre o b^oia-fria do que um texto sobre uma coisa que ele não conhece, nunca viu, uma coisa que não faz parte da sua realidade.

L - Não é suficiente que você apresente ao aluno um tema socialmente familiar. Não é suficiente porque o aluno precisa ir mais longe... É um ponto de partida, mas só isso não resolve. Ele precisa de conteúdos sistematizados, de desenvolver o raciocínio científico através deles.

13. R - O aluno está num processo de aprendizagem. No momento em que ele dominar os códigos lingüísticos e passar a ter alguma noção das funções da linguagem ele vai compreender melhor ou decodificar mais facilmente o texto, mas pra isso é preciso que o professor leve em conta a realidade social e lingüística do aluno. O professor tem que se apropriar e levar o aluno a se apropriar da linguagem do autor para, juntos, desvelarem uma realidade que muitas vezes está oculta através da manipulação da linguagem.

L - Vamos inverter a situação. O livro didático usual, comum, traz um texto, por exemplo, de Estudos Sociais, falando de agricultura. A agricultura no Brasil. Ou, se for no primário..., a fazenda. Nesse texto sobre a fazenda vai aparecer o seguinte, chutando, assim, pro alto: "O pai de Pedro trabalha numa fazenda. Na fazenda existe a casa do fazendeiro e em volta da casa do fazendeiro existem as casas dos trabalhadores. Na garagem da casa do fazendeiro existe o trator. O pai de Pedro é tratorista do fazendeiro..."

14. R - E vai por aí, mas tudo acaba sendo colocado como se fosse uma relação natural, como se não houvesse qualquer tipo de problema na relação entre o fazendeiro e o tratorista ou o peão do fazendeiro. Eu já li um texto num livro didático que falava do empregado de uma fazenda que era uma pessoa muito

simples, que atendia prontamente a qualquer ordem do fazendeiro, dos filhos do fazendeiro e de seus netos. No estudo do texto, o autor do livro passa a idéia de que o empregado era uma pessoa simples e não sabia falar direito porque não era inteligente. Eu me lembro de outro texto, de outro livro, que diz que em volta da casa do trabalhador roceiro está cheio de capim, que ele não planta nada etc. etc. Quer dizer que ele...

L - Sim..., que ele é preguiçoso. Eu estou só querendo partir do inverso. Você está querendo trazer a vida cotidiana do trabalhador rural, a vida real do trabalhador rural. É isto que você quer trazer.

15. R - Quase sempre, o livro didático mostra o contrário, esconde o cotidiano real do trabalhador.

L - (Escrevendo um gráfico num papel) Nós temos aqui, supostamente, um texto crítico e aqui, do outro lado, um texto a crítico...

16. R - Um texto que mostra a realidade do trabalhador e outro que não mostra.

L - Muito bem. Quer dizer, há vários problemas implicados nesta conversa que estamos tendo aqui. Vamos imaginar que você entrega um texto pra professora, um texto que você chama de crítico, o que é que ela vai fazer com este texto?

17. R - Ela poderá perceber que existe uma realidade do fazendeiro e uma realidade do peão do fazendeiro. Ali estão palavras, informações e ilustrações, coisas que a professora certamente vai entender, coisas que o aluno pode entender. Eu mantenho o meu entendimento de que o texto é de mais fácil compreensão pro aluno quando há nele alguma coisa que tem a ver com a sua vida. Paulo FREIRE e OLIVEIRA LIMA, por exemplo, falam sobre isso.

L - Eu posso fazer um texto bonito aqui, um texto acrítico. Eu posso fazer um texto cheio de imagens, um texto lingüisticamente bom, que qualquer criança vai entender...

18. R - Eu entendo que não basta fazer um texto bonito, usando palavras e gírias da criança - por exemplo, da criança do meio rural -, sem que se tenha um objetivo político de libertação social também. É preciso que aquele texto, além de bonito e lingüisticamente bem feito, não passe a idéia de que a criança é pobre, o seu destino é ser pobre, porque isso é assim mesmo; não passe a idéia de que o peão não tem nada porque é preguiçoso...

L - Pois é, eu vou na mesma tecla do que estou falando. Você está partindo do pressuposto de que existe algum autor - um autor ou um professor - que já tenha uma cabeça politizada, que já domine o método dialético...

19. R - Assim seria fácil, mas existe o professor que não preenche esses requisitos, então eu preciso, volto a insistir, eu preciso de um material que o ajude a superar as próprias deficiências, no que diz respeito à leitura e transmissão dos conteúdos.

L - A cientificidade do conteúdo para um texto acrítico tem as suas características. Ele concebe este conteúdo como autonomizado, como dado isolado, que é toda uma concepção que nós podíamos dizer, genericamente, que é uma concepção positivista de cientificidade dos conteúdos. Eu quero dizer que o caráter de cientificidade desse conteúdo, numa visão não burguesa, numa visão sócio-histórica, é dado pelo fato de que este conteúdo não é autonomizado. Autonomizado significa separado, tomado nele mesmo. Antes ele é um conteúdo onde já permeiam nele os significados sociais, os significados de classes reais.

20. R - Vale lembrar que eu coloquei aqui diferenças de método e não divergências de método de abordagem do conteúdo, levando-se em conta as condições reais de vida dos alunos. Eu coloco de um lado a pedagogia crítico-social dos conteúdos e, do outro lado, uma pedagogia mais prática do que teórica, com ênfase no material didático. No meu projeto de pesquisa eu coloco a questão do material empurrando e determinando o método de abordagem do conteúdo. Por exemplo, se eu estou com um jornal na mão, eu tenho n opções pra trabalhar com este jornal na sala de aula, enquanto que se eu pego um livro didático eu não

tenho que fazer nada, está tudo pronto, é só passar pro aluno, não importando se o seu guia metodológico é bom ou ruim e se o seu conteúdo é crítico ou não.

L - Neste sentido é que eu quero enfatizar que o objetivo do ensino é o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva do aluno, o que se verifica através do conteúdo. Neste caso, ele pode ser crítico e pode ser acrítico.

21. R - Eu entendo que o conteúdo precisa de condições materiais - isto significa também materiais didáticos - para ser difundido. Eu estou em busca de materiais simples e de técnicas flexíveis que se adaptem à realidade econômica e social do aluno, sem prejuízo da qualidade do ensino. Acompanhando FREINET, eu preferiria falar mais de técnicas de trabalho do que de métodos de ensino...

L - Sim. É o que eu estou chamando de método. Posso chamar método e técnica e você está preferindo chamar só de técnica. Então, considerando a realidade, considerando a nossa sociedade concretamente, nós vamos verificar que na nossa sociedade não existem textos com uma leitura crítica do seu conteúdo... Você está supondo que a sociedade de classes permita que se escreva um livro desses.

22. R - Não, não. Por isso é que eu quero trocar o livro por textos alternativos, que podem ser do próprio aluno. O professor trabalha o texto, corrige o texto, usa o texto do aluno pra ensinar a ele questões de expressão oral e escrita, inclusive questões gramaticais...

L - Você está supondo aí, mais uma vez, a capacidade do professor...

23. R - Não. A suposta falta de capacidade técnica e de formação política dele é que me faz pensar em textos que o ajudem a des-cobrir o que está oculto e que estimulem a capacidade criativa dos alunos.

L - Sim, mas quem é que vai escrever o texto?

24. R - Pode ser o próprio aluno, o próprio professor. Pode ser que professor e alunos não escrevam os textos, mas saibam ir atrás de outros...

L - Sim, mas o aluno dá conta de colocar nesse texto o conhecimento sistematizado, necessário...

25. R - Não. Eu creio que não. O seu conhecimento vai ser sistematizado com a ajuda do professor.

L - E o professor está capacitado a trazer ao aluno este conhecimento sistematizado?

26. R - Aí eu entraria na questão da formação do professor, que seria uma outra discussão, na qual se incluiria a formação do educador popular.

L - Mas então você está fazendo uma investigação do que deve ser e não do que é.

27. R - Eu pretendo observar na sala de aula o que é, como está. Eu pretendo analisar a prática de ensino em cima do que deveria ser e não é.

L - O que você está falando está envolvendo, na verdade, o tratamento didático, cognitivo, do conteúdo. Aí é que eu estou, num certo sentido, dando mais peso pro processo de assimilação do conhecimento como garantia de uma apropriação crítica desse conhecimento. O que nós estamos aqui discordando, eu diria, é com esta relação entre o real e o ideal. Constatando a crueza do real, você está condicionando o trabalho na realidade com uma condição ideal, que é você ter um texto crítico...; você, de certa forma, está se afastando deste real e colocando algo ideal.

28. R - Eu acho que o "texto crítico" é um texto real.

L - Sim, mas nós estávamos constatando antes que, nas condições atuais do professorado, ele não tem condições intelectuais e práticas, condições de remuneração, para redigir este texto crítico. Ele pode aprender hoje a explorar criticamente os textos, mas elaborar um texto, não. Você está dando

um peso muito forte ao texto crítico como "conditio sine qua non", como condição assim irrevogável pra que se possa desenvolver uma atividade docente que assegure a dimensão crítico-social dos conteúdos. E é este o problema com o qual eu estou implicando, porque, do ponto de vista dialético, você não pode ficar projetando uma ação ideal desvinculada do real, concreto, existente.

...

L - Nós estamos aqui fazendo uma relação necessária objetivos - conteúdos-métodos. Conteúdos-métodos vinculam-se também numa relação necessária de objetivos sócio-políticos e pedagógicos. Isto significa entender, quando eu falo objetivos sócio-políticos e pedagógicos, que conteúdos-métodos podem ter um caráter de objetividade mas não têm caráter de neutralidade; eles estão subordinados a interesses e por isso então é que eles estão vinculados a objetivos...

29. R - E conteúdos x relações sociais?

L - Quando se trata de, metodologicamente, vincular conteúdos e prática social, o que já é uma formulação implicando um método - justamente porque conteúdos não estão desvinculados do movimento social, das significações sociais -, já significa dizer que há um vínculo dos conteúdos com a prática social... O primeiro caráter pelo qual conteúdos se vinculam à prática social é que os conteúdos escolares, as várias matérias do currículo, representam aqueles conhecimentos que são requeridos para que todas as pessoas - todas as crianças - possam inserir-se socialmente. Inserir-se socialmente significa participar desta sociedade - e basicamente participar da sociedade pelo trabalho. Significa, no meu entender, prover os alunos dos conhecimentos necessários para que eles possam inserir-se praticamente, ativamente, no mundo do trabalho. Assim é que, no meu entender, conteúdos são aqueles conteúdos clássicos mesmo: português, matemática, história, geografia...

30. R - Tudo bem, mas eu me referia aos conteúdos que se expressam dentro dessas disciplinas: português, matemática etc.

L - Pois é, mas eu não parto daí não. É um ponto de vista seu. Eu parto do ponto de vista de que existem conhecimentos

que foram sistematizados e que todas as crianças precisam assimilá-los.

31. R - Seria, portanto, uma referência à escola unitária?

L - Sim, claro. Isto significa também dizer que a primeira dimensão crítica dos conteúdos é a assimilação dos conteúdos sistematizados. Esses conteúdos, por sua vez...; cada conteúdo, cada matéria do currículo possui os seus objetos de conhecimento. E são esses objetos de conhecimento que cabe passar, transmitir, ensinar aos alunos. Então, há questões da língua que precisam ser dominadas pelos alunos do jeito que elas foram consolidadas, enquanto um conhecimento lógico e sistemático. Ensinar os conteúdos básicos de português - habilidades de expressão oral e escrita -, pra mim, é a primeira dimensão crítico-social dos conteúdos, é a primeira maneira de entender a intervenção na prática social... Ao mesmo tempo, esses conteúdos têm os seus métodos próprios de chegar até eles. Há uma metodologia conexa a esses objetos de conhecimento e que cumpre, portanto, passar por processos cognitivos usuais: observação, abstração, generalização, indução/dedução, que são os processos cognoscitivos implicados no domínio desses objetos de conhecimento. Isto já é uma abordagem científica do conteúdo. Ensinar o aluno a observar a realidade é do domínio desse conteúdo; já pertence, já é um método conexo a esse conteúdo.

32. R - ... O professor deve ensinar o aluno a observar a realidade a partir da própria realidade do aluno.

L - Aí nós temos um segundo ponto, mas eu não quero falar do segundo ponto antes de ter completado o primeiro, porque é fundamental entender, ainda na primeira questão, que na minha concepção o referencial para se desenvolver procedimentos metodológicos são os conteúdos sistematizados que o aluno tem. O aluno não tem conteúdo sistematizado quando ele está iniciando...

33. R - Na prática, eu poderia entender como conteúdos sistematizados os conteúdos formais.

L - É..., os conteúdos formais. Numa sociedade transformada eu posso lidar com esses conteúdos formais, que você está chamando, já tratados criticamente. Mas eu não posso supor isto como coisas existentes, porque não existem. Segundo ponto: Quando eu vou lidar com estes objetos de conhecimento, que são conteúdos formais como você está dizendo, que já carregam consigo procedimentos, métodos e técnicas, faz parte da minha metodologia, que é uma metodologia assentada numa percepção histórico-social, de que eu possibilite que o aluno se aproxime teoricamente desses conteúdos a partir dos conhecimentos e experiências vividos. E por que isto? Isto por uma razão, neste momento aqui, menos ideológica, menos política e mais metodológica mesmo, porque a relação de conhecimento que o aluno trava com o objeto supõe a percepção que ele tem desse objeto de conhecimento e a percepção que ele tem desse objeto de conhecimento é demarcada pelas suas condições sociais.

34. R - Em síntese...

L - Em síntese, o que você deseja - e que eu também desejo - é que os nossos alunos na escola, mediante o processo de ensino-aprendizagem, cheguem a uma consciência crítica da realidade.

35. R - Certo.

L - Mas eu não posso supor que ele primeiro tenha consciência crítica e depois ele se desenvolva cognitivamente. Ele precisa desenvolver-se cognitivamente pra poder chegar à consciência crítica...

36. R - A questão, pra mim, é não se chegar ao cognitivo através de um processo educativo alienante.

L - Então eu queria entender que o processo pelo qual se chega à consciência crítica chama-se processo cognitivo, que corresponde a esta embricação de conteúdos e métodos...

37. R - E aí entraria a questão do livro didático como difusor des ses conteúdos. Quanto a conteúdos-consciência crítica, eu acho que são aquisições simultâneas.

L - Atuar cognitivamente pra se chegar à consciência crítica.

Este é o rumo normal, porque eu não posso supor consciência crítica sem desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico, reflexivo, crítico e isto são atos de conhecimento, no qual estão implicados o pensamento crítico, a observação, a abstração, a indução/dedução e tudo mais que, cabendo ao objeto de conhecimento, suscite em termos de metodologia. Esta é a primeira coisa. Segunda coisa: no processo cognitivo, do modo como eu estou dizendo, a consciência crítica pode levar a que o aluno seja incentivado, estimulado a conhecer mais e melhor. Mas eu queria dizer pode, porque, veja: a consciência crítica situa-se no âmbito ético-social, situa-se no âmbito da convicção, situa-se no âmbito da moralidade, no âmbito do emocional. Isto aqui é uma coisa fundamental. O cognitivo situa-se no âmbito da instrução, da formação mental. São coisas inter-relacionadas, porém são coisas com uma relativa autonomia...

38. R - E onde é que vai aparecer o livro didático?

L - No meu entender, os meios de você operar o desenvolvimento cognitivo são os meios correlatos, conexos ao próprio conteúdo, para o que então eu tenho métodos, dentro dos métodos, técnicas, e dentro de métodos e técnicas eu tenho recursos. Então o livro didático vai aparecer aqui, no meu entender. Eu poderia dizer pra você que, na minha concepção, de certa forma, eu estaria colocando o livro didático numa segunda ou terceira instância. Se os métodos se sobrepõem aos recursos, ou se a relação objetivos-conteúdos-métodos se sobrepõem aos recursos - considerando a realidade presente, porque eu só posso construir o ideal dentro do real, embora o meu real esteja balizado pelo meu ideal -, então isto me leva ao entendimento de que a questão de que se o livro didático é ou não crítico fica secundarizada. Mas eu preciso dizer agora uma terceira coisa, que é a seguinte: se no processo de transmissão-assimilação ativa de conteúdos do aluno eu não posso supor a consciência crítica, não posso supor que ele já tenha a consciência crítica, eu posso supor (veja bem, estou falando supor, não exigir, não colocar como condição "sine qua non"), eu posso supor que o professor tenha uma consciência crítica. Mas aqui eu posso colocar mais gente. Eu posso supor que o autor do livro tenha uma consciência crítica, que o professor tenha uma

consciência crítica, que você, intelectual, trabalhando pra tornar mais efetivo o ensino, um ensino voltado para a consciência crítica, tenha uma consciência crítica. E nesse caso pode-se preparar um recurso didático auxiliar, complementar, em relação a conteúdos e métodos. Eu estou insistindo que nessa condição eu estou colocando o livro didático em segunda instância, subordinado a métodos e técnicas, porque eu posso ter um livro didático crítico ou não crítico. No meu entender, o que você chama de texto alternativo pode ser tratado tão acriticamente como outro texto padrão usual... No meu entender, o pensamento crítico se desenvolve no aluno mediante o conteúdo específico da matéria. Este conteúdo é o conteúdo científico. Como é que você vai dizer se o conteúdo é científico? A par - tir do entendimento do método de abordagem desse conteúdo. E esse conteúdo não é o aluno quem dá.

39. R - o aluno não estaria dando o conteúdo ao fazer um texto e entregá-lo ao professor para ser trabalhado, para ser estudado nos aspectos de linguagem, gramática etc.

L - Veja bem. Há duas posturas que eu rejeito. A primeira é a de que o conteúdo determina os conhecimentos que o aluno deve dominar. Eu rejeito esta postura de que os conteúdos servem para que o aluno os reproduzam. A segunda postura que eu também rejeito é a de que o conhecimento e a experiência do aluno determinam conteúdos. Eu rejeito também esta posição porque o conhecimento e a experiência expressos pelo aluno reproduzem exclusivamente o seu cotidiano, a sua vivência restrita. Reproduzem simplesmente...

40. R - ... o seu pequeno mundo.

L - O seu pequeno mundo restrito, freqüentemente contaminado, ideologicamente, pela televisão, pelos meios de comunicação em geral. Este conhecimento e estas experiências do aluno tomados absolutizados implica que eu empobreço a tarefa da escola, porque eles não são suficientes para determinar o conteúdo.

41. R - É preciso lembrar que entra aí a participação do profes - sor. Eu não desprezo, em nenhum momento, a importância do papel do professor na sala de aula.

L - Então nós temos que lidar com esta problemática dialéticamente, porque aqui está contida uma contradição. De um lado eu tenho conteúdos sistematizados que fazem parte da experiência e da prática social humana e que eu não posso desprezã-los porque eles são uma contribuição da atividade humana. Eles compõem já a prática social humana, eu queira ou não. Eles existem já sistematizados; se, não, eu estou negando o desenvolvimento do conhecimento. Então, de um lado eu tenho esses conteúdos objetivos; eu diria que, por suposto, o professor os porta, mas, por outro lado eu tenho o desenvolvimento mental do aluno, eu tenho a experiência sócio-cultural dele. Eu tenho os conhecimentos que ele dispõe, ainda que sejam conhecimentos baseados em senso comum...

42. R - O saber popular...

L - ... o saber popular. Eu tenho estes conhecimentos. Como é que eu vou resolver esta contradição? De um lado eu tenho aqui diretividade; do outro lado eu tenho aqui autoatividade. É diretividade porque isto aqui é socialmente determinado. Eu não posso fugir deles.

43. R - Está dentro da concepção histórico-social?

L - Sim. Por outro lado eu tenho o fato, também baseado na concepção histórico-social de que o processo de conhecimento é uma relação ativa do aluno com o objeto de conhecimento, de tal maneira que eu preciso aprender, sim, enquanto professor...

44. R - Um exemplo.

L - Eu tenho aqui água. Água é um conteúdo objetivo. Há desenvolvimentos científicos com relação à água, pelos quais eu posso sistematizar este conhecimento que é produzido aí nas relações sociais, depois sistematizado, muito embora a classe dominante possa sonegar algumas informações - e de fato sonega, porque trata o conteúdo autonomamente, isoladamente, mas de qualquer maneira eu tenho este conteúdo água, que o livro didático vai trazer. Ao mesmo tempo, como o meu objetivo é o encontro cognitivo do aluno com água, com este conteúdo água, eu tenho uma premissa de que o conhecimento é um processo ativo, é um processo que implica uma relação do aluno com o obje

to de conhecimento, que é a água. Então, como é que eu começo a minha unidade? Eu começo a minha unidade fazendo uma sondagem deste conhecimento e desta experiência que o aluno tem da água e já vou levando este aluno a verificar outras determinações que envolvem este conteúdo, para além do que é o seu conteúdo objetivo e que são os significados sociais implicados no conhecimento deste objeto de conhecimento chamado água. Na medida em que eu vou, digamos, problematizando este conteúdo com o aluno, eu já vou colhendo, portanto, a experiência vivida que ele tem, mas o meu objetivo vai além desta experiência vivida porque eu vou confrontá-la com aquilo que o livro me traz, com aquilo que o conteúdo do livro traz. Com que objetivo? Deste processo de problematização eu vou já suscitando, eu já vou instigando, de tal forma, que eu v^ã puxando que conhecimento sistematizado é necessário para que o aluno possa se elevar do senso comum à ciência.

45. R - Para que haja a passagem do conhecimento não elaborado para o conhecimento elaborado. Justamente aí: através do conhecimento que o aluno já tem da água ele faria um texto sobre a água e o enriqueceria durante a sua discussão, em classe.

L - Desde que você parta de um programa, de uma sistematização. Você parte de uma sistematização, confronta a experiência do aluno com este conhecimento sistematizado, de tal maneira que o aluno v^ã, ele próprio, por métodos adequados, métodos técnicos adequados...

46. R - E aí entra a questão do material, que pode ser um jornal, uma revista, um gibi etc.

L - Entra, mas eu estou querendo acentuar este caráter de contradição, quando eu vou simultaneamente do sistematizado para o não sistematizado e do não sistematizado para o sistematizado... Eu pergunto a você se você admite a formulação prévia, pelo professor, pela escola, de objetivos e conteúdos sistematizados, a partir dos quais você vai detonar o processo de investigação com o objetivo de que o aluno, com isto, retorne aqui com um conhecimento científico desses tópicos que eu estabeleci previamente...

47. R - Admito partir de objetivos a serem atingidos e de conteúdos sistematizados, mas dentro de uma nova linguagem, já que ele vai precisar disso pra trabalhar, pra arrumar emprego... Ele precisa da norma padrão para garantir a sua competitividade na sociedade. Eu agora substituiria a expressão "conteúdos formais" por "conteúdos sistematizados", porque, quando eu coloco "sistematizado" eu posso estar até mesmo incluindo o conhecimento popular, o saber popular, com toda a sua herança cultural. Ao dizer "formais" eu estaria me referindo aos conteúdos fixos do livro didático, os quais o professor aceita porque trabalha com o programa que está formalmente expresso no livro.

L - Tudo bem. Agora eu vou dizer, para finalizar a conversa, o seguinte: pressuposto este processo que você vai daqui (apontando no gráfico) do conhecimento socialmente determinado, para um processo cognitivo, que é a assimilação ativa do aluno, mediante os conteúdos próprios da matéria, no qual incluem-se os significados sociais, incluem-se no científico. Este é o grande dado...

48. R - O grande não.

L - O grande não, que, pra burguesia isto não vale. De tal maneira que o aluno, percebendo ativamente os conteúdos, depois passando para um processo de sistematização dos conteúdos, chegue num momento de aplicação, onde ele possa até vir a reelaborar estes conhecimentos, uma vez que ele vai ver como é que eu lido com eles na minha prática social, no sentido, portanto, de que o aluno aprende a reelaborar criticamente os conteúdos nos interesses da sua classe social. Admitida esta premissa, aí então eu entro no meu posicionamento a respeito do lugar do livro didático. Veja: no miolo do processo de transmissão, assimilação, reelaboração estão os meios. Meios eu estou chamando aqui no termo bem genérico. Nestes meios eu vou incluir métodos, técnicas, recursos. Nestes meios, entre os quais o livro didático, se eu professor ou se eu autor de livro tenho uma perspectiva histórico-social, na minha cabeça, na minha prática, na minha vivência, nessas condições eu posso formular um livro didático, um texto didático que já contenha, na sua elaboração, um método determinado de enfoque da

realidade, que é o método pelo qual eu incluo, no caráter científico dos conteúdos, os seus significados sociais. Se eu fosse discutir com você o tema da sua dissertação, eu diria que no processo de transmissão, assimilação e reelaboração de conhecimentos um livro didático que já carregue consigo uma metodologia de abordagem da realidade pode potencializar o processo cognoscitivo na direção da formação da consciência crítica. É uma aposta, porque a elaboração do livro crítico é um ideal que nós colocamos na nossa cabeça mas que precisa de estar subordinado à realidade, o que significa que eu, mediante um processo cognoscitivo determinado, posso trabalhar com o livro acrítico, posso trabalhar com qualquer livro ou com qualquer texto, desde que eu domine bem a natureza, o funcionamento, as características de um processo cognoscitivo que inclua este entendimento do caráter científico do ensino.

49. R - Por esse ponto de vista, a escola pública carente, com professores com insuficiência de qualificação, não tem salvação!

L - Se o professor não domina nem o conteúdo nem o método, não tem salvação. O livro didático que você vai usar vai ser uma doutrinação, vai ser uma reprodução: aí, sim, vai ser uma inculcação. Sem o domínio dos conteúdos é impossível a formação da consciência crítica, sem o domínio dos conteúdos é impossível deslançar qualquer processo cognoscitivo.

50. R - Então, como fica a escola pública tal como ela é hoje? Não tem mesmo salvação pra ela?

L - A escola pública como ela é hoje tem salvação na dependência da nossa ação política militante e na restauração, no professor, da sua formação profissional.

51. R - Como resgatar a escola pública de boa qualidade?

L - Isto está na dependência dessa formação profissional do professor envolvendo o aspecto acadêmico, o aspecto sócio-político e o aspecto técnico. Portanto, pôr no livro didático a salvação da escola, eu acho que aí não.

52. R - Não se trata de salvar a escola. Trata-se de fazer o possível dentro das condições ou das brechas deixadas pela estrutura de poder do Estado. Sei que os problemas fundamentais estão fora da escola e não dentro da escola.

L - Eu não acho que seja possível investir no livro didático como condição "sine qua non". Eu podia dizer até, cedendo à rigidez com que eu coloco a problemática da formação profissional do professor, nesses três sentidos, eu poderia ceder um pouco da rigidez desse requisito, dessa condição, pra dizer o seguinte: Talvez seja possível...; vamos apostar na possibilidade de que o livro didático ganhe uma importância maior, na medida em que ele der conta de que se passem nele esses requisitos de formação profissional, ou seja: formação acadêmica e domínio dos conteúdos, formação sócio-política e formação técnica. Que o livro didático expresse nele mesmo essas dimensões, o que significa que, nessas condições, ele precisa ser muito bom do ponto de vista científico. Eu admitiria, nas condições presentes, acentuar a importância do livro didático...

53. R - Eu quero acentuar a importância dos textos alternativos ao livro didático porque o livro didático já está carregado de pecados pedagógicos. Não ser que se considere que seja um bom livro. Seria necessário discutir o que é bom livro. Como eu estou partindo do pressuposto de que o livro didático não é bom, eu estou buscando outros recursos, dentre os quais os textos alternativos ao livro que seria ruim.

L - Eu vou contestar a sua afirmação no seguinte sentido: eu não gosto da expressão livro didático alternativo.

54. R - Livro, não. Texto alternativo.

L - Texto alternativo. Qualquer professor pode fazer um texto auxiliar. Eu não gosto da expressão alternativo porque aí você quer substituir o livro didático. Alternativo implica em substituir o outro. Eu, na verdade, prefiro investir, apostar na definição de um bom livro didático. Aí sim. Já que nós estamos tocando no livro didático, aí pode parecer até paradoxal a minha conclusão. Nas condições atuais de ensino, eu entendo que o livro didático, pelo fato de ele se constituir, na realidade escolar de hoje, num elemento imprescindível, e porque ele está lá...

55. R - É ele ou nada!

L - É ele ou nada. Então, aí, por mais paradoxal que possa parecer esta minha conclusão em relação ao que eu falei, porque eu estou querendo ligar o ideal ao real, eu estou querendo inserir o ideal no real, eu diria que vale a pena o investimento na explicitação do que é, do ponto de vista histórico-social, o bom livro didático, porque é possível apostar que nós possamos introduzir no livro os elementos da formação profissional de que o professor carece, ou seja, domínio seguro de conteúdos, uma concepção, uma visão sócio-política da sociedade e uma visão técnica...

56. R - No livro didático, estas questões apareceriam mais como um alerta, porque tudo isso seria um curso de graduação.

L - Não. A concepção histórico-social pode penetrar o tratamento metodológico do conteúdo. Pode-se imaginar um curso pra isso. No seu trabalho você poderia apostar num complemento do livro didático, na elaboração de textos auxiliares. Eu sou contra, na escola pública de hoje, a substituição do livro didático, seja ele qual for. Eu posso, se eu tiver posição política pra isso, eu posso selecionar livros... O que eu quero e o que eu não quero. Eu não quero excluir o livro didático que contém um programa, um conteúdo sistematizado, porque eu acho isso importante. Em resumo, a minha posição sobre a escola unitária é a seguinte: Acho que é dever do Estado fornecer educação pública e de igual qualidade a todas as crianças do país e acho que essa qualidade tem como parâmetro a maioria da população.

57. R - A maioria da população é composta de pessoas carentes, daí a necessidade de se ter a escola popular.

L - Acontece que o governo que sustenta a matéria e a educação pública, ele não é um governo socialista, ele não é um governo que está interessado na formação cultural do povo. Ainda assim, como cabe ao Estado a responsabilidade pela formação cultural da criança, eu vou lutar, eu vou me juntar às entidades e aos movimentos sociais para que estes conteúdos sejam compatíveis e correspondam aos interesses da maioria da po

pulação. Mesmo se eu não conseguir isso, eu vou lutar. Mesmo se eu não conseguir isto, eu ainda continuo postulando a existência de conteúdos básicos comuns. Conteúdos didáticos comuns, sim. Livro didático único, não. A segunda coisa que eu quero dizer com relação a isso é o seguinte: quem seleciona objetivos, conteúdos e métodos é o professor. Portanto, o professor faz a partir dos conteúdos básicos comuns uma re-seleção, levando em conta aqueles conhecimentos básicos de que a criança precisa para ter uma participação democrática na sociedade, no trabalho, no cotidiano e tal. O professor pode re-selecionar os tópicos desses conteúdos básicos comuns, levando em conta, agora, ao mesmo tempo, aquilo que é necessário para que o aluno se insira na sociedade, o que vai colocar exigências externas sociais, exigências da escola e ao mesmo tempo levar em conta os problemas, desafios e realidades existentes no dia a dia do aluno. Eu quero fazer uma composição do conteúdo sistematizado com os conhecimentos e as experiências sociais, culturais e individuais dos alunos.

A N E X O 4

ENTREVISTA COM O PROFESSOR GERALDO FARIA CAMPOS,
EM JUNHO/JULHO DE 1990.

01. RAFAEL - Você já utilizou o livro didático como material indispensável na sala de aula?

GERALDO - Nos primeiros 10 anos de magistério, eu utilizei o livro didático, mas nunca como material indispensável, porque eu criava, sempre inventava alguma coisa. Ele era uma espécie de roteiro; os pais o exigiam, a direção do colégio o exigia e eu acabava cedendo, utilizando o livro didático. Já no Colégio de Aplicação, quando cheguei aqui por volta de 1971, eu pude abandonar quase que por completo o livro didático, mas o Colégio ainda o exigia... A Coordenação de disciplina se reunia para escolher qual o autor que ia ser utilizado e, esse livro comprado, o pessoal exigia que se usasse. Então eu usava o livro em uma aula por semana, começava das últimas unidades, depois passava para as do meio, para as primeiras. Eu sempre procurava o texto que melhor se adaptasse à turma em que eu trabalhava.

02. R - Quais e como foram as suas primeiras experiências de ensino sem o livro didático? Pode dar exemplos de situações concretas havidas em tais experiências?

G - Antes de 71, eu trabalhei no Ateneu Dom Bosco, no Colégio Santo Agostinho, na Escola Murilo Braga, da Vila Nova. Antes da experiência do Colégio de Aplicação era um trabalho mais sofrido, um trabalho em que se deveria usar o livro didático, deveria ter uma seqüência e eu não estava muito preparado para mudanças, para criar muito e então o livro era uma espécie de roteiro. Eu não percebia muito que ele impunha um tipo de ideologia. Os textos didáticos nunca falavam de pobreza, de miséria, dos grandes problemas nacionais. Os textos eram de famílias que estavam sempre bem; bastava um pequeno conselho pra acertar tudo e no final todos seriam felizes para sempre. Havia até uma brincadeira em que os meninos terminavam de contar as coisas e diziam assim: ... "e foram felizes para sempre".

03. R - Assim como as histórias que começavam quase sempre assim:
Era uma vez...

G - Sim.

04. R - Quais eram os tipos de clientela da escola? Ou: de que es-
tratos sociais era a clientela da escola?

G - Nos colégios Ateneu e Santo Agostinho eu quase não perce-
bia os meninos pobres. Na escola Murilo Braga, da Vila No-
va, onde eu trabalhei uns dois anos, percebia-se a presença
do pessoal mais pobre. Lá, por volta de 1961/62, eu não uti-
lizava o livro didático porque, inclusive, o pessoal não po-
dia comprar o livro e a escola não era muito exigente em rela-
ção a isso. Lá eu pude criar um pouco, mas eu ainda carregava
aquele ranço que a gente tem sempre assim nos primeiros anos:
que a matéria é importante, que quem não souber tem de levar
nota baixa, quem não tiver nível bom não passa. Então, tal qual
estas dificuldades que há hoje em Matemática, nos primeiros
tempos eu tinha estas dificuldades, mesmo quando trabalhava
no colégio em que o pessoal era mais pobre. Mas, de maneira
geral, nos colégios em que eu trabalhei a clientela era de
classe média.

05. R - Não podendo comprar o livro, o aluno recebia o livro por
doação de algum programa oficial?

G - Naquele tempo não havia doação de livros. Então eu tirava
textos de jornais, de revistas, passava os textos no qua-
dro; a cópia era um exercício de treinamento... Quando eu de-
veria trabalhar com este tipo de livro, foi por volta de 1985,
no Colégio de Aplicação, houve um incidente muito interes-
sante, em que a Direção da escola, "conversada" pela Biblioteca,
quis que os professores ficassem responsáveis pelos livros e
que no final do ano os professores iriam buscá-los junto aos
alunos, para devolvê-los à biblioteca. Eu não quis aceitar is-
so porque eu achava que "vigia" de livros era função da Bi-
blioteca e não do professor. Eu teria que ter o problema de
preparar aula e tal. Então, de 1985 para cá, no Colégio de A-
plicação, eu aboli totalmente o uso do livro didático, talvez
porque eu já quisesse, há muito tempo, aboli-lo e talvez tam-

bém impulsionado um pouco por esse incidente de eu ter que vigiar os livros, o que era uma função da Biblioteca e não minha.

06. R - Como você trabalha na sala de aula para atender a alunos de diferentes estratos sociais, tal como deve acontecer no Colégio de Aplicação?

G - O Colégio de Aplicação, até 1976, atendia a uma classe média alta. Houve uma época em que ele era um especialista em atender filhos de médicos. Mas, a partir de 1977 foi adotado o sorteio; a entrada era feita por um sorteio de candidatos inscritos, através da Loteria. E nesse sorteio, inicialmente, os pobres não acreditavam... Então o Colégio continuou ainda por uns dois ou três anos a receber uma clientela de classe bastante alta. Em 1980, quando da mudança para o Campus II, o Colégio ficou vizinho da Vila Itatiaia, vizinho de bairros como o São Judas Tadeu, e a Diretoria havia prometido à comunidade que o Colégio ia atender um pouco aos bairros próximos da escola. Assim é que, de 1982/83 para cá, há uma mudança nesta clientela. Em cada classe, assim, de 35 alunos, você encontra oito ou nove meninos mais pobres; às vezes até mais. E aí algumas pessoas pensavam em tocar pra frente o Colégio que atendia à classe média alta. Era muito fácil; em qualquer aula os alunos participariam, dariam palpites. Eles eram parte da aula porque eles tinham em casa o pai e a mãe para ajudá-los; eles tinham um exército de pessoas para ajudá-los, para arranjar livros diferentes, para ler com eles, para interpretar com eles. Aí nós fomos percebendo, através de nossa própria visão e através da leitura de especialistas, que ali nós tínhamos que mudar; nós tínhamos que trabalhar com uma clientela diferente. E isso propiciou ainda mais o abandono do livro didático por total, porque o livro era e continua sendo hoje um livro cujo texto traz, tipo televisão, o pobre como sendo aquele que tem geladeira, tem um carro..., aquele que tem uma situação estável. Então, a situação real do país nunca aparecia nos textos. Os livros didáticos continuam a adotar textos de finais felizes, às vezes até textos bonitos, textos que nos fazem pensar um pouco, mas nunca textos que aprofundam a situação de miséria que o nosso país atravessa. En-

tão, nós partimos para usar textos de jornais, textos de revistas, textos dos alunos, porque eu acho que a peça fundamental é o texto do aluno. Se você cria na sala de aula um clima em que ele possa participar, em que ele possa dar palpites, daí pra frente ele vai trazendo a sua própria vida, a vida dele lá da sua favela, a falta do arroz, do feijão, do material, o livro que ele não tem pra ler. Então ele vai jogando toda esta situação, as brigas que acontecem em casa. Ele começa a jogar isso pra fora, porque isso vai fazer bem pra ele, porque o professor vai ajudá-lo a discutir sobre esta situação. Então nós usávamos textos de revistas e de jornais, também textos literários, alguns mais voltados para a realidade. Passamos a utilizar uma coleçãozinha de leitura muito interessante chamada Coleção do Pinto, que tem títulos como estes: A minha escola é sopa, O dia de ver meu pai, Os rios morrem de sede, Rita está acesa, Mariana do morro. Este, por exemplo, é de uma menina que está procurando o pai, que mora na favela; ela convive com uma colega que tem pai, que tem casa, que tem bicicleta. Então ela se sente bem perto da colega e quer procurar o seu pai...; quer procurar uma situação em que ela se liberte daquela em que está...

07. R - Como você superou o livro didático?

G - Eu não sou favorável a que o livro didático seja execrado, a que, digamos, até por modismo, que ele deve ser eliminado, tudo isso. Eu gosto de usar os livros didáticos pra tirar deles textos de boa qualidade, nunca para fazer os meninos usarem esses livros. No uso desses livros você vai ver o seguinte: quando você pega um determinado autor - autor de um livro, por exemplo, de 20 unidades -, você vê que a partir da quinta unidade os exercícios serão os mesmos, repetidos, enfadonhos, chatos e não muito apropriados. Então, quando eu usava algum texto, eu gostava de buscar nele um exercício inteligente, anotava aquele tipo de exercício inteligente, que eu achava que era importante. Por outro lado, eu tentava dar ao livro didático uma importância menor em relação ao professor. Isto por quê você já deve ter visto, o livro didático é uma humilhação ao professor. Primeiro, porque o aluno acaba descobrindo que no livrinho do professor tem as respostas prontas e no dele

(aluno) não. Então, por isso, o aluno começa a desconfiar da competência do professor. Então, o que eu fazia com o livro era primeiro tentar "desmoralizá-lo" um pouquinho. Eu trabalhava com textos e exercícios que eram chatos, em que havia erros ou duplicidade de interpretação; fazia com que os alunos percebessem isso; que eles percebessem que eu, professor, era mais importante do que um livro didático, porque, de início, o aluno pensa que o livro é mais importante do que o professor. Também sobre o uso do dicionário, eu começo a mostrar uma certa preponderância do professor. Uma vez eu queria mostrar para os alunos o que é provérbio, mas queria mostrar numa linguagem bem popular. E um aluno portava um dicionário-mirim que eu pedi pra ele olhar. Ele encontrou: anexim, adágio e máxima breve. Nenhuma das definições me servia. Aí um menino lá de trás me disse: "Não, professor, esses provérbios assim são pensamentos do povo que querem dar uma lição de moral pra gente". Eu não encontrei definição mais perfeita do que aquela. Era aquela de que eu precisava naquele momento; e o dicionário não pôde me servir. Também com relação ao dicionário, eu começava a mostrar que o professor é mais importante do que ele. Também fomos arriscando a criar exercícios. Como os autores de livros criavam exercícios, nós também criávamos exercícios...

08. R - Então, depois de descobrir deficiências do livro, você começou a gerar estratégias de ensino?

G - Sim, aí surgiram as nossas estratégias, as nossas metodologias. Eu trabalhava com a metodologia centrada na leitura e na redação; e na dinâmica do próprio grupo. Muita gente pensa que a dinâmica de grupo é estudar em livrinho dinâmica de grupo. É a própria dinâmica da classe que você vai alimentando; uma dinâmica dentro da classe que deve levar todos a participarem cada vez mais. E, de vez em quando, também uma dinamicazinha de grupo estudada em livro não faz mal. O importante é que o professor comece a perceber a dinâmica do próprio grupo, da própria turma com a qual ele está trabalhando. Quando se divide a turma em grupos, deve-se sempre variar porque no estudo em grupo há o perigo de os bons fazerem e os outros escutarem. Sempre que eu dou um trabalho para grupos eu me preocupo também com que alguma coisa seja individual, mesmo que o individual seja para ele criticar o grupo...

09. R - Quando a criança não tem iniciativa, geralmente por timidez, de iniciar o trabalho de redação de um texto livre ou de fazer um outro tipo de exercício em classe, como você faz ou o que aconselharia que se fizesse, nesta situação?

G - Neste ponto, é importante que você crie um clima participativo na sala de aula. Por exemplo, não se deve proibir uma criança de sair pra ir ao banheiro, pra tomar água, pra ir à biblioteca fazer a renovação do empréstimo de um livro. Isso tudo faz parte de uma aula de Língua Portuguesa em que a comunicação é extremamente importante. Nós temos que criar um clima de produção. Você sabe perfeitamente que, quando lhe colocam uma 5ª série na sua frente, de 35 alunos, por exemplo, realmente você está diante de uma série de séries... Então, o professor deve provocar alguns trabalhos. Primeiro eu acho que deve começar pelo trabalho oral, porque pra mim isto é o mais importante, é ver como é que a turma está de fala. Provocar os debates, por exemplo, sobre se a merenda escolar está boa ou não está boa. O professor poderia perguntar: O que é que vocês acham da merenda? Como é que ela está? Uns falam mais e outros falam menos; você vai provocando..., de vez em quando você joga a palavra pra aqueles que falam menos ou restringe, discretamente, a palavra daqueles que falam demais. Então você vai tentando criar um clima em que todos possam participar. A partir de um clima, você tem também de ter noção do que seja redação. Se o aluno escreveu uma palavra, ele fez uma redação, ele foi capaz de escrever uma palavra; se ele fez uma frase, ele foi capaz de fazer uma redação; se ele fez um parágrafo... É a partir daí você tem que fazer um trabalho de atender ao que está mais necessitado e começar a dar alguns trabalhos mais complexos àqueles que estão mais adiantados... Eu quero que primeiro o aluno entre num processo de produção para depois começar a fazer a separação de qualidade no meio daquela produção. Primeiro eu quero quantidade; quero que eles comecem a ler, que gostem de ler. O professor tem que ter na sala de aula um jogo de cintura muito grande. Por isso é que é engraçado quando a escola pede, no início do ano, o programa. Como é que você pode elaborar um programa para uma turma que você não conhece! Você pode, quando muito, jogar pontos, estabelecer roteiros que poderiam atingir aquela turma.

10. R - Quanto aos materiais que você usa mais, em substituição ao livro didático, onde eles são buscados?

G - Eu utilizo jornais como Folha de São Paulo, Jornal do Brasil, O Popular, revistas Veja e Istoé Senhor, a própria redação do aluno - isso eu utilizo muito. Tem um bombom que traz uns textozinhos, eu os utilizo muito. Utilizo textos que às vezes encontro na igreja. Então, pra substituir o livro didático eu estou sempre atento pra ver um texto de televisão, um texto de rádio, sempre copiando, sempre anotando, sempre buscando...

11. R - Você produz e utiliza apostilas?

G - Eu produzo textos também; às vezes pra melhorar, pra evitar vocabulário muito alto, pra evitar expressões que ainda não são próprias daquela série. Às vezes faço adaptações de textos de jornais e revistas. Agora, usar apostila me parece que é voltar ao livro didático. Eu não me preocupo com esta história de apostila, mas, se ela tem um texto muito bom, eu vou lá e busco o texto que ela tem. Todos estes materiais a que nos referimos ficam muito por conta nossa, do professor. Então, veja bem: um professor sem boas condições salariais não teria condições de substituir o livro didático. E, hoje, o que o professor ganha nas redes estadual e municipal é brincadeira.

12. R - Eu tenho conhecimento de que professores da rede estadual estão experimentando a utilização de recursos alternativos ao livro didático.

G - São uns heróis, porque, como eu já disse, o professor tem que trabalhar com materiais que ficam muito por sua conta.

13. R - Para reforçar esta questão, pergunto: Como trabalhar numa escola sem o uso rotineiro do livro didático, supondo-se uma escola pobre, freqüentada por crianças carentes?

G - A partir das histórias, a partir das situações, a partir das devoluções que os alunos fazem na escrita ou na expressão oral. A partir daí, o professor vai criando novos textos... Ele pode juntar jornais velhos, revistas velhas; pode fazer o

grupo buscar esses materiais que, às vezes, o aluno consegue ou o seu pai consegue num sindicato, num local de trabalho. Acho que temos que criar estratégias. Eu já pensei que no caso de escolas pobres poderíamos fazer festas juninas pra comprar livros. Mas eu acho que toda escola deveria ter pelo menos um mimeógrafo a álcool, que é fácil de ser manejado na reprodução de textos a serem repassados aos alunos; teria que ter meios para comprar alguns livros, mesmo que não houvesse muitos exemplares, porque os poucos existentes poderiam ser trocados entre os alunos. Os alunos poderiam levar pra sala de aula livros e revistas que têm em casa, os quais seriam emprestados um pro outro. Os professores emprestariam seus livros para os alunos. Também acho que seria muito importante que todas as escolas tivessem um dicionário na sala de aula para que ele se tornasse uma coisa de uso comum, como alguém tomar um lanche todo dia. Mas, infelizmente, as escolas - nem mesmo o Colégio de Aplicação - podem fazer isso; eu não sei porque não podem ter um dicionário na sala de aula. Temos que ter idéias paliativas, medidas paliativas, mas, além disso, é necessário continuar criticando o governo, que não gasta na educação. O governo tem que gastar na educação. Eu acho que a educação hoje não pode mais viver assim... Há pouco tempo, achei interessante uma aluna estagiária que foi ao Colégio de Aplicação e saiu de lá dizendo-se gratificada, porque não sabia que apenas com giz e saliva se poderia dar uma aula agradável. Mas é claro que eu só posso fazer isso porque eu dispus de outros materiais, eu pude ler outros livros, eu pude ver outras situações; não sai assim na base de um professor dando aulas cedo e à tarde; há professores que dão aulas cedo, à tarde e à noite. Nestas condições, como é que a criatividade dele pode funcionar?

14. R - Como você disse, são uns heróis...

G - Sim, mas como é que o professor vai melhorar o salário dele, se ele não lutar, se ele não participar do sindicato? Quem vai lutar por ele, a não ser o sindicato. Eu já vi aqui em Goiás um governo dar aumento para os professores sem que estes pedissem, mas foi porque o governo que fora eleito era de outro partido e a despesa com o pessoal era pro outro pagar e

não pra ele; uma espécie assim de vingança, como quem diz: Você ganhou a eleição, mas eu deixo aí um aumento de despesas...

15. R - E ainda fez média com os professores...

G - Sim, ainda fez média. O que eu tenho visto é que há professores que usam, por exemplo, na Educação Artística, carvão, flores coloridas do campo, uma série de recursos didáticos, mas eu acho que devemos forçar o governo a liberar os recursos financeiros de que a educação precisa, a comprar as coisas... O professor não pode trabalhar numa situação de miséria quase total como ele está aí hoje. Mesmo assim, eu acho que se ele quer trabalhar de maneira diferente, ele deve procurar uma formação pra si, pra continuar o trabalho. Ele teria que trabalhar num clima muito aberto com os alunos, num clima de participação. O pano de fundo pra ele seria como, aos poucos, ir introduzindo ali, na escola, o ensino da língua oficial, da língua padrão, porque sem se apropriar dessa língua oficial, dessa língua padrão, não haverá libertação pra escola, nem pro aluno, nem pro professor, nem pra ninguém.

16. R - Como você lida ou como o professor deve lidar com as diferenças entre a norma padrão e a língua popular, a língua do aluno de classe popular?

G - Quando você fala do problema da norma culta e da língua popular, eu acho que aqui está o calcanhar de Aquiles da escola. Você traz um menino da favela e o põe misturado com os meninos de classe média e anarquiza com a fala dele. A primeira coisa que você faz é encher a fala dele - fala escrita ou fala oral - de cruces vermelhas, que ele está errado. Agora você imagina se um dia houvesse realmente uma revolução popular e o povo passasse a exigir que você devesse falar a língua popular. Será que você iria se sentir bem quando você falasse a norma padrão e o "cara" marcasse tudo como erros? Os professores das diversas matérias estão totalmente despreparados quanto a isto. Você já imaginou que, se o menino vem com uma linguagem de favela, ele está com dificuldade de enfrentar a norma padrão em língua portuguesa, ele terá dificuldade de enfrentar a norma padrão em geografia, história, ciências, mate

mática. Então, veja bem: os professores da escola teriam que fazer cursos sobre isso. Teriam que estar preparados para enfrentar esta situação da língua popular x norma padrão. E eu acho que a Universidade, que é a grande responsável por isso, não deixa uma marca social nos seus alunos. Ela não dá essa marca de que pela língua também você começa a dominar as pessoas.

17. R - Professor Geraldo, a propósito da sua observação sobre a necessidade de apropriação da língua oficial pelo professor, pelo aluno, num sentido de libertação, eu me lembro de ter lido alguma coisa sobre isso no livro Educação e contradição, de Carlos Roberto Jamil CURY. Entende-se que tal apropriação é necessária às classes populares para que estas possam superar a manipulação da linguagem, as impropriedades lingüísticas, as abstrações dos códigos lingüísticos das classes culturalmente dominantes. Então, como é que o professor pode levar o aluno de classe trabalhadora a se apropriar da língua culta, mas sem perder o cordão umbilical, sem perder a vinculação com a sua cultura, com a sua língua popular?

G - Um tipo de exercício muito interessante que você pode dar aos seus alunos seria você pegar um tipo de canção como "Saudosa maloca", de Adoniran Barbosa, e passá-la pra norma culta, pra língua oficial. Depois você vai cantar. Não sai música nenhuma, não sai beleza nenhuma. Então, por aí você pode verificar que a língua popular tem uma riqueza, ela tem uma expressividade, ela tem uma gramática, tal qual a norma culta. Ela tem uma colocação das palavras na frase. Então, o que eu acho que nós podíamos ter bem claro nisto, é que a escola deveria respeitar a língua popular do menino..., porque ele vem lá da região ou do bairro dele, ali ele brinca, ali ele pula uma fogueira, ali ele tem toda uma vida cultural. Então ele chega na escola e você diz pra ele que ele tem de aprender a língua oficial e que tudo que ele falava era errado. Então você acaba matando esse sujeito culturalmente. Ele não pode se afastar das suas raízes. Agora, se você, com vagar, com calma e com tranqüilidade vai mostrando a ele que pra conhecer os documentos da pátria, as coisas importantes da legislação do país, ele precisa de ter um domínio da língua oficial, da norma padrão, se você vai mostrando a ele que esse conhecimento é exi

gido para a sobrevivência dele na sociedade, aí ele começa a ter uma disponibilidade pra aprender e ele começa a perceber que ele será um sujeito rico: ele tem uma língua popular e ele terá uma língua oficial. Mas, a escola não tolera isso; ela não aceita essa de a pessoa ser rica, ter dois veios de comunicação importantíssimos. Aí, os que toleram, os que não compreenderam também isso (Eu acho que falta um pouco de estudo sobre isso pra maioria dos professores na escola), os que não compreenderam isso passam a jogar por cima de nós que não queremos ensinar ao aluno da classe trabalhadora a língua oficial. Isso é um absurdo. A língua oficial seria a libertação dele. Agora, outro absurdo seria matar nele a língua popular, que é a riqueza que ele tem, é toda a vida que ele tinha. E muitas vezes ele vai viver muito mais em língua popular do que em língua oficial, mas nos momentos em que ele precisar, em que ele necessitar da língua oficial, a escola não pode lhe negar o direito dele aprender uma língua oficial. Então, se a gente trabalhasse nisso, que ele seria um sujeito rico por ter duas línguas, uma popular e uma língua oficial, o professor na escola deixaria de ficar corrigindo "erros", o professor poderia mostrar pra ele bons textos de nível popular e bons textos de nível oficial. O professor poderia trabalhar determinadas expressões, tais como: Como é isso na língua popular? Como é isso na língua oficial?

18. R - É bom ouvir isso porque, às vezes, percebe-se que a desvalorização da língua popular acontece a partir da idéia de que o domínio da norma culta é fator de enriquecimento cultural.

G - Eu acho que falta aí é uma compreensão do fenômeno, porque o que a escola tem feito, marcando os "erros", marcando a língua popular como a língua errada, o que ela tem feito é matar nossas raízes. Então, hoje você vê numa festa junina o "cara" usando Coca-Cola, o que é um absurdo...

19. R - Usando roupas como se estivessem rasgadas, enquanto que o costume da gente camponesa, da gente da roça, do caipira, era de ir a uma festa com roupas simples, mas a melhor roupa, a mais nova.

G - Sim, o que é absurdo. Ele, o roceiro, iria com uma roupa bonita, bem enfeitadinha. Festa junina tradicional é pipoca, é amendoim, é quadrilha. Assim como se faz há aquela caricatura do roceiro, há uma caricatura, hoje, do que seja a língua popular. A Globo mesmo, há pouco tempo, passou uma novela em que tinha um personagem (Bruno)... A sua língua popular seria falar tudo, como nós chamamos dentro da norma oficial, errado. Ele só falava "quaiquê coisa", "nós foi", "nós feis"... A língua popular não é isso. Ela tem toda uma comunicação, ela tem toda uma estrutura e ela é bonita, ela é expressiva. Então, há momentos em que você, comunicando em termos populares, você faz verdadeiras poesias e que muitas vezes, na língua oficial, você não é capaz de fazer - ou faz mas já é mais sofisticado, já é mais para um público menor etc. etc. Mas essa comunicação da língua popular é extraordinária. Eu acho que talvez as pessoas tenham sido cooptadas por outras que usam a língua oficial e não tenham conseguido perceber que são dois veios importantíssimos: a língua popular e a língua oficial. Eu acho que a escola se tornaria rica no dia em que um professor de Física, um professor de História, um professor de Geografia conhecessem bem, entendessem bem o que é que é a língua popular e o que é que é a língua oficial. Aí o ensino deles, eu tenho certeza, atingiria muito mais o aluno. Seria um ensino muito mais aberto, preparando bem o aluno para o uso da língua oficial, para a norma padrão. Eu acho que é importante nós nos especializarmos mais no ensino da língua oficial. Parece que há defasagem nessa nossa especialização. Por nós não termos uma especialização boa no ensino da língua oficial, então nós ficamos aí com cacoetes, aí perseguindo a língua popular. Porque, quanto mais nós conhecermos a língua portuguesa, quanto mais nós percebermos os seus meandros, as suas possibilidades expressivas, mais nós reconheceremos o valor da língua popular e mais nós saberemos ensinar a língua oficial. Quer dizer, o que está faltando é nós nos debruçarmos um pouco em cima da língua portuguesa e não ficarmos corrigindo os erros dos meninos. Então, volto a dizer que todos os professores de todas as matérias poderiam utilizar nas suas matérias textos dos alunos. Ao utilizar textos dos alunos, eles iriam diminuir essa distância entre a língua oficial e a língua popular. E aí iriam descobrir um veio importante para o

ensino da língua oficial, porque eu não sou contra o ensino da língua oficial. Eu acho que o jeito que nós estamos ensinando a língua oficial, parece que quase sempre perseguindo a língua popular, é que não funciona.

20. R - Pode até parecer um exagero, mas eu acho que se um aluno de classe rica fosse para uma escola popular, ele é que teria dificuldades de aprendizagem, nessa escola; ele é que iria fracassar numa escola que fosse realmente popular.

G - É isso que ocorre. A nossa escola hoje pega o menino do bairro, de periferia, e o massacra. Então, o menino de classe média - média-alta ou de classe rica, indo para uma escola de periferia ele teria a mesma dificuldade que o menino em situação inversa. Ele poderia ser reprovado, ele estaria isolado, sozinho.

21. R - Você acha que o código lingüístico da criança de classe média, da criança oriunda de um ambiente mais letrado ou culturalmente favorecida abrangeria o código de uma criança de classe popular, sendo difícil acontecer o contrário?

G - Eu acho que é possível que isso aconteça, mas há todo um tipo de vivência... - por exemplo, os brinquedos da criança de classe média, os brinquedos é que brincam, enquanto que os da criança da classe pobre é que brincam com os brinquedos. Haveria toda uma vivência que, no conjunto, eu acho que essa criança de classe média, no meio da classe pobre, ela acabaria sendo reprovada ou então ela teria de absorver todo aquele tipo de vivência, todo aquele tipo de situação. Invertendo a situação, como eu disse, há um massacre, porque a criança da classe pobre vem pra classe média mas ela não vem com os recursos que a classe média tem. Aí o econômico..., tudo funcionaria para que ela fosse reprovada.

22. R - Estudos sobre a linguagem dos livros didáticos tradicionais indicam que os seus textos são anacrônicos e acríticos e, por isso mesmo, alienantes. Genericamente, também são alienantes algumas narrativas dos livros infantis. Que análise você faz desta questão?

G - Sobre o problema do texto ser acrítico e, às vezes, anacrônico, às vezes ele se apresenta com uma roupagem moderna. Por exemplo, pode-se falar hoje em ecologia e criticar a destruição das matas, no entanto, não é para mexer na terra de ninguém, não é para mudar estrutura social nenhuma. Então, às vezes há uma tapeação até nisso. Está se falando sobre os animais. Até achei interessante, outro dia, um texto de Drummond em que ele mostrava que as professoras diziam que os animais são úteis, são bons, são necessários, mas sempre diziam também que o homem devia comer os animais, que o homem devia fazer bolsas de couro dos animais, fazer sapatos, e no final o menino concluiu, muito engraçadamente, na crônica, que nós devemos amar e gostar dos animais, comê-los, pelá-los, tirar-lhes os ossos etc. Quando se apresenta um texto desses, às vezes, não se vai a uma crítica profunda; nunca se sai do animal para o homem, para a situação humana, pra ver que há homens também explorados, que há homens também sofrendo nisso aí.

23. R - Pode-se fazer isso na primeira fase do 1º grau? A criança captaria isso?

G - Ele poderia não captar, mas veja bem: como é que ele não vai captar, se quando você faz a outra parte alienante ele capta? Eu acho que o professor teria que dosar a matéria, não ficar jogando uma aula de problemas sociais em cima dum criança, mas também não deveria ficar passando e repetindo as historinhas de fadas. Então, o que pudesse entremear, que pudesse deixar livremente que o espírito crítico se desenvolvesse... E quando surgissem redações sobre os problemas de miséria e fome, que o professor desse uma certa ênfase, que essas redações fossem discutidas e publicadas para que as crianças pudessem perceber a realidade. Não seria uma espécie de tortura mental para a criança. Seria uma experiência de jogar a realidade, dentro de uma aula alegre, de uma aula em que elas possam participar.

24. R - Presume-se que a linguagem jornalística, por ser naturalmente mais diacrônica, tendo em vista que tem a finalidade de veicular informações e de analisá-las cotidianamente, tem mais a ver com a realidade do aluno ou com as diferentes realidades dos alunos.

G - A linguagem do jornal e da revista está mais próxima do aluno do que a do livro-texto, do livro didático. Se você pegar um livro de Geografia, de História, de Ciências, você se assusta. Às vezes é um vocabulário que não está nem no nível do léxico passivo do professor e mesmo assim ele joga isso pra cima do aluno sem fazer exercícios de uso das palavras, com frases. Então, o texto mais próximo do aluno é o dele próprio. E os textos de jornais e revistas, os textos mais simples que o professor escolhe, estão bem próximos também do aluno. Já os textos mais distantes do aluno são os textos usados nos livros didáticos. Hoje já há uma boa dose de literatura infantil no país, mas o preço dessa literatura é inacessível a muitos professores e alunos. Então, eu acho que nas primeiras séries do 1º grau os professores deveriam utilizar muito a fala, muito o contar histórias, inclusive a criança contar a sua própria história. Certo dia, eu achei interessante um aluno de 1º aninho, que eu estava observando, contar ao professor como foi a caminhada da casa dele para a escola, o que ele tinha feito ao levantar, o que ele viu e sentiu, o que ele comeu. Tudo isso fazendo parte da própria vida do aluno. Mas aí, outro dia, eu vi, numa escola muito importante de Goiânia, a história da Gata Borralheira recontada no quadro de uma classe do 1º aninho. Eu acho que isso é um absurdo. É aquela história do final feliz, é aquela história irreal. Eu queria que entendessem bem, quando eu digo isso. É que eu não quero eliminar da cabeça da criança a fantasia, mas que se trabalhe a fantasia que ela pode criar. E não que a escola fique transferindo para o aluno uma fantasia, para que daqui a quatro ou cinco anos ele venha a ser uma pessoa alienada, uma pessoa incapaz de perceber o que está ocorrendo na cidade, no país, em sua casa, em que, às vezes, falta arroz, falta feijão, falta salário e ele está fazendo poesia sobre a lua, sobre o vento que beija e balança os cabelos das meninas etc.

25. R - Qual é o julgamento que você poderia fazer do seu trabalho, ao longo de todos esses anos?

G - Eu não fiz, ao longo desses anos de magistério, um julgamento do meu trabalho. O que eu posso dizer é que eu sou apaixonado pelo trabalho. Eu vou trabalhando cada vez mais. Talvez aí seja um ponto de ingenuidade minha. Eu tenho por a-

no encontros com 200 a 400 professores do Estado. Eu discuto com eles o ensino da língua portuguesa. Trabalho também com os alunos. Agora, o que me vem de prova de que o meu trabalho está dando certo são, por exemplo, casos como o do professor Victor, que, uma vez, num intervalo de aulas, me perguntou: "Geraldo, os alunos sempre voltam pra conversar com você. Que coisa é essa que eles conversam com a gente e depois perguntam: Cadê o Geraldo?" Eles vêm conversar comigo sobre o ensino da língua portuguesa, muitas vezes sobre o não ensino da gramática, que eu não fiz; se isso foi negativo, se isso foi positivo. Sobretudo, eles vêm conversar comigo sobre a inserção deles na vida do trabalho, o que estão fazendo, como estão indo... Outro dado também é que às vezes eu recebo apoio de colegas, como o Paulo Marcelino, que me convida pra fazer palestras, pra fazer debates sobre o ensino da língua portuguesa, porque ele acha que o meu caminho didático-pedagógico é um bom caminho. Um ponto que eu achei fundamental, em relação ao valor do meu trabalho, foi que a turma de Pedagogia de 1989 me convidou pra ser paraninfo da sua formatura, embora eu não tivesse dinheiro pra pagar passagens, patrocinar festas... E a cartinha que eu guardo delas - das formandas - eu achei muito significativa, porque elas me convidavam dizendo que eu era uma pessoa que trabalhava muito no ensino e o meu trabalho não era reconhecido. Agora, dos próprios alunos nós temos livrinhos publicados. De turmas de 35 alunos, por exemplo, nós chegamos a publicar trabalhos de 33. Eu tenho cinco ou seis livros de redações publicadas no fim do ano, das turmas de 8^a série do Colégio de Aplicação. São livrinhos mimeografados. Sobre estas publicações, eu queria deixar esclarecido que eu sempre gostei de publicar não os melhores trabalhos, mas os mais significativos, aqueles que discutiam problemas do Colégio, problemas da merenda escolar, problemas de autoritarismo de professor, problemas de reprovações em excesso em Matemática, problemas de as aulas de Português não estarem boas, problemas, por exemplo, de que "meu pai e minha mãe não estão sendo bem em casa". As melhores redações para um professor de Português seriam as melhores produzidas em língua oficial, em língua padrão.

A N E X O 5

ENTREVISTA COM O PROFESSOR PAULO MARCELINO,
EM DEZEMBRO DE 1990.

01. RAFAEL - Sua experiência de magistério.

PAULO - Leciono Metodologia e Conteúdos de Linguagem para o curso de Pedagogia e supervisiono estágio de Português do curso de Licenciatura em Português, Modernas: Francês e Inglês. Leciono há 31 anos, primeiro como professor de latim e desenho no Seminário de Santo Afonso, Aparecida do Norte. Experiência no 1º grau: muito curta; em 1961, trabalhei com o 1º grau no Ateneu Dom Bosco, 2ª fase. Nas décadas de 60 e 70, eu trabalhei no Colégio Pedro Gomes, como professor de Português e diretor. Da 1ª fase, eu só tenho experiência real de aulas particulares, orientação de alunos em recuperação. Tenho experiência sistêmica da rede estadual de ensino.

02. R - No seu contato com a escola pública, como professor e orientador de estágio supervisionado, você deve ter obtido elementos que explicam o fracasso escolar dos alunos de modo geral e, de modo especial, dos alunos carentes. Quais seriam os culpados desse problema?

P - Eu não diria que há propriamente culpados nem que este fracasso escolar é do aluno; ele recai sobre o aluno, mas... eu diria que existe uma trajetória social, econômica e política de um país, de cada Estado e de cada município, e que nesta trajetória a questão educacional vem passando, com uma velocidade muito grande, por transformações violentas, de tal forma que os valores educacionais estão sendo cada vez menos colocados como prioritários na prática social, na prática política, na prática administrativa, com repercussões profundas sobre o professor e o aluno. Eu diria que isso influencia menos sobre aqueles que conseguiram uma certa imunologia, uma certa imunidade contra o sistema, que é sobre o educador. O educador seria a figura, o gênio que permaneceu lutando no sentido evolutivo, exercendo a crítica sobre o sistema, apesar de toda esta regra do jogo da sociedade, da economia e da política.

03. R - A que sistema você se refere, especificamente?

P - O sistema é o conjunto global das regras em funcionamento desde a elaboração dos orçamentos, a prática dos orçamentos, as prioridades reais, a valorização do professor, a valorização da educação, as formas de prestígio da educação na família, nas instituições que guardam as crianças; é alguma coisa realmente muito complexa e que merece uma análise que eu acho que até hoje, talvez, nunca tenha sido feita. As análises setoriais trabalham com dados estatísticos ou mesmo com dados de qualidade, mas perdem a visão do conjunto. O certo é que, se você analisar a importância da educação na escola, vista pelo professor, pelo diretor, pelos pais e pelo aluno, nestes últimos anos tudo passou por transformações violentas. A invasão, por exemplo, da tecnologia, da informação, a transformação dos valores culturais, dos valores religiosos, dos valores da sexualidade, dos valores da comunicação mudaram de tal forma que hoje nós temos uma prática educacional que está meio perdida, sem saber se situar.

05. R - Nas minhas conversas com alunos, eu percebi que eles se culpam pelo próprio fracasso escolar. Eles quase sempre afirmam que a culpa é deles, que não estudam, e dos professores, que "não explicam direito".

P - Todo ser humano, na medida em que ele começa a ter consciência da vida e consciência dos valores ideais de uma sociedade, consciência das suas possibilidades físicas e psicológicas, ele começa a ter esse complexo de culpa. Isto é normal. E a sociedade também imprime nele esse complexo de culpa. A sociedade, a escola informal e a escola formal passam pra ele esta responsabilidade no sentido de ele entender que ele poderia ser um "ser" mais ideal, mais correto, mais sabido, mais bem informado e, digamos, menos problemático. E ele vai tomando consciência de que ele tem conflitos com os pais, conflitos com os professores, conflitos com os ideais do país, conflitos com a moral; ao mesmo tempo, ele tem consciência ou não de que ele é uma realidade diferente dessa que a sociedade esperaria dele. Isso é normal, porque nós estamos vivendo numa sociedade muito conflitiva. Se você fizer uma análise sociológica dessas estruturas antropológicas do homem, você ve-

rã que ele vive constantemente vários patamares, principalmente dois: um, que é o patamar das suas potencialidades, das suas limitações, e o outro, que é o patamar dos ideais. Isso é uma coisa que também precisa ser mais bem estudada. O certo é que isto recai profundamente sobre as crianças, sobre os adolescentes e, a meu ver, a escola tem que redescobrir uma forma de tratar a criança de uma forma científica, mas ao nível da natureza. Hoje nós estamos descobrindo plenamente que a natureza é muito mais sábia do que o homem. O homem faz parte dela, mas o homem, com a sua inteligência, com a sua criatividade, digamos, mal empregadas, e poluídas, ele acaba descobrindo que ele tem usado a inteligência de uma forma turbulenta, de tal forma que este uso da inteligência agride a natureza, e agride de tal forma que o homem acaba descobrindo que está se destruindo e destruindo a natureza, porque ele se submeteu a uma forma de inteligência, de tecnologia, que foge do ritmo da natureza, que é o ritmo da conservação, da evolução natural.

05. R - Eu gostaria de ver também como você analisaria a questão da escola popular, se deve haver uma escola popular, uma escola diferente da escola feita para outras classes sociais. Dentro da situação atual de carências da escola e dos níveis de pobreza e tudo mais, como você vê a existência de escola popular, de escola para a classe popular?

P - Olha, Rafael, você sabe que o pensamento é uma coisa extremamente elástica, extremamente cheia de matizes, de compartimentos e até de sistemas planetários dentro de uma galáxia do pensamento. É fácil você dizer, por exemplo, que a escola popular é uma necessidade, tendo em vista a sociedade pobre que a nossa história econômica gerou. No entanto, você pode pensar por outro prisma que a escola popular é uma forma de confirmar as diferenças entre dominadores e dominados. Escola popular é escola para o povo, pra quem não tem escola. É escola pobre pra quem precisa de uma escola muito mais rica do que os outros.

06. R - Há educadores e, sobretudo, antropólogos, que acham que a escola dos dominadores não serve para os dominados, assim como a escola do branco não serve para os povos indígenas. Daí a necessidade da escola para os dominados.

P - Eu acho que isso tem viéses, porque o ser humano, no estrato cultural onde ele estiver, sejam, por exemplo, os menores abandonados, que é um nível extremo de pobreza, os meninos de rua, que é a ponta da extremidade, da aviltação do ser humano; ou a classe pobre ou, então, depois, a classe média - média baixa, média-média e média alta - prá cada estrato cultural você vai encontrar uma forma de atuar. Agora, eu não concordo que possa haver uma escola popular pobre, desprovida de recursos para os carentes. Eu acho que tem que ser uma escola altamente criativa e muito mais criativa do que para os ricos e, da parte do poder público, tem que ser uma escola para onde se encaminham muito mais recursos do que para o que se faz atualmente, por exemplo, recursos para as faculdades particulares, para as escolas particulares manterem bem providos, bem nutridos de conteúdos intelectuais e materiais os filhos dos dominadores.

07. R - Acontece que existe uma realidade educacional concreta em oposição ao que seria o ideal na educação.

P - Aí eu estou de acordo com você. Se nós nos pautarmos por esta realidade, nós estaremos forçando cada vez mais essa realidade. Eu acho que o ser humano precisa da totalidade dos recursos materiais, espirituais e criativos pra se resgatar o ser humano da condição de inferioridade onde ele se encontra. O menino de rua, pra ser um cidadão; o menor abandonado, pra ser um cidadão; o menor carente, pra ser um cidadão. Eu acho que tem que haver uma medida de esforço intelectual, espiritual e material no sentido de se resgatar esse ser humano. Não estou de acordo de que nós possamos ter uma escola popular pra eles, pra mantê-los naquela condição.

08. R - O meu entendimento é de que a escola popular, cuja linguagem seja adequada à realidade sócio-lingüística da criança carente, em vez de empobrecer culturalmente essa clientela, irá fazer com que ela se descubra e, na medida em que vai se descobrindo, ela perceberá que ela é explorada. Ao descobrir a situação real em que ela vive, ela própria irá sentir a necessidade de uma mudança em sua vida, uma mudança para melhor, em vez de se conformar com a sua condição de criança pobre.

P - Tudo depende do ponto de vista, do compartimento. Partindo deste ponto de vista, deste compartimento, eu estou de acordo. Quer dizer, é um alcance maior pra você ter uma escola crítica que torne esses alunos críticos e que ajude esses alunos a tomar consciência da sua condição de oprimidos e que os ajude a sair da condição de oprimidos sem quererem se tornar outros opressores, o que, portanto, aumenta pra eles as condições de serem cidadãos livres.

09. R - É neste sentido que eu coloquei a escola pública popular.

P - É, mas eu não deixei de fazer aquela digressão, no sentido de que a sociedade ainda vai descobrir que isto ainda é pouco.

10. R - É este o sentido de libertação. É necessário adequar a escola à criança carente no sentido de que ela, a escola, vá despertar na criança carente a consciência da sua própria realidade econômico-social e cultural, para poder reagir contra essa realidade.

P - Isso aí é parte daquilo que eu disse, na minha digressão, que é necessário fazer. Do ponto de vista pedagógico, didático, filosófico, crítico, isto é que se deve fazer: trabalhar com a linguagem a um nível, com a linguagem adequada, com conteúdos críticos, que é o que você coloca no seu projeto de dissertação, com essa visão recuperadora do ser humano. Agora, isso é um setor; existem os setores político, administrativo, o setor de planejamento. Repetindo, há possibilidade de atuação de um setor pedagógico, de atuação didática, de atuação filosófica e de pensamento, mas isso não resolve, não otimiza ao máximo. É preciso uma atuação política paralela, uma atuação administrativa paralela, no sentido de resgatar esse ser humano. Eu tenho visto, por exemplo, a questão do trabalho com meninos de rua, a atuação setorizada, que acaba levando a uma profissionalização do menino de rua. É uma atuação didática e pedagógica que reforça a situação dele e não resgata o menino de rua do seu ambiente pra ele se tornar um cidadão livre. O ideal não é ter um menino de rua crítico e inteligente, que continue a ser menino de rua.

11. R - Você acha que o aluno mais pobre, mas carente, seria menos inteligente do que o outro, por exemplo, de classe média, da classe rica? Eu digo menos inteligente no sentido de as suas condições de aprendizagem se subordinarem ao seu tipo de vida.

P - Hoje nós sabemos que estas diferenciações estabelecidas nos diversos estratos econômicos e sociais não têm um valor se não relativo. Entre os alunos pobres você encontra alunos in-teligentes, alunos mais inteligentes e alunos menos intelligen-tes ou cuja inteligência se desenvolveu menos. Entre os ricos, a mesma coisa. E idem até entre aqueles de muita carência. Acontece que o ser humano, no desenvolvimento da inteligência, desenvolve estruturas abstratas, intuitivas e estruturas tam-bém que eu diria concretas, pragmáticas. Então, a inteligência se desenvolve de forma diferenciada. Por exemplo, o aluno de classe média brinca mais, ele desenvolve mais a musculatura, ele se equilibra mais, ele chega a ser mais criativo do que o aluno rico fechado nos apartamentos, que tem videogame, video-cassete, televisão etc. Então, a inteligência se setora; ou pe-lo menos a atividade do desenvolvimento da inteligência se se-tora em compartimentos diferentes. Eu tenho encontrado muitos alunos carentes mais inteligentes, mais presentes, mais cria-tivos do que alunos ricos, como tenho encontrado alunos ricos que também brincam, jogam, alunos ricos muito inteligentes e outros menos inteligentes. É verdade que a nutrição tem certa influência sobre o desenvolvimento da inteligência, é o que se chamava antigamente "prontidão". No entanto, há alunos ricos que se alimentam mal comendo muito e há alunos carentes ou po-bres que, comendo menos, se nutrem mais e melhor, porque brin-cam mais, têm, digamos assim, sistema nervoso ao nível da na-tureza, estão mais dispostos a fazer uma melhor análise dos a-limentos e, portanto, a fazer deles um melhor aproveitamento. De modo que isso é relativo, o que não quer dizer que com is-so nós fiquemos em folga em descurar na boa alimentação dos ca-rente e, principalmente, daqueles que vivem à beira da misé-ria absoluta. Eu diria que, na realidade, aqueles que vivem na miséria absoluta padecem de determinadas agressões à inteli-gência. Os menores de rua, por exemplo, se animalizam: eles não desenvolvem a inteligência, eles não se humanizam; eles, sem família, sem escola, vivendo numa relação com adultos cri-

minosos, viciados, que são seus líderes, eles não têm a chance de humanização. Os menores de rua vivem quase à beira do nível animal. Realmente, esses aí, eu diria que eles não têm a chance de desenvolver a inteligência.

12. R - Você vê uma solução - ou uma salvação - pra escola pública, no momento?

P - Como um todo, não; o que não quer dizer que a escola pública seja um navio naufragado. Não, a escola pública é exatamente o retrato da sociedade. Pouca diferença faz se o aluno viver dentro da escola ou fora dela. Carente, sem recursos, sem entusiasmo, sem um planejamento, sem uma linha de orientação educacional, sem uma psicologia da educação, sem uma filosofia da educação, a nossa sociedade é uma sociedade que luta pra sobreviver. A escola pública é uma escola que luta pra sobreviver. Eu não diria que está na escola pública um lugar ruim; não, é um lugar bom, onde existe diálogo entre os jovens, entre as crianças, nalgumas existe a merenda, existe o recreio, existe o conhecimento humano e isso é importante. Agora, os objetivos que ela cumpre são muito diferentes dos objetivos que são traçados pra ela cumprir. Ela cumpre os seus objetivos reais, aqueles que ela pode cumprir. E os objetivos traçados nas mesas de planejamento são objetivos daquela escola que talvez nós poderíamos ter um dia.

13. R - Você acha que a Faculdade de Educação tem contribuído para a mudança de mentalidade do professor de escola pública, a de 1º grau, principalmente?

P - A Faculdade de Educação tem a sua história. Haja vista que ela sofreu uma mudança de 180 graus na natureza do curso de pedagogia. Eu diria que até cinco ou seis anos atrás, a Faculdade de Educação, apesar de cheia de ideais, era, contra a vontade, talvez, uma reforçadora dos comportamentos tradicionais da educação tradicional: superada, obsoleta, em uso até então. Mas a Faculdade de Educação se avaliou, tomou consciência disso e fez uma revisão do seu currículo, dos seus procedimentos tradicionais, e procurou, inclusive, mudar as suas habilitações. Ela não habilita mais o supervisor escolar, que é uma figura extremamente polêmica no contexto educacional, nem

o orientador, nem o administrador. Ela procura formar o professor dentro de uma linha filosófica bastante profunda e global e dentro de uma linha psicológica mais prática, dando uma certa ênfase em Piaget e reforçando, sobretudo, os estudos de linguagem. No curso de pedagogia, o estudo de linguagem era apenas uma casca. Hoje, no curso de pedagogia, nós temos, por exemplo, literatura infantil, nossos alunos estão compondo livros de literatura infantil, fazendo a crítica do ensino da língua escrita, da língua padrão e atentando, inclusive, para os estudos atuais das diversas formas de língua falada, que é a língua que a criança realmente fala e que ela usa pra pensar e pra aprender com o professor na escola. Eu diria que é uma tentativa que está sendo válida. Nós estamos avaliando constantemente e dentro desta nova orientação eu acho que a Faculdade de Educação cumpriu a sua finalidade, no que era possível, na década passada; nesta década está procurando dar uma orientação nova, moderna, adequada para os seus professores. Nós já temos duas gerações de professores saídos daqui que estão retornando a dialogar com a gente e achando que estão bastante em sintonia com a realidade do aluno e em sintonia com o espírito de transformação dessa realidade, de transformação da escola, transformação dos currículos, procurando ser uma escola mais criativa, uma escola crítica e, portanto, um aluno que desperte o seu próprio potencial criativo, a sua crítica, um aluno que aprende a pensar. Neste sentido eu acho que a Faculdade de Educação atualmente está bem orientada. No entanto, isto é um ensaio que precisa ser reavaliado depois de cinco, dez ou quinze anos. E, por incrível que pareça, já há uma tendência de alguns de fazerem a revisão dessa experiência antes dessa experiência dar frutos. Neste sentido, a Faculdade de Educação está tentando. Agora eu não tenho dados concretos pra dizer se a atuação dos nossos ex-alunos já começa a ser um princípio de mudança prática nas escolas públicas, que é a grande meta da Faculdade de Educação.

14. R - O professor leigo, por ser leigo, ele não se esforçaria mais para ter um bom desempenho na sala de aula?

P - Não, Rafael. Acontece que o ser humano tem vários caminhos pra chegar ao conhecimento. Existe o conhecimento científico e existe o conhecimento intuitivo, que é paralelo ao primeiro e que é adquirido por formas que a ciência, evidente

mente, não sabe, desconhece, e que a própria intuição, digamos assim, justifica mas não prova. O certo é que há pessoas geniais e que têm uma atuação pedagógica sagrada e adquirida apenas pela intuição. Agora, existe aí uma ponte intermediária entre o conhecimento científico e a intuição, que é a experiência da vida. Nós sabemos que pela experiência se chega à sabedoria; você não pode chegar ao conhecimento científico. Agora, pela experiência você pode chegar à sabedoria e pode captar dados que são trabalhados intuitivamente, fazendo chegar a um resultado de conhecimento paralelo muito bom. Einstein, por exemplo, dizia: A imaginação é mais importante do que o conhecimento. O que é a imaginação, se não a coleta de dados pela intuição? De modo que a ciência, dentro desta era tecnológica, é que recebe o grande prestígio, inclusive da Universidade. A Universidade ainda é muito pobre na análise dos conhecimentos intuitivos. De tal forma que nós, às vezes, chamamos esses conhecimentos de leigos, chamamos de primitivos e muitas vezes isto pode ser injusto. A linha de orientação do curso de pedagogia atual, que está levando filosofia com seriedade, psicologia com seriedade, fundamentos da educação com seriedade e sobretudo estudos de linguagem com seriedade vai levar o nosso aluno a não repetir essa ciência lá, mas a criar constantemente uma ciência da educação junto aos seus aluninhos. O nosso diplomado tem que criar essa ciência pra ele mesmo, como pessoa. E esse ser criativo, diplomado pela Faculdade de Educação, tem que estar constantemente questionando o que ele está fazendo. E esse comportamento questionador da realidade do aluno, do que se pode fazer pro aluno, do que se deveria fazer, quer dizer, esse debate, eu diria inclusive, filosófico, entre o que se pode fazer e o que se deve fazer, é o campo da criatividade. E o professor que faz isso começa a deixar de ser professor, começa a deixar de ser repetidor de lição, de livros, de textos, para ser um criador. Ele passa a ser um educador. O educador é o professor que tem conhecimento dessa sub-estrutura científica, experiencial e até intuitiva da realidade do aluno, e é capaz de, junto do aluno, traçar uma trajetória, inclusive pessoal, pra cada um. Esse é um professor, que nós esperamos que deixe de ser "professor" pra ser educador. Educar é orientar a pessoa pra ter a

sua própria trajetória, que seja crítica, mas que seja dele; que seja científica, mas que seja dele; que seja criativa, mas que seja dele. O ser humano é um ser autônomo, consciente, e nós não podemos admitir, jamais, o tratamento igual pra todos os alunos, trinta, quarenta, cinqüenta alunos. Cada aluno é uma pessoa que ouve a lição de forma diferente, interpretando de forma diferente, porque os dados pessoais da realidade de cada um são pessoais e, portanto, diferentes. A própria teoria da comunicação mostra isso. Então, esse é o ideal. Quando os nossos alunos estiverem chegando a isso, é esse o início da maturidade.

15. R - Os professores por você observados nas salas de aula conseguem lidar com as diferenças de que falamos?

P - Eu colocaria a resposta no mesmo teor da última afirmação que eu fiz. Cada professor, cada estagiário é uma pessoa.

16. R - Eu estou me referindo ao professor que está na regência de classe e não ao estagiário.

P - O que nós observamos é isso: cada professor, regente de classe, tem uma forma de atuar, tem as suas limitações; no entanto, a maioria desses professores está apegada ao livro didático, o que eu considero um erro, porque o livro didático é o suporte inicial para um profissional trabalhar com a sua turma, com os seus alunos. E também é um suporte de início de carreira, pra quem não fez um bom curso, seja de Letras, seja de Pedagogia, um curso de preparação para o magistério. O livro didático é um dos instrumentos que assegura, digamos assim, a possibilidade de atuação, mas o livro didático não é nem o eixo e muito menos a totalidade do programa ou das possibilidades de atuação do professor.

18. R - De modo geral, o professor usa o livro didático inocentemente.

P - Claro, na medida em que, de trinta anos para cá, talvez de meio século pra cá, o país se empobreceu a nível de consciência da importância da educação, porque nós somos um país-colônia, um país exportador, um país endividado, então nós per

demos essa consciência do valor educacional, da descoberta do ser humano como ser humano, da possibilidade de o professor chegar a ser educador. Nós, realmente, estagnamos, nós paramos de evoluir. Isso é preciso reconhecer. Quer dizer, a macro-história vai registrar isso. Nós tivemos um ou dois séculos de estagnação educacional, onde as pessoas nasceram e cresceram, beberam, comeram e não se evoluíram enquanto espírito, enquanto inteligência, porque o país não proporciona isso, seguramente, pras grandes massas. São os privilegiados é que tiveram oportunidade de, criticamente, digerir esse contexto e fazer a descoberta do domínio da inteligência, do domínio do espírito. E a educação é justamente pra isso. Principalmente a educação institucional. Ao nível da família, ao nível da sociedade, qualquer um aprende a falar, qualquer um pode aprender a escrever, pode aprender a se comunicar e a trabalhar. Então, a educação, a Universidade, a escola institucional são criadas a fim de garantir ao ser humano, descobrir que ele é muito mais do que simplesmente um ser humano, que ele tem o domínio da crítica e que ele é um ser em evolução constante.

19. R - Concretamente, o que é que está obrigando o professor - a aquele observado por você durante a supervisão de estágios - a usar o livro didático?

P - Aí eu vou ser realista. A ignorância, a inconsciência são as causas de pelo menos 50 por cento desse uso inconsciente do livro didático, como se não houvesse outra possibilidade de trabalhar com os alunos. Isso atinge professores formados, pessoas de longas jornadas de magistério e também a muitos leigos. Todo professor que não descobrir que a criatividade é fundamental, ele realmente ainda está ao nível de cegueira pedagógica. Ele tem que ter chance de descobrir que o livro é uma das estratégias, é uma das técnicas. Nas nossas escolas, o livro aparece como centro, e as outras técnicas, as outras estratégias aparecem como complementares. Não é assim. O livro é uma das estratégias. Nós podemos recuar muito pra ver que entre os socráticos, na Grécia e em Roma, o ensino era feito de professor numa relação profunda com o aluno. Mesmo no Oriente, os textos são auxiliares. No Oriente, as aulas de meditação, de reflexão têm muito mais valor do que os textos que se repetem de ano para ano. O ser humano está numa des

coberta contínua, haja visto que essa tecnologia ocidental, a mesma tecnologia que produziu o livro, é a mesma tecnologia que derruba as florestas, é a mesma tecnologia que devasta, tudo de forma inconsciente, a ponto de nós chegarmos a ameaçar de destruição a natureza e nós mesmos.

20. R - Como é que houve a transição entre um período em que não se usava o livro didático e o outro, em que o livro é usado sistematicamente?

P - A meu ver, foi um fenômeno das massas. A sociedade industrial, que tem um século e pouco, ela é que gerou a necesidade da escola. Nós sabemos que há 200 anos não havia essas escolas de 1ª e 2ª graus, essas escolas formais. Então, a sociedade industrial, que faz parte do contexto da história humana, em um século e pouco, nós fizemos uma análise muito pobre dessa sociedade industrial e das consequências que ela gerou. Por exemplo, a de precisarmos de escolas para nossos filhotes, para o adolescente e para os jovens; escolas coletivas, com salas de 30 alunos, de 50 alunos e até de 200 alunos como há nos cursinhos. Isso pode ter sido uma necessidade industrial, que não tem ainda total consciência do seu erro. Ela tem toda uma trajetória de erros, que está descobrindo agora, descobrindo com a poluição, com a devastação, com as informações de ecologia, o que nós estamos descobrindo aqui na faculdade também. Vimos descobrindo que o professor, por exemplo, já está delimitado, na sala de aula da escola pública, pela própria estrutura global. Ele tem que descobrir que ele tem uma relação intelectual profunda com cada aluno e na medida em que ele tem 5, 10 ou 15 turmas, ele está proibido de ter com o aluno uma relação mais profunda, quer dizer, isto é a limitação da escola pública. Ela tem objetivos limitados para cumprir. Não são objetivos da educação, ela tem objetivos da informação.

21. R - O que o professor tem de fazer na sala de aula pra supe-rar essas limitações?

P - Aqueles que podem, que têm turmas de no máximo 30 alunos e que não têm mais do que cinco turmas, pra preencher o seu contracheque, é dentro dessas estratégias. Estratégias de cria

tividade, que nós conhecemos centenas delas; aqueles que não podem, resta saber se vale a pena ou se eles têm condições de fazer um sacrifício; digamos assim: ele tem 500 alunos, mas vai conhecer pelo menos dez. Pra 500 ele forma e pra dez ele vai ser um educador. Por exemplo, o que tem que ser reformado é a estrutura global, é o sistema educacional.

22. R - É possível mudar a escola pública, antes de se mudar a sociedade? O que fazer?

P - Completando a pergunta anterior, que eu acho que deixei mal respondida, essa sua pergunta subsequente salva. Eu acho que a criatividade é a chave. Mesmo um professor com classes de 80 alunos - ou de 50 alunos -, ele pode deixar o livro didático, por exemplo, como um dos instrumentos auxiliares. Ele pode gerar textos, ele pode dar aulas com auxílio da música, ele pode deixar que os alunos dêem aula, ele pode escrever um livrinho de história infantil ou juvenil, colocando os seus alunos como personagens, passar pelo xerox, tornar aquilo um documento polêmico; ele pode criar n estratégias que viriam salvar, até um certo ponto, os alunos desse processo de anulação que existe atualmente na escola pública. O aluno já tem consciência disso; os pais têm consciência disso. Aliás, Rafael, está começando a acontecer uma coisa muito interessante. Há um número pequeno de pais que não gostariam mais de deixar seus filhos irem à escola. Não só por causa da sua anulação como instituição formativa, mas por causa dos males que estão penetrando subsequentemente nessa escola pública ou na escola privada de mau nível: tais como os grupos de banditismo, os grupos de aprendizagem junto a drogas, os grupos de tráfico; quer dizer, a escola ruim está permitindo que fatores negativos cresçam dentro dessa própria escola. Há pais que estão começando a dar aulas em casa, a arrumar um mestre particular, como acontecia na Idade Média... A escola formal, só para pegar os diplomas!

23. R - Há essa constatação?

P - Há, principalmente nas grandes capitais, no Rio e em São Paulo etc.

24. R - Mudando um pouco de assunto, como é que você avalia a importância da disciplina Português - Comunicação e Expressão no 1º grau - no conjunto curricular?

P - Eu acho que todas as disciplinas são importantes, são complementares dentro do conjunto. Há determinados momentos em que, por exemplo, a disciplina chamada Ciências, do ponto de vista metodológico, da capacidade de observação, é fundamental. Há momentos em que a Matemática é muito importante porque a Matemática é a cadeira da lógica e para a pessoa aprender a pensar, a raciocinar logicamente, a Matemática pode ensinar isso mais do que as outras matérias. Há momentos em que a História é muito importante. Agora, não há negar que a matéria de linguagem é o eixo de todas, porque você pensa a matemática pela linguagem; a história, pela linguagem; a ciência, pela linguagem e a matéria que ensina a linguagem é a matéria da língua nativa, no nosso caso, o português. Português na comunicação e expressão, na escrita e mesmo no estudo de outros sistemas simbólicos. Eu até acho que qualquer restrição a esse campo, querer estudar, por exemplo, só gramática ou só literatura é um erro. O estudo da linguagem envolve um todo, principalmente porque esse estudo não deve sair do currículo para o aluno. O currículo é uma das hipóteses de trabalho. Na medida em que você conhece a sua turma, o currículo perde a cara, porque você cria outra imagem, outra cara, que é a cara dos alunos, o espírito dos alunos. Então, a partir do currículo, que é o modelo, você elabora um currículo de linguagem pros seus alunos, estudando cinema, estudando dramatização, estudando teatro, estudando depoimentos de pais, depoimentos de profissionais, depoimentos culturais, fazendo pesquisa de linguagem, fazendo pesquisa de expressão; então a linguagem é o centro, ela é o centro das possibilidades. Agora, nós temos que colocar também isso ao nível de atualidade, por exemplo, a linguagem falada é o eixo do estudo da linguagem, não é a norma culta, a linguagem padrão nem a língua escrita.

25. R - Chega-se a ela (ã norma culta) através da linguagem falada...

P - A partir da linguagem falada, devidamente prestigiada, inclusive com os seus regionalismos.

26. R - Aí entra, como reforço, o trabalho da escola popular.

P - Mas num momento, ela não é um objetivo em si. A escola popular é um meio pro indivíduo resgatar a sua humanidade, a sua intelectualidade e o domínio do espírito. Tudo é um meio. O grande objetivo é muito maior do que isso. A escola popular é meio. A escola privada é meio. A escola pública é meio.

27. R - Na sua opinião, quais são os objetivos do ensino de português de modo geral e do ensino de português na escola pública de 1º grau, freqüentada por crianças carentes?

P - A sua pergunta tem muita pertinência, mas eu quero colocá-la no contexto dos estudos de linguagem, quer dizer, de teatro, de dramatização, de cinema, de televisão, na escola; de linguagem, do pensamento, dos problemas dos alunos, da língua falada e da língua escrita; aí nós vamos colocar o português. Em determinados momentos, em determinados cursos, o aluno vai aprender inclusive a língua padrão escrita, por que não? Só que ela não é um objetivo da 1ª à 5ª série. Pode ser que uma escola ou uma clientela de alunos em que entra, por exemplo, no 1º ano científico, um estudo mais aprofundado das modalidades sintáticas, do vocabulário, das figuras próprias da língua escrita padrão, mesmo porque no vestibular ele vai ter que desempenhar nessa língua, provavelmente. Então, isso é um objetivo em determinado momento da escola, determinado momento bem adequado, bem situado; idem a própria linguagem literária. Se uma turma quer estudar a linguagem literária, digamos assim, do romantismo ou do realismo e até do barroco, mas isso não pode ser imposto, tem que ser de acordo com a vocação de uma turma ou de um indivíduo.

28. R - Eu volto a insistir: na escola pública freqüentada por crianças carentes há um objetivo específico do estudo da linguagem, de português?

P - Eu entendo como português a linguagem falada que os alunos trazem de casa, a linguagem escrita popular que eles podem compreender, que é diferente da linguagem padrão; a linguagem padrão é um segundo objetivo. Eu sou de opinião contrária à do professor Possenti, quando ele diz que a linguagem po

pular escrita talvez não seja nem o objetivo da escola. Eu acho que é. O aluno tem que ser trabalhado a partir dela e não a partir da linguagem dos adultos, que possuem uma linguagem formal. Ele tem que ter o domínio da sua linguagem pra ter maior alcance e evolução na sua linguagem. Ao contrário do professor Possenti, o professor Ataliba Castilho reforça a linguagem falada e a popular escrita. Por exemplo, a partir da 7^a série ou da 8^a e talvez até a partir da 6^a série, o aluno tem que tomar consciência de que pode produzir no popular escrito, por exemplo, uma carta, um bilhete, uma anotação, uma descrição, mas ele pode produzir também num nível mais próximo do padrão. Agora, se ele sofrer o desprestígio da sua possibilidade, que é o popular escrito, ou do seu jargão, que é o falado, a linguagem falada, se essas duas forem tematizadas com o desprezo, ele vai entrar em desequilíbrio e vai sofrer isso que nós chamamos de trauma gramatical, trauma lingüístico.

29. R - Daí porque eu vejo essa adequação da escola à realidade do aluno não como um processo meramente político, mas sim como um processo cognitivo também.

P - Cognitivo, porque todas as linguagem são instrumentos do pensamento. Se você abandona a linguagem base, você vai adquirir as estruturas semânticas de uma forma de língua de porte diferente, dita superior. Você vai produzir com altas deformações.

30. R - Vamos retomar a questão do livro didático. Poderia citar algumas vantagens e desvantagens do uso constante do livro didático na sala de aula onde predomina a clientela carente?

P - Eu quero analisar dois pontos de vista: vantagens para o professor e vantagens para o aluno; desvantagens para o professor e desvantagens para o aluno. É claro que para o professor que não trabalha bem com a intuição nem é muito criativo, o livro didático se transforma em vez de um instrumento op^otativo entre os vários instrumentos, ele passa a ser uma muleta da qual ele não larga, porque se largar ele não anda. Esta é a extrema desvantagem. O livro didático vicia o professor, que não evolui e restringe a sua atuação àquilo que o livro

diz. O grande perigo também é de que o professor que tem um conhhecimento parco - deficitário - dos conteúdos, que o próprio livro trata, ele transmite através do livro. De tal forma que no dia que ele esquece o livro, por exemplo, ele não dá aula. Quer dizer, na realidade, quem sabe os conteúdos é o livro e não o professor. Isso aí é o extremo da inconveniência de depender do livro didático. Agora, com relação aos alunos, se o livro didático é bem escolhido..., há livros didáticos um tanto melhores e há livros didáticos p^éssimos. Aí fica claro: se os livros didáticos já são ruins, os seus temas não falam da realidade dos alunos, os problemas são tratados de forma muito gramatical, de forma pouco aplicada; então o aluno vai ser um decorador de lições que não lhe interessam e de gramáticas que ele não entende. Então, entra em desvantagem. Se o professor coloca o livro didático em cena todo dia, o aluno, ao invés de estar se preparando para o futuro, ele está se tornando um decorador de lições ruins do livro didático. Então esse aspecto tem que ser olhado. Eu não sou contra o livro didático totalmente. Eu acho que ele pode ser editado, mas primeiro ele deve ser colocado no devido lugar, como uma das técnicas. Em segundo lugar, o professor deve progredir de tal forma que ele precise apenas de vez em quando do livro didático, no caso de Comunicação e Expressão, pra ter textos bons. Note bem: o livro didático não tem condição de captar os textos atuais da imprensa, das revistas, dos jornais, dos livros de literatura que saem quase todo dia no prelo. Ele tem esse defeito, dentre outros. É sempre do ano passado, pelo menos. Agora, se o professor escolheu bem o livro didático, se o professor seleciona textos de acordo com a sua adequação, com a necessidade momentânea dos alunos, aí sim, o professor pode fazer um bom trabalho e obter bons aproveitamentos, significando o livro didático, digamos assim, entre um quinto a um décimo das preocupações normais dos alunos. Quer dizer, o professor também cria as suas estratégias. O professor também traz textos de jornal, traz textos de revista, aproveita a redação de alunos, aproveita depoimentos dos pais, faz gravação de depoimentos que detêm conhecimentos importantes, conhecimentos culturais de forma geral, não são conhecimentos preciosos de literatura não. Os alunos têm que aprender realmente a vida e nesse caso, então, o professor faz esse aproveitamento. Agora, quanto pior a formação do professor, menor compreensão ele terá disso. Os professores têm que ser reciclados, têm que ser

atualizados, têm que ser bem informados pra redescobrir uma vi são que eu acho que havia na Grécia e em Roma, a respeito do próprio texto escrito. Hoje, então, ele é uma alternativa. O livro didático é uma alternativa, o livro didático não é o curso. É claro que a tecnologia está ciente de que existe uma corrente contra o livro didático ou contra a adoção obrigatória do livro didático, porque essa descoberta significa um pe rigo pro capitalismo, pra produção do lucro do livro didático. A tecnologia inclusive está se esperneando pra atualizar o li vro didático, pra colocar nele imagens, inovações a fim de que ele seja isso que não pode ser e dê lucro!

31. R - Esta não é uma preocupação com o conteúdo pedagógico do li vro didático.

P - Não. É uma preocupação de "marketing", de venda, pro li vro didático ser chamarisco da produção de livros, já que ele não pode ser aquilo que eles desejam que ele fosse...

32. R - O livro didático jamais poderia substituir o professor...

P - Ele jamais substituirá o professor. Existem cursos progra mados, individualizados nas áreas técnicas etc; e talvez nas áreas profissionais até o texto possa ser o "professor". Mas nessa idade de educação a televisão não substitui o professor totalmente, o videocassete não substitui o profes - sor porque eles informam. O professor tem a alma, tem a pre - sença, ele pode sentir dor, ele pode sofrer; ele produz deter - minada fusão de identidade do ser com o ser humano do aluno que, em nossa visão, instrumento nenhum jamais vai poder pro duzir. O professor pode avaliar, pode direcionar, orientar co mo o outro ser humano, a não ser que a tecnologia consiga des - cobrir e fabricar o robô que seja cópia do ser humano... O ro bô nunca vai ser um educador. Ele pode ser um formador, pode ser um avaliador, mas um educador não. Sô o professor é que po de aproximar totalmente desses ideários de formação do ser hu mano crítico que descobriu os domínios do espírito. Nós, como objetivo superior, ajudamos o aluno a descobrir os domínios da personalidade, do espiritual; o robô jamais saberá o que é is to.

33. R - Poderia enfatizar a desvantagem do uso do livro didático para o aluno, desvantagem para o aluno?

P - Para o aluno, seria bom enfatizar que o professor apegado ao livro didático vai ser uma grande perda pro aluno. Quando sô se usa o livro didático, a sala de aula fica menos operacional, fica menos operosa, menos criativa; perde o sentido do jogo, que é o jogo da aprendizagem; o sentido da ludicidade, que é a própria natureza do aluno. E pra isso, sô o professor criativo. Aliás, o livro didático, quando tenta ensinar o jogo, é tão difícil ensinar o jogo de forma pedagógica, viva, que se tem medo de os pais recusarem esses livros, porque podem achar os livros pouco sérios, quando hoje nós sabemos que a ludicidade da aprendizagem é essencial, é fundamental. A alegria na escola, por exemplo, é fundamental. Alegria no sorrir e alegria no fazer as coisas sérias, no descobrir, no aprender, no desvendar. Então, o professor realmente é a chave da aprendizagem, se ele for educador. E o livro didático é um dos auxiliares. Talvez dentro de toda a gama, não seja o mais importante. Por isso eu acho que o professor, na medida em que ele progride, na medida em que ele estuda, que se atualiza, que ele aprende a criar, que ele aprende a perceber o aluno como ser criativo, crítico, lúdico, o professor, automaticamente, vai deixando de lado o livro didático. Eu conheço vários professores que já não utilizam mais o livro didático. Haja visto também o grande levantamento que se pode fazer da dificuldade de utilização do livro didático.

34. R - O que é que empurra o professor a usar o livro didático?

P - É o mito. Ele ainda é uma figura mítica.

35. R - Alguma coisa a acrescentar?

P - Eu gostaria de fazer um complemento a todas essas perguntas que você me fez, Rafael, que é o valor que você tem do a esse procedimento da investigação, da busca do conhecimento, da busca da verdade... Educação é uma coisa muito chão, é uma lacuna muito agreste e, apesar disso, você tem valorizado essa investigação. Você tem procurado estabelecer alguma coisa mais de verdade nesse campo tão vago da educação. Real-

mente você tocou um dos mitos da educação, um dos medalhões do sistema econômico-educacional, que é o livro. O livro gera re cursos, o livro gera lucros fantásticos, o livro impõe o preço, porque a escola tem poder para adotar... Hoje nós sabemos o quanto as escolas ditas "boas" não têm vagas. Se elas duplicassem a sua estrutura física elas se encheriam de alunos. Essas escolas impõem a adoção do livro e esse livro gera lucros fantásticos. De modo que você está lidando com uma coisa muito sutil, mítica e com o entusiasmo de jovem, que, aliás, é a característica de quem está na ciência com a consciência de educador. Eu acho que o seu trabalho não tem uma espécie de idéia fixa em torno do livro didático, embora você possa ter isolado esse instrumento que é o livro didático, um dos instrumentos da pedagogia universal. Eu entendo que você, ao focar o livro didático, está fazendo um estudo comparativo, um estudo dentro de um contexto maior, metodológico e conteudístico. O que acontece é que a escola atual isolou o livro didático como um componente fundamental, autoritário, como se ele fosse o eixo de tudo. E o pior é que os pais acreditam nisso. Enquanto conhecimento, dependemos muito mais das informações, das discussões, das criações, das descobertas no domínio de outras estratégias mais criativas do que do livro didático.

A N E X O 6ENTREVISTA COM O PROFESSOR DOUGLAS AVANÇO,
EM DEZEMBRO DE 1990.

01. RAFAEL - Professor, como tem sido o seu contato com a escola pública, aqui, em Goiânia?

DOUGLAS - Um contato permanente, um contato quase que diário em função da disciplina que eu ministro na Faculdade. Então, evidentemente, o meu pessoal trabalha com a experiência de magistério e é lá que eu verifico a atividade deles, justamente em salas de escolas de grau médio, segunda fase do 1º grau e 2º grau das redes pública e particular. Da rede pública municipal, estadual e federal e da rede particular dos diversos credos.

02. R - Pelo seu conhecimento da escola pública, observando alunos e professores da escola pública, principalmente da segunda fase do 1º grau, eu pergunto: a que ou a quem se atribuiria a culpa do fracasso escolar dos alunos carentes, dos alunos mais pobres, que formam a clientela da escola pública?

D - Primeiro, eu não concordo muito com esse ponto de vista de que mais prejudicados são eles. Os mais prejudicados são todos, porque a educação vai mal como um todo. Então, não é um problema de destacar clientela por classe social a que pertence, não. A escola pública não está tão pior do que a escola particular, que aparenta um rendimento melhor; algumas de fato são boas, como algumas de fato não são boas e há muita sofisticacão, às vezes, para ocultar um rendimento que também não é bom. A síntese é a seguinte: a educação como um todo vai mal e não se pode falar em particular ou pública, não se pode falar em quem vai mal, quem vai pior, quem vai melhor; não há condição de se fazer isso não. É uma corrente onde cada elo tem a sua importância. Então, não há condição de se destacar um culpado não. Uma série de culpados aparece nessa relação, culpados esses que geralmente jamais vão ser punidos. Então eu acho que o principal culpado é o sistema. Eu não falo de sistema político, sistema econômico, não estou falando disso

não. Estou falando de sistema de ensino. O nosso sistema de ensino ainda engatinha, seguindo modelos que não são bons e por isso tendo de mudá-los constantemente. Nós não nos fixamos na criança brasileira, nós não trabalhamos com a educação brasileira. Nós estudamos história da educação brasileira mas não tratamos da educação brasileira. O aluno brasileiro é diferente, o aluno goianiense é diferente, o aluno do Estado de Goiás é diferente e nós não queremos ver isso. Então a educação nos sa segue um padrão-modelo que não é bom pra nós, que não tem sido bom pra nós.

03. R - Ouvindo alunos, na minha pesquisa de campo, eu observei que eles geralmente se culpam pelo fracasso próprio. A que se atribuiria isso de o próprio aluno se culpar, dizendo, por exemplo, que ele é que não estuda ou que ele não quer estudar?

D - Tudo bem; o aluno é o culpado mesmo, porque não quer estudar, mas ele não quer estudar porque a escola não o estimula a estudar. Este é o meu ponto de vista. O aluno tem parcela de culpa na debacle do ensino, nessa calamitosa situação, porque ele realmente não está fazendo tudo que poderia fazer, mas ele é culpado na consequência, ele não é culpado na causa. A educação deixou de ser um prato apetitoso; a educação deixou de ser uma coisa estimulante. E a própria escola é um lugar de sacrifício, não é um lugar onde se desenvolve uma atividade com prazer, com alegria, com satisfação. Eu não digo que a escola seja recreativa, não. Ela deve ser de ensino mesmo, mas o ensino deve oferecer características que empolguem; você não faz nenhuma atividade se não tiver gosto naquilo, mesmo que seja uma atividade rendosa. Se você não descobrir que ela é rendosa, se você não tiver a satisfação de estar fazendo aquilo você não faz direito, por mais que você queira, você sempre deixa de fazer tudo que pode. E o aluno, de fato, se ele não estudar, ele é o culpado do próprio fracasso, do fracasso dele, mas mais culpados que ele são aqueles que permitiram que a situação chegasse nesse ponto. O que é que é a escola? A escola é uma coisa que nunca evolui, a escola é do mesmo jeito desde quando começou até hoje e vai ficando cada vez pior; o aluno se sente ali, incomodado fisicamente, se sente ali incomodado psicologicamente; sem aquela preparação, aque-

la predisposição pra que ele faça alguma coisa que seja boa pra ele. Não há uma preparação. Não há um clima pra ele.(...) Isso é ruim. Então as pessoas começam a perceber que talvez não valha a pena tanto esforço, tanto sacrifício. Então deveria ser mudada é uma estrutura inteira; é coragem de mudar a escola, é coragem de dar outra característica pra escola. É diferente quando o aluno gosta de vir; você percebe que ele rende mais, que ele trabalha mais, realmente; que ele produz mais e que ele se sente crescendo; ele percebe que está crescendo.

04. R - Ao perceber que está crescendo, ele de fato teria um rendimento melhor.

D - É claro que sim. Evidentemente.

05. R - A seu ver, deveria existir, tal como muitos educadores pregam, uma escola pública popular? Eu falo de uma escola que seja realmente popular, uma escola para o povo.

D - Toda vez que você fala numa divisão da escola pública, da escola particular, da escola popular, você já está sendo preconceituoso. Tem que haver escola. Não tem que haver escola pra criança pobre, escola pra criança rica, escola pra não sei quem. Tem que haver educação; educação igual em todo lugar. Enquanto nós, educadores, começamos a fazer diferenças: escola de periferia, escola de centro, escola pobre, escola rica, nós estamos sendo preconceituosos. Nós temos que mostrar um objetivo, que é a educação boa, educação convincente; e botar toda escola nessa direção, indiferente a qualquer situação de status econômico, de status cultural; tem que haver é uma mudança no projeto. Se você faz subdivisão antes, você já está subdividindo com preconceitos. Quer dizer, eu tenho que eliminar esta divisão. Isso aí dá uma sensação de uma espécie de um taradismo ideológico. Você pega um camarada, faz uma análise de um desenho e o que é que ele vê ali, só guerra. Pega outro, só vê guerra. Pega outro e pergunta o que é que você vê nesse desenho, mulher nua. Esse é um tarado. Em tudo ele vê só isso. E existe uma espécie de taradismo que em tudo tem que haver uma diferença. Não, eu estou preocupado é com educação, não estou preocupado com quem vai ser a clientela, em que quadro eu vou trabalhar. Estou preocupado é com a educação.

06. R - A educação da classe rica, digamos, serviria à educação da classe pobre?

D - Não existe uma educação da classe rica, uma educação da classe pobre. Nós é que fizemos esta divisão e por isto estamos tentando fazer uma escola paralela. Não há uma competição. Educação é educação. Então, se o Estado tem obrigação de dar escola gratuita, ele tem de dar uma educação boa gratuita. Se eu te cobro os olhos da cara pra dar uma educação boa, você vai pagar se você quiser. Então, o que interessa, no fundo, é ter uma educação boa. Se essa consciência aparecer, não se terá mais aquela desculpa da falta de recurso.

07. R - Eu me refiro à situação concreta atual da educação e não a uma situação que seria ideal.

D - A sua primeira pergunta não sugeriu uma análise do status quo. Referiu-se a uma diferença na educação. Não há essa diferença na educação.

08. R - Eu retomo, então, o meu caminho e gostaria que fosse analisada a situação, hoje.

D - A situação hoje é como eu já te falei. Está completamente errada, em função de um sistema de educação que nós adotamos e que não é bom. Nós importamos modelos que não damos conta de executar.

09. R - Na situação atual, há necessidade de uma escola popular, para que haja uma educação para a clientela popular, em função de seus próprios interesses e de suas necessidades cognitivas?

D - Não. Se você continuar pensando desse jeito, você vai continuar mantendo a diferença que existe. Eu não penso em criar uma educação popular pra consertar, pra emendar problema, não. Enquanto você estiver correndo atrás pra remendar problema, pra remendar situações, a coisa não vai funcionar bem. Eu tenho é que ir na frente, liderar e criar uma coisa que seja homogênea. Enquanto você correr atrás do problema, analisando o status quo, a situação atual - consertando, remendan-

do - você vai resolver um probleminha paliativo aqui, você dá a merenda na escola, você faz isso, você distribui o material gratuitamente e não sei o quê. Enquanto você for atrás remendando, nunca vai dar certo. Eu tenho é que pular na frente. Então faz-se um funil e na hora que a escola passa lá dentro e-la tem que se transformar em escola fonte de boa educação.

10. R - Aí seria esperar a mudança da sociedade primeiro pra depois tentar mudar a escola...

D - A mudança da sociedade sô num aspecto, quando houver uma consciência crítica da situação; então haverá uma boa educação. Se não houver uma consciência crítica, nós vamos ficar brigando por situações emergenciais, por exemplo, por aumento de salários; é uma situação emergencial, não adianta aumentar hoje porque amanhã ele já está torto de novo, tem de aumentar de novo; aumenta hoje, daqui a um mês está curto de novo; aumenta de novo, daqui a um mês está curto. Então nós vamos ficar a vida inteira nesta mesma guerrinha, que é inevitável mas vai acontecer permanentemente. Então toda esta estrutura geral, global, sócio-econômica do país, sócio-cultural etc., claro que isto tem muito a ver com a educação ruim que nós estamos dando. Não é a única e exclusiva culpada.

11. R - Eu falo isso lembrando, por exemplo, Snyders e outros educadores que acham que não precisamos esperar o dia seguinte da revolução para fazer alguma coisa pela escola; que há muita coisa que pode ser feita na escola, ainda hoje...

D - Eu posso criar, por exemplo, uma consciência crítica com o aluno. Extrapolar aquele discurso aparente do processo de ensino-aprendizagem e mostrar que o professor e o aluno são singulares de uma verdade universal, compreendeu? Quer dizer, quando houver uma consciência crítica no cidadão, a educação vai passar a ser valorizada e vai passar a ser melhor.

12. R - E pra se conseguir isso?

D - Para se conseguir uma consciência crítica - não vai se es-pantar com o que eu vou dizer agora, não -, a primeira coisa que deveria ser reformulada é a situação docente atual. Vo

cê luta agora com um problema muito grande. Você sabe, por exemplo, que a educação, principalmente a educação pública, é o maior e melhor cabide de empregos que existe. É onde existe um quadro muito grande, permanentemente a ser preenchido, embora esteja sempre superlotado; é um lugar onde sempre cabe mais um. E onde qualquer político pode botar os seus cupinchas todos sem gastar muito, porque os salários são insignificantes. Então todos os cabos eleitorais que não são muito importantes, que querem emprego, eles vão pra educação. De uma forma ou de outra, eles vão pra lá. Então, veja bem, se você aceita qualquer um que venha, de qualquer lado, você no mínimo está correndo o risco de receber, pra cada bom e competente indivíduo, você está recebendo mais três ou quatro que vão ser ineptos, que vão cruzar os braços, que não vão trabalhar, que vão se encostar; e, quando tiverem de trabalhar, vão fazer um trabalho mal feito. Então, a primeira coisa que deveria ser feita seria uma nova seleção, por competência, não uma seleção tipo concurso, e isto aqui é pra formalizar, é pra enganar bobo; faz-se um concurso mas não é um concurso que seleciona de fato os melhores; é um concurso que justifica uma situação de contrato, justifica administrativamente mas não que seja de fato uma seleção por competência, de gente que deve estar trabalhando na educação; e, infelizmente, grande parte dos que estão trabalhando na educação - nisso eu incluo também os que fizeram cursos - não são bons. Então, deveria haver uma mudança aí.

13. R - Eu vejo nas suas palavras um gancho pra abordar uma questão ética, da sua parte. É a respeito de pessoas que fizeram e que fazem cursos na Faculdade de Educação. Eu pergunto: A formação do professor, na Faculdade de Educação, atende a esses requisitos, contribui pra estas mudanças?

D - Não, eu não tenho receio nenhum de dizer que não contribui, que não está contribuindo, embora esteja se esforçando muito. Eu não considero isto falta de ética não, porque, se o aluno vai mal, se o professor não está bom, não é uma culpa, vamos supor, pecaminosa, de quem está trabalhando não. O esforço é enorme. Vou te fazer um exemplo: o aluno passa toda a primeira fase do 1º grau, a segunda fase do 1º grau, o 2º grau,

às vezes até acaba fazendo um curso superior, mas escreve e fala mal: não tem convicção do que escreve, não tem convicção nem clareza, nem segurança pra falar, não tem, embora, veja bem, em todos os anos ele tem de passar em português, se não ele não teria subido os degraus da escada, ele fez tudo que mandaram que ele fizesse; e o professor fez tudo que achava que devia fazer. Se o erro não está exclusivamente no professor nem no aluno, se os dois fizeram o máximo que podiam fazer e não deu resultado, há um terceiro elemento que não está sendo abordado: é o sistema. Então, veja bem, nós fazemos muito esforço aqui dentro sem conseguir nada, porque o sistema inibe, o sistema prende. Quer dizer, se não houver um movimento conjunto, como no mar; quando uma onda se levanta ela empurra a outra onda; então, se não for como no movimento da maré, que sobe e desce em conjunto, não é um pedacinho do mar que sobe não, sobe todo. Então, se não for feito assim, não adianta alguém aqui na Educação, ou o grupo todo, tentar mudar currículo, tentar mudar isso, porque não vai chegar a uma solução; esse currículo provavelmente vai encontrar uma porção de outras barreiras que vão atrapalhando. Então deve ser uma briga conjunta.

14. R - Deveria haver uma formação política.

D - Uma formação política, uma formação filosófica a respeito do assunto. Então, veja bem, por exemplo, como é que eu quero valorizar a educação, se o salário da educação é ínfimo. Uma coisa que tem valor, tem valor; tem valor em todos os sentidos; há um respeito na comunidade, deveria haver um respeito na comunidade, como havia antigamente, pelo professor; o professor era alguém que tinha, vamos supor, um status econômico também razoável. Agora, o coitado ganha mal, é uma falta de respeito; ele não tem um status social respeitável, então, veja bem, como é que eu posso estimular a ser um educador aqui se você sabe que o que vem pela frente não é um ano cinzento, são muitos anos negros, cada vez mais negros. Então, como é que a educação vai querer que o aluno se empenhe se ele percebe que isto não vai ter um retorno pra ele, satisfatório. Então, eu não considero falta de ética dizer que nós estamos tendo parte na falha, mas estamos fazendo o máximo, estamos tentando fazer o máximo; só que talvez seja quase que humanamen-

te impossível, no momento, fazer, porque toda vez que uma frente de trabalho se abre, e alguém aborda só um flanco, não consegue vencer uma batalha.

15. R - Então, não cabe à Faculdade de Educação, diretamente, fazer mudança no sistema de ensino.

D - Diretamente, não. Ela pode lutar por mudanças e continua lutando, vem lutando há muito tempo para conseguir mudanças, só que estas mudanças têm que ser atacadas por muitos lados, e estes muitos lados não estão sendo sempre atacados. Então, pensar na educação, por exemplo, numa fase só de ensino, ou numa determinada unidade ou num determinado setor sempre é ruim. "O ano da alfabetização", isto é ridículo. O ano da educação é o ano inteiro, pra educação inteira; não pode ser só de ensino superior ou só de ensino profissionalizante, não; isso aí é a meta da educação e a meta é uniforme; eu não posso dividir em prioridades. Se falha em cima, falha o meio e falha o de baixo; se falha o de baixo, torna a falhar o do meio e torna a falhar o de cima. Então, o que é que adianta preparar bem o menino da escola primária se ele vai encontrar um ensino ruim na escola média; depois vai lá pra cima mal preparado. Se ele entra mal preparado lá, ele vai sair mal preparado. Vai preparar de novo ruim o que está por baixo, quer dizer, forma um círculo vicioso sempre. Se não for atacado o conjunto, nunca se resolverá o problema.

16. R - Eu vou passar para outro eixo, paralelo ao primeiro, que é sobre a questão do material pedagógico, do material didático e, particularmente, sobre o livro didático. No acompanhamento de estagiários, nas escolas de 1º grau, você tem observado professores que usam o livro didático exclusivamente e outros que o usam acessoriamente?

D - Depende de muitas condições: primeiro, para se trabalhar com textos elaborados especialmente para determinadas aulas, determinados assuntos, determinados grupos de alunos, é preciso que haja condição material pra isso. E infelizmente a maior parte das escolas não tem.

17. R - O professor não poderia criar algum material?

D - Ele pode criar, mas primeiro vem aquele ponto que eu já a bordei: se ele tiver condição de criar. A primeira condição é que haja um criador. Não existe uma ação sem um autor. Então, se não houver alguém que possa criar, é ridículo botar a culpa na falta de material. Primeiro temos que preparar o criador daquilo. Se não houver um criador de texto, como pode ser feito? Ele vai continuar copiando. Então, o que ele vai fazer vai ser a transcrição. Ele diz assim: "Estou evitando o li
vro didático", mas está transcrevendo de A, B, C e D, o que da
ria praticamente na mesma.

18. R - Ao transcrever de A, B, C e D, ele deixou de transcrever apenas de A, o que já seria um fato positivo.

D . Não tem importância. Ele vai transcrever o que é li
vro didático ainda. Você está falando em livro didático ou não; material separado.

19. R - Eu falo de um determinado livro didático. Eu falo do uso do livro adotado para todos os alunos. O uso de vários livros seria uma prática louvável.

D - Mas isso aí, já se espera do professor que ele adote um li
vro para o aluno, talvez um livro de efeito econômico, mas, para ele, o professor, ele não se pode prender a um livro só. Então, o que ele poderia fazer seria multiplicar o recurso em cima do livro didático. Se todos tivessem condição econômica ideal, poder-se-ia pedir que o aluno tivesse não um livro, mas uma bibliotecazinha onde ele mesmo pudesse procurar. Então, na ausência disso aí é que se adota um livro só. É uma necessidade econômica ter-se um livro. Agora, se o professor tivesse condições de prescindir do livro didático e trabalhar com um ma
terial vivo, claro que sempre será mais rico e mais produtivo, mas pra isso você tem que estabelecer uma série de condiciona
mentos: primeiro, que o professor seja capaz de fazer isso, se
ja capaz de criar, seja capaz de produzir. E eu te pergunto a
gora: Será que todos têm condições de criar, produzir? Segundo, ele tem que ter uma grande capacidade de observação para, numa letra de música, num filme de tevê, num desenho animado,

num texto de jornal, num texto de revista, encontrar aquilo que ele está precisando naquele momento. Será que o professor tem condições de fazer isso? Vamos supor, será que ele tem tempo? Será que ele tem tempo de ver televisão tranqüilamente, de anotar? Será que ele tem tempo de ouvir música, analisar letras?

20. R - Em muitos casos, o professor dá aulas de manhã, à tarde e à noite.

D - É. Será que ele tem tempo e condições até..., vamos supor, será que ele está preparado para fazer isso? Então, são diversos condicionamentos. Segundo, será que a escola tem condição de rodar este material pra ele? Será que a escola pode oferecer papel e estêncil na hora certa e tal? Quer dizer, há uma série de problemas que devem ser analisados.

21. R - Diante da sua exposição, a gente acaba retomando o problema da necessidade do uso do livro didático na sala de aula.

D - O livro didático acaba sendo forçosamente usado; não porque seja bom, seja ideal. E depois vem um outro problema: às vezes o livro didático até seria bom, se ele tivesse sido bem escolhido.

22. R - Mas não há um bom processo de escolha.

D - O problema maior é quando não há um processo de escolha bem dirigido. E, às vezes, até o professor, muito humildemente, escolhe um livro que seja mais barato, pra facilitar a sua aquisição por parte da clientela; às vezes até por não saber escolher mesmo. Temos que dar a mão à palmatória. Por isso é que eu insisti naquilo que a primeira coisa a ser feita seria reciclar.

23. R - Às vezes dá-se também como culpado do fracasso escolar do aluno o conteúdo do livro didático - quase sempre mal escolhido -, cujo conteúdo estaria dirigido a crianças das classes média e alta... Quer dizer, é um livro inadequado à realidade sócio-lingüística do aluno. Você vê nos livros didáticos que estão em uso nas escolas esta inadequação à realidade concreta do aluno?

D - Primeiro, a adequação quem faz sempre é quem está dirigindo o processo, o professor. Ele é quem faz uma adequação. Você não pode dividir conteúdos para uma classe e outra classe. Isto é que não pode ser feito. Conteúdo de português é um só. A elaboração de texto próprio pra isso, próprio pra aquilo seria até ridículo. Quais são os problemas da classe, vamos supor, média ou da classe baixa? Problemas de violência? Então você vai bater só texto de violência lá? É problema de prostituição? Então você vai encher de prostituição o texto? Não. Não se pode analisar a realidade da pessoa como fonte de aprendizagem. A realidade é aquela em que ela vive. Agora, quem faz uma adequação, quem analisa e procura criar uma consciência crítica é quem está no comando do processo, é o professor. Então, tudo bem. Você pega um texto que fala disso, não é só pro pobre não, pro rico também. Que a música "Geni", do Chico Buarque, aquela que fala "joga bosta na Geni, joga pedra na Geni", aquilo lá não foi música ouvida só por quem tem esta realidade não. Ela precisava ser ouvida por todo mundo, porque é um problema social que deve ser analisado. Não talvez numa faixa etária onde ainda não há compreensão pra isso, mas um adulto, um aluno de colegial já pode ver isso. Ou então pego música lírica, como "A Banda", é coisa popular também, não é um problema assim dividido a posteriori, ele é dividido a priori...

24. R - Eu me refiro mais ao repertório do aluno. Se não é uma coisa que esteja de acordo com o repertório dele, não haveria a possibilidade de uma aprendizagem maior dele. Esta é uma questão sócio-lingüística que vai cair no projeto de escola popular, uma vez que a linguagem dos textos seria uma linguagem própria para o nível de compreensão desses alunos.

D - Não. O difícil não é fazer esse tipo de adequação; o difícil já é fazer uma adequação consciente, lúcida, entre o que nós chamamos de língua padrão e a língua usada de fato. Então aí é que está o grande problema. Não é que existe uma língua diferente para as diversas classes, não. Existe uma língua que você tem mais perto, que eu tenho mais perto, talvez por necessidade de profissão, mais perto do que você, mas eu trabalho, vamos supor, dentro de uma linguagem melhor do que muita gente; você também. O ideal seria que todo brasileiro tivesse um respeito profundo pela língua nacional. Esta língua

nacional não é dividida por classe social. É claro que você não pode desprezar o acervo de conhecimentos que o indivíduo tem. Querer ensinar a língua portuguesa, por exemplo, como uma língua estrangeira é ridículo, porque das línguas estrangeiras você não sabe nada, você vai ter que aprender lá, mas a língua portuguesa, quando você entra pra escola, pequenininho, você já usa, então você vai ter que sistematizar aquilo, só isso. Sistematizar sem nomenclaturas, sem regras. Você não vai ter que ser perito em gramática. Ser perito em gramática é para o especialista. O especialista é que tem que ser perito porque ele deve explicar pros outros. Agora, quem vai usar tem que saber usar, só isso. Saber usar tudo, bem usado. Se você criar uma diferença de uma língua pra outra, quando chegar a hora da competição, aquele que você achou que estava beneficiando vai se sentir prejudicado. Se chegar na hora do vestibular, o que eles vão cobrar lá não é a língua nativa dele, da regiãozinha dele não; vão cobrar dentro da língua padrão. Quem quiser entrar num concurso, tem que estar preparado igual todo mundo. Aí ninguém vai perguntar lá se você é pobre ou é rico. Entrou, é anônimo e vai ter que produzir. Então, o difícil é que o professor saiba como ligar o que nós chamamos padrão com o que nós chamamos de usual. Há muitos ricos que falam tudo errado; dinheiro não faz ninguém falar bem não. O problema é que ele tem mais conforto pra comprar material, pra comprar livro, pra ver televisão; ele tem tempo e o pobre nem sempre tem.

25. R - Eu acho que um texto numa linguagem adequada ao repertório do aluno e até do professor ajudaria o aluno e também o professor a decodificá-lo e a interpretá-lo com mais segurança.

D - Claro, pra entender, pra você misturar as duas coisas você tem de partir do que você já sabe.

26. R - Neste caso, na escola freqüentada por uma clientela carente, seria melhor um texto na língua popular.

D - Mas aí eles teriam que estar elaborando o texto e não vão adivinhar que classe de clientela você tem. O livro não pode prever isso.

27. R - Mas o professor prevê, o professor geralmente sabe a turmas que teve e a turma que vai ter.

D - O professor é que vai fazer tudo isso. Se você, por exemplo, tivesse condições de preparar o texto de acordo com a linguagem da sua clientela, seria o ideal. Então você tem esta realidade, que pode ser outra no ano que vem.

28. R - Se eu estou numa escola pública de periferia, a realidade social e até mesmo a realidade lingüística da sua clientela não vai ser muito diferente do que acontece em outra escola, também de periferia, sendo também pouco provável que haja uma mudança de um ano para outro.

D - Não tem importância. Engano seu. De periferia pra periferia há alteração. De periferia pra periferia você tem níveis de fala diferentes, você tem graus de linguagem diferentes. E dentro da mesma escola você tem alunos que vêm de uma classe pobre, mas onde o grau cultural da família é superior. Então você vai ter, ocasionalmente, clientela boa de se trabalhar e clientela muito difícil.

29. R - Como trabalhar com essas diferenças dentro da sala de aula? Como administrar essas diferenças?

D - Aí é que está a importância daquela primeira questão que eu vi escrita aí nas suas anotações: O que é ser bom professor? Bom professor é aquele que sabe lidar com as diferenças, não é o que sabe lidar simplesmente com as identidades. Não, hoje a educação é um processo dialético. Você tem que trabalhar com as contradições, com oposições e com distinções. Ser um bom professor é exatamente saber trabalhar com as diferenças sem se deixar influir pelas diferenças. O papel dele é diminuir a diferença. O papel dele não é acrescentar diferenças, multiplicar diferenças. Este é o papel dialético da educação, hoje. Você trabalha dentro de um mapa de oposição, de distinção, de diferenciação. Então, bom professor é aquele que sabe realmente trabalhar com as diferenças.

30. R - Como lidar também com a diferença de ritmo de aprendizagem na mesma sala de aula?

D - Aí é que está. Tudo responde àquela anotação sua sobre o que é ser bom professor. A diferença de nível é uma diferença; a diferença de linguagem...; o professor nunca pode desprezar a linguagem que a pessoa já tem. Ela é o ponto de partida, que deve ser melhorada. Se não devesse ser melhorada não precisaria de escola. Agora, melhorar como e em que sentido? A outra é ótima e esta é péssima? Não. Esta é a funcional pra ele, é a que ele está usando.

31. R - Há quem afirme que o aluno de classe mais pobre, o aluno carente, é menos inteligente do que o outro, de classe mais favorecida. Você concorda com isso?

D - Isso aí é muita perspicácia divina pra pessoa identificar logo assim quem é mais e quem é menos inteligente. Isso aí, às vezes, nós nem sabemos de nós mesmos se somos ou se não somos e agora vamos pegar os outros. Não sei nem se eu sou o suficiente e já vou identificar os outros, a priori? Então, o bom professor hoje é exatamente esse que sabe trabalhar com as diferenças. Pegar a diferença entre a língua padrão e a língua usual, pra misturar as duas coisas sem criar conflitos, sem criar atritos e sem criar traumas.

32. R - Às vezes se coloca a questão de que mais inteligente é aquele que aprende com mais facilidade.

D - Às vezes uma classe aprende com mais facilidade porque é bem dirigida. Às vezes um aluno aprende com mais agilidade porque a metodologia empregada é adequada pra ele e não é adequada para outros. Daí é que vem o tal problema de trabalhar com as diferenças. Hoje a educação é um processo dialético; não se tem identidade em lugar nenhum, em situação nenhuma. Então é preciso estar preparado pra enfrentar conflitos.

33. R - A Faculdade de Educação está preocupada com isso, com esse lidar com as diferenças?

D - Está preocupada sim e faz o que pode. Só que o que ela pode fazer, infelizmente, é pouquinho, porque é um núcleo que trabalha dentro de um grupo maior. Então, erguer uma bandeira no mar, aquela bandeira quase que se perde de vista. Você en-

fiar um piquetezinho pra demarcar um lote de terreno lá no deserto do Saara, esse piquete vai sumir.

34. R - Agora, pra terminar: na sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens - algumas - do uso do livro didático tradicional na sala de aula?

D - Analisar assim, no abstrato, é meio complicado porque eu não gosto de analisar num universo não. Gosto de analisar no singular. Então, se você pergunta se o disco de modinha goiana é bom, este aqui é, outro eu não sei. Então eu teria que olhar é um por um. E aí vem a competência, novamente, do professor. Para escolher ele tem que saber escolher, se não ele vai escolher mal. Ele vai aumentar a diferença, vai aumentar o trauma, ele vai aumentar uma porção de problemas. Então, se o professor for preparado pra fazer isso, dá tudo certo; se não for, não dá. Para finalizar a nossa conversa, eu escrevi este pensamento:

"Cada existência é o testemunho de uma verdade, um testemunho que às vezes escapa até àquele que o dá. Escapa até a quem dá. Você dá o testemunho de uma verdade e às vezes você nem está sabendo que está testemunhando essa verdade. Entre o mestre e o discípulo, por exemplo, o mestre é ocasional e o discípulo é ocasional, porque eu já sou professor e amanhã eu posso ser aluno e vice-versa. Então, entre o mestre e o discípulo, pra lá do discurso aparente do ensino, um outro diálogo acontece, na profundidade, quase que de maneira imperceptível, como um jogo sobre as estruturas fundamentais do ser humano. Educar não é simplesmente ensinar; é uma troca de estruturas; então, é o processo que faz nascer de dentro pra fora alguma coisa, nunca de fora pra dentro".

A N E X O 7

ENTREVISTA COM A PROFESSORA NANCY ESPERANÇA LOPES,
EM DEZEMBRO DE 1990.

01. RAFAEL - Você já utilizou o livro didático, tendo-o como material indispensável na sala de aula?

NANCY - Sim, há uns vinte anos, no começo da minha carreira no magistério. Usava o livro didático e tirava dele todos os conteúdos gramaticais e os exercícios para avaliação de aprendizagem. Eu dava provas. Há muitos anos que eu não dou provas. O meu trabalho é feito em cima das redações e das leituras apresentadas.

02. R - Como superou o livro didático? Ou: O que levou você a dispensar o livro didático?

N - Eu fui descobrindo o livro didático como um tipo de apoio ao professor, principalmente numa escola onde não tem mimeógrafo e nem sempre pode ter um texto rodado. Normalmente, nos livros didáticos nós temos muitos textos bons, os quais, se o professor souber usar, são materiais ricos e é um material impresso de boa qualidade gráfica que o professor tem nas mãos. Agora, quando a escola tem recursos para que o próprio professor escolha o texto que vai usar e o imprima através de xerox ou mimeógrafo, eu acho que fica muito melhor a aula, ela fica mais rica, ela fica mais no dia-a-dia do aluno, mais no dia-a-dia do professor, porque o professor também tem a ver, ele vai querer dar a aula sobre alguma coisa que o esteja motivando.

03. R - É difícil, para o professor, criar o material didático?

N - Eu não digo que seja difícil; é trabalhoso, é muito trabalhoso. É uma escolha minuciosa. É um trabalho artesanal mesmo, para o qual o professor precisa de tempo... Eu tenho no Colégio de Aplicação o caderno de uma aluna que reuniu todos os textos que eu havia passado pra ela e os que ela mesma produziu. Ali está o retrato do trabalho feito durante o ano todo. É um trabalho minucioso, é um trabalho artesanal.

04. R - Pode me dizer se um texto, incluídas as ilustrações, quando a sua linguagem é adequada à realidade da clientela escolar, ajuda o aluno a aprender?

N - Eu acredito que um bom texto, independentemente da classe social do aluno, pode ser bom ou não, se o professor consegue, com a sua vivacidade, com a sua capacidade de expressão, levá-lo bem ao aluno. Por isso que os livros didáticos nem sempre são bons, pois alguns textos neles colocados podem não ter nenhum apelo nem para o professor, nem para a classe. Quando você está livre pra escolher o próprio texto, o texto literário de que você gosta, até um texto de jornal de que você gosta, a aula acontece diferente. Você vê num jornal ou numa revista um bom texto e o leva pra sala de aula, com a sua experiência e a sua criatividade... Eu acho que o professor tem que ter a preocupação de levar bons textos, textos que tenham um mínimo de qualidade literária ou de qualidade informativa, no caso de texto de jornal e revista, ou até um texto de linguagem coloquial também, mas que esteja cumprindo a sua função pedagógica.

05. R - O livro didático, hoje, nos aspectos gráfico e de conteúdo, está melhor do que há alguns anos atrás?

N - Eu acho que o livro didático hoje só não está melhor porque ainda há muita preocupação dos autores e editores com os conteúdos gramaticais. Eu acho que o estudo de textos e as propostas pra escrita são partes boas, o que não satisfaz ainda é justamente o apego àquele estudo gramatical da escola tradicional, que é colocado em mais de cinquenta por cento do material impresso. E os professores que não têm muita segurança têm uma tendência de começar o trabalho por aí, em vez de começar o trabalho pelo texto, pela riqueza que o texto apresenta, pela exploração criativa do texto.

06. R - Na sua opinião, quais são os objetivos do ensino da língua portuguesa?

N - O objetivo principal é o desenvolvimento das habilidades de comunicação do aluno. Se possível, na língua padrão. Quando começa o 1º grau, o aluno já tem o domínio da língua oral, mas ele usa muito pouco, pelo menos conscientemente, a

língua culta, a língua padrão. Para alguns, é na escola que se começa a ter contato mais intenso com a norma culta da língua. Portanto, eu acho que o objetivo do trabalho do professor de Português é levar o aluno ao domínio da língua oficial, através de atividades práticas. Entendo que a teoria deve entrar simplesmente como momento de análise, de possibilidade de explicação de recursos expressivos. Mesmo na 8^a série não haveria necessidade de um estudo formal. O aluno tem que ter contato com essa língua. Quanto mais contato, melhor. Tem que tentar escrever; escrever, se possível, na língua padrão, empregando a língua que se aproxima da linguagem jornalística, por exemplo.

07. R - Como lidar, na sala de aula, com as diferenças de ritmo e aprendizagem dos alunos?

N - Eu acho que com turmas muito heterogêneas o trabalho tem que ser o mais individualizado possível. Como se faz este trabalho? Diante de um texto, faz-se a leitura, comenta, explora, dá chance para os alunos falarem. É um momento de trabalho coletivo. Agora, na hora de produzir alguma coisa, oral ou escrita, o professor tem que conhecer o aluno, para ajudá-lo de forma particular. Há o aluno que já tem um bom desenvolvimento de escrita e o aluno que ainda está se preparando para chegar a este nível...; este escreve menos. O professor deve corrigir constantemente o trabalho deste aluno, devolver a ele o trabalho com comentário, pedindo-lhe para esclarecer ou refazer o texto. É assim que eu acho que o professor tem condições de ajudar diferentemente a cada um dos seus alunos, segundo o seu nível. (...) Em relação à leitura extensiva, por exemplo, a gente não faz uma ficha única de leitura. O livro é apresentado individualmente ao professor. Cada aluno escolhe um livro diferente, dentro do seu interesse e da sua capacidade e depois vem comentar...

08. R - Ou então o aluno pede sugestões ao professor...

N - Isso. Aí ele vem apresentar. Quem tem conseguido, na 8^a série, ler Vidas secas, de Graciliano Ramos, vem e apresenta, mas quem está lá na série "Vagalume" lendo O mistério de cinco estrelas, vem apresentar também. Após conversar, tenta-

se levar o aluno a explicar, a ver as intenções do autor, a demonstrar que compreendeu; tenta-se levá-lo a fazer reflexões em cima do material, da mesma forma que se faz com o aluno que avançou mais. A gente tenta fazer este trabalho corpo-a-corpo. Agora, é um processo que requer muito tempo do professor, muita dedicação e habilidade; principalmente tempo, porque há alunos que produzem duas ou até três redações por semana. Se você não corrige as redações, o aluno quer saber por quê, quer saber como é que ele foi...

09. R - Eu retomo a questão dos alunos mais lentos, que, às vezes, são deixados em segundo plano pelo professor, que prefere trabalhar com aqueles que aparecem mais, aqueles que participam mais...

N - Nem todos os alunos respondem ao trabalho que a gente tenta fazer. Há alunos, que já vieram de experiências muito desagradáveis, que não se abrem para o professor...

10. R - Experiências desagradáveis, na escola...

N - Na escola. De não se dar atenção a ele ou de corrigir muito os seus "erros", de mostrar que ele é incapaz, que ele jamais vai conseguir... Então, existe aluno que não responde, por mais que você tente se aproximar dele. Ele passa o ano todo produzindo muito pouco e não demonstra ter muito gosto pelo trabalho, mas, de modo geral, eu acho que a turma responde bem a este trabalho, um trabalho mais corpo-a-corpo, mais individualizado...

11. O fracasso escolar (evasão e repetência) incidiria mais sobre os alunos mais pobres? Se no Colégio de Aplicação é assim, por que isto acontece?

N - Considerando a escola como um todo e não só a disciplina Língua Portuguesa, eu acho que há uma coincidência sim. Os alunos mais reprovados são os alunos mais pobres. Eu acho que não há uma causa só para isto. Podemos ver que uma das causas está relacionada à diferença entre a linguagem da escola e a linguagem do aluno mais pobre. A linguagem da escola não é a linguagem da criança mais pobre, e nem todos os professores percebem isso ou estão preocupados com isso.

12. R - Que outras causas estariam interferindo nos resultados da aprendizagem do aluno?

N - Eu acho que são as causas de ordem social; certas circunstâncias sociais impedem uma dedicação de corpo e alma desse tipo de aluno à escola. É a família desestruturada, é a família com muitos problemas financeiros; é a família que, às vezes, não tem onde morar, é a família que foi despejada... Então, esse tipo de circunstância, de aspecto de vida dessas pessoas da classe social mais baixa, tem uma interferência muito grande no rendimento escolar. Depois, a própria organização da família, que é uma família onde o pai e a mãe não estão dentro de casa e a criança fica muito sozinha, muito solta; ela não é uma criança criada com uma disciplina, com um horário, com tarefas a cumprir; então ela tem dificuldade em seguir o esquema da escola, que é de estudar, de ler, de fazer tarefas, de apresentar...

13. R - Supondo-se a diferença entre a linguagem da escola e a linguagem do aluno, a escola não teria, então, que dar ênfase à língua popular?

N - A escola tem que respeitar os níveis de fala do aluno; tem que reconhecer que o aluno tem o seu próprio padrão de linguagem e que ele está entrando num processo novo de utilização da língua, de comunicação e expressão. Por isso, é importante que o professor respeite o ritmo de aprendizagem do aluno, que está caminhando para o domínio da língua culta, sendo este um processo lento, mas necessário.

14. R - Eu tenho conhecimento de que uma das suas experiências didático-pedagógicas com materiais construídos, até mesmo em classe, pelos alunos, aconteceu com a edição de jornaizinhos escolares, em 1983 e 1984 e no começo de 1985. Depois veio o "Armação Estudanti", em 1988. Por que essas experiências não tiveram continuidade?

N - A primeira experiência começou com o jornal de classe, depois a turma - uma turma de alunos da 7^a série - passou a fazer jornal do colégio. Aqueles que trabalhavam bem com o jornal de classe, de repente, não conseguiram trabalhar com um

jornal pro colégio e, então, desanimaram. Eu me lembro que os alunos questionaram, na época, se o jornal do colégio deveria ser feito com a participação de um professor ou se deveria ser só dos alunos. Eles concluíram que a escola deveria ter um jornal, mas um jornal do Grêmio e não um jornal feito sob a supervisão de um professor.

15. R - Tendo em vista a sua finalidade didática, um jornal de sala de aula não funcionaria satisfatoriamente?

N - O nosso jornal de sala de aula foi uma proposta pedagógica paralela a outras. Então não funcionou bem essa experiência, mas depois de alguns anos nós começamos a ler os jornalinhos antigos e vimos que eles tinham qualidade. A história do colégio estava contada naqueles jornais; não uma história documentada, mas uma história pessoal, como cada um via os acontecimentos, os fatos e os registrava no jornalzinho. Quem começou a ler os jornalinhos antigos foi uma turma que fazia a 6^a série e se propunha a fazer uma nova experiência de jornal. Num primeiro momento, como se tratava da 6^a série, nós fizemos a proposta de que o jornal fosse apenas um jornal de sala de aula, não mais como atividade paralela a outras, mas um jornal que fosse o eixo das atividades de língua portuguesa. A turma não concordou, dizendo: "Não, nós queremos fazer um jornal do colégio mesmo". Essa turma de 6^a série, ao passar para a 7^a série, continuou a produzir o jornal. Foram editados nove números e o décimo ficou pronto, escrito, mas não foi publicado porque a turma cansou do trabalho.

16. R - Este é um trabalho que precisa de uma infra-estrutura...

N - E nós não tínhamos uma infra-estrutura, não tínhamos equipe pra fazer o jornal; eram os alunos e a professora de Português; a datilógrafa era emprestada e trabalhava quando ela podia... Apesar de nós termos tido apoio em termos do material, de xerox e outras coisas, faltava apoio para a diagramação, impressão, revisão... Depois, com o estudo da disciplina centrado exclusivamente no jornal em sala de aula, alguns alunos e alguns pais de alunos começaram a ter a sensação de que ali não se ensinava português. Dentre os pais, às vezes, até professores da Universidade, que certamente passaram por uma escola tradicional, entendiam que os seus filhos não estavam

aprendendo a língua portuguesa, porque não estavam estudando gramática. Face ao questionamento de alguns pais, muitos alunos começaram a se sentir inseguros e pediram para que a atividade fosse modificada, sugerindo aulas de gramática.

17. R - Estou informado de que o Departamento de Comunicação Social do ICHL, através dos alunos de Jornalismo, chegou a prometer a sua participação no desenvolvimento do projeto do "Armação Estudantil". Houve esta participação?

N - Nós não conseguimos uma integração com o curso de Jornalismo. Tentamos várias vezes, mas isto não foi possível. Então nós ficamos realmente sozinhos. Isso aí comprometeu muito o trabalho, porque não era um trabalho de equipe. O jornal nem sempre saía com a qualidade esperada e isto frustrava um pouco os alunos. Por serem adolescentes, qualquer falha, quando criticada, mexe muito com eles. (...) O trabalho demorava muito a aparecer, a ficar pronto, a chegar na parte final. Os textos eram escritos e depois emperravam na datilografia e demoravam a chegar à diagramação e à fase de impressão. E os alunos ficavam impacientes.

18. R - Todo o trabalho, exceto a datilografia, era feito pelos alunos, na escola?

N - Os alunos faziam tudo o que podiam fazer, até o trabalho final de grampear as folhas e distribuir os exemplares.

19. R - Houve a intenção de se estabelecer uma ligação entre estas experiências do Colégio de Aplicação e as "técnicas Freinet"? Eu pergunto isso porque eu tive conhecimento de que se tentou utilizar uma pequena gráfica, no colégio, mas isso não deu certo.

N - Nós descobrimos que o colégio havia recebido uma mini-gráfica, muito rudimentar, de um projeto que existiu na Universidade, e acabou. Esta mini-gráfica estava num porão da Faculdade de Educação, enferrujando. A partir de obras sobre Freinet, inclusive a dissertação de Mestrado da professora Marília Lara, nós resolvemos verificar as condições do material e as possibilidades de ativar a mini-gráfica...

20. R - Quem fez a avaliação do material tipográfico?

N - Nós falamos com o pessoal da Imprensa Universitária (hoje, Centro Editorial e Gráfico - CEGRAF) e um funcionário de lá - um tipógrafo - se dispôs a fazer essa avaliação. Ele considerou bom o material, mas disse que faltavam algumas peças, alguns componentes. Esta não era bem a verdade, pois esse funcionário, que passou a trabalhar conosco, para a montagem dos equipamentos, logo concluiu que o modelo da impressora era pra imprimir um quarto de folha, era uma impressora de cartões... Mesmo assim ele dizia que dava pra fazer o jornal.

21. Como, se era uma impressora pra cartões?

N - Ele teria que fazer várias impressões, para uma página completa de jornal.

22. R - Não havia condições de adquirir uma impressora maior, que desse pra imprimir o jornal?

N - Não, porque era muito caro. Além disso, quando nós estávamos comprando tinta e outros materiais, a Reitoria nos questionou dizendo que nós estávamos montando uma editora paralela à Imprensa Universitária e que, em vez disso, devíamos tentar uma integração com a gráfica da Universidade.

23. R - Não entendiam o alcance pedagógico da proposta...

N - Não entendiam. Depois nós achamos que uma gráfica do colégio ficar apenas para o jornal era muito pouco. Para dar certo, havia a necessidade de integração dos professores e alunos da 1ª fase do 1º grau à proposta, levando mais turmas a utilizar a gráfica. Além disso, o tipógrafo deveria ser uma pessoa com uma preparação, vamos dizer assim, um pouco melhor pra trabalhar dentro da escola. Só assim ele poderia ter atingido o outro lado do nosso trabalho - o lado pedagógico.

24. R - Desta forma, o trabalho gráfica-escola ficou desarticulado...

N - Ficou, mas não foi só este o problema. Nós não tínhamos um espaço adequado pra montar esse material - a impressora, um armário com caixas de tipos gráficos, uma guilhotina rudi-

mentar, uma picotadeira e uma prensa. O colégio não tinha esse espaço, então nós conseguimos fazer uma integração com Educação Artística, que nos cedeu o espaço necessário. Inicialmente, foi tranqüila a ocupação, depois surgiram problemas, alguns professores reivindicaram o espaço ocupado pela gráfica, que já estava um pouco ociosa. O material ficou ali, amontoado...

25. R - E agora, onde é que estão os equipamentos e os materiais gráficos?

N - Um dos diretores do colégio, vendo tudo ali, empilhado, resolveu encaminhar tudo ao CEGRAF, ao qual foi incorporado. Outras escolas, sabendo da existência da mini-gráfica, começaram a reivindicá-la pra montagem de uma gráfica escolar, e daí eu não sei como ficou resolvido. Eu acho que seria um trabalho muito rico, se a gente tivesse tido condições de aprofundá-lo. Agora, entende-se mais como deveria ter funcionado. Se a gente tivesse que passar por esta experiência de novo, o resultado poderia ser outro.

26. R - É possível fazer na escola pública pobre e freqüentada por alunos também pobres e com professores mal remunerados tudo o que se fez e ainda se faz no Colégio de Aplicação?

N - Com essa escola que aí está, do jeitinho que está, é difícil, mas eu acho que se o professor quiser criar, ele pode criar. Este ano eu tive uma experiência assim: em vez de fazer jornal com a 7^a série, eu resolvi ler jornal. Pedi aos alunos que tirassem recortes de jornais e colassem em folhas brancas e fossem fazendo uma coleção, numa pasta. E eu estava olhando este material todo que os alunos haviam selecionado, quando uma estagiária da Faculdade de Educação (concluinte do curso de Letras) me disse: "Olha, gostei da idéia de o aluno selecionar os seus próprios textos. Eu vou tentar alguma coisa similar na minha escola". Pra minha surpresa, ela propôs o seguinte aos seus alunos: "Todo mundo vai conseguir um caderno ou uma pasta e eu quero semanalmente uma cópia de um texto bonito que vocês leram..." Então ela veio me entregar uma pasta que os alunos dela fizeram e eu vi que tinha poesias, fábulas e outros textos literários. Era o aluno lendo e fazendo a sua co-

leção... Então eu acho que se o professor estiver interessado em criar e superar as barreiras das dificuldades, ele consegue. Apesar de toda a pobreza, a escola não tem que ficar deste jeito, ela tem que mudar muito. Mesmo assim, eu acho que o professor pode ir encontrando alguns meios e lutando para conseguir melhores condições de trabalho; ele não pode é ficar a comodado.

27. R - Poderia fazer algum comentário sobre os resultados obtidos com todas aquelas experiências didático-pedagógicas de utilização de recursos alternativos ao livro didático, no Colégio de Aplicação?

N - Eu acho que os alunos passam a escrever mais e com mais desvoltura; passam a falar mais. A gente luta para que as aulas sejam aulas de muito diálogo, de muita participação dos alunos. Então, se o material é escolhido para aquela turma, para aquele dia, para aquele momento, a aula fica mais rica, mais gostosa, com muita participação. Se nós vamos estabelecer uma prática de uso da linguagem, nós temos que criar as mais diferentes situações em que o aluno possa usar a linguagem. Sem estar preso ao livro didático, é possível levantar muitos recursos que melhoram a qualidade do ensino.

A N E X O 8

ENTREVISTA COM O PROFESSOR HELDO VICTOR MULATINHO,
EM DEZEMBRO DE 1990.

01. RAFAEL - Sua experiência de magistério...

HELDO - Fundamentalmente, o trabalho ao nível de Universidade.

Somente quando eu terminei o chamado Científico e trabalhei com o 2º grau, como professor de Português, mas, profissionalmente, o meu trabalho tem sido ao nível de 3º grau, embora as minhas atividades como secretário da Educação, fundamentalmente, tenham me levado a me preocupar e a me tornar um estudioso também de todos os aspectos funcionais do ensino de 1º e 2º graus.

02. R - Pelas suas experiências na área da educação, de modo geral, você admite que uma das causas da má qualidade do ensino na escola pública de 1º grau está na inadequada ou na insuficiente formação do professor e nas más condições de trabalho do professor?

H - Eu diria que este aspecto que você citou, das condições de trabalho e da qualificação dos professores, é apenas um lado da questão. Eu acho que realmente há uma importância muito grande em que o Estado, de sua parte, pensando no ensino público, cumpra o seu papel, que é o de garantir uma escola com níveis razoáveis de funcionamento: o material didático, as carteiras... No caso específico da situação social do Brasil, que a escola mantenha a merenda escolar e que ela tenha condições plenas de funcionamento, caracterizando isto como condições de trabalho. E o outro aspecto importante que você citou, o que também eu coloco como responsabilidade do Estado, no sentido de tomar as providências para que isto ocorra, é a questão da qualificação e a reciclagem constante dos professores da rede pública no sentido de que eles possam acompanhar o desenvolvimento científico dentro da sua área e também da área pedagógica, no setor didático. Estes são aspectos, mas, conforme eu disse, eles são apenas um lado da questão...

03. R - E o outro lado?

H - Eu acho que há o outro lado da questão, que passa por dentro da própria escola, da própria comunidade escolar. Eu afirmo isto porque estou plenamente convencido de que se o Estado chegar hoje e der, por exemplo, um aumento salarial substancial para os professores - eu diria isto tanto a nível do 1º grau como do 2º grau, quanto ao nível do 3º grau, até ao nível das universidades federais - somente esta solução salarial, por exemplo, não viria resultar numa melhora da qualidade do ensino. Eu acho que, talvez, pudesse até piorar. Eu acho que esta questão da qualidade do ensino não passa, necessariamente, apenas por este aspecto em relação externa à escola. Quando eu digo que a questão do ensino passa por dentro da escola, a minha posição é de que nós estamos precisando fazer um verdadeiro repensar por dentro da escola - um repensar da escola, um repensar da postura por parte dos professores, uma postura realmente acadêmica, uma postura realmente de educadores -, no sentido de que as condições que possam ser dadas pelo Estado sejam realmente otimizadas numa ação educativa que leve em consideração um processo democrático de discussão envolvendo os professores, os especialistas educacionais, os diretores, envolvendo os funcionários, envolvendo uma representação dos pais de alunos, uma representação de alunos, a fim de que realmente aqueles melhores caminhos para a escola possam ser encontrados.

04. R - Em relação a essas propostas, como você encontrou a Secretaria da Educação e como deixou-a após exercer o cargo de Secretário?

H - A Secretaria da Educação é uma secretaria plenamente administrável. Muitas pessoas têm a idéia de que a Secretaria é uma estrutura muito grande e de difícil administração, mas, pela minha ótica e por aquilo que eu experimentei enquanto secretário, a Secretaria é um órgão plenamente administrável, desde que colocada dentro dos parâmetros normais de um processo de administração. Quer dizer, não se pode administrar a Secretaria da Educação sem que haja um projeto educacional para o Estado, uma política educacional em que se saiba onde se quer chegar, onde se prevejam os caminhos a serem percorridos, onde se planejem as ações a serem desenvolvidas para que este

caminho seja percorrido e onde haja um controle a partir da mesa do secretário até a sala de aula, em termos de um processo avaliativo constante daquilo que esteja ocorrendo a nível da Secretaria de Educação. Tomadas estas providências administrativas, naturalmente este processo de estímulo à discussão - à reflexão constante dentro da rede - vem complementar este aspecto administrativo no sentido de que o administrativo e o político-social se encontrem, a fim de que a Secretaria possa funcionar. Nós encontramos a Secretaria em condições razoáveis de funcionamento, mas, naturalmente, pela complexidade do setor, com muitas pendências. E tomamos providências no que diz respeito à ascensão de pessoal, à qualificação de pessoal, à chegada de recursos à escola, que é um problema sério a nível da rede, isto é, as escolas passam à míngua de recursos durante todo o ano, à custa, às vezes de, apenas, pequenos projetos de determinados setores da Secretaria... Nós procuramos viabilizar - num período relativamente curto em que eu estive na Secretaria - todos estes aspectos, para que a escola tivesse as melhores condições de funcionamento; igualmente, as delegacias de ensino.

05. R - Por quanto tempo esteve à frente da Secretaria?

H - Nós estivemos 14 meses na Secretaria.

06. R - Concretamente, o que se fez na Secretaria no sentido de valorização do professor e da melhoria das condições de funcionamento das escolas?

H - A valorização do professor, fundamentalmente, passa pela questão salarial; não somente em termos quantitativos, mas pelas garantias sociais, pelos incentivos à qualificação...; e eu quero dizer que foi exatamente na minha gestão que se regularizou a liberação de professores da rede pública para cursos de pós-graduação e de aperfeiçoamento. Eu tive o prazer de assinar os primeiros processos liberando professores para cursos de mestrado aqui mesmo em Goiânia e em outros Estados do Brasil. Então, a valorização do professor passa pela questão salarial no sentido de que seja garantido um nível salarial decente aos docentes ao longo de um período histórico, não somente em determinados períodos em que os salários sobem e depois descem e de-

pois começam a baixar; que isso seja garantido, inclusive em termos estatutários; passa pela questão da garantia das condições de qualificação nesse sentido e pelas garantias sociais, a fim de que o professor realmente possa adquirir a sua identidade. Mas essa questão de condições para o professor passa também pelo interesse do professor de usufruir desses aspectos colocados à sua disposição. Por isso eu continuo dizendo: além do cumprimento do dever do Estado em relação ao professor, há a questão naturalmente de que o professor também queira, realmente, assumir a sua identidade de professor dentro do sistema educacional do Estado.

07. R - É interessante observar que no Colégio de Aplicação, onde os professores são qualificados, são melhor remunerados e contam com recursos materiais satisfatórios, é, supostamente, bem mais elevado o nível de conhecimento dos alunos oriundos de classes populares do que nas escolas das redes estadual e municipal de ensino.

H - Eu posso detectar precisamente aquilo que ocorre no Colégio de Aplicação, que é uma unidade pequena em relação a um sistema estadual de educação. No caso, está se tomando um colégio que realmente, conforme você disse, tem condições de trabalho, tem professores melhor remunerados e qualificados, permitindo à direção desse colégio e da Faculdade de Educação um controle mais imediato em relação àquilo que ocorre no colégio, um controle daquilo que está sendo dado, do desempenho dos professores, do desempenho dos alunos. Quando nós passamos pra rede estadual, nós caímos num universo de cerca de 1.300 escolas, cerca de 800 mil alunos, cerca de 35 mil docentes e mais de 25 mil funcionários espalhados por mais de 200 municípios em todo o Estado de Goiás. Então, o universo se complexifica. A diferença que eu vejo entre uma situação de um Colégio de Aplicação e o sistema estadual de educação é que os níveis de controle no sistema estadual realmente têm sido deixados em segundo plano. Então, às vezes, em determinados colégios, conforme você disse, se nós pegamos um IEG, um Colégio Pedro Gomes, você vai encontrar também os professores qualificados, mas o nível de controle e de avaliação, centralizado na Secretaria, é mínimo. Então eu diria que existe uma "frouxidão" administrativa em que realmente as pessoas não sabem quem

que está comandando direito este processo. E as coisas começam a ficar muito soltas se faltar um nível de responsabilidade realmente direta dos professores no cumprimento de suas tarefas junto aos colégios.

08. R - Mesmo em escolas de periferia, eu constatei que quase todos os professores, nessas escolas, são graduados em Pedagogia ou em Letras. Isto significaria que os cursos de formação de professores na UFG não estariam formando bem esses professores? Se tivessem recebido uma formação adequada às necessidades da escola, dentro do que é concreto, do que é real, se tivessem cumprido satisfatoriamente os estágios, será que esses professores não superariam esses tipos de problemas? Supõe-se que como profissionais competentes eles exerceriam bem as suas atividades, mesmo diante da "frouxidão" da Secretaria.

H - Claro, existe um círculo vicioso nessa questão dos profissionais que a Universidade prepara, coloca no mercado e esses profissionais vão preparar aqueles que vão demandar a Universidade daqui a pouco. Realmente, a qualidade dos alunos que têm chegado à Universidade tem baixado a cada ano e eu acho que a Universidade continua devendo ao sistema de educação estadual - ou pelo menos os dois sistemas, a Universidade e a rede estadual de educação deveriam ter projetos conjuntos de melhora da qualificação dos professores, de uma reciclagem constante e de um acompanhamento inclusive por parte da Universidade, pelo papel social que ela tem em relação à rede pública de ensino. A nossa Universidade é uma Universidade que, acredito, dentro de sua situação no Centro-Oeste e especificamente no Estado de Goiás, deveria ter como uma das suas vocações esse encontro com a rede de 1º e 2º graus, a fim de que esses professores que são formados aqui, ou não, possam ter projetos de acompanhamento por parte da Universidade para que eles possam melhorar o seu desempenho. Eu diria que, realmente, estatisticamente, nós temos um número muito pequeno de professores na rede pública hoje que não tenha qualificação formal, em termos de diploma, para estarem exercendo a sua profissão. Mas somente o fato de o indivíduo portar um diploma não significa que ele esteja qualificado. Aí, naturalmente, vem o que você coloca, que é a qualificação que a Universidade dá ao professor de 1º e 2º graus. Então, a secretaria deveria ter

um setor de Recursos Humanos que estivesse atento a isto e nesse processo de avaliação do desempenho docente pudesse avaliar onde é que estão as falhas, não somente em termos de quadro de disciplinas que estejam com maiores problemas, mas também em termos físicos do Estado, quais as regiões onde esta situação é mais precária, a fim de que Universidade e Secretaria pudessem prover projetos de melhorar a qualificação desses profissionais.

09. R - Eu tenho sempre como referencial a escola pública de 1º grau freqüentada por crianças carentes. Neste caso, eu trabalho com a suposição de que um professor não habilitado mas com larga experiência no exercício do magistério vem tendo um desempenho melhor na sala de aula do que o de colegas formalmente habilitados. Por outro lado, eu chego a concluir que hoje, emergencialmente, para a escola pública freqüentada por crianças carentes, bastaria que o professor tivesse uma sólida formação ao nível do programa do 2º grau, um razoável conhecimento da cultura popular e alguma orientação para atuar na área da educação popular. Seria uma educação voltada para as necessidades imediatas da criança carente, mas esta questão esbarra no problema do dualismo: escola para carentes e escola para não carentes, acentuando e reforçando as diferenças de classes sociais. Como você vê essas questões?

H - Eu não posso concordar com um processo que eu acharia discriminatório, socialmente. Os problemas sociais afetam a escola, evidentemente. A escola não é um oásis dentro desse todo social que é o Brasil. Uma sociedade em que nós temos cerca de 30 milhões de carentes absolutos e a grande camada carente vai para a escola pública; realmente, estas carências sociais se refletem no aprendizado do aluno: aluno que não é alimentado, que não tem uma orientação escolar em casa, porque os pais são também analfabetos, que não têm condições de moradia, dificilmente vão ter condições de desempenho dentro da escola, por melhor que ela seja. A escola procura, naturalmente, até suprir algumas dessas necessidades, conforme nós citamos há pouco, que é a questão da merenda escolar, que, embora a escola não seja um restaurante, ela acaba sendo um ponto importante para que o aluno possa acorrer, realmente buscar o saber, procurar também se alimentar. Então, essa questão social

se reflete dentro da escola e a escola quando muito pode tentar suprir algumas dessas carências, mas não é dever da escola resolver as questões sociais. É uma questão do poder público como um todo, de governo do Brasil, a fim de que estas condições sociais no Brasil sejam melhoradas e naturalmente possam refletir, dentro das escolas também, numa melhor qualidade de vida para o aluno e, conseqüentemente, numa melhor adaptação ao processo de aprendizagem.

10. R - E quanto às exigências mínimas de formação para que um professor possa atender aos interesses e às necessidades da clientela carente?

H - Eu havia me esquecido dessa colocação sua, mas realmente ela é importante e eu gostaria de falar sobre isso. Esta é uma questão que passa pela discussão do currículo, que, inclusive, está sendo levado a efeito no momento a nível do Conselho Estadual de Educação e que seria realmente uma adaptação do currículo à realidade dessas crianças. A realidade de escola rural, a realidade das escolas urbanas, a realidade dessas carências. O fato é que nós aplicamos os nossos currículos e não testamos que tipo de aluno está saindo da nossa escola. Quando eu falei há pouco em processo de avaliação, esse processo de avaliação, a meu ver, envolve inclusive que de vez em quando a Secretaria da Educação aplique testes de surpresa, nas diferentes regiões do Estado, sobre os alunos, sem que isto seja avisado antecipadamente, nem para os alunos nem para os professores, a fim de que se possa colher subsídios sobre que tipo de aluno está saindo da nossa escola, a fim de que o currículo então seja adaptado a essa situação de carências; que o currículo seja adaptado ao processo de aprendizado de um nível de cultura popular, conforme você coloca, porque quando você diz, por exemplo, que um professor com mais experiência, embora não qualificado - quer dizer, não tendo um diploma -, às vezes pode ter um desempenho melhor do que o de um professor que tem um diploma, é que esta vivência é importante. A questão cultural, a questão do saber popular, ela tem que ser levada em consideração. Nós temos algumas grandes universidades no Brasil - a USP, por exemplo - que tem alguns projetos de utilização de pessoas que não têm, por exemplo, o título de Doutor mas que têm uma sapiência formada ao longo da vida,

na prática, de que esses indivíduos também têm o seu saber aproveitado dentro da estrutura da Universidade. Isto naturalmente não pode deixar de ocorrer a nível do Estado, embora sem deixar a preocupação de que os conhecimentos sejam repassados em termos de reciclagem para esses professores e que eles estejam enxergando a realidade em termos do tipo de aluno que ele tem e a adequação do seu ensino àquele tipo de aluno para que o aluno tenha o melhor desempenho possível.

11. R - A Secretaria da Educação, através da Superintendência de Ensino Fundamental, publicou recentemente o Programa Curricular Mínimo de cada disciplina do 1º grau. Eu conheço o de Português e o considero muito bom sob todos esses aspectos que nós estamos discutindo, inclusive o da adequação do material didático e do conteúdo programático do curso à realidade social e lingüística do aluno da rede pública estadual. Acontece que muitos professores quase sempre nem sequer sabem da existência dessa publicação, que, com muita propriedade, recebeu o nome de "programa curricular" em vez de "guia curricular". O fato é que existe o programa curricular, considerado muito bom, mas este programa acaba ficando numa gaveta ou numa estante dentro de uma sala de orientador educacional ou de coordenador de turno.

H - Essa afirmação sua tem razão de ser. Quando eu assumi a Secretaria, uma das determinações minhas foi de que aquilo que acontecesse na Mesa do Secretário deveria ter um fluxo de comunicação tal que aquelas decisões saídas da Mesa do Secretário, das Superintendências e dos órgãos centralizados tivessem um fluxo de comunicação que chegassem até dentro das salas de aula. Este é um dos estrangulamentos que existem na Secretaria da Educação. A Secretaria da Educação tem profissionais extremamente competentes, tanto a nível centralizado quanto nas suas salas de aula, mas o fluxo de comunicação é extremamente precário. Às vezes uma decisão que é tomada numa das Superintendências se superpõe à decisão de outra Superintendência e às vezes acaba não chegando às salas de aula. Então esse fluxo tem que ser desobstruído para que as questões sejam realmente transparentes na Secretaria e as decisões relativas a uma melhoria da Educação realmente atinjam aquilo que deve ser atingido, que é a sala de aula; isto é, a nossa pro-

posta para a educação nesse governo que vai se iniciar foi no sentido de que a escola recupere a sua força dentro do sistema de educação; que a escola não seja sempre a última a saber; que a escola não seja aquele órgão que simplesmente fica esperando a última resolução do Secretário, a última portaria da Delegacia ou das Superintendências descentralizadas, mas que ela tenha agora voz ativa de participação e esteja sabendo daquelas coisas importantes que estão acontecendo na Secretaria.

12. R - Já que se falou aqui em merenda escolar, eu gostaria de ouvir a sua opinião sobre as críticas que se fazem à política assistencialista do governo na forma de merenda escolar, distribuição gratuita de livro didático etc., que, provavelmente, vem encobrir problemas estruturais, vem adiar a solução desses problemas.

H - Esta é uma afirmação que tem uma certa pertinência, uma certa procedência. É claro, como eu disse há pouco, a escola não é restaurante nem deveria ser o Ministério da Educação, através da FAE, que estivesse com o programa de distribuição de cerca de 60 milhões de livros didáticos por ano, embora não esteja atendendo muito bem esse programa. É um programa assistencialista, mas, no momento da realidade brasileira, necessário. O ideal é que as medidas tomadas a nível de que esta dívida social do Brasil seja realmente recomposta em termos de qualidade de vida...; na medida em que isto ocorrer, o programa assistencialista deixa de ter realmente a sua validade, a sua necessidade. Mas como esta questão social não se resolve da noite para o dia, enquanto ela persistir, eu acredito que, com os olhos bem abertos e com nível de consciência, a questão da merenda escolar deva continuar sendo atacada porque não é possível à criança que vai para a escola sem se alimentar ter um mínimo de produção. Eu deverei estar viajando no 2º semestre para Cuba, exatamente para fazer uma pesquisa do sistema educacional cubano, mas, pelo que eu estou sabendo, lá a criança passa o dia todo na escola e tem as suas condições mínimas de alimentação garantidas em termos de proteínas...; e é o governo que está provendo isso. Não é um assistencialismo, penso eu. É um projeto realmente socialista de que todas as crianças, mesmo as carentes, elas tenham condições de se alimentar e conseqüentemente de estar preparadas para o projeto de ensino.

13. R - Num regime capitalista como o nosso, essa passagem do "assistencialismo" para uma situação ideal seria possível, já que tudo é feito no sentido de se manter as atuais estruturas? Será que vai chegar o dia de não ser mais necessário desenvolver esta política "assistencialista", já que uma passagem para o socialismo pode ter se tornado mais difícil agora, depois das mudanças no Leste Europeu?

H - Isto já passa por uma questão de projeto de Brasil, de um projeto político maior em que todos nós brasileiros... eu acho que somos meio participantes, cúmplices ou detonadores de um processo de mudança. Há pouco nós tivemos uma reunião da Congregação aqui no ICHL, quando discutimos o que nós professores poderíamos fazer diante da grave situação em que está o país e em que está a própria Universidade. E aquilo que nós discutimos, que como professores, no momento em que às vezes o governo parece querer que a Universidade acabe, parece querer que a qualidade do ensino continue sendo esta que aí está, isto é, de péssima qualidade; discutimos e refletimos que a nossa atitude de professores, por exemplo, seria de passar a dar as melhores aulas da nossa vida; isto é, seria uma resistência ativa no sentido de que enquanto o governo quer acabar com a educação, que nós, dentro das nossas condições, fortaleçamos a educação para que ela seja um desses instrumentos libertadores da sociedade brasileira e que ajude a criar estas melhores condições de vida, realmente. Esta resistência ativa passa por uma consciência da educação e de que, se nós realmente conseguimos formar pessoas que se apropriem do saber e criem também este saber, naturalmente a educação poderá provocar uma revolução neste país ou em qualquer outro país onde isto seja aplicado.

14. R - Aí entra a polêmica questão da formação política do professor. A Universidade pode proporcionar - ou, está proporcionando - esta formação política aos seus alunos? E o professor, ele teria esta formação política?

H - A questão da formação política passa não somente pela questão da Universidade, mas pela questão dos movimentos sociais das várias categorias existentes no Brasil e passa realmente, inclusive, por uma educação de qualidade. Nós não pode

mos imaginar uma educação de qualidade em que o indivíduo tenha passado por ela e realmente não tenha alcançado um nível de criticidade política em relação à realidade em que ele está vivendo. Então, às vezes, uma coisa implica na outra. Não se pode é permitir que se crie um círculo vicioso. Nós temos uma sociedade enfraquecida socialmente em que não são atendidas as suas necessidades; temos uma educação de má qualidade que forma pessoas que também não vão ter espírito crítico para reformular esta situação ou para engendrar um processo político que mude esta situação. Eu acho que a nossa participação política é de alta responsabilidade no sentido de que nesta participação política nós possamos enxergar um Brasil melhor, que vai ter que mudar, naturalmente, o seu projeto de Brasil, o processo da sociedade brasileira.

15. R - Na sua opinião, a quem ou a que cabe a culpa da ocorrência do fracasso escolar das crianças carentes?

H - A questão desse culpado eu acho que passa por um desprezo histórico do poder público no Brasil pela escola. A escola vem há anos sofrendo esta depauperação, mas, conforme eu disse, nós não podemos ficar apenas jogando pedras no governo; devemos criticá-lo, devemos nos revoltar contra a situação colocada pelo governo, mas, como eu disse, eu acho que devemos fazer uma auto-reflexão interna das Universidades, das escolas, porque também a solução passa por dentro das Universidades e das escolas.

VI - DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS POR SÉRIE

I - A PRÁTICA DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	SERIAÇÃO							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
01 - Leitura pré-alfabética de material impresso:								
. observação e manuseio de jornais, revistas, livros infantis, embalagens, quadrinhos, cartazes, rótulos, etc;	x	x						
. recortes de figuras, gravuras, legendas e palavras;	x	x						
. "leituras" e conversas informais sobre o material observado.	x	x						
02 - Expressão oral:								
. conversas informais sobre fatos e acontecimentos vivenciados pelos alunos, sobre gravuras, desenhos, cartazes;	x	x	x	x	x	x	x	x
. relatos de histórias e casos, de passeios e brincadeiras, de programas de TV;	x	x	x	x	x	x	x	x
. reprodução e/ou dramatização de histórias ouvidas e lidas;	x	x	x	x	x	x	x	x
. declamação de quadrinhos e poemas;	x	x	x	x	x	x	x	x
. cantos de roda e músicas.	x	x	x	x	x	x	x	x

I - A PRÁTICA DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	SERIAÇÃO							
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
03 - A escrita como representação da fala:								
- a escrita através de desenhos figurativos e não figurativos, a escrita silábica e a escrita alfabética:	x	x						
. do próprio nome, de nomes de pessoas, objetos e animais, e de outras palavras significativas para a criança;	x	x						
. de frases e legendas associadas a objetos e figuras;	x	x	x	x				
- os diferentes tipos de letras (de forma, cursiva, de imprensa, letras maiúsculas e minúsculas).	x	x	x	x				
04 - A leitura de textos variados:								
. leitura de histórias, lendas, artigos, crônicas, instruções e avisos, receitas culinárias, cartazes, cartas comerciais e pessoais, bulas de remédio, bilhetes, anúncios, etc;	x	x	x	x	x	x	x	x
. as diferentes interpretações de um mesmo texto: o ponto de vista;					x	x	x	x
. os argumentos e passagens do texto que sustentam a interpretação;			x	x	x	x	x	x
. valores, crenças ou preconceitos sociais presentes no texto;					x	x	x	x
- procedimento de coesão e coerência presentes no texto:								
. ligações referenciais através de pronomes, advérbios e outras expressões lingüísticas;			x	x	x	x	x	x
. as repetições, as elipses, a rima;				x	x	x	x	x
. o emprego das palavras relacionais e seu valor semântico (as conjunções e expressões equivalentes).				x	x	x	x	x

II - ESTUDOS GRAMATICAIS	SERIAÇÃO							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
<p>OBSERVAÇÃO O aprendizado da gramática da língua deve ser feito na prática, principalmente através da observação dos textos lidos e do exercício constante da escrita. Entretanto, exercícios sistemáticos sobre os conteúdos gramaticais podem e devem ser feitos para sanar as dificuldades detectadas no uso da língua pelos alunos.</p>								
<p>01 - Relação língua escrita/língua falada:</p> <ul style="list-style-type: none"> . a constituição da palavra em sílabas; . a constituição das sílabas em letras; . o alfabeto: vogais e consoantes; . distinção entre letras e algarismos. 	x	x	x					
<p>02 - Uso dos sinais de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> . ponto final, de interrogação, exclamação, travessão, etc, em relação ao valor expressivo e rítmico das frases e de sua entonação; . letras maiúsculas e minúsculas. 	x	x	x	x	x	x	x	x
<p>03 - Acentuação gráfica e sua relação com a tonicidade e o timbre: palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas;</p>			x	x	x	x	x	x

II - ESTUDOS GRAMATICAIS	SERIAÇÃO							
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
. palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.			x	x	x	x	x	x
04 - Ortografia.	x	x	x	x	x	x	x	x
05 - Concordância nominal e verbal:								
. as categorias de gênero, número e grau dos nomes;			x	x	x	x	x	x
. as categorias de número, pessoa e tempo dos verbos.			x	x	x	x	x	x
06 - Emprego das classes de palavras:								
. substantivo: apenas a noção de nomes próprios e comuns;	x	x						
. artigo, substantivo e adjetivo - reconhecimento e emprego no texto;			x	x	x	x	x	x
. verbo: conjugação dos verbos e emprego dos tempos verbais;			x	x	x	x	x	x
. pronome: seu papel referencial no texto;			x	x	x	x	x	x
. conjunção: sua função relacional no texto;				x	x	x	x	x
. numeral, advérbio, preposição - reconhecimento e emprego no texto.					x	x	x	x
07 - As unidades da língua: morfemas, palavras, sintagmas, orações.							x	x
08 - Relações entre as unidades da língua:								
. noções de subordinação e coordenação;							x	x
. as funções sintáticas decorrentes das relações: sujeito, predicado e complementos.							x	x

A N E X O 10

QUESTIONÁRIO

Nome da escola: _____ Data: _____
Série: _____

Prezado(a) aluno(a):

O objetivo deste questionário é levantar informações sobre a relação escola-professor-aluno e sobre os problemas que você enfrenta para freqüentar a escola e para conseguir um bom rendimento escolar. Leia o questionário, pense e responda a todas as questões. Agradeço a sua participação.

Prof. Rafael Moreira

1 - Identificação

a) Idade:

c) Onde mora?

b) Sexo ()

Nome do setor, bairro

Escreva M para masculino e

ou vila.

F para feminino.

2 - Como você vem para a escola? (Assinale com um X no lugar certo):

() a pé;

() de carona;

() de ônibus;

() de carro da família;

() de bicicleta;

() de motocicleta.

3 - Você trabalha?

() SIM ou

Tipo de trabalho:

() NÃO.

4 - Você já mudou de escola?

() SIM ou

Se mudou, de qual escola você veio?

() NÃO.

5 - Por que você estuda nesta escola?

6 - Assinale com um X nos lugares certos:

() Nunca ficou reprovado.

() Reprovado só uma vez. Série:

() Reprovado mais de uma vez. Séries:

7 - De que você gosta mais? (Assinale com um X nos lugares certos:

a - () Dos textos de leitura do livro de Português ou
() dos textos tirados de livros de literatura, de jornais, revistas etc.

b - () De aulas de leitura e redação ou
() de aulas de gramática.

c - () Das aulas de Português ou
() das aulas de outras disciplinas.

d - () De textos cheios de fantasias, de coisas bonitas, de coisas que não têm nada a ver com a sua vida ou
() de textos que falam de situações parecidas com a situação da sua família, com os seus problemas, com os seus costumes.

8 - Neste ano, as aulas de Português estão começando mais com leitura e interpretação de textos ou com o estudo de Gramática?

Resposta:

9 - Se você fosse ler agora qualquer texto do livro didático (se você tiver o livro), qual texto você escolheria?

Escreva o título ou o assunto:

10 - Como você fez a 1ª fase do 1º grau?

() Toda em escola pública () Maior parte em escola pública
() Toda em escola particular blica
() Toda em escola conveniada () Maior parte em escola particular.
() Não sabe. () Maior parte em escola conveniada.

11 - Em que turno você fez a 1ª fase do 1º grau?

() Toda durante o dia () Maior parte durante o dia
() Toda à noite () Maior parte à noite

12 - Quanto ganha, por mês, mais ou menos, seu pai?

() Não sabe () Não trabalha.

13 - Quanto ganha, por mês, mais ou menos, sua mãe?

() Não sabe () Não trabalha

14 - Se você trabalha fora de casa, quanto você ganha, mais ou menos, por mês?

() Não trabalha.

15 - Excluídos os livros didáticos (livros escolares), quantos livros, mais ou menos, existem na sua casa?

() Nenhum

() De 11 a 15

() de 1 a 3

() De 16 a 20

() De 4 a 5

() Mais de 20

() De 6 a 10

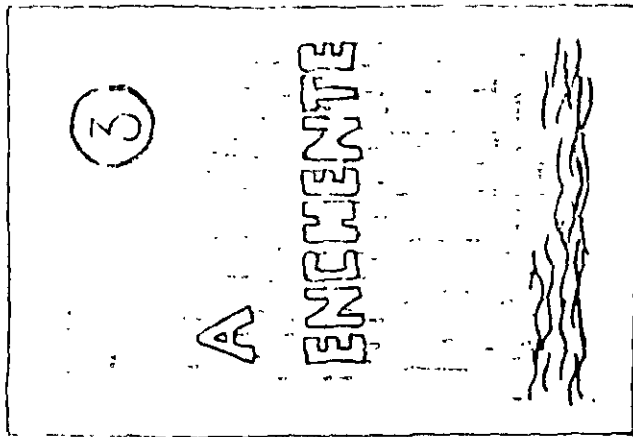
() Não sabe

16 - Se você quiser, escreva alguma coisa para explicar alguma informação deste questionário ou para acrescentar qualquer informação.

.....

.....

Assine ou escreva seu nome, se quiser.



A enchente de Blumenau

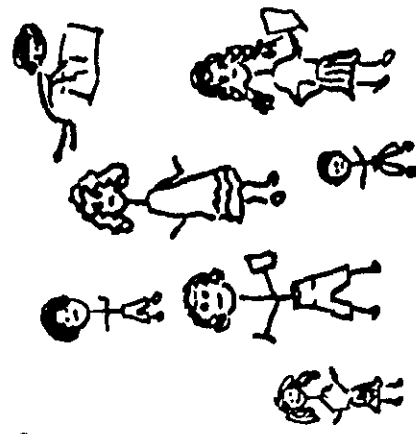
O NÚCLEO FREINET - POLO GERADOR DE INTEGRAÇÃO
 ENTRE A FURB E ESCOLAS DE 1º GRAU (integrado
 ao Projeto maior de Integração da Universidade
 de com o Ensino de 1º Grau) - II Fase

S E S U / M E C

apresenta

TEMA DOS DESENHOS

DAS

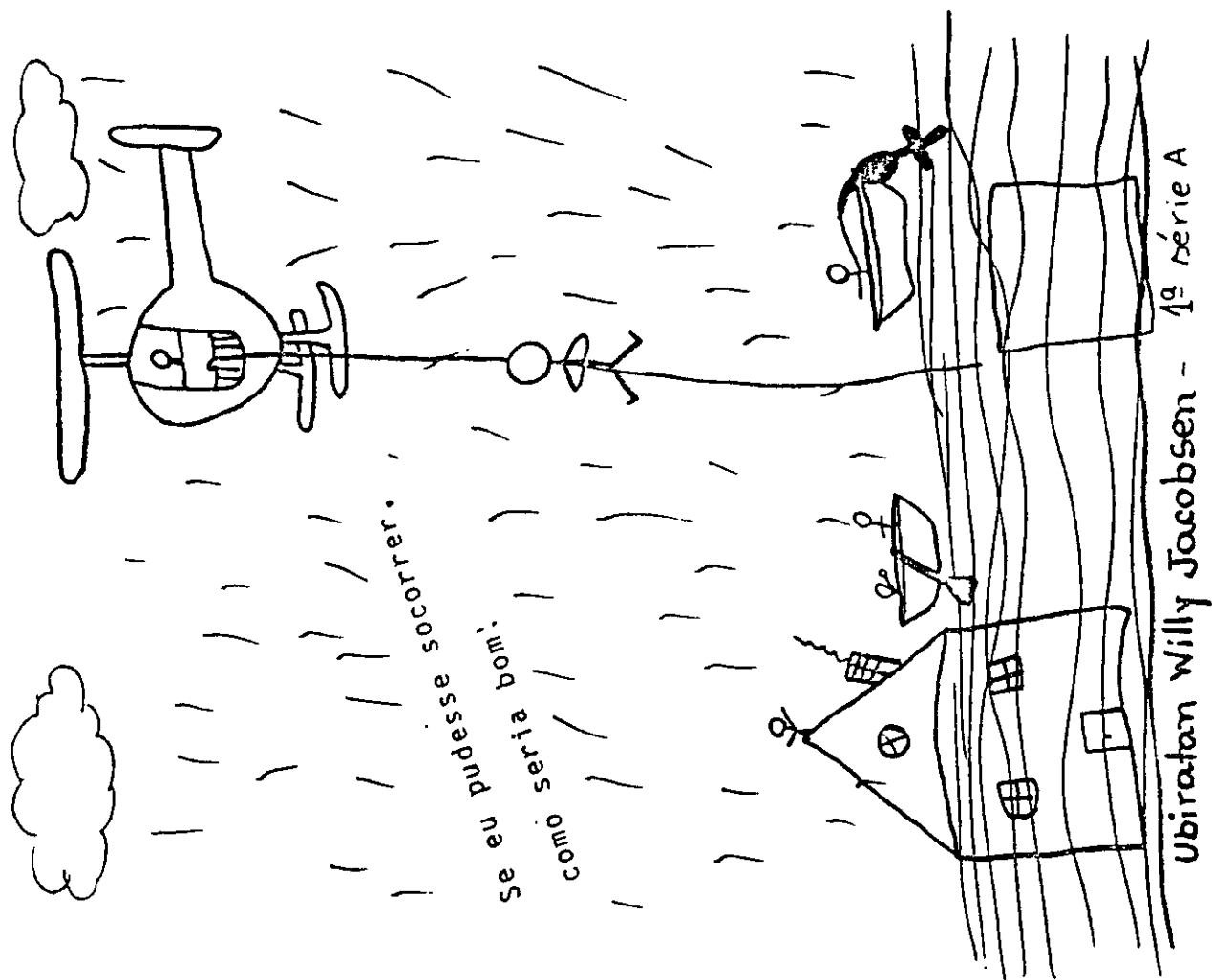


A TRAGÉDIA DAS CHEIAS

Ajuda de Campinas deixa otimistas os blumenauenses

No dia 7 de julho de 1983 o Rio Itajaí Açu estava começando a encher. Os jornalistas disseram que não ia passar de 11 metros. Viram que o Rio Itajaí Açu ainda estava enchendo. Quando já estava a 13 metros disseram que eles iam cortar a água e a energia. Três dias depois, quando já estava a 16 metros, todas as pessoas ficaram assustadas.

Walter Pereira dos Santos 3a. série



Só muito dinheiro reconstruirá

Em 1983 Blumenau teve muitas cheias. Muitas pessoas perderam tudo, suas casas, móveis e roupas. Algumas casas se deram tocaram e ficaram viradas.

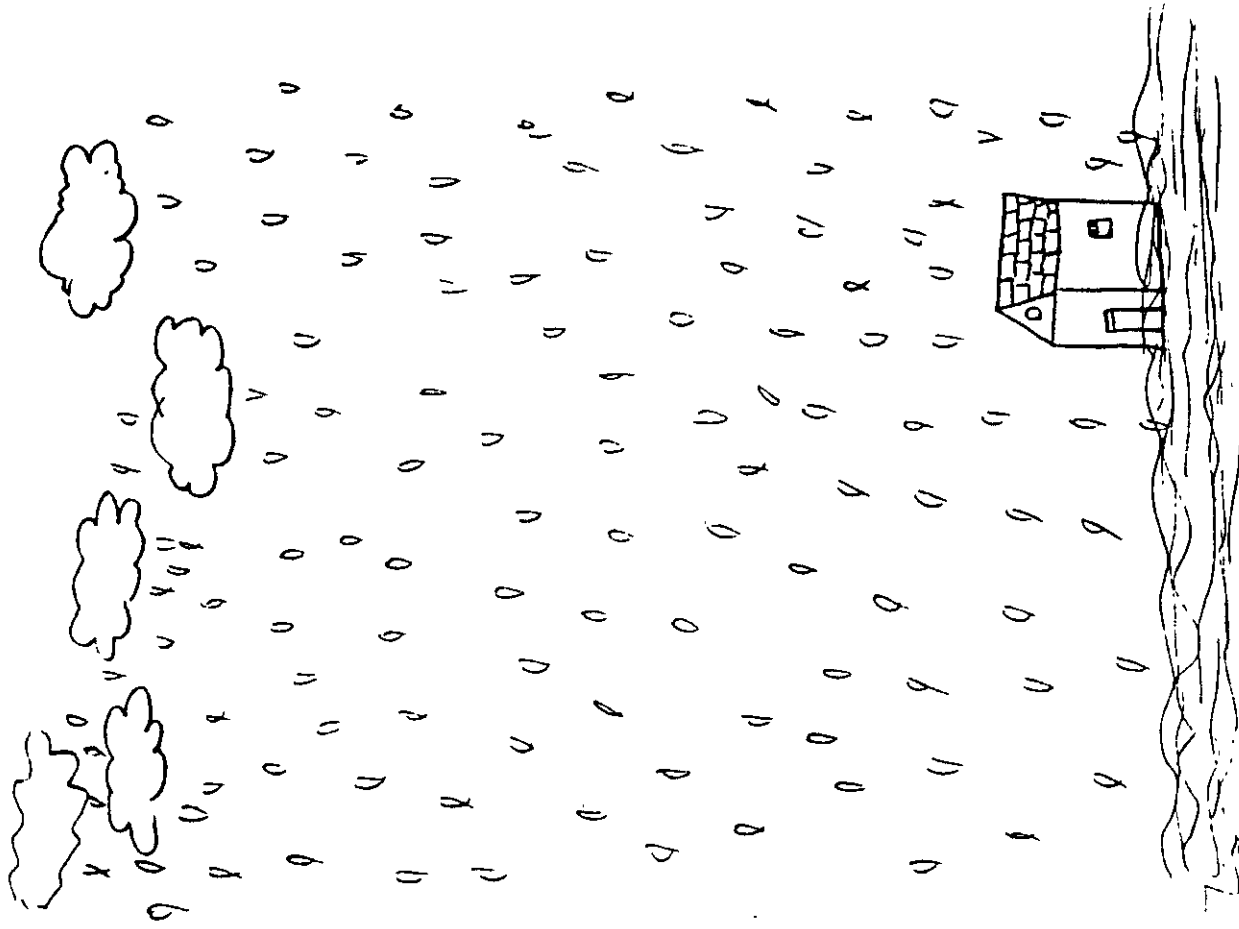
Foi uma grande tristeza para quem tanto amava Blumenau.

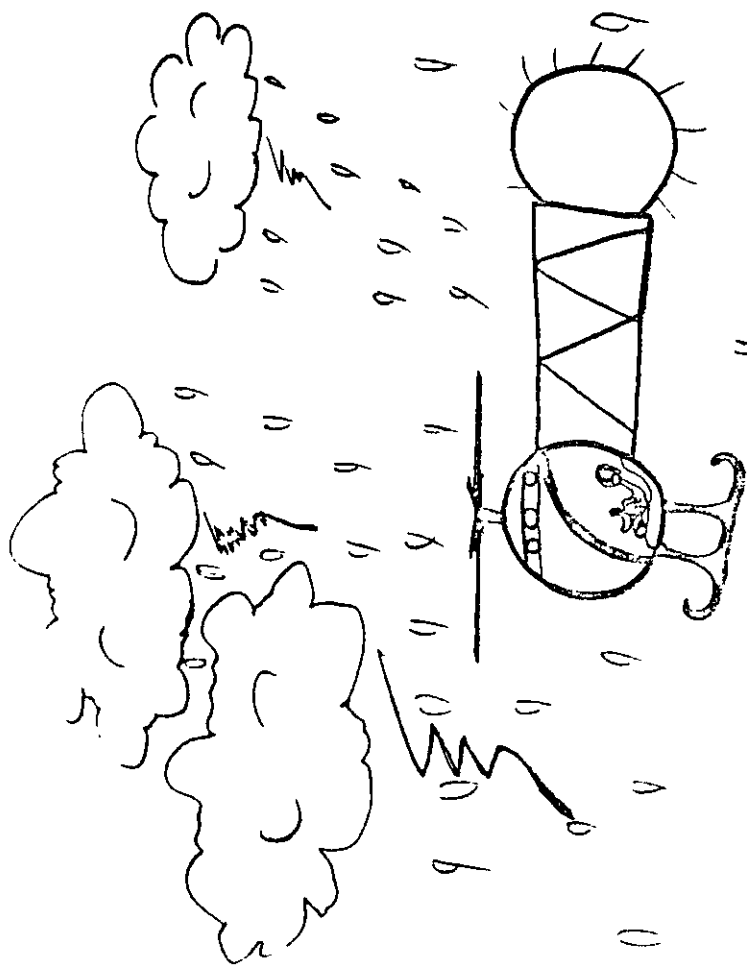
Mas mesmo assim as pessoas de Blumenau irão reconstruir a sua bela cidade jardim.

Librioma Claudino

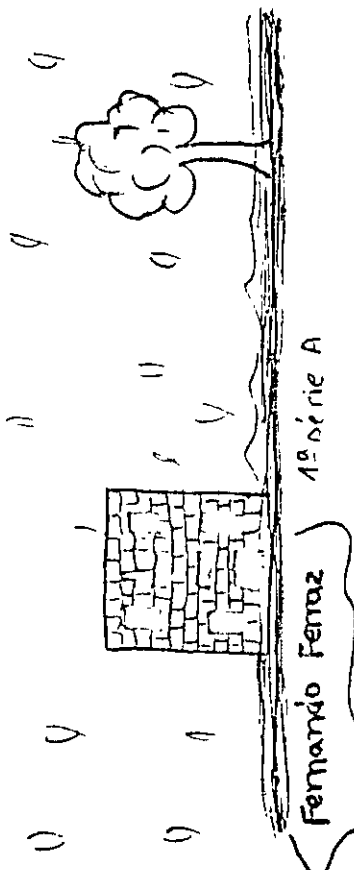
3ª série

Vale do Itajaí

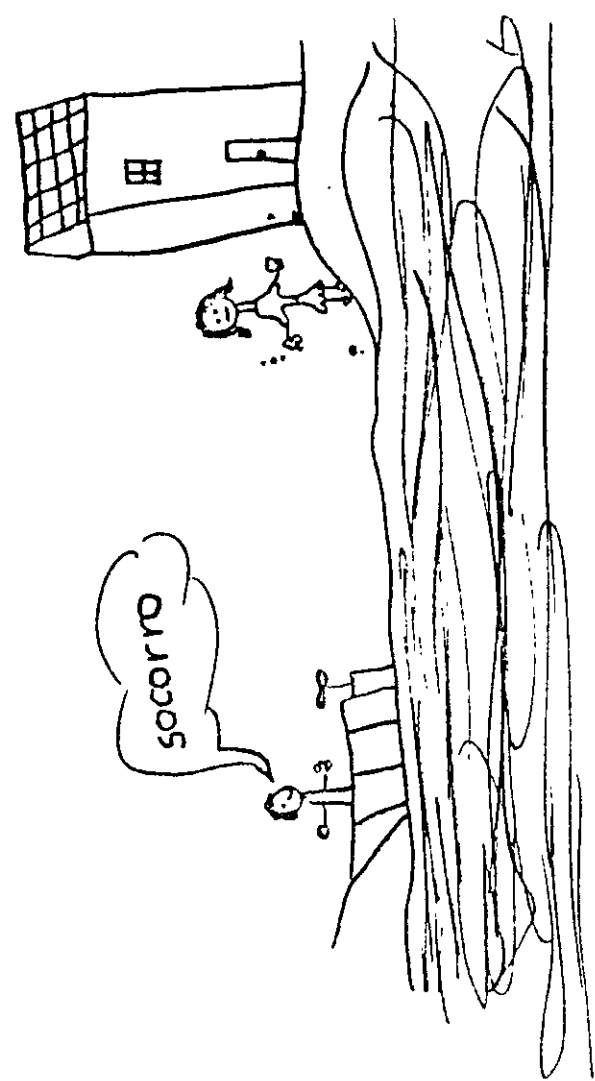
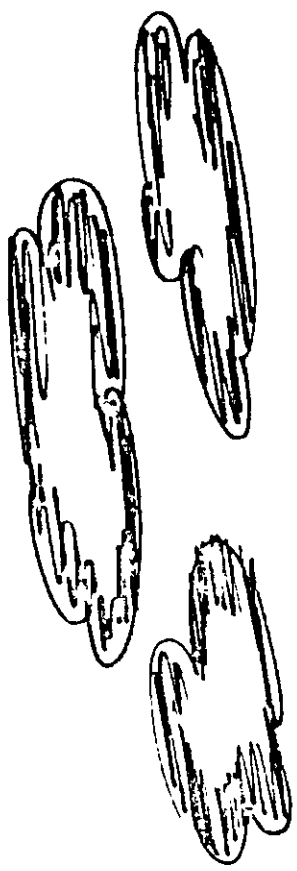




Que triste...
 Se eu pudesse
 Levantaria todas as casas.



Fernando Fenaz 1ª série A



A enchente

Quinta-feira,
choveu o dia todo.
Na minha casa foi enchente
e na escola também.

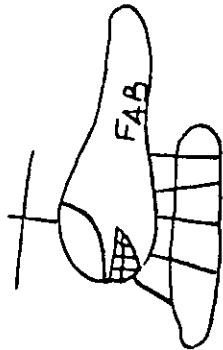
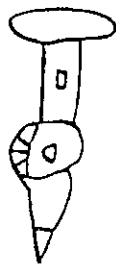
A professora e alguns alunos
limparam a sala de aula
que ficou bem limpinha e cheirosa.

O rio Itajaí-Açu transbordou
e muitas casas foram atingidas
com as águas do rio.
Muitas crianças entraram
na água da enchente
e ficaram doentes.

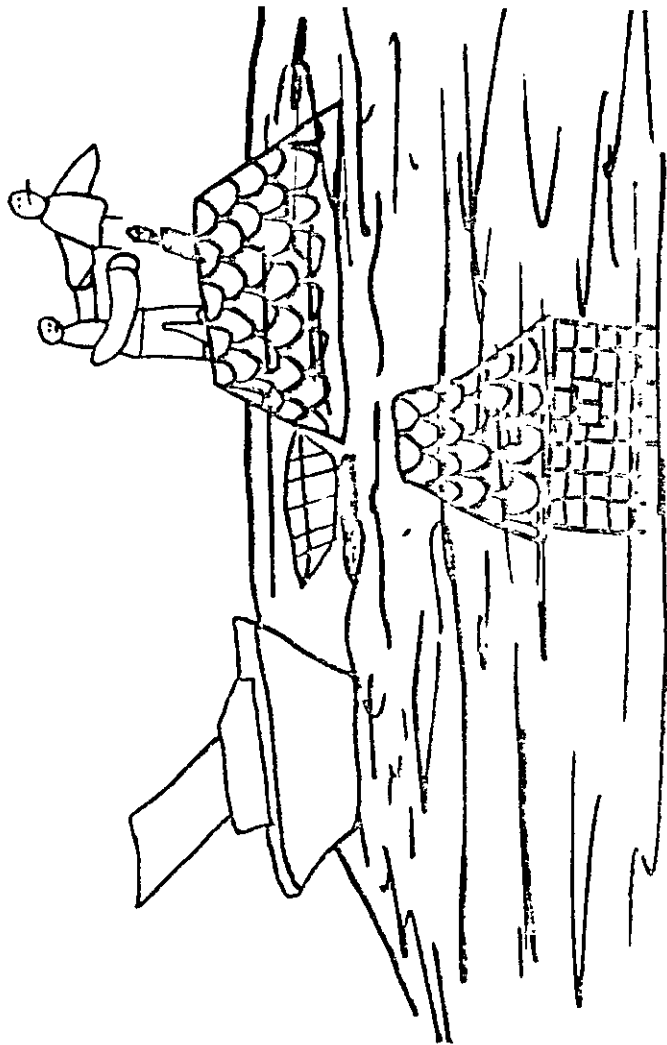
Cristiane Siebert

**Começa a rotina da limpeza com
a baixa da água em Blumenau**

Alexsandro R. Bamaro
1ª série A



O homem pede
socorro! Socorro
- Quero salvar o
meu passarinho.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo : Summus, 1983. 168 p. (Novas buscas em educação, 13).
02. ALVES, Rubem Azevedo. Conversas com quem gosta de ensinar. 6. ed. São Paulo : Cortez, 1986. 88 p. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 1).
03. _____. Estórias de quem gosta de ensinar. 12. ed. São Paulo : Cortez, 1988. 110 p. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 9).
04. ARAÚJO FILHO, Luís Soares de. O professor : formação, carreira, salário e organização politicamente competente. Em aberto, Brasília, v. 6, n. 34, p. 1-10, abr./jun. 1987.
05. ARROYO, Miguel G. (Org.) Da escola carente à escola possível. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1986. 184 p. (Educação popular, 8).
06. AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de et al. Compêndio didático de português : manual do professor. 1^a e 2^a séries do curso ginasial. Rio de Janeiro : Garnasa, 1971.
07. BALLALAI, Roberto. Freinet : uma leitura crítica de "Pour l'école du peuple". Revista de Divulgação Cultural, Blumenau, v. 7, n. 21, p. 29-53. 1984. Separata. (Apresentado no Seminário "A conquista da língua, de 11 a 13 set. 1984).
08. BLOIS, Marlene Montezi. Livros para quê? Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 5-11, mai./jun. 1979.
09. BÔMENY, Maria Helena B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, et al. A política do livro didático. São Paulo : Summus, Campinas : Ed. da Unicamp, 1984. 140 p. p. 31-68.
10. BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é comunicação. 7. ed. São Paulo : Brasiliense, 1985. 112 p. (Col. Primeiros Passos, 67).
11. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel G. (Org.) Da escola carente à escola possível. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1986. 184 p. p. 127-53. (Educação Popular, 8).
12. _____. (Org.) Pesquisa participante. São Paulo : Brasiliense, 1981. 212 p.
13. _____. O que é educação. 10. ed. São Paulo : Brasiliense, 1983. 112 p. (Col. Primeiros Passos, 20).

14. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. 9. ed. São Paulo : Brasiliense, 1985. 120 p. (Col. Primeiros Passos, 38).
15. _____. (Org.) Repensando a pesquisa participante. 3. ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. 256 p.
16. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. COLTED. Como utilizar o livro didático. Brasília, 1969. 2 v.
17. _____. O livro didático : sua utilização em classe. Brasília, 1970a. 240 p.
18. _____. Utilização do livro didático. Brasília, 1970b. 228 p.
19. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Básico. Currículo de escola de 1º grau : conteúdo mínimo. Brasília, 1989. 2 v.
20. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação de Assistência ao Estudante. Políticas e estratégias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Brasília, s.d. (xerox).
21. BROWN, James E. et al. Instrucción audiovisual : tecnologia, medios e métodos. Tradução por Ricardo Vinões Cruz Lópes. México : Trillas, 1975. p. Tradução de: AV instruction : technology, media and methods.
22. CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na integração sociedade civil/Estado. Em aberto, Brasília, v. 6, n. 34, p. 17-24, abr./jun. 1987.
23. CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. Na dinâmica interna da sala de aula : o livro didático. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) Repensando a didática. 2. ed. Campinas : Papirus, 1989. p. 97-129.
24. CARTA de Goiânia. In: Conferência Brasileira de Educação, 4, 2 a 5 set 1986, Goiânia. Anais. São Paulo : Cortez, 1988. 2 v. p. 1239-44.
25. CASSIMIRO, Maria do Rosário. A situação educacional de Goiás: movimento escolar no ensino primário. In: _____. Desenvolvimento e educação no interior do Brasil : vale do Centro-Oeste. Goiânia : Oriente, 1974. 296 p. p. 178-87.
26. CECCON, Claudius et al. A vida na escola e a escola da vida. 13. ed. Petrópolis : Vozes, São Paulo : IDAC, 1985. 96 p.
27. CHALUB, Samira. A metalinguagem. São Paulo : Ática, 1986. 88 p. (Série Princípios, 44).
28. CUNHA, Luiz Antônio & GÔES, Moacir de. O golpe na educação. 3. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1986. 96 p.

29. CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo : Cortez, 1985. 136 p. (Col. Educação Contemporânea).
30. DANTAS, Jovelina Brazil. Desnutrição e aprendizagem. São Paulo : Ática, 1981. 112 p. (Col. Ensaaios, 76).
31. DIAS, Marília Carneiro. As práticas de uma escola primária em um bairro da periferia. Goiânia : Ed. da UFG, 1983. 148 p. (Col. Teses Universitárias, 30). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
32. DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola pública de 1º grau : o sonho e a realidade. Goiânia : CEGRAF, São Paulo : EDUC, 1988. 282 p. (Col. Teses Universitárias, 45). Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
33. _____. A função social da escola de 1º grau : os conteúdos significativos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Básico. Currículo da Escola de 1º grau: v. 2. Falas e debates. Brasília, s/d. 137 p. p. 7-15.
34. DOMINGUES, Maria Hermínia Marques da Silva. A escola de 1º grau: passagem da 4ª para a 5ª série. Goiânia : CEGRAF, São Paulo : EDUC, 1988. 235 p. (Col. Teses Universitárias, 46) Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
35. DURAND, Suzanne M. A favor ou contra a educação nova? Ensaio de síntese pedagógica. Tradução por Maria L. S. de Moraes e Teresa A. Penna. Rio de Janeiro, Edições AEC do Brasil, 1955. 181 p.
36. ECO, UMBERTO & BONAZZI, Marisa. Mentiras que parecem verdades. Tradução por Giacomina Faldini. São Paulo : Summus, 1980. 133 p. (Original italiano, 1972).
37. ESPÓSITO, Iara Lúcia. Cartilhas e materiais didáticos : critérios norteadores para uma política educacional. São Paulo : PUC, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
38. FANTINI, Flamínio. Vida dura no canavial. Isto é, São Paulo, n. 393, 4 jul. 1984. 72 p. p. 32-7.
39. FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1986. 94 p. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 7).
40. FARIA, Maria Alice de Oliveira. O jornal na sala de aula. São Paulo : Contexto, 1989. 128 p. (Col. Repensando a língua portuguesa).
41. FARR, Regis. O fracasso do ensino. Rio de Janeiro : Codecri, 1982. 118 p. (Edições do Pasquim).

42. FERREIRA, Climério. A educação e os meios de comunicação : em busca do elo perdido. Educação, Brasília, v. 12, n. 41, p. 148-50, jan./dez. 1984.
43. FREINET, Célestin. O método natural I. A aprendizagem da Língua. Tradução por Franco de Souza e Maria A. Guerreiro. Lisboa : Estampa, 1977. 405 p. Tradução do original suíço.
44. _____. Para uma escola do povo; guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução por Arlindo Mota. Lisboa : Editorial Presença, 1973. 213 p. (Col. Questões). Tradução de Pour l'école du peuple.
45. _____. Plus de manuels scolaires. L'Éducateur, Paris, n. 66, p. 1567-71, nov./dec. 1956.
46. _____. As técnicas Freinet da escola moderna. Tradução por Silva Letra. Lisboa : Estampa, 1976. 176 p. (Col. Técnicas de Educação, 2). Tradução do original francês Les Techniques Freinet de l'école moderne).
47. FREINET, Élise. O itinerário de Célestin Freinet : a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1979. 168 p.
48. _____. Nascimento de uma pedagogia popular : Métodos Freinet. Tradução por Rosária Cruz. Lisboa : Estampa, 1978. 478 p.
48. FREIRE, Paulo. Conscientização : teoria e prática de libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução por Kátia de Melo e Silva. São Paulo : Cortez e Moraes, 1979. 104 p. Tradução do original espanhol : Conscientización : teoria y practica de la liberación.
50. _____. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982. 150 p. (O mundo hoje, 10).
51. _____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976. 220 p.
52. _____. Extensão ou comunicação. In: _____. Extensão ou comunicação. 7. ed. Tradução por Rosisca D. de Oliveira. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. 94 p. Tradução do original espanhol : Extención o comunicaci3n?
53. _____. A importância do ato de ler : em três artigos que se completam. São Paulo : Cortez, 1987. 96 p. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 4).
54. _____. Pedagogia do oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985. 220 p. (Col. O mundo de hoje, 21).
55. FREIRE, Paulo & UBERSCHLAG, Roger. Roger Uberschlage Paulo Freire : entrevista. Multicarta, Blumenau, v. 16, n. 11. p. 47-51, 1984.

56. FREITAG, Bárbara et al. O livro didático em questão. São Paulo : Cortez, 1989. 160 p. (Col. Educação contemporânea).
57. GADOTTI, Moacir. Educação e compromisso. Campinas : Papirus, 1985. 176 p.
58. _____. A postura do educador numa sociedade em conflito. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo : Cortez, 1987. 144 p. p. 74-82.
59. _____. A questão da educação e a formação do educador. Em aberto, Brasília, v. 6, n. 34, p. 25-39, abr./jun. 1987.
60. GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. Pedagogia : diálogo e conflito. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1986. 128 p.
61. GARCIA, Marcolina Martins. Uma proposta de integração Museu Antropológico e ensino de 1º grau. Goiânia, 1984. 36 p. Projeto de pesquisa. (xerox).
62. _____. Relatório de atividades do Museu Antropológico da UFG. 1989. 52 p. (xerox).
63. GÔES, Moacyr de. 1964 : os acordos MEC-USAID. In: CUNHA, Luís Antônio & GÔES, Moacyr de. O golpe na educação. 3. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1986. 196 p.
64. GOIÁS. Secretaria da Educação. Ciclo básico de alfabetização : proposta. Goiânia, 1989a. 42 p.
65. _____. Programa curricular mínimo para o ensino fundamental : português, 1ª a 8ª séries. Goiânia, Gráfica e Ed. Piloto, 1989b. 96 p.
66. GOIÁS. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 128 de 23 de setembro de 1988 : justificativa. Goiânia, 1988. n.p.
67. GOMES DE MATOS, Francisco & CARVALHO, Nelly. Como avaliar um livro didático : português. São Paulo : Pioneira, 1984. 78 p.
68. GONÇALVES, Ângela J. & FLÁVIO, Waldete F.L. de Souza. Performance discursiva dos alunos : fatores intervenientes. Interação, Goiânia, v. 11, n. 1/2, p. 103-12, jan./dez. 1987.
69. GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. Linguagem total : uma pedagogia dos meios de comunicação. Tradução por Wladimir Soares. São Paulo : Summus, 1978. 108 p. Tradução do original em língua espanhola : El lenguaje total.
70. _____ et al. Democracia y participación. San José : Imprenta Nacional, 1985. 128 p.

71. ILUSÃO política, desilusão pedagógica. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 3-4, set. 1979.
72. LIBÂNEO, José Carlos. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. Rev. ANDE, São Paulo, n. 11, p. 05, 1956.
73. _____. Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo : Loyola, 1987. (Col. Educar, 1).
74. _____. Sobre os conteúdos escolares na escola pública. In: Seminário Educação, classe e luta de classe, Goiânia, 7 a 11 nov. 1988. (xerox).
75. LUDKE, M. & ANDRÉ, Marly. Pesquisa em educação : abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1968. (Col. Temas de educação e ensino).
76. MANACORDA, M.A. Marx y la pedagogia moderna. Barcelona : Oikos-Tau, 1979. 216 p.
77. MARIZ, Cecília Loreto. Texto didático e criança carente. Recife, 1982. 180 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco.
78. MARUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. São Paulo : Ática, 1986. 96 p. (Série Princípios, 82).
79. MESERANI, Samir Cury. Apresentação da edição brasileira. In: ECO, Umberto & BONAZZI, Marisa. Mentiras que parecem verdades. São Paulo, Summus, 1980. p. 9-13. 133 p.
80. MIRANDOLA, Norma Simão Adad. Subsídios para análise, avaliação e seleção do livro didático. Goiânia : Fac. Educação da UFG, s.d. (xerox).
81. MOLINA, Olga. Cartilha : começo de conversa; os manuais ensinam a ler? Leia Educação, São Paulo, 1987. p. 54.
82. _____. Quem engana quem: professor x livro didático. Campinas : Papirus, 1988. 133 p.
83. MORELLI & ROCHA. Uma escola pública que deu certo. Rev. ANDE, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 5-12. 1990.
84. NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma escola para o povo. Tradução por João Silvério Trevisan. 27. ed. São Paulo : Brasiliense, 1987. 104 p.
85. NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deirô. As belas mentiras : a ideologia subjacente aos textos didáticos. 9. ed. São Paulo : Moraes, 1981. 203 p. (Col. Educação Universitária).
86. OLIVEIRA, João Batista Araújo e. A pedagogia e a economia do livro didático. Rio de Janeiro : ABT, 1983. 74 p.

87. OLIVEIRA, João Batista Araújo e et al. A política do livro didático. São Paulo : Summus, Campinas : Unicamp, 1984. 140 p.
88. OLIVEIRA, Marília L.A. A escola do trabalho segundo Freinet. Rio de Janeiro, 1982. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas.
89. OLIVEIRA LIMA, Lauro de. Pedagogia : reprodução ou transformação. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1984. 121 p.
90. ORICCHIO, Luiz Zanin. Projeto : USP estuda linguagem culta urbana. O Estado de São Paulo, São Paulo, 12 dez. 1990. Caderno 2.
91. PALACIOS, Jesus. La cuestión escolar : C. Freinet : una educación para el pueblo. Barcelona : Lara, 1978.
92. PATTO, Maria H. Privação cultural e educação pré-primária apud DANTAS, Jovelina Brazil. Desnutrição e aprendizagem. São Paulo : Ática, 1981. 112 p. (Col. Ensaio).
93. PIMENTA, Selma Garrido. A função social da escola de 1º grau : os conteúdos significativos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Básico. Currículo da escola de 1º grau : v. 2 falas e debates. Brasília, s.d. 137 p. p. 15-38
94. PINSKY, Jaime. ^{Estado e} livro didático. Campinas : Ed. da Unicamp, 1985. 36 p.
95. PINTO, Edith Pimentel. O português popular escrito. São Paulo : Contexto, 1990. 96 p. (Col. Repensando a língua portuguesa).
96. POPOVIC, Ana Maria, ESPÓSITO, Yara Lúcia, CAMPOS, Maria M. M. Marginalização cultural : uma metodologia para o seu ensino. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 7, p. 11-60, jun. 1973.
97. PÓS-GRADUADOS fogem da sala de aula. O Popular, Goiânia, 06 abr. 1991. Editoria local. p. 7.
98. PROFESSORES fora da sala de aula. O Popular, Goiânia, 28 abr. 1991. Caderno 2, p. 6.
99. RIBEIRO, Sylvia Aranha de Oliveira. Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora. São Paulo, 1977. 96 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
100. ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação. São Paulo : Cortez & Moraes, 1978. 160 p. (Col. Educação Universitária).
101. SAAD, Alfredo. O que faz um livro ser didático : Ciências. Goiânia, Fac. Educação da UFG, 1988. n.p. (mimeografado). Trabalho apresentado no Seminário: O livro didático em questão.

102. SAMPAIO, Rosa Maria W. Ferreira. Freinet : evolução histórica e atualidades. São Paulo : Scipione, 1989. 240 p.
103. SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística geral. 2a. ed. Tradução por Antônio Cheline, José P. Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo : Cultrix, 1970. 280 p.
104. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo : Cortez, 1987. 96 p. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 5).
105. SCIACCA, Michele Federico. O problema da educação na história do pensamento filosófico e pedagógico : v. 2 Do idealismo a nossos dias. Tradução por Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo : Herder, 1966. 374 p. Tradução do original italiano : Il problema dell'Educazione nella storia del pensiero filosofico e pedagogico.
106. SILVA, Clarice F. da. Significarão as técnicas Freinet a morte dos manuais escolares? Rev. Educação, Brasília, v.6, p. 78-85, 1972.
107. SILVA, Ezequiel Theodoro da. Apresentação. In: MOLINA, Olga. Quem engana quem : professor x livro didático. Campinas : Papyrus, 1988. 133 p. p. 9-11.
108. SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. Aspectos metodológicos. In: _____. Tradição e renovação educacional em Goiás. Goiânia : Oriente, 1975. 345 p. p. 101-202.
109. SMITH, John R. & HESHUSIUS, Louis. Encerrando a conversa : o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais, Tradução por Marli E. D. A. André. s.n.p. 1-28.
110. SNYDERS, George. Continuidade e ruptura na luta contra os fracassos escolares. In: _____. A alegria na escola. Tradução por Berta H. Guzovits e Maria Cristina Camponeso. São Paulo : Manole, 1988. 284 p. Tradução do original francês : La joie à l'école.
111. _____. Escola, classe e luta de classes. Tradução por Maria Helena Albarran. Lisboa : Moraes, 1981. (Col. Psicologia e pedagogia).
112. SOARES, Magda. Linguagem e escola : uma perspectiva social. São Paulo : Ática, 1986. 96 p. (Série Fundamentos, 10).
113. SOARES, Magda & RODRIGUES, Adilson. Ao professor. In: _____. Comunicação em língua portuguesa : 8ª série do 1º grau. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975. p. 119-34.
114. THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa - ação. 2a. ed. São Paulo : Cortez, 1986. 108 p. (Col. Temas básicos da pesquisa - ação).

115. YUNES, Eliana. Leitura e leituras de literatura infantil.
São Paulo : FTD, 1988.
116. WALKER, Rob. La realización de estudios de casos en educación : etica, teoria y procedimientos. In: DOCKRELL, W.B. & HAMILTON, David. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid : Narcea, 1983. p. 42-82. (xerox).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

01. ABEJDID, Ynah de Sousa. Depoimento : o aluno desarrumado; as desventuras de uma professora em torno do livro didático. Leia Educação, São Paulo, s.d. (Xerox).
02. ALVES, Nilda. O conteúdo e o método nos livros didáticos de 1^a a 4^a série do 1º grau. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 27, p. 13-32, set. 1985.
03. BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal & LINHARES, Lêda Sônia Oliveira. Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. Letras em Revista, Goiânia, v. 1, n. 1/2, p. 157-84, jan./jun. 1990.
04. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. O livro didático na educação básica : documento gerador. Brasília, s.d. não paginado. (Xerox).
05. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer 785/86 : reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1986. Não paginado. Mimeografado.
06. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. O livro didático. Em Aberto, Brasília, v. 6, n. 35, p. jul./set. 1987.
07. CAMPOS, Geraldo Faria. Um programa para a 6^a e 7^a série do I grau : Língua portuguesa, ano 1986 : Colégio de Aplicação : Faculdade de Educação : UFG. Goiânia, Faculdade de Educação/UFG, 1987. 21 p. Mimeografado.
08. CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. Educação : agentes formais e informais. São Paulo : EPU, 1985. 110 p. (Col. Temas básicos de educação e ensino).
09. CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino noturno. 6. ed. São Paulo : Cortez, 1989. 112 p. (Col. Polêmicas do nosso Tempo, 12).
10. CASTAÑEDA YÁÑES, Margarita. Prefácio. In: _____. Los medios de la comunicación y la tecnología educativa. México : Trillas, 1978. p. 5. 184 p. (Cursos básicos para la formación de profesores, 6. Área Language e comunicación).

11. CASTAÑEDA YÁÑES, Margarita. Uso didáctico de los medios. In: Los medios de la comunicación y la tecnología educativa. Mexico : Trillas, 1978. p. 125-30. 184 p. (Cursos básicos para la formación de profesores, 6 - Área Language y comunicación).
12. CHAUÍ, Marilena de Sousa. O que é ideologia. São Paulo : Brasiliense, 1984. 128 p. (Col. Primeiros Passos, 13).
13. COELHO, Ildeu Moreira. Paulo Freire : um convite a pensar e a recriar a educação. Goiânia, Faculdade de Educação/UFG, 1988. 4 p. Mimeografado. Discurso proferido na UFG, por ocasião da entrega do diploma de Doutor Honoris Causa ao Prof. Paulo Freire.
14. CUNHA, Celso. Língua portuguesa e realidade brasileira. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1974. 125 p. (Col. Temas de todo tempo, 13).
15. CUNHA, L.A. Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio de Janeiro : Achiamé, 1980. 80 p.
16. DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O que é realidade. 4 ed. São Paulo : Brasiliense, 1986. 115 p. (Col. Primeiros Passos, 115).
17. EDUCAÇÃO: cópia distorcida; universitários desconhecem a linguagem acadêmica. Veja, São Paulo, n. 894, p. 65, out. 1985.
18. EDUCAÇÃO: escolha ruim; piores do vestibular de 1988 querem ser professores. Veja, São Paulo, n. 932, 13 abr. 1988.
19. EDUCAÇÃO: por linhas tortas; em vez de ajudar, as cartilhas acabam atrapalhando a iniciação dos alunos nas primeiras letras. Veja, São Paulo, n. 932, p. 80-1, 16 jul. 1986.
20. ESCUDERO YERENA, María Teresa. La comunicación en la enseñanza. Mexico : Trillas, 1977. 72 p. (Cursos básicos para formación de profesores. Área de Language y comunicación, 5).
21. ESPECIAL: operação livro didático : um dilema anual. Veja, São Paulo, n. 913, p. 60-5, 5 mar. 1986.
22. FISCHER, Nilton Bueno & SILVA, Tomaz Tadeu da. Escola pública e classe trabalhadora : oposição e conformismo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 19-29, mai./ago. 1983.
23. GIORGI, Cristiano. Escola nova. São Paulo : Ática, 1986. 80 p. (Série Princípios, 81).
24. GUARANÁ, Cecília. Participação e democracia no cotidiano escolar. In: CATANI, Denice Bárbara et al. Universidade, escola e formação de professores. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1977. p. 173-85. 200 p.

25. HOSS, Myriam da Costa. Objetivos do ensino da língua portuguesa. In: _____. Prática de ensino da língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1981. p. 18-29.
26. ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Tradução por Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis : Vozes, 1973. 188 p. (Col. Educação e Tempo Presente).
27. KAWAMURA, Lili. Novas tecnologias em educação. São Paulo : Ática, 1990. 80 p. (Série Princípios, 184).
28. LAJOLO, Marisa. O livro didático : velho tema revisitado. Em Aberto, Brasília, v. 6, n. 35, p. 1-9, jul./set. 1987. Enfoque.
29. LENHARD, Rudolf. A ideologia nos livros escolares. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 8, n. 12, p. 93-102, mai./ago. 1983.
30. LUCKESI, Cipriano Carlos. Equívocos teóricos na prática educacional. Rio de Janeiro : ABT, 1983. 67 p. (Série Estudos e Pesquisas, 27).
31. LUYTEN, Joseph M. Sistemas de comunicação popular. São Paulo : Ática, 1988. 64 p. (Série Princípios, 143).
32. McLUHAN, Marshal. O meio é a mensagem. In: _____. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo : Cultrix, 1969. (Xerox).
33. MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 11 ed. São Paulo : Brasiliense, 1989. 96 p. (Col. Primeiros Passos, 74).
34. MARZOLA, Norma. Escola e classes populares. Porto Alegre : Kuarup, 1988. 64 p. (Série Alfabetização, 4).
35. "O MILAGRE brasileiro" e a política educacional. Goiânia, Faculdade de Educação /UFG, s.d. 12 p. Mimeografado. Extraído da Rev. Argumento, v. 1, n. 2, nov. 1973.
36. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino : as abordagens do processo. São Paulo : EPU, 1986. 128 p.
37. NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. Tradução por Marina C. Caledônio. 17 ed. São Paulo : Brasiliense, 1985. 106 p.
38. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. O livro didático. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 15-6, mai./jun. 1979.

39. OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Três perspectivas na avaliação de livros didáticos. Rio de Janeiro : ABT, 1984. 82 p.
40. OLIVEN, Arabela Campos. Linguagem, condicionamento social e processos cognitivos. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 347-59, out./dez. 1979.
41. PATTO, Maria Helena de Souza. A produção do fracasso escolar : histórias de submissão e rebeldia. São Paulo : T.A. Queiroz, 1990. 388 p. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, 6).
42. PEREIRA, Otaviano. O que é teoria. 5. ed. São Paulo : Brasiliense, 1986. 59 p. (Col. Primeiros Passos, 59).
43. PITALUGA, Isa Lourdes de Araújo et al. Alternativas de ensino-aprendizagem e construção de material pedagógico para a 3ª série do 1º grau, do Colégio de Aplicação - Faculdade de Educação/UFG. Goiânia, s.d. Projeto de Pesquisa. Mimeografado.
44. POPOVIC, Ana Maria, ESPÓSITO, Yara Lúcia, CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural : subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa, n. 14, p. 7-9.
45. PRATES, Marilda. Entrevista : livro didático em questão. Mundo Jovem, Porto Alegre, n. 185, set. 1986.
46. RABAÇA, C.A. & BARBOSA, G. Guimarães. Dicionário de comunicação. São Paulo : Ática, 1987. 637 p.
47. ROCHA, Everaldo P. Guimarães. O que é etnocentrismo. 3. ed. São Paulo : Brasiliense, 1986. 104 p. (Col. Primeiros Passos, 124).
48. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 6. ed. Petrópolis : Vozes, 1982. 124 p.
49. RUMMEL, J. Francis. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Tradução por Jurema A. Cunha. Porto Alegre : Globo, 1972. 354 p.
50. _____. Técnicas de observação na coleta de dados. In: _____. Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação. Tradução por Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre : Globo, 1972. p. 77-249. 354 p. Tradução do original norte-americano: An introduction to research procedures in education.
51. SANTAELLA, Lúcia. O que é semiótica. 4. ed. São Paulo : Brasiliense, 1986. 120 p. (Col. Primeiros Passos, 103).
52. SANT'ANNA, Flávia Maria. Estratégias quantitativas e qualitativas da pesquisa educacional : da ação à observação participante. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 8, p. 45-53, mai./ago. 1983.

53. SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Em Aberto, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 1984. Enfoque.
54. _____. Tendências pedagógicas na formação do educador. Inter-Ação, Goiânia, a. 5, n. 18, 1^a sem. 1981.
55. SELTZ, Claire, WRIGHTZMAN, Lawrence Samuel, COOK, Stuart Welford. Métodos de pesquisa nas relações sociais. Tradução por Maria Martha Hubner d'Oliveira, Miriam Marinotti del Rey. 2 ed. São Paulo : EPU, 1987. 3 v.
56. SERPA, Luiz Felipe Perret. A questão do livro didático. Em Aberto, v. 6, n. 35, p. 11-7, jul./set. 1987. Pontos de Vista.
57. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 14. ed. São Paulo : Cortez, 1986. 238 p. (Col. Educação contemporânea. Série Metodologia e prática de ensino).
58. SILVA, Maria Alice Souza & ESPINOSA, Rita de Cássia Monteiro. A leitura e a escrita numa experiência em sala de aula. Rev. ANDE, São Paulo, ano 9, nº 15, p. 17-24, 1990.
59. SILVA, Maria Helena B. Rezende da. O livro: uma tecnologia educacional. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 12-4, mai./jun. 1979.
60. SILVA, Rafael Moreira da. O livro didático no 1º grau oficial: necessidade e/ou adereço? Revista dos alunos do MEEB, Goiânia, p. 176-85. 1988. Mimeografado.
61. TAHAN, Malba. A arte de ser um perfeito mau professor. Rio de Janeiro : Vecchi, 1966. 128 p.
62. TYLER, Ralph. Princípios de currículo e ensino. Tradução por Leonel Valandro. Porto Alegre : Globo, 1975. 120 p.
63. A VALORIZAÇÃO do livro didático. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, p. 18-22, mai./jun. 1979.
64. VEGINI, David. Como fazer uma redação partindo do concreto. Multicarta, v. 6, n. 11, p. 39-45, ago./dez. 1984. (Revista de Pedagogia Freinet).
65. ZILLER, Marialzira Cavalcanti. Defasagem escolar : uma experiência em língua portuguesa. Caderno de Letras: Série português-lingüística, Goiânia, n. 3, p. 5-23. 1989. (Cadernos de Pesquisa do ICHL).