

ALDIMAR JACINTO DUARTE

**A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO
NA RECEPÇÃO DE PROGRAMAS TELEVISIVOS.**

Universidade Federal de Goiás

1999

ALDIMAR JACINTO DUARTE

**A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO
NA RECEPÇÃO DE PROGRAMAS TELEVISIVOS.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Brasileira sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Walderês Nunes Loureiro.

Universidade Federal de Goiás

1999

Comissão Examinadora

Wloneiro

Paulo Reski

f. S. A. S.

À minha companheira Maria Aparecida, e aos meus filhos – André e Renê – que compartilharam comigo essa difícil caminhada. Mais que esposa e filhos foram parceiros de jornada. Nos momentos de dificuldades estavam a me motivar. Nos momentos de ausência (mesmo que presente) estavam a me chamar. A eles, que me proporcionam alegria e amor, que mantêm acesa a chama do desejo de construir um futuro melhor.

Ao meu pai Altamiro e à memória de minha mãe, Carmelita, que apesar de todas as dificuldades que enfrentaram em suas vidas para criar e educar os seus quatro filhos, em nenhum momento deixaram de nos dar atenção, carinho e a orientação do caminho a se seguir. Que nos ensinaram valores como respeito, humildade e dedicação. Que sempre nos motivaram à inventividade, à descoberta, à busca do novo.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à professora Walderês Nunes Loureiro, que mais que orientadora foi amiga. Que já no embrião deste trabalho provou ser possível uma relação dialógica na construção do conhecimento. Que, em todos os momentos demonstrou completa lucidez e coerência entre seu discurso e sua prática.

Agradeço à professora Mirza Seabra Toschi que atendeu prontamente ao meu pedido de ajuda, desde os primeiros momentos de preparação e elaboração de um pré-projeto para a seleção, até as discussões e motivações que se deram no decorrer de todo processo de elaboração deste estudo.

Às amigas, Mad'Ana, Rosana e Marta, com as quais pude contar constantemente, tanto nas discussões, como nos projetos que implementamos juntos.

A todos educadores e alunos que me acolheram com carinho e se dispuseram a contribuir no processo de elaboração deste trabalho.

Enfim, a todos os amigos que me apoiaram, me motivaram e torceram para que esta importante etapa de minha vida fosse vencida.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho é fruto de um estudo realizado, no ano de 1998 com um grupo de estudantes em duas escolas da rede pública de ensino em Goiânia. Tem como objetivo buscar compreender como essas instituições de ensino têm se colocado como mediadoras no processo de recepção das mensagens televisivas pelos estudantes.

Para isso, buscou-se integrar no cotidiano da escola – sala de aula, recreio dos estudantes, sala dos professores e reuniões pedagógicas – para visualizar como se dá a relação desses sujeitos, educandos e educadores, com os conteúdos dos *medias*. Realizou-se também, com os educandos, sessões de videogravações, nas quais pôde-se, com base na discussão de programas televisivos com grupo de alunos, compreender como realizam a recepção desses programas e como a escola, como instituição socializadora, aparece como mediadora.

Para a compreensão de como se dá o processo de mediação por parte das escolas pesquisadas buscou-se elementos da teoria da comunicação, basicamente na perspectiva das novas teorias da recepção e, da educação, no método dialógico de Paulo Freire e na pedagogia radical de Gioroux.

Acredita-se que esse estudo tenha contribuído para mais um passo na compreensão do papel da escola no momento histórico que se vivencia, ou seja, a relação dos educandos com a nova cultura *mediática*. Percebeu-se como se faz importante a postura crítica do educador, e da gestão democrática do sistema educacional, na preparação dos sujeitos para a recepção das mensagens dos programas televisivos. E como a escola pode se constituir como uma importante instituição na formação de novos valores, de novas concepção de mundo dos educandos, em contraposição àquelas implementadas pelos meios de comunicação.

ABSTRACT

In the present work I investigate the role of the school as a mediator in the process of students' reception of the messages conveyed by the TV programs.

In order to do so, I observed a group of students from two public schools in Goiânia during the year of 1998. The study aims at detecting the relationship between the students, the teachers and the media contents based on the observation of a variety of activities in which the students were involved during the classes. The students were also observed during break time and the school meetings, and discussions about TV programs were video recorded.

This study is based on the communication theory, more specifically, on the new perspectives of reception and education proposed by the dialogic method devised by Paulo Freire and on the radicalism of the pedagogy proposed by Gioroux.

The results of the investigation contribute to a better understanding of the role of the school in this historical moment, the relationship between the students and the new culture of mediation. This work also emphasizes the importance of the critical attitude exhibited by the teacher and the democratic position adopted by the educational system in preparing the individuals to receive the messages conveyed by the TV programs. Finally, it shows how schools can become essential instruments to the formation of the students' values and opinions about the world in opposition to those presented by the media.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un estudio realizado en el año de 1998 con un grupo de estudiantes en dos escuelas de la red de enseñanza pública de Goiânia. Como objetivo se visó comprender como estas instituciones de enseñanza se colocan en la función de mediadoras en el proceso de recepción de los mensajes televisivos por parte de los estudiantes.

Así, se trató de integrar lo cotidiano de la escuela – las aulas, recreos de los estudiantes, sala de los profesores, y reuniones pedagógicas – para visualizar como se da la relación de estos individuos, profesores y alumnos con los contenidos de los *medias*.

Fueron hechas también con los alumnos sesiones de videograbación en las cuales se pudo basándose en la discusión con el grupo de alumnos comprender como sucede la recepción de estos programas y como la escuela, como institución socializadora, aparece como mediadora.

Para la comprensión de como pasa el proceso de mediación por parte de las escuelas inquiridas se buscaram elementos de la teoría de la comunicación, básicamente la perspectiva de las nuevas teorías de la recepción y de educación, el método “dialogico” de Paulo Freire y la pedagogía radical de Giroux.

Se cree que el estudio haya contribuído para dar un paso más en la comprensión del papel de la escuela con la nueva cultura *mediática*. Se notó la importancia de la postura crítica del educador, y de la gestión democrática del sistema educacional, en la preparación de los individuos para la recepción de los mensajes de los programas televisivos. Y como la escuela puede constituirse como una importante instituição en la formación a aquellas implementadas por los medios de comunicación.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE ABREVIATURAS	13
INTRODUÇÃO	14
I – O PODER DA TELEVISÃO E A ESCOLA NO PROCESSO DE MEDIÇÃO	
1. O papel da TV na coesão social	22
2. A escola como organizadora da contra-hegemonia	36
2.1 A educação dialógica na formação de sujeitos críticos	38
II – POR DENTRO DA ESCOLA	
1. Caracterização das escolas	46
2. Gestão nas escolas	54
3. O Projeto Político Pedagógico	64
4. A Prática pedagógica	69
4.1 Os alunos e a prática pedagógica	74
III – O PROCESSO DE RECEPÇÃO E OS SUJEITOS PESQUISADOS	
1. Os alunos como sujeitos históricos	88
2. A recepção dos programas televisivos	97
2.1 Videogravação – Escola “A”	103

A – Programa “Sai de Baixo”	103
B – Programa “Ratinho Livre”	107
2.2 Videogravação – Escola “B”	112
A – Programa “Sai de Baixo”	113
B – Programa “Ratinho Livre”	116
IV – AS ESCOLAS COMO MEDIADORAS DOS GRUPOS PESQUISADOS	
1. A escola como mediadora no processo de recepção	132
2. Sala de aula como <i>locus</i> privilegiado de discussão	135
3. A relação professor aluno como elemento de mediação	137
4. Considerações finais	141
VIII – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	146
VII – ANEXOS	155

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Programas de maior preferência – sétima série, escola “A”	101
Gráfico 2 – Gêneros de maior preferência – sétima série, escola “A”	101
Gráfico 3 – Programas de maior preferência – sétima série, escola “B”	102
Gráfico 3 – Gêneros de maior preferência – sétima série, escola “B”	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação profissional dos professores da sétima série da escola “A” – 1998	50
Quadro 2 – Situação profissional dos professores da sétima série da escola “B” – 1998	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocupação, grau de escolaridade e local de moradia dos pais dos alunos das turmas pesquisadas das escolas “A” e “B”. (%)	89
Tabela 2 – Atividades de lazer, leitura, religião e esporte dos alunos das turmas das escolas “A” e “B”. (%)	90
Tabela 3 – Tempo gasto pelos alunos das escolas “A” e “B” diante da TV (%).	92

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABTA – Associação Brasileira de Televisão por Assinatura
- AFP – Agence France Press
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AP – Associated Press
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- IBOPE – Instituto Brasileiro de Opiniões Públicas e Estatísticas
- IPLAM – Instituto de Planejamento Municipal
- MEC – Ministério da Educação
- NTC – Novas Tecnologias da Comunicação
- RBS – Rede Brasil Sul
- SBT – Sistema Brasileiro de Televisão
- SEE – Secretaria Estadual de Educação
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- TV – Televisão
- UHF – Ultra High Frequency
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UPI – United Press International
- VCR – Video Cassete Recorder
- VHF – Very High Frequency

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico, cada vez mais presente na sociedade contemporânea, tem interferido sobremaneira na vida das pessoas, especialmente pelo rápido avanço e disseminação da tecnologia no campo da comunicação. Dessa forma, a sociedade contemporânea, globalizada caracteriza-se pelas modificações da noção de tempo e espaço dos sujeitos, surgidas com base no acesso de um número maior de pessoas ao maior número de informações, veiculadas por meio de cabos, fibras ópticas, parabólicas e satélites. Nunca o mundo, tanto ocidental como oriental, esteve tão integrado, plugado e sintonizado. Povos de vários países, em extremos opostos, têm a possibilidade de assistir simultaneamente a um mesmo programa, ou de conectar-se a uma única rede de informações. Sem dúvida, o novo momento de avanço tecnológico não se segue de avanços sociais, uma vez que se nota velhas e novas formas de exclusão, tanto em relação às diferentes regiões do planeta, como entre os próprios sujeitos, cuja condição social condiciona o acesso que regiões e sujeitos terão aos *medias*¹. E, nesse caso, *"ainda que a revolução da informação crie possibilidade para uma melhoria das condições de vida da humanidade, o modelo social que a está hegemonizando provoca uma agudização relativa das velhas desigualdades e gera outras novas"* (Flecha, 1994:34).

No campo das novas tecnologias comunicacionais, destaca-se o papel que a televisão (TV) desempenha em nossa sociedade, considerada uma das principais representantes, em nível tecnológico e cultural, do mundo contemporâneo, pelo fato de estar presente na maioria dos lares, de norte a

¹ Neste estudo emprega-se a definição de *media* adotada pelo coletivo de Novas Tecnologias Comunicacionais (NTC), os quais seguem a mesma nomenclatura dos norte-americanos (*mass medias*), dos franceses (*les médias*), dos alemães (*massenmedien*) e mesmo dos portugueses (*os medias*).

sul, de leste a oeste do globo. Considerando o tempo que as famílias permanecem diante da TV, mais especificamente, as crianças e os adolescentes, a televisão é considerada uma das principais instituições formadoras de opinião neste final de século. Instituições como a família, a escola, a religião, ou o local de moradia competem com a TV na produção de significados dos sujeitos, razão por que tem contribuído para a formação de novas concepções, influenciando a maneira como crianças, jovens e adultos percebem o mundo.

No tocante às crianças e aos adolescentes, discute-se cada vez mais a função desse meio em relação ao poder de socialização dos sujeitos. Roseli Stier Azambuja (1995:123), em pesquisa realizada em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, com crianças e adolescentes entre sete e 15 anos de idade, das classes sociais A, B e C, constata-se que *“as crianças vêem TV, em média quatro horas por dia, enquanto os adultos vêem em média, três horas”*. Andersen (1986: 138) conclui que

em Ribeirão Preto, 34,48% dos entrevistados pertencentes às classes sociais A, B, C e D, com idade entre 7 e 12 anos passavam de 4 a 6 horas diárias diante da TV; 20% dedicavam-se de 2 a 4 horas a esta atividade e 16,55% de 6 a 8 horas. No final 56,55% dos entrevistados assistiam mais de 4 horas diárias de televisão.

Lesser (*apud* Andersen,1986:138) afirma que as crianças que nasceram hoje, ao atingirem 18 anos de idade, terão gasto mais tempo vendo televisão do que em qualquer outra atividade, com exceção do sono.

Outros estudos (Barbero,1997a e Orozco,1997) discutem como se dá o processo de recepção das mensagens veiculadas pela TV, com base na perspectiva das instituições que fazem a mediação do processo de recepção. Nessa linha de análise, o telespectador não exerce um papel de receptor amorfo, passivo. No momento da recepção, há um processo de interação da mensagem recebida, com os mecanismos estabelecidos pelas diversas instituições sociais, como a cultura, a escola, a família, os amigos, o bairro, o grupo de trabalho e os próprios meios de comunicação. Essa abordagem inaugura um novo olhar a respeito dos meios de comunicação em nossa

sociedade, tendo-os não como meros transmissores de mensagens para receptores passivos, mas sim, como instituição que atua com a implementação de códigos e símbolos em uma sociedade histórica e espacialmente localizada. Nesse sentido, os sujeitos receptores que fazem parte do contexto histórico e espacial relacionam-se com as mensagens dos *medias* de acordo com as diversas mediações que atuam na formação de sua concepção de mundo.

Barbero (1997a), Orozco (1997,1991), Kaplun (1998) e Fuzari (1995) entendem a inserção das novas tecnologias na escola, não apenas como um mero aparato tecnológico, mas como um elemento que está imerso na vida cotidiana, em particular dos educandos, contribuindo de forma significativa na formação de suas concepções de mundo, em sua socialização. Compreender como ocorrem a relação e o processo de recepção dos educandos ante os meios de comunicação, em especial a TV, constitui o elemento fundamental na compreensão da mediação realizada pela escola e pelo professor, no processo de socialização desses sujeitos, tendo os meios de comunicação, não apenas como recursos tecnológicos, mas como instituições culturais, cujas mensagens ora negam, ora reforçam a lógica de socialização promovida pela escola.

Nesse sentido, o presente estudo busca compreender como duas escolas da rede pública de ensino constituem-se em mediadoras da recepção de um grupo de educandos, diante das mensagens dos *medias*, em especial da TV.

A presente pesquisa, realizada entre alunos do ensino público fundamental, busca compreender como se dá a mediação da escola no processo de recepção das mensagens televisivas realizada pelos alunos do ensino público fundamental.

Não se tem como objetivo trabalhar com programas educativos, com vídeos institucionais ou com aqueles considerados instrutivos. Buscou-se foi a compreensão do processo de recepção desses sujeitos, valendo-se dos programas comerciais veiculados pela TV de maior incidência entre o grupo de educandos pesquisados. Considera-se que os programas comerciais têm um caráter formador, pois estão presentes no cotidiano dos alunos e contribuem

para a construção e reconstrução dos significados que os jovens têm do mundo. Como argumenta Orozco,

o que oferece os meios de comunicação às crianças, independente do que consideramos valioso ou digno de ser oferecido a elas, está permitindo-lhes ter um conjunto de conhecimentos que lhes são mais adequados para localizar-se e mover-se no mundo, em sua vida cotidiana (1997: 60).

Nesse sentido, torna-se importante conhecer como um grupo de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas recepcionam as mensagens veiculadas pela TV comercial, analisando com os próprios educandos os programas que eles escolheram, com o objetivo de observar como esses sujeitos, no momento da recepção destes programas, utilizam-se de uma gama de mediações, em específico, a realizada pela escola.

A finalidade dessa análise é observar como as percepções desenvolvidas pelos sujeitos perante a TV são mediadas pela escola, ou seja, se esta, como instituição socializadora e formadora contribui de forma positiva no cotidiano na formação de receptores críticos. Para isso, torna-se imprescindível o estudo da gestão da escola e do fazer pedagógico do professor, analisando como estes elementos interferem no processo de recepção dos alunos. A metodologia de ensino utilizada pelo professor em sala de aula representa um aspecto importante a ser observado e analisado. Para Orozco, *“a forma em que se socializa os alunos na escola cumpre a função mediadora também na interação que estabelecem com a TV”*(1991:12).

As duas escolas selecionadas foram observadas de forma a captar o objeto de investigação de maneira processual, especialmente em duas salas de aula e na sala dos professores, seguindo-se os seguintes passos:

Primeiro, foram escolhidas duas escolas públicas, sendo uma da rede municipal de ensino e a outra, da rede estadual, partindo-se do princípio de que cada uma possui um tipo diferente de gestão.

Depois, foram selecionadas duas turmas de sétima série do ensino fundamental em cada escola. As justificativas para a escolha desta série são as seguintes:

- a) o ensino fundamental possui número maior de alunos, tendo em vista que o quadro de maior evasão ocorre na transição para o ensino médio, sobretudo nas camadas sociais menos favorecidas. Nesse sentido, espera-se atingir um público mais diversificado, dada a constatação de que há um processo de exclusão dos sujeitos de baixa renda no ensino médio;
- b) os alunos do ensino fundamental (em especial, sétima e oitava séries) possuem uma certa autonomia na escolha de seus programas televisivos e maior discernimento em comparação com os alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental. Segundo pesquisa realizada por Roseli Stier,

A interferência dos pais sobre o tempo de exposição à TV é pequena. O nível de controle aumenta um pouco em relação ao conteúdo, isto é, em relação à escolha dos programas assistidos. (...) o controle é diretamente proporcional à idade das crianças: os menores são mais controlados, os maiores têm mais autonomia (1995:125).

O próximo passo da pesquisa ocorreu com a aplicação de dois questionários para os alunos das duas turmas das escolas, com o intuito de mapear sua realidade sócio-econômica e cultural. Paralelamente, foram desenvolvidas observações em salas de aula e nas salas dos professores, reuniões com o corpo docente e coordenação da escola, observações na sala dos professores, com o objetivo de perceber a relação escola/professores/alunos e a orientação pedagógica predominante em cada uma das escolas.

Em seguida foram realizadas duas seções de videogravação com uma turma de sétima série de cada escola e discussões com os alunos das turmas selecionadas, objetivando perceber como os alunos recebem as mensagens televisivas e qual a mediação realizada pelas escolas no processo de recepção.

Em outro momento, foram selecionados os alunos para as entrevistas individuais, seis alunos por série, escolhidos mediante observações em sala, os quais foram divididos em dois grupos distintos: o primeiro composto por aqueles alunos que demonstraram *maior participação* nas discussões e

atividades desenvolvidas na escola, e o segundo pelos que tiveram *menor participação* nas atividades.

As entrevistas com os alunos basearam-se nos programas assistidos e discutidos anteriormente, nas respostas dos questionários, bem como nos comentários por eles realizados em sala de aula durante os debates. O objetivo era aprofundar o conhecimento acerca do universo sócio-cultural do receptor e buscar compreender como a escola se faz presente no processo de recepção das mensagens. As observações do espaço escolar foram feitas juntamente com entrevistas semi-estruturadas dos gestores das escolas, para melhor conhecer as concepções e práticas de gestão aplicadas nas redes de ensino estadual e municipal.

O presente estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro, busca-se compreender o poder que a TV exerce em nossa sociedade, a sua importância como instituição formadora de concepções de mundo, e como essas concepções são caracterizadas por estereótipos, por metáforas, que têm objetivos políticos e culturais estratégicos na construção de novas hegemonias.

Valendo-se da referência de diversos autores, pretende-se discutir como o poder televisivo não se constitui como homogêneo, linear, mas permeado de contradições, já que a recepção de suas mensagens é mediada pelas várias instituições socializadoras, como as famílias, o grupo de amigos, a igreja, a escola e os próprios *medias*. Nesse sentido, compreende-se que a recepção das mensagens televisivas não se dá de forma passiva, mas os elementos são articulados e mobilizados no momento da recepção.

Compreendendo a escola como instância mediadora, busca-se entender o perfil de uma prática pedagógica voltada para a crítica e para o diálogo. Com base em autores como Gramsci, Giroux e Paulo Freire, discute-se o tipo de educação que pode contribuir para a formação de sujeitos que tenham como prática o questionamento crítico.

No segundo capítulo, analisa-se como se compõem as escolas pesquisadas, por meio de uma incursão no cotidiano dessas instituições, buscando problematizar, desde a relação com os respectivos sistemas de ensino, até a gestão, bem como o fazer pedagógico dos professores e as relações gerais entre educadores e educandos no dia-a-dia da sala de aula.

Objetiva-se compreender como as escolas pesquisadas relacionam-se com a cultura do aluno, se utilizam mecanismos para ouvir a voz dos educandos e se contribuem para a superação das opiniões estereotipadas acerca da realidade.

No terceiro, com base na análise e nas discussões das videograções, das entrevistas e de todo material coletado durante este estudo, analisa-se como se dá o processo de recepção do grupo de sujeitos pesquisados, com o objetivo de perceber se a escola aparece como instituição mediadora no momento da recepção dos programas televisivos.

Por fim, o último capítulo destina-se a algumas considerações finais, porém não conclusivas, acerca da proposta do objeto de estudo, ou seja, busca-se refletir como as escolas pesquisadas constituem-se como mediadoras de recepção dos programas televisivos ao grupo de estudantes. Analisa-se o discurso dos sujeitos envolvidos nas discussões, tentando perceber como a escola aparece como mediadora e a relação que se pode fazer entre os aspectos observados no cotidiano dessas escolas e os hábitos de recepção dos alunos.

CAPÍTULO I

O PODER DA TV E A ESCOLA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

Nas últimas décadas, percebe-se que, aliado ao processo de globalização da economia e da cultura, implementado graças ao avanço das concepções neoliberais, há um considerável aumento do poder dos *medias* nas sociedades contemporâneas. Esses meios, sobretudo a TV, constituem-se como elementos cruciais na formação de concepções de mundo dos sujeitos, nas suas perspectivas tanto em nível de consumo, de cultura e educação; como de política, de democracia e de cidadania. A virtualização das relações sociais cumpre o papel de distanciar os sujeitos do seu próprio cotidiano, das decisões locais, da participação política efetiva para a construção da cidadania e da democracia.

Não se pode negar que a TV vem se consolidando como uma das instituições mais influentes no final de século como garantia de uma socialização dos sujeitos, voltada para o modelo de sociedade que beneficie a lógica do capitalismo, neoliberal. As instituições de socialização, como a igreja, a escola, a família, o local de trabalho e o bairro, que outrora cumpriam papel essencial na preparação dos sujeitos para o convívio social, dividem, até mesmo perdem, grande parte de seu espaço para os meios de comunicação, que vêm difundindo valores, crenças, estereótipos, visões de mundo que representam, na maioria das vezes, os interesses de grupos hegemônicos no contexto político, econômico, social e cultural.

1. O papel da TV na coesão social

Compreende-se que a TV não se constitui como mero recurso tecnológico isolado do conjunto social; ao contrário, é parte integrante de um contexto tecnológico, cultural e social construído historicamente, e como meio de comunicação, tem determinações políticas, culturais e econômicas em seu próprio desenvolvimento.

Na América Latina, os meios de comunicação desempenham importante papel para garantir a coesão social. Melo destaca a importância dos fatores comunicacionais no processo de integração do subcontinente, para quem "*não constitui novidade a articulação existente entre o desenvolvimento das comunicações e o desenvolvimento econômico social*" (1998:290).

Segundo o autor, a implantação dos sistemas nacionais de comunicação nos países considerados subdesenvolvidos, com base em um projeto realizado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), contribui para a veiculação de informações e difusão de uma nova organização social e para uma nova lógica de comportamento dos indivíduos.

Melo assegura que esse comportamento foi implementado em países de terceiro mundo sob influência da UNESCO, fundamentando-se no modelo de experiência dos países desenvolvidos do Ocidente Europeu, no período pós-medieval, cujas características marcaram em grande parte o crescimento dos Estados Unidos da América e de outros países, incluindo União Soviética e Japão. Modernização, nesse caso, é definida como o

processo seqüenciado de mudanças na estrutura da sociedade, suas etapas fundamentais compreendem movimentos tais como: industrialização, urbanização, alfabetização, exposição dos cidadãos aos *mass media* e participação coletiva nas decisões nacionais e comunitárias (Melo, 1998: 292).

Melo ressalta ainda que a produtividade constitui o fator chave no processo de crescimento econômico, e a essência do desenvolvimento é o aumento rápido da produtividade econômica.

Os meios de comunicação desempenham papel importante como motivadores da inserção dos cidadãos na nova concepção de mundo, ou seja, a de implementação de um desenvolvimento econômico e social, baseado em um modelo exportador, basicamente norte-americano, caso em que há uma estreita relação entre o mundo da produção e da cultura. O sistema de comunicação passa a ser compreendido pela UNESCO como um mecanismo de motivação e aceleração do sistema econômico. Como argumenta Melo,

reside aí a contribuição fundamental dos sistemas de comunicação, veiculando informações e difundindo modos de agir, pensar e sentir que predisponham os cidadãos a adotarem comportamentos sintonizados com as estratégias do desenvolvimento (1998: 209).

Melo destaca que, com base no resultado do estudo realizado pela UNESCO, na década de 50, no que se constatou o baixo número de exposição dos sujeitos aos meios de comunicação, como jornais, revistas, rádio e TV, foi fixada a meta para ampliar o índice em relação à grande população.

O discurso motivador do processo, segundo Melo, é a implementação da empatia, ou seja, *"a ligação entre macro-estrutura (sociedade) e micro-estrutura (indivíduos), na medida em que constitui o elemento gerador da participação considerada etapa fundamental no processo modernizador."* (*Id. ibid.:* 293) Com base na disponibilidade de uma quantidade mínima de canais de comunicação, as nações latino-americanas sintonizavam-se com a vida da comunidade internacional e acompanhavam o esforço dos países devastados pela última grande guerra para se recuperarem economicamente, ao mesmo tempo que se permitia um fluxo constante de informações modernizadoras dentro das próprias sociedades "periféricas".

Segundo Melo, a UNESCO não considera as estratégias de comunicação como mero processo de comunicação, mas uma estratégia econômica e política em virtude do modelo de capitalismo que avançava globalmente. Nesse sentido,

duas decisões de Estado devem preceder qualquer iniciativa no campo das comunicações: a) Qual a rapidez pretendida na mudança do sistema produtivo; b) Qual a ideologia que se deseja fomentar e o grau de controle esperado na sua dimensão (*Id. ibid.* : 298).

O autor aponta o entretenimento como outro elemento considerado importante pela UNESCO, ou seja, as mensagens especificamente voltadas para a motivação do comportamento desenvolvimentista não devem ser exclusivas no fluxo das programações televisivas. Considera como indispensável o estabelecimento de um equilíbrio entre estas mensagens e as outras de conteúdo de entretenimento, diversional, pois, as populações atingidas cultivam expectativas no campo do lazer, que não devem ser frustradas. Considere-se, nesse caso, que as mensagens de entretenimento têm sua própria utilidade, "*proporcionam o alívio, neutralizam as tensões e trazem o descanso para os usuários dos meios de comunicação*" (*Id. ibid.* : 299).

Para o autor, a expansão dos meios de comunicação nos países da América Latina, de forma efetiva e planejada, tinha o objetivo de influenciar na alteração do comportamento dos receptores, tendo como meta uma mudança cultural, ou adaptação à cultura desejada.

A partir da década de 60, verifica-se na América Latina expectativas de superação do atraso, da miséria e do subdesenvolvimento desse subcontinente. Assim,

tanto a ação dos organismos internacionais, como a ONU, UNESCO e a FAO, quanto programas de cooperação norte americana, capitaneados pelo USAID, criaram perspectivas de que era viável conseguir estágios de crescimento econômico e de conseqüente melhoria das condições de vida das populações nacionais do continente (*Id. ibid.* : 301).

No campo da comunicação, iniciou-se uma ação mobilizadora com a finalidade de estimular o crescimento das redes nacionais de difusão, de

reciclar ou de formar equipes de profissionais para pesquisar os fenômenos culturais implícitos na atuação dos *media* na América Latina.

Esse processo de educação das massas pelos meios de comunicação, segundo Melo, objetivou alavancar o processo desenvolvimentista hegemônico do momento, tendo como grande implementador os EUA.

Nesse sentido, em reunião de especialistas sobre o desenvolvimento dos meios de comunicação na América Latina, realizada em Santiago, no Chile, em fevereiro de 1991,

registrou-se, em primeiro lugar, que esses meios, ao manter o homem informado acerca do mundo em que vive, contribuem para promover o pleno uso da liberdade de informação como um direito fundamental. Em segundo lugar, esses meios podem alentar em grande medida o crescimento econômico e social nos países menos desenvolvidos, pois permitem proporcionar instrução e formação técnica, bem como educação geral, em escala até ontem desconhecida (UNESCO, *apud op. cit.*: 302).

Melo entende que a expansão dos meios de comunicação na América Latina, especificamente, no Brasil, não afetou diretamente a transformação das estruturas sociais e econômicas, tendo em vista que criou um clima de produtividade responsável pela geração de iniciativas capazes de assegurar melhores condições de vida à sua população,

ao contrário, o crescimento e a modernização dos nossos sistemas de comunicação ocorreram paralelamente a um processo de pauperização das massas urbanas na grande maioria dos países latino-americanos, resultante do modelo de desenvolvimento dependente que aqui se instaurou (Melo, *op. cit.*: 304).

A acumulação do capital e a concentração da renda implementadas, historicamente, nesses países e pelo próprio modelo de desenvolvimento, não eram levados em conta, como elementos propulsores das diferenças sociais na América Latina. Considerava-se a expansão e organização dos meios de comunicação instrumento de salvação em relação ao "atraso" latino-americano,

verificava-se um mecanismo de transplantação do modelo de desenvolvimento ocidental, mediante a propagação desses meios.

A difusão de outros modos de vida e de consumo provocou a insatisfação de considerável parte da população latino-americana ante o descumprimento das promessas de desenvolvimentismo.

O resultado foi a emergência de soluções políticas autoritárias para enfrentar os conflitos sociais antevistos por ROCKFELLER e o atrelamento da planificação econômica nacional, em quase toda região, ao modelo de desenvolvimento dependente cujo maior sintoma foi o crescente endividamento externo (*id. Ibid.* : 311).

Para Barbero, a construção da hegemonia tomando-se por base os meios de comunicação instituiu-se na América Latina, especificamente no Brasil, sobretudo a partir da década de 30, com o acelerado êxodo rural e a crescente urbanização. Com o aumento da pobreza, da violência, da falta de segurança e da corrupção dos regimes políticos, observa-se uma constante ameaça à hegemonia dos setores dominantes. Nesse momento, o rádio cumpriu papel fundamental no mecanismo de adesão da população ao projeto nacional em construção. Para Barbero,

no momento em que as cidades se enchem de uma massa de pessoas acumulada pelo êxodo rural, com o crescimento demográfico, uma crise de hegemonia provocada pela inexistência de uma classe que como tal assumisse a direção da sociedade levará muitos Estados a buscar nas massas populares sua legitimação *nacional* (1997a:220).

A partir da década de 50, a televisão brasileira trouxe consigo " *um refinamento qualitativo dos dispositivos ideológicos* " (*Id. ibid.* : 249) baseando-se em alguns elementos para garantir, não apenas a audiência, mas também o próprio processo de adesão dos sujeitos às suas mensagens, comumente permeadas de concepção capitalista.

Segundo Guillermo Orozco (1997), o espetáculo, e não a informação ou o ensino é o objetivo principal dos meios de comunicação modernos na

quase totalidade dos países ocidentais. Para o autor, os meios de comunicação fazem circular, como também criam uma série de informações, que são disseminadas, editadas das mais variadas maneiras. A disseminação editada carrega matizes e ênfases particulares, que a converte em um produto cultural, no sentido mais amplo.

Como alerta Castells, os meios de comunicação, dentre eles, a TV, não podem ser compreendidos como poderes em si mesmos, "*mas sim como um espaço que se gera, se mantém ou se perde o poder*" (apud Orozco, 1996), o que não significa, segundo Orozco, que a TV não exerça poder, tampouco seja poderosa ou chegue a acumular poder. A TV é condicionada e caracterizada de maneira específica por processos sociais, políticos, econômicos e culturais, por isso, ela participa do jogo do poder como uma importante instituição política e cultural nas sociedades contemporâneas.

Portanto, a televisão desempenha importante papel na construção do consenso, implementado por parte das camadas dirigentes da sociedade. Os *medias* operam como um dos aparelhos privados de hegemonia, cuja função é a construção ou o reforço de concepções fragmentárias de mundo, de visões estereotipadas da realidade.

Para Orozco (1996), o primeiro elemento para elucidação do poder televisivo é precisamente o seu potencial metafórico, que tem um forte poder de evocação, ao expressar algo sem nomeá-lo, sem distingui-lo, utilizando-se de outros elementos para expressá-lo. Há também a capacidade de fixar, nos interlocutores, outro elemento como parte do evocado. Nesse sentido, a metáfora "*é poderosa em seu potencial evocativo de vinculação*" (Id. *ibid.*: 21). A imagem, nesse caso, apresenta-se como auto-evidente, perante os olhos dos membros da audiência. O resultado é a representação realizada pela TV acerca da realidade, que se confunde com o representado, causando a impressão de que a própria realidade passou na TV.

A representação do real não é apenas de "*imitação, nem de dobragem, nem mesmo de paródia, trata-se de uma substituição no real dos signos do real...*" (Baudrillard, 1991:9), além de se constituir em um *produto* de fácil compreensão, com o intuito de atingir a popularidade, tanto da programação, especificamente, como das concepções que ela representa. Assim, o

metafórico faz parte dos métodos televisivos na construção de concepções de mundo, do consenso. Vale destacar que o processo não é homogêneo e nem linear, mas faz parte de todo o conjunto das lutas da sociedade na disputa pela construção de símbolos e significados.

Sfez (1994), ao tratar do poder das tecnologias comunicacionais na atualidade, considera que se construiu um novo universo semântico. Existe uma amplitude do mundo tecnológico, e o domínio da comunicação faz um pacto de fidelidade com a tecnologia. Há, nesse caso, um procedimento de emprego da comunicação pela tecnologia e “*estes procedimentos se instalam em nosso espírito, a título amiúde metafórico, como tantas imagens ou procedimentos repetitivos que conotam nossas percepções*” (*Id. ibid.*: 12)

Assim, Sfez define *tautismo*, ou seja, a união do conceito tautologia/autismo. O primeiro caracteriza-se pela redundância, pelo “*repite logo provo*” e o segundo, por um sistema de comunicação mudo, isolado dos outros. Para o autor, esse neologismo invoca um objetivo totalizante, na verdade, totalitário, pois lida com as mensagens da tela como uma realidade primeira. A realidade representada passa a ser tomada como a realidade diretamente expressa. Nas palavras do autor,

o tautismo desempenha seu papel em várias frentes ao mesmo tempo: produção, distribuição, formação permanente, educação, *gadgets* culturais, publicidade, relações públicas, relações na empresa, marketing, televisão, rádio etc., chegando a influenciar a própria imprensa escrita, a produção cinematográfica e a produção dos editores de romances e de ensaios (*Id. ibid.*:13).

Segundo Sfez, o tautismo representa uma forma simbólica ou filtro por meio do qual se pode considerar não apenas as relações individuais e sociais, como também as relações com o mundo construído. Um quadro simbólico que se interioriza, a ponto de ser percebido não mais como filtro, ou como meio de conhecimento, dentre outros, mas como algo que gera uma única apreensão da realidade.

Há também um problema relativo à perspectiva histórica, levantada pelo autor. O culto à tecnologia como uma nova religião, como um novo

dispositivo agregador tem sua origem em uma sociedade caracterizada por um corpo social em vias de dispersão, uma sociedade sem memória, na qual o processo de coesão nunca pode passar pelas unificação simbólica, construída com base na memória. Nos Estados Unidos da América, o papel de assegurar a coesão é cumprido pela comunicação, ao contrário das sociedades dotadas de memória, que têm a história como elemento de coesão. Para Sfez,

Não se trata apenas de tecnologia, trata-se também de uma tradição, em que tecnologia e comunicação foram reunidas num par indissociável, indispensável à conquista dos grandes espaços americanos e à integração cultural de uma população multifacetada. A comunicação é o recurso de uma coletividade pobre em símbolos históricos (*Id. ibid.*:25).

Segundo Orozco, os produtores dos programas televisivos utilizam-se de alguns mecanismos para implementar o processo metafórico. Em primeiro lugar, a própria particularidade da TV, distingue-a de outras tecnologias, ou seja, há uma combinação de diferentes linguagens, como a " *oral, visual, porém, com sua própria gramática, com suas próprias regras* " (1996:23).

O segundo elemento importante do processo refere-se aos próprios gêneros, que, para o autor, constituem mecanismos concretos para a TV exercer sua mediação. Esse elemento é ressaltado também por Barbero, que considera o melodrama o principal gênero da cultura latino-americana que, começando pelo folhetim, passa pelo radioteatro, até chegar as telenovelas, sendo as brasileiras as de maior expressão, nas quais, " *os gêneros, que articulam narrativamente as serialidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e as do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos* " (Barbero. 1997a:299).

O terceiro elemento destacado por Orozco, no processo de produção dos programas televisivos, diz respeito ao apelo emocional, o que significa que, em primeiro lugar a TV dirige-se à emoção, depois, à razão. O processo de racionalização das mensagens acontece em momento posterior, em que os sujeitos podem articular uma reflexão sobre o conteúdo observado.

Para Orozco, o abuso, tanto do irreal como do emocional, na programação cotidiana das televisões comerciais nos países da América Latina, não encontra sustentação em uma característica natural do meio ou da videotecnologia, mas sim, em sua origem, em um modo comercial de fazer TV – “ *Uma maneira peculiar, barata, encaminhada junto a impactar efetivamente a audiência e tratar de inibir sua dimensão racional* ” (1996:26).

Ressalta-se que o impacto da TV não se reduz a um aumento neutro do conhecimento dos receptores, ou a um mero processamento de informação, seja intelectual ou emotiva, nem ao desenvolvimento de diversas destrezas mentais, mas implica em outros elementos, quer dizer, em um critério de verdade. O grande poder da TV, nesse caso, consiste na credibilidade das mensagens por ela veiculadas, o que para Orozco, “ *pode provocar um impacto ideológico* ” (*Id. ibid.* :159).

Nesse sentido, as fontes de informação que circulam pelo globo constituem os elementos que garantem a hegemonia do modelo capitalista em quase todo o mundo, com base nos *medias*. As fontes veiculam imagens e sons que comumente têm por objetivo criar uma visão metafórica ou verossímil da realidade tratada. Segundo Moreira,

devido à crise econômica iniciada na década de 80, inúmeros meios de comunicação – principalmente jornais e emissoras de TV – desmontaram as suas equipes de correspondentes no exterior e passaram a depender em grande parte das notícias distribuídas pelas agências internacionais (1996:23).

Dentre elas, podem ser citadas as norte americanas *United Press International* (UPI) e *Associated Press* (AP), a francesa *Agence France Press* (AFP) e a britânica *Reuters*.

Para Moreira, desde o período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, essas agências tornaram-se responsáveis por aproximadamente 90% dos noticiários estrangeiros utilizados pelos meios de comunicação em todo o mundo, cujas informações obedecem tanto às motivações culturais como políticas e econômicas dos países de origem, contribuindo para reforçar os estereótipos em relação às especificidades das

várias regiões do globo. Um exemplo da intencionalidade na informação veiculada por essas agências é o enfoque dado aos diversos conflitos entre o mundo ocidental e oriental nos últimos anos, como por exemplo a Guerra do Golfo.

No entanto, o processo de garantir o poder hegemônico não acontece apenas nas agências de informação, ele se dá também com os programas de entretenimento, veiculados pelas redes de TV em boa parte dos países do mundo.

Ao analisar os programas produzidos pela Disney, Giroux conclui que a política veste-se com o "*manto da inocência*" (1995c: 137), sob o qual existe algo mais do que a simples mentira. Para o autor, entram em jogo a questão do poder cultural e a forma como ele influencia as opiniões públicas a respeito do passado, da coerência nacional e da memória popular – um local de injustiça, crítica e renovação. Segundo o autor, "*por trás da aparência da inocência e de seu apelo a um estado infantil, no qual esquecer o passado se torna mais importante que interagir com ele, a função controladora da memória anula suas possibilidades emancipatórias*" (Id. *ibid.*:141).

Giroux ressalta ainda que as imagens eletronicamente mediadas, especialmente a televisão e o filme, representam uma das armas mais potentes do poder cultural no século XX, como ocorreu no processo de legitimação de hegemonia das potências ocidentais, valendo-se das agências de informação. Existem também, no campo do entretenimento, articulações não suficientemente claras para manter os poderes instituídos, como ocorre nos filmes norte-americanos, pois "*com poucas exceções, a versão hollywoodiana da Guerra do Vietnã, reproduz e legitima a estratégia colonial dos Estados Unidos no Sudeste da Ásia*" (Giroux.1995c: 143).

A mudança no campo político, em direção às práticas populares, torna claro que o espaço hibridizado da cultura popular é o lugar em que as lutas relacionadas à memória, à identidade e à representação travam-se mais intensamente, como parte de uma tentativa dos grupos dominantes para assegurar a hegemonia.

Para o autor, diferentemente das formas sócio-culturais tradicionais, a emergência dos novos meios assinala o momento decisivo para ampliar o imperialismo cultural para a esfera da vida cotidiana. Nesse sentido,

a esquerda precisa estar criticamente atenta à forma de aparatos culturais que vão desde as bibliotecas, os cinemas e as escolas até aos conglomerados high-tech de mídia que fazem circular signos e significados através de jornais, revistas, publicidade, programação eletrônica, máquinas, filmes e programas de televisão. Neste contexto, a esfera da política amplia enormemente seu potencial tanto para a hegemonia cultural quanto para resistência (*Id. ibid.*:136).

Os *medias* estão assumindo, de forma crescente, seu papel na produção de imagens, textos e significados que penetram cada vez mais nas áreas da vida cotidiana.

No Brasil, os elementos, que mantêm o poder hegemônico com base nos meios de comunicação, têm sua efetivação na própria institucionalização da TV como forma de garantir o poder. Estes elementos caracterizam-se pela forma como se dá o processo de concessão dos canais radiofônicos e televisivos no país, o qual não se realiza de forma democrática. As concessões, além de atenderem ao princípio da barganha de poder, distinguem-se pela centralização do poder, tanto em nível regional como nacional, nas mãos de pequenos grupos empresariais e familiares.

No Brasil, há um largo processo de concentração dos meios de comunicação, em especial a televisão. Segundo Lobato, "*algumas famílias de empresários ultrapassam o limite estabelecido pela constituição em relação à concessão de canais de TV*" (1995: 36).

A autora informa que a família Marinho (Rede Globo) possui a concessão de 15 canais² VHF e dois UHF, além de ser sócia de quatro

² VHF – *Very high frequency* _ utilizada para designar as frequências compreendidas entre 30 e 300 MHz, correspondentes às ondas métricas. No Brasil, identificadas pelos canais até o número 13.

UHF – *Ultra high frequency* _ utilizada para designar as frequências compreendidas entre 300 e 3000 MHz, correspondentes às ondas decimétricas. No Brasil, identificadas pelos canais de número superior a 13.

emissoras VHF no Paraná, duas em São Paulo e uma em Minas Gerais e a família Sirotski (Rede Brasil Sul – RBS) possui 13 concessões de rede VHF e é acionista de mais uma rede no Espírito Santo. Esclarece ainda que a família Saad (Rede Bandeirantes) tem em seu poder nove concessões VHF, a família Abravanel (Sistema Brasileiro de Televisão – SBT) oito concessões VHF e uma UHF e a família Câmara (Grupo Anhanguera), sete concessões VHF.

Segundo Lobato, embora a Constituição do Brasil permita apenas cinco concessões de VHF no país e duas emissoras no mesmo Estado, por um único grupo de empresários, os oligopólios formam-se valendo-se de uma “brecha” deixada pela lei, que fixou os limites por entidade e por acionista, mas não previu um artifício simples: “o registro de concessões em nome de vários membros da família” (Lobato, 1995: 36).

A estimativa de mercado dá conta de que a Rede Globo e suas afiliadas concentram mais de 60% da verba publicitária em TV, enquanto o SBT e suas afiliadas cerca de 20%, e o restante da verba destina-se às demais empresas.

A relação de poder e concentração das concessões de TV estende-se também às diversas regiões e estados do país, onde os políticos locais associam-se a essas emissoras de TV, em especial à Rede Globo, para garantir a continuidade do poder político, cujo quadro é marcado por proprietários de concessões como deputados federais, senadores, ex-presidentes da república e instituições religiosas.

Germano (1993) relata que a Rede Globo, criada em 1965, foi altamente beneficiada pelos governos militares e em 1985, vinte anos depois, chegou à condição de quarta maior rede de televisão privada do mundo. Segundo o autor, as imagens e sons do Jornal Nacional, lançado em 1969, mostraram os feitos da proclamada revolução a milhares de telespectadores, despojados de qualquer conteúdo crítico. Esse telejornal exaltou as ações do governo militar e omitiu as manifestações populares em oposição ao regime e as graves crises sociais do período. O autor ilustra a omissão da Rede Globo com o pronunciamento do general Emílio Garrastazu Médici,

que destacou em 1973, o papel da TV: sinto-me feliz, todas as noites, quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de graves agitações, atentados e conflitos de várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranquilizante, após um dia de trabalho (Germano, 1993:103).

Para o Coletivo de Novas Tecnologias Comunicacionais (NTC), todas as formas de fazer política possuem em algum nível, relação com a máquina, que, por sua vez, sempre se mostra comunicacional:

Ou ela é articulada pelo e com os *medias (hard)* ou pelos seus conteúdos (noticiários, imagens, modelos, programas de entretenimento etc.). Isso equivale a dizer que, na atualidade, os *media* são a condição *sine qua non* de possibilidade de todas as ações políticas (1996:192).

Assim, nas sociedades tecnológicas atuais, o evento político torna-se um evento predominantemente comunicacional. Uma política inteiramente articulada pela comunicação, uma política *mediática*, que combina, em todo rigor, com a noção de sociedade da comunicação ou de sociedade tecnológica, marcada por redes comunicacionais.

O poder da comunicação nas sociedades contemporâneas leva autores como Castells (1996) a considerar essa nova forma de poder característica de uma *sociedade informacional*, pois as tecnologias da informação têm motivado importantes mudanças, tanto no campo político-econômico como sócio-cultural. Para o autor, há um impacto direto sobre os meios de comunicação e sobre a formação de imagens, representações e opinião pública nessas sociedades tecnológicas.

Nesse sentido, existe um caráter estratégico em relação às tecnologias da informação na produtividade e na eficácia das instituições sociais, que muda as fontes de poder na sociedade e entre as sociedades. Segundo Castells,

O controle da ciência e da técnica das tecnologias da informação chega a ser uma fonte de poder em si mesma. Certamente o Estado, por que ainda sustenta o monopólio institucional da violência, ainda é a força de poder na sociedade. Porém, um Estado incapaz de mudar ao ritmo dos rápidos processos de mudança tecnológica se fará um Estado enfraquecido tanto internamente (suas bases econômicas se deterioram) como externamente (os instrumentos coercitivos de seu monopólio institucional da violência chegarão a ser obsoletos tecnologicamente) (*Id. ibid.:15*)

Na nova forma de construção da hegemonia, verifica-se o que alguns autores consideram como novas formas de divisão social. Para Barbero,

as novas tecnologias de comunicação – informática, fibra ótica, satélite, banco de dados etc. – estão reforçando a divisão entre a informação e a cultura dirigidas para aqueles que tomam decisões na sociedade, e outro tipo de informação e de cultura voltado para o entretenimento das grandes massas (1995:44)

Castells também argumenta que os meios de comunicação, com base nessas novas tecnologias, orienta-se cada vez menos para as massas. Nesse caso, intrínseco ao processo de globalização neoliberal, sustentado no poder da comunicação, há uma articulação da hegemonia de valores individualistas. "*Por um lado, o planeta (desigualmente) conectado a uma rede global de informação e cada vez menos orientadas para as massas*" (*Id. ibid.:14*). Nesse caso, o público encontra-se cada vez mais segmentado, enquanto no processo de produção da informação ou do entretenimento, há públicos alvo estrategicamente escolhidos, objetivando uma individualização máxima na recepção das mensagens, tanto dos estratos sociais, como dos sujeitos. Assim, para Castells, "*até certo ponto, agora a mensagem é o meio, já que a mensagem determina o meio a ser usado, assim como o como, o onde, o quando e o para quem é usado*" (*Id. ibid.:14*).

Compreende-se, então o poder da televisão como um recurso tecnológico comunicacional que não se encontra isolado da sociedade como

um todo, porém, constitui uma importante instituição na luta hegemônica que se estabelece na sociedade contemporânea, e que organiza um conjunto de bens simbólicos que são distribuídos ao público de diferentes matrizes culturais. Nesse sentido, a TV " *enquanto canal de comunicação sociocultural, produz a notícia, a informação, o entretenimento e campanhas que visam mobilizar a ação do público. Sua produção encontra-se a serviço do sistema social em que se localiza* " (Penteado, 1991:34).

2. A escola como organizadora de contra-hegemonia.

Nas sociedades ocidentais, a questão do poder confunde-se com a própria constituição do processo hegemônico. Gramsci já destacara que há um confronto entre a sociedade política e a sociedade civil em constante processo de organização e reorganização das instituições de poder. As camadas dominantes utilizam-se de variados recursos para garantir a continuidade do poder, com base na construção e conservação do consenso.

A hegemonia não se constitui em algo estático, nem pode ser definida aprioristicamente, mas é continuamente conquistada e reconquistada, no campo político, cultural e econômico.

Antes da Primeira Grande Guerra, o poder representava basicamente a busca pela legitimação, mediante a força do poderio militar nos estados nacionais ocidentais. Após esse período, ocorreu uma mudança de atitude na forma de legitimação do poder, que deixou de ser garantido pela força, ante a adoção de novos mecanismos pelos estados e pelos diversos partidos ligados ao poder, como a busca do consenso a fim de conquistar o apoio da opinião pública.

Para Gramsci, a luta por hegemonia, por construção e pela garantia de poder não se reduz às classes dominantes da sociedade, já que as camadas subalternas também se colocam na disputa, e embora sejam destituídas do poder político, têm como principal espaço de luta as instâncias da própria sociedade civil, em cuja base implementa uma nova ordem hegemônica.

A hegemonia não se constrói de forma arbitrária, em torno de uma ideologia qualquer. As diversas instituições, como a escola, a igreja, os jornais, as revistas e a TV, cumprem um importante papel na organização da garantia de poder.

Giroux desenvolve sua tese de contra-hegemonia, valendo-se do conceito de hegemonia elaborado por Gramsci. Para o autor, a contra-hegemonia implica no entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deve engendrar. Este *“ conceito não apenas reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e luta ”* (Giroux, 1995a:132)

Na concepção de Giroux, a atual perspectiva dominante da teoria da educação exclui questões relativas à natureza do poder, da ideologia e da cultura e a forma como estas funcionam para gerar noções específicas do social e para produzir determinados tipos de experiências ao estudante.

Para compreender o processo utilizado pelos alunos para gerar significado, para criar suas próprias histórias culturais, é preciso ressaltar os modos pelos quais a cultura e experiência interagem-se para formar aspectos poderosamente determinantes de ação humana e de luta. A esfera cultural constitui-se em mediadora de subjetividades e discursos. A vida escolar é vista como uma pluralidade de discursos e luta conflitantes.

Nesse caso, Giroux argumenta que as escolas, como instituições históricas e culturais, sempre incorporam interesses ideológicos e políticos. Assim,

as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante ‘fabrica’ suas ‘certezas’ hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessante, em resposta às condições sócio históricas ‘propagadas’ nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local. Em outras palavras, as escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocente; tão pouco

são meras reprodutoras de relações e interesses dominantes (*Id. ibid.:142*)

Nesse sentido, é importante ressaltar a pedagogia voltada para a crítica e para o diálogo, tendo em vista que a relação educando/escola caracteriza-se pela produção de subjetividades, interferindo na forma como os sujeitos educandos orientam-se no mundo social.

2.1 A educação dialógica na formação de sujeitos críticos.

Considerando a escola como um dos espaços da sociedade civil, responsável pela construção ou manutenção de significados, compreende-se que, ao implementar a criticidade no fazer pedagógico, interfere também na maneira como os indivíduos recebem e utilizam os diversos textos e mensagens em seu cotidiano. Penteado destaca que o processo de educação para os meios necessita de "*uma pedagogia ativa que estimule a iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor; que favoreça o diálogo dos alunos entre si, destes com o professor e de ambos com a cultura historicamente acumulada*" (1991:10).

O diálogo, como integração do fazer pedagógico, representa elemento essencial no processo de formação de sujeitos para uma visão crítica da realidade. Para Freire e Shor, o diálogo é a "*problematização do próprio conhecimento, em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la*" (1986:11) O diálogo crítico, problematizador, cumpre o papel de desvendar e penetrar em uma certa situação, desmistificando o inalterável, sem contradições, pois ao mesmo tempo que estimula o aluno a confrontar sua realidade, sua concepção mágica de mundo, baseias-se no senso comum para superá-lo.

Uma educação fundada nesse princípio, não se limita ao interior dos muros da própria escola. As mediações realizadas pela escola estão, de

forma programada ou não, diretamente relacionadas com o que ocorre fora do âmbito escolar. A escola e o fazer pedagógico são, portanto, um *constructo* social, uma ação política. Nesse sentido, uma educação "dialógica" (Freire,1977) "radical" (Giroux,1986) voltada para formação crítica dos sujeitos não se limita ao subsistema da educação, "*pelo contrário, a crítica na sala de aula libertadora vai além do subsistema da educação e se torna a crítica da sociedade*" (Freire e Shor,1986). Os professores e a escola, como instituição educativa, assumem um papel muito mais inteligente, ativo, propositivo, como agentes mediadores entre as várias instituições sociais, dentre elas os *medias* e os estudantes.

A educação está totalmente inserida em uma esfera política, em uma disputa de significados. A educação, com base em uma postura dialógica, de resgate do sujeito, representa o elemento primordial na luta por uma nova hegemonia, não significando, contudo, que ela se constitua em uma alavanca para as transformações sociais. Gramsci (1987,1995), com uma produção intelectual voltada eminentemente para a transformação social, atesta que a educação tem um papel fundamental, uma função molecular na organização da cultura, com o objetivo de humanizar o homem, visando uma nova moral, que se constitua como uma mudança no mundo. É uma educação com um caráter emancipatório, uma forma de influir e influenciar pedagogicamente, diretivamente, na forma como os sujeitos vêem e compreendem o próprio mundo, ou seja, é uma educação com objetivo claro, da formação de um novo homem, criador de sua própria vida e história, centrado em um ideário coletivo, de classe, uma nova "*civiltá*" (1987). O papel da escola, nessa perspectiva, é inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de capacidade e criação intelectual. Nesse caso, a escola deve estar inteiramente ligada à vida.

A escola deve estar totalmente vinculada ao seu próprio tempo. Essa é a grande contribuição de Gramsci na elaboração de seu princípio educativo, pois para que a escola esteja vinculada à vida dos alunos, ao seu universo cultural, às suas experiências, em uma busca constante de resignificação, é imprescindível que esteja atenta às necessidades de seu

momento histórico, atenta às exigências da nova realidade social e tecnológica. Nesse sentido,

Uma das atividades mais importantes, segundo me parece, que devem ser desenvolvidas pelo corpo docente, seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; desse trabalho ininterrupto só poderá nascer o tipo de escola e de professor que o ambiente requer. Que belo livro se poderia fazer sobre essa experiência e quão útil ele seria (Gramsci, 1987:73).

O papel da escola não se restringe a formar tecnicamente os indivíduos para ocupar futuros postos de trabalho, mas deve ocupar-se de sua totalidade – o ser coletivo, humanizado e transformador. O processo educativo não se constitui em um ato isolado do todo social, nem em

algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil na qual participa, das relações sociais tais como elas se encontram na família, na vizinhança na aldeia etc." (Gramsci, 1995b:133).

Freire também destaca a relação educação e sociedade, ao argumentar que "*a educação é política. Hoje, digo, que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem*" (1986:77).

Assim, o conhecimento dialógico tem caráter transformador, porque se baseia na curiosa presença do sujeito diante do mundo. Requer a ação transformadora sobre a realidade. Não há educação desvincilhada de uma ação política, consciente ou não. Ouvir ou não a voz do estudante, basear-se ou não em suas experiências representam uma ação política, que pode reforçar ou questionar o poder hegemônico estabelecido em um determinado momento histórico de uma sociedade.

O diálogo problematizador é uma das formas de despertar o aluno para a leitura do mundo e a conscientização, para alcance de uma visão crítica de seu meio. Esse diálogo tem também como princípio a ação,

reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, virtudes que são indispensáveis ao sujeito cognoscente. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

O diálogo é caracterizado pela importância que se dá à voz dos alunos, às experiências que trazem para o espaço escolar, ou ainda, suas próprias expectativas. Uma educação formadora, que busca a interação com o universo cultural dos estudantes e a integração deste com o conhecimento historicamente produzido, vê os educandos como sujeitos, que não são desprovidos de capacidade de raciocínio crítico, de possibilidades de ação e resistência. Nesse sentido, o professor leva para a sala de aula a oportunidade de o aluno expressar os elementos de sua cultura, de seu cotidiano, não para que sejam refutados ou reforçados, mas para "*dar oportunidade à 'voz' de cada um, dentro de suas experiências pedagógicas*" (Giroux, 1995:105).

Valendo-se dessas experiências, pode-se reconhecer as formas subjetivas da vontade política e da luta que dão sentido à vida dos alunos, compreendendo as formas pelas quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas. Ouvir a voz dos alunos é estar com disposição para ouvir as histórias, os sonhos, e as exigências que trazem para a escola. Reconhecer as formas subjetivas da vontade política e de luta confere significado à vida dos estudantes. Para Freire e Shor, toda atividade educacional do programa oficial não expressa a linguagem dos alunos, nem desenvolve seu desejo crítico, tampouco relaciona-se aos temas profundamente enraizados em suas vidas. O distanciamento da realidade dos alunos, de seus desejos e de suas expectativas causa um crescente processo de desmotivação perante o cotidiano escolar, "*O problema da desmotivação paira sobre as escolas como pesada nuvem. Todos nós sabemos que os estudantes, desmotivados dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela*" (Freire e Shor, 1986: 16).

A desmotivação, segundo Freire e Shor, provoca o silêncio dos alunos no espaço escolar, não o reconhecendo como legítimo no seu cotidiano. As experiências trabalhadas pelo currículo oficial da escola referem-se quase

sempre a temas irrelevantes aos interesses dos educandos, não estando sincronizadas com seu ritmo perceptual. Além disso, a concepção de formação tem como pauta uma relação em que há apenas um sujeito formador e um objeto a ser formado.

O fazer pedagógico que ouve a voz do aluno, que se baseia em sua experiência, em seu ambiente cultural e social, não o induz ao conformismo, à aceitação das ideologias fragmentárias, espontâneas, que caracterizam o cotidiano. O objetivo de uma educação libertadora e radical é de elevação moral e intelectual dos sujeitos, e "*esta crítica deve fundir a luta por uma nova cultura, isto é, por um novo humanismo, a crítica dos costumes, dos sentimentos e das concepções de mundo*" (Gramsci, 1986:6). O fazer pedagógico não é destituído de desafios; pelo contrário, caracteriza-se por muitos obstáculos, com base no próprio cotidiano escolar, nos próprios educandos, pois se constitui em um questionamento radical ao pensamento e às práticas hegemônicas, que definem as relações, tanto dentro como fora do espaço escolar.

Para Freire e Shor,

Desse modo, a pedagogia situada nos temas da cultura estudantil não endossa o já dado, antes procura transcendê-lo. Isto é, os temas com os quais os alunos estão familiarizados não são jogados como uma técnica manipuladora, para simplesmente, confirmar o status quo, ou para motivar o aluno" (1986: 129).

A questão central refere-se à maneira como a escola cumpre o papel de motivadora dos sujeitos para superar o estágio das meras opiniões sobre os fatos e adquirir uma compreensão crítica, o que significa ultrapassar as opiniões individuais e fragmentárias mediante o domínio da razão dos fatos.

Essa pedagogia representa uma superação do senso comum, pois, baseando-se nas experiências diárias dos alunos, em sua realidade concreta, alcança uma compreensão da realidade, cujo rigor supera a visão ingênua do mundo, ou as concepções mágicas de mundo. Assim, "*antes de mais nada, estou convencido que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos, falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele*" (Id. *ibid.*:132).

Gramsci esclarece que uma pedagogia voltada para a superação do senso comum, relaciona-se à vida prática dos educandos, caso em que se *"torna um senso comum renovado pela consciência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente permanentemente, a exigência do contato cultural com os 'simplórios'"* (1995: 18).

Nesta perspectiva, para Freire e Shor,

O professor, é elemento de grande importância nesse processo de superação do senso comum, pois é ele que, a partir de um fazer pedagógico diretivo, disciplinado, tem a possibilidade de coordenar o processo de vinculação entre a escola e a vida dos alunos. Estimula a presença curiosa dos sujeitos face ao mundo, estimula a busca, a invenção e a reinvenção, a ação e reflexão crítica. Não se limita ao processo de transferência imposto pelo currículo oficial, sua bibliografia, apostilas que limitam o professor numa condição burocrática, no limite do consenso oficial. "O currículo oficial exige que se submetam aos textos, às aulas expositivas e às provas, para que se habituem a se submeter à autoridade" (*op. cit.* : 23).

A relação entre professor e aluno deve ser ativa, de vinculação recíproca, em que, *" todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor "* (*Id. ibid.:* 37). A capacidade de crítica, de compreensão e apreensão da realidade histórica é fundamental para o sucesso do processo, bem como a postura curiosa e aberta que o sujeito assume diante da realidade.

CAPÍTULO II

POR DENTRO DA ESCOLA

A formação crítica do aluno ocorre mediante participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, em especial o próprio educando, porém, não se dá de maneira espontânea, natural, a-histórica. Trata-se de um trabalho em que a escola representa uma importante instituição mediadora (dentre outras), sendo – além dos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais – condicionado por elementos que fazem parte do próprio cotidiano escolar. Nesse sentido, questões relacionadas à infraestrutura da escola, às condições de trabalho e à valorização dos profissionais da educação, assim como à gestão da escola e à relação com o sistema de ensino que pertence, constituem-se em um importante bloco que configura o perfil das realidades estudadas e também o modo como realizam a função de mediadoras, de instituições socializadoras.

Quando se analisa a realidade do cotidiano escolar deve-se observar atentamente (em relação à própria constituição desse espaço) como ele se organiza e quem são os sujeitos que o compõem. Pensar o espaço, "*em uma perspectiva estrutural construtivista implica analisar a realidade de maneira relacional: o visível que esconde o invisível que o determina*" (Fernández: 1997:105; grifos da autora).

A estrutura da escola pode condicionar práticas de comunicação educativa, construção de imaginários, além de reforçar concepções de mundo espontaneístas ou críticas. Compreender como se forma esse espaço representa um primeiro passo para a compreensão das relações sociais e de

poder dentro do espaço escolar. Como afirmam Ezpeleta e Rocwell, a construção de cada escola, mesmo imersa em um movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento,

dessa expressão local, tomam forma inteiramente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais, pessoais e coletivas – , diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica (Ezpeleta e Rocwell,1986:11).

Mesmo a objetivação mais elementar da escola primária, como é o caso do seu espaço físico, exprime o processo de construção social.

Para além dos dados que os levantamentos sobre materiais, instalações e condições de cada escola conseguem captar, os próprios edifícios sintetizam a história da instalação, negociação e apropriação cotidiana do espaço escolar (*Id. ibid.*: 62).

Nesse sentido, compreende-se a escola como uma instituição contextualizada, cuja realidade, valores e configurações variam segundo as condições históricas e sociais que a envolvem. Coordenação, professores e alunos compõem tanto os sujeitos condicionantes como condicionados no espaço. " *Assim, como seu modo de agir e de ser recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente*" (Cunha,1996:24).

Este estudo prioriza os elementos comparativos que distinguem a realidade estudada. O primeiro elemento diferencial refere-se ao próprio espaço escolar, ou seja, escolas de redes diferentes, uma municipal e outra estadual, ambas de Goiânia.

A escolha recaiu sobre escolas da rede pública de ensino, porque como afirma Orozco

é a escola, em particular a escola pública, enquanto instituição historicamente responsável pela educação das crianças e jovens, um lugar muito apropriado – apesar de todas as suas limitações – para iniciar e estimular uma Educação para os Meios (1997:68).

1. Caracterização das Escolas ³

A escola “A”, (rede municipal de educação) foi inaugurada em agosto de 1968, embora funcionasse precariamente desde o início do primeiro semestre em uma casa. Hoje a escola dispõe de nove salas de aula de tamanho médio e outras destinadas à biblioteca, diretoria, secretaria, professores, almoxarifado, depósito, cozinha, dois sanitários para alunos, dois sanitários para os professores e funcionários e dois pequenos pátios. A escola conta ainda com uma quadra de esportes construída em espaço cedido pela Igreja Católica.

A escola enfrenta sério problema de espaço físico, em razão da grande demanda, por isso, passou a utilizar o espaço do prédio da Igreja Católica, que fica ao lado, tanto para salas de aula como para a quadra de esportes. A área de lazer não é suficiente para atender à sua clientela nos momentos de recreação ou mesmo de trabalho. Aulas de Educação Física, às vezes, são ministradas na rua por falta de espaço no interior da escola.

Mesmo com a falta de espaço, a escola apresenta-se bem conservada, com salas arejadas, paredes com pinturas novas – até pintura de um grande mural com os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo – e carteiras em bom estado de conservação. As dependências oferecem ótimo aspecto de higiene.

A escola conta com 750 alunos, divididos em três turnos. No período matutino⁴, estudam alunos da primeira e segunda fases do ensino fundamental, no vespertino, apenas os da primeira fase e, no período noturno, de primeira e

³ Concomitante a esta pesquisa houve duas outras na escola. Uma de doutoramento sobre o processo de recepção dos professores da TV Escola, implementada pela prof.^a Mirza Seabra Toschi e outra de mestrado, implementada pela prof.^a Mad' Ana Desirée sobre a relação dos professores com as novas tecnologias. O grupo permaneceu nas escolas durante sete meses, desde maio de 1998, quando se iniciaram os primeiros contatos e visitas, passando para as observações em sala, videogravações em outubro e entrevistas no mês de dezembro do mesmo ano.

⁴ Nessa escola, a pesquisa foi desenvolvida durante o período matutino.

segunda fases. Possui um quadro de sessenta funcionários, que realizam diversas funções, 31 são professores, tanto da primeira como da segunda fase do ensino fundamental.

A escola situa-se em um bairro, que, segundo dados do Instituto de Planejamento Municipal (IPLAM) é formado de uma população cuja maioria pertence à classe média. Consta no Projeto Político Pedagógico (Escola "A", 1998) que apenas um pequeno contingente de alunos dessa escola é do bairro, já que a maior parte está entre as classes média/baixa e a baixa, oriunda de bairros adjacentes, sobretudo de uma vila habitada por famílias de baixa renda, de trabalhadores manuais.

A escola "A" possui considerável gama de equipamentos eletrônicos, como três televisores, três aparelhos *Video Cassete Recorder* (VCR), dois aparelhos de som, um retroprojetor e um telão. Conta também com mapas, embora defasados, e uma biblioteca com acervo de mais de dois mil livros, que, segundo a professora responsável, foram encaminhados pelo MEC.

Segundo informação da coordenadora pedagógica, os recursos financeiros destinados à escola são muito escassos. Constantemente, realizam-se festas e atividades extras, com o objetivo de arrecadar dinheiro para a manutenção da escola. A diretora da escola também faz considerações acerca dessa questão: *"esse recurso vem prá escola três vezes durante o ano letivo. Nós fazemos o planejamento, mas quando essa verba chega, as prioridades são outras, então não atende, essa verba não atende"* (Entrevista 1).

A precariedade da escola é alvo de críticas dos alunos. Em entrevistas, eles destacam que gostam muito de sua escola, mas que sentem falta de uma melhor estrutura. Outros alunos argumentam que, embora a estrutura da escola não seja boa, ela tem um bom ensino:

Eu acho que na escola municipal o ensino é bom, mas eu queria mais. Eu acho que tem escola aqui em Goiânia melhor equipada, aqui só tem biblioteca, mas também não tem condições de ter mais do que isso. Têm umas escolas melhores, que não são particulares que eu poderia entrar (Entrevista 4).

A Diretora e a Coordenadora Pedagógica consideram que a escola mantém um relacionamento cordial com a comunidade local, em especial com a Igreja Católica, que cedeu parte de seu edifício para servir de salas de aulas, e uma área para a construção da quadra de esportes. A coordenação, em conjunto com o pároco da Igreja e a associação de moradores, estão se mobilizando para que o local da quadra de esportes seja oficialmente anexada à área da escola.

A escola mantém, também, boas relações com o grupo "Jovens Livres" da Assembléia de Deus, que empresta o auditório de sua igreja para realização de eventos, além de promover discussão com os alunos sobre temas polêmicos, como drogas e evangelização.

Além disso, existe o hábito da escola ceder seu espaço para essas instituições e para a associação de bairros. Segundo a diretora,

a escola quando precisa de espaço, então a gente procura a igreja então eles cedem esse espaço para a escola. Quando a gente precisa de qualquer atividade que a escola não tem condição de atender, por exemplo, um teatro, tem os Jovens Livres que nós procuramos e somos atendidos também. Essas pessoas vêm até a escola e dão palestras sobre drogas, e mesmo essa parte evangélica. Quando eles precisam da escola, há essa troca também, cede no final de semana pra eles, há também outra Igreja Evangélica que se utiliza da escola. A associação, pra reuniões. Desde que não atrapalhe o andamento da escola, e geralmente são nos finais de semana (Entrevista 1).

Um grave problema que a escola enfrenta é a violência, praticada tanto por alunos da própria escola como por indivíduos que vêm de outros bairros. Segundo a diretora, moradores na "vilinha", fazem parte da torcida organizada do Vila Nova Futebol Clube, da qual alguns alunos da escola participam, e se destacam como líderes entre seus colegas no espaço escolar, tendo resultado confrontos com torcedores de outros times.

Isso fica expresso na declaração de um dos alunos: "*tinha um cara que era do Goiás, e aqui quem manda à noite é torcida do 'Vila'. Aí o cara vai e*

pinta na cadeira 'torcedor do 'Goiás'. Pedi prá ele apagar, ele veio ignorante dar tapa em nós, a gente chapou o murro nele " (Entrevista 5).

O professor de Matemática, manifesta-se sobre o assunto afirmando que os alunos envolvidos em torcidas organizadas servem de modelo para os mais novos, pois relatam façanhas que envolvem coragem, destreza, ousadia e aventura.

Os alunos fazem discursos preconceituosos no interior da escola, tomando-os como parte de sua concepção de mundo, empregando o termo "vilinha" com evidente preconceito. Embora o espaço escolar não tenha produzido o preconceito, é considerado *locus* para sua reprodução, tanto nas representações dos alunos como dos professores e da própria coordenação, fato confirmado também por pesquisa realizada em São Paulo, em que Patto constata que: "*Quanto à representação da clientela, os depoimentos e situações que registramos confirmam o que algumas pesquisas recentes já vêm apontando: preconceitos sobre o pobre e a pobreza circulam livremente na escola*" (1996:196).

Outro importante aspecto para a formação de sujeitos críticos no processo do ensino oficial refere-se à condição de trabalho do professor. Em relação à qualificação desses profissionais, verifica-se que os professores da escola "A" são concursados (quadro I), todos os profissionais de ensino da sétima série possuem curso superior e, destes, 42% têm especialização.

Quadro 1 – Situação profissional * dos professores da sétima série da escola "A".⁵ – 1998

Disciplina	Formação	Qualificação
Português	Letras	Especialização
História	História	Graduação
Inglês	Letras	Graduação
Matemática	Matemática	Graduação
Geografia	Geografia	Especialização
Ciências	Biologia	Especialização
Ed. Física	Ed. Física	Graduação

Fonte: Segundo informações da diretoria da escola "A"

* Todos professores dessa escola são estatutários.

A escola "B" pertence à rede pública estadual de ensino, inaugurada em 1978, com uma área total de 7.360 metros quadrados. Possui dez pavilhões, em uma área de 3.640 metros quadrados, contendo 21 salas de aula, dois laboratórios para aula prática de patologia clínica, uma ampla sala de saúde, salas de mecanografia, de recursos audiovisuais, biblioteca, de datilografia, da coordenação, dos professores, direção, de informática e uma ampla sala que tem servido de sala de vídeo e de auditório. Tem, ainda, dois pares de sanitários: masculino e feminino, para funcionários e alunos, sala da secretaria, dois almoxarifados, cantina e cozinha. Na parte externa, há uma quadra de esportes, vestiários, arquibancada, pista olímpica e uma grande área verde.

Percebe-se uma considerável diferença em termos de estrutura física entre as duas escolas. Enquanto a escola "B" possui um amplo espaço físico para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógicos, a escola "A" carece dessa estrutura, o que é apontado pela coordenação como um sério limite à ação educativa.

⁵ Segundo a diretora da escola, no ano de 1998 não foi ministrado o Ensino Religioso porque no final do ano de 1997 a professora desistiu de ensinar essa disciplina. No momento, a escola fez a opção de não mais oferecê-la.

A escola "B" apresenta um bom estado de conservação de seu espaço físico. No entanto, há dois elementos complicadores. O primeiro refere-se à falta de ventilação nas salas de aula, agravado pelo sol forte, obrigando os alunos a se posicionarem do meio para uma das laterais da sala. O segundo é a falta de água, ocasionada por problemas no fornecimento. Além disso, os alunos fecham o registro perto da caixa d'água para que sejam dispensados das aulas

Situada em bairro de classe média alta, a escola, segundo consta de seu Projeto Político Pedagógico (Escola "B", 1998), deveria atender a uma clientela de classe média baixa, bastante diversificada, cuja maioria residisse em bairros adjacentes. No entanto, verifica-se na turma estudada que 70% de alunos residem no bairro da escola, e apenas 30% em bairros adjacentes, o que não significa, contudo, que os alunos, em sua maioria, sejam de estratos sociais acima da média baixa, pois o bairro possui grande extensão e é diversificado socialmente.

A escola atende a uma clientela de 2.800 alunos, divididos em três turnos, com turmas da quarta a oitava série do ensino fundamental, ensino médio, cursos técnico de patologia clínica e técnico de magistério.

Na escola, verifica-se uma defasagem entre os recursos humanos e a demanda de trabalho, sobrecarregando cada vez mais os profissionais de ensino, que são obrigados a acumular funções. Também, nos últimos anos, ocorreu considerável aumento do número de professores *pro labores*⁶, tendo em vista a política de gestão da Secretaria Estadual de Educação (SEE) que se estendeu do ano de 1990 a 1998.

No Projeto Político Pedagógico (Escola "B", 1998) dessa escola consta ainda desvio de função dos profissionais da educação para outras atividades internas da escola que tornado o trabalho dos educadores lento, improdutivo e de má qualidade. "*Com esse acúmulo de tarefas, vivemos hoje com profissionais da educação estressados, desmotivados e sem auto estima*" (Id. *ibid.*). Segundo depoimento da coordenadora pedagógica,

⁶ Profissionais da educação contratados precariamente pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) sem concurso público.

A escola está sofrendo do que a gente chama de falta de gente. Está faltando psicólogo, está faltando orientador, está faltando professor habilitado, está faltando pessoal técnico para mexer com recurso audiovisual também.(...) Por que além de dar orientação a quem chega de fora, ao professor, a gente tem muitas vezes que digitar prova, a gente tem que rodar prova, a gente tem que comprar papel. Ou seja, fazer função de outra pessoa, mesmo abrir a biblioteca, por um professor lá dentro, procurar um fio, por que falta gente (Entrevista 2).

Destaca-se de um lado, a extrema carência da escola, e de outro, o descaso da Secretaria de Educação em relação a recursos materiais. Segundo um professor, faltam papel e estêncil a álcool para as atividades mais rotineiras, não havendo estrutura para trabalhar. É importante ressaltar que reclamações sobre as condições de trabalho são comuns em discussões entre os professores da sétima série da escola "B", nos intervalos e em depoimentos informais. Nesse sentido, a maioria comenta as deficiências da própria escola ou as características consideradas limites dos alunos e de seus familiares. Comparados com os professores da sétima série da escola "A", esses comentários são bem freqüentes. Os profissionais da escola "A" discutem mais as dificuldades no campo pedagógico e disciplinar, buscando de forma coletiva soluções para as questões do dia-a-dia.

Consta, ainda, no Projeto Político Pedagógico que a escola "B" (*op. cit.*), tem uma clientela de 2.800 alunos, no entanto, conta apenas com cinco computadores para atender à demanda. A biblioteca, além de desatualizada, não possui profissionais qualificados, pois a Secretaria de Educação cancelou a contratação de bibliotecários para as escolas estaduais. A coordenadora pedagógica declara que:

Está faltando bibliotecário, a gente não tem bibliotecário especializado no estado. Tem gente com quarta série fazendo papel de bibliotecário, mas que é um crime, por que você sabe, que catalogar um livro, escolher uma bibliografia e repassar isso para o aluno é um trabalho, talvez um dos mais importantes dentro da escola, para orientar o aluno (Entrevista 2) .

A escola possui mimeógrafo, projetor de slides e retroprojetor, que funcionam precariamente, necessitando de reparos. Possui também dois televisores e dois aparelhos VCR.

Dentre as deficiências da escola "B", é importante ressaltar a falta de pessoal. Um exemplo disso é o fato dos próprios alunos terem que limpar as salas, ao final de cada turno. Dois alunos por sala, por ordem de chamada, arrumam as carteiras e limpam a sala no término das aulas. Como na escola "A", a comunidade escolar busca superar a carência de verbas promovendo constantemente atividades como festas e gincanas, quando os alunos levam materiais para a manutenção da escola e mantimentos para a merenda. Pôde-se verificar a prestação de contas do dinheiro arrecadado pela cantina no mês de abril 1998 ano, na qual constavam gastos com a assinatura da revista *Nova Escola*, troca e consertos de fechaduras, conserto de aparador de gramas, conserto de antena parabólica, deixando claro a precária situação financeira das escolas da rede estadual de ensino.

A escola "B" também enfrenta a falta de segurança, tanto na parte interna como externa ao seu espaço, causando temor aos próprios alunos. Em uma das aulas de Português, isso ficou expresso. A professora solicitou aos alunos que fizessem um júri simulado. De um lado, aqueles que defendiam o uso do uniforme na escola. De outro, aqueles que eram contrários. A argumentação daqueles que defendiam o uso do uniforme baseou-se na segurança de identificar os alunos da escola e impedir a entrada de outros indivíduos. Mesmo os alunos que fizeram discurso contra o uso do uniforme, defenderam, no mínimo, a utilização de uma carteirinha de identificação, também, para inibir a ação "marginais" na escola.

A questão salarial é outro elemento diferenciador entre a rede municipal de educação e a rede estadual⁷. O salário dos professores estaduais é bem inferior ao pago pelo município, além dos constantes atrasos. Nenhum incentivo adquirido pelos trabalhadores do município estende-se aos professores do Estado, segundo depoimento:

⁷ Ver tabelas de vencimento em anexo.

Nenhum deste incentivos tem no estado. Existia a gratificação de regência que depois foi incorporada ao vencimento. Houve uma época no estado que se criou o vale transporte, até para quem teria dois salários mínimos, mas isso prevaleceu por um ano e meio mais ou menos e acabou. Então quer dizer, no estado a gente tem o vencimento, que é de acordo com a sua formação e pelo tempo de serviço e os quinquênios, isso que todo o trabalhador tem (Entrevista 3).

Registra-se também que a rede estadual raramente realiza concurso público, fato que se expressa diretamente na valorização e na qualificação do ensino oferecido ao público que frequenta as escolas estaduais. O dado confirma-se no quadro abaixo, em que se constata que 37% dos profissionais da sétima série da escola "B" trabalha em regime *pro labore*.

Quadro 2 – Situação profissional dos professores da sétima série da escola "B" – 1998

Disciplina	Formação	Situação	Qualificação
Português	Letras	Estatutário	Especialização
História	Pedagogia	<i>Pro labore</i>	Cursando Pedagogia
Inglês	Letras	<i>Pro labore</i>	Graduação
Matemática	Matemática	<i>Pro labore</i>	Graduação
Geografia	Geografia	Estatutário	Graduação
Ciências	Biologia	Estatutário	Graduação
Ed. Física	Ed. Física	Estatutário	Especialização
Ens. Religioso	Administração	Estatutário	Graduação

Fonte: Secretaria geral da escola "B"

2. Gestão das escolas

A escola "A", como as demais da rede municipal de educação, realiza eleições diretas para diretor, desde o ano de 1983.

Em relação à sua gestão, observou-se um espaço com possibilidades de participação dos educandos, de seus pais e dos professores nas definições políticas e pedagógicas da escola, apesar de haver uma certa limitação à participação da comunidade como um todo, sobretudo em relação aos pais dos alunos. A diretora da escola reconhece os limites e argumenta

que tem buscado implementar a participação da comunidade. A escola tem conselho escolar, desde 1996, e, segundo a diretora,

acontecem reuniões periódicas, uma vez por mês. Quem participa? Pais de alunos, professores, funcionários administrativos, coordenação pedagógica. Esse conselho funciona desde abril de 96. Está atuante, mas não como deveria, se existisse uma conscientização maior da importância desse conselho, apesar de que a gente procura fazer esse trabalho, mas mesmo assim as pessoas não têm essa clareza de participar (Entrevista 1).

As decisões político-pedagógicas da escola⁸ contam com a participação dos professores, mediante reuniões pedagógicas semanais para os professores da primeira fase do ensino fundamental, e quinzenais para a segunda fase⁹. Durante o processo da pesquisa pôde-se acompanhar várias reuniões pedagógicas da segunda fase, com efetiva participação dos professores, nas quais as decisões foram tomadas coletivamente.

Em relação às reuniões pedagógicas especificamente à gestão democrática que, Codo (1999:274) destaca que

o produto do educador é, na verdade, o produto da ação coletiva de vários educadores. Cada professor em sua disciplina precisa do outro que por sua vez precisa dele, o que significa que a boa realização do trabalho demanda uma rede social composta por todos os educadores.

A relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação (SME) torna-se importante para a construção de um ambiente escolar propício para a preparação de sujeitos críticos. Nesse sentido, observa-se que a relação é marcada pela possibilidade de diálogo, expressado, por exemplo, nas reuniões pedagógicas que ocorrem ordinariamente na escola. Embora seja determinação da Secretaria que as reuniões ocorram apenas para as turmas

⁸ As observações referem-se ao turno matutino, período em que foi realizada a pesquisa.

⁹ Nessa escola, como outras da rede municipal de educação, conquistou-se o direito de realização quinzenal de reuniões pedagógicas para professores da segunda fase de ensino, as quais acontecem após o recreio.

de aceleração¹⁰, a direção da escola, e os professores resolveram manter as reuniões pedagógicas quinzenais, para a segunda fase:

De início, foi necessidade da própria escola, e eles não queriam concordar com isso, e depois foi feito um relatório de várias escolas, então nós conseguimos garantir esse espaço dessa forma, dentro da necessidade das escolas. Nem toda escola da rede isso acontece. Mas isso não é oficial. Por que a secretaria respeita o projeto político pedagógico de cada escola, isso aí, quem garante, é a própria escola (Entrevista 1).

A direção e coordenação pedagógica da escola percebem grande distância entre as necessidades e os discursos implementados pela Secretaria de Educação. No caso da implantação da TV Escola, e da possibilidade de implantação da sala de informática, a coordenação argumenta que há uma constante luta contra a falta de tempo e de pessoal.

Outro problema enfrentado pela escola refere-se ao horário das aulas – das sete às 12 horas, perfazendo um total de cinco horas diárias para os alunos. Segundo a coordenadora pedagógica, essa carga horária prejudica o rendimento tanto dos alunos como dos professores, apontando como consequência o estresse sofrido pelos educadores, além das constantes infecções de cordas vocais. Em um só dia de aula, ocorreram três casos de docentes que foram retirados da escola por problemas de saúde. Segundo pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), vários fatores estão associados ao aumento da carga mental dos profissionais de ensino:

várias características do trabalho aparecem associadas a esse aumento da carga mental entre os professores: diferentes número de empregos, números de turmas de igual ou de séries diversas, número de disciplinas, número de escolas, número de aluno por turma (Codo, *op.cit.*:285).

¹⁰ Esse projeto tem como princípio dar oportunidade ao alunos em defasagem idade/série, superar as suas dificuldades, podendo os alunos, de 12 a 15 anos, que fazem parte dessas turmas, avançar para o ciclo seguinte, a qualquer momento.

Segundo a coordenadora pedagógica, “ *existe na cabeça do pessoal da Secretaria de Educação uma certa mágica* ”, pois encarregam a escola de várias atribuições, mas não oferecem estrutura suficiente para atender à demanda, tanto em questão de pessoal como de estrutura física. A diretora alega que a SME tem dado autonomia para a escola, porém ainda é limitada:

hoje eles estão dando uma abertura muito grande, por que tem cinco anos que eu estou na direção da escola, e fazendo essa comparação de cinco anos atrás com o ano de 98, essa relação está muito boa. Dá autonomia pra escola. Agora é claro que existem as partes negativas de alguns setores, mas de modo geral, eu acho que tem um relacionamento muito bom da escola com a Secretaria de Educação (Entrevista 1).

As observações da diretora e da coordenadora pedagógica passam a ter mais sentido quando se ouve uma das diretoras do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO), segundo a qual a autonomia da escola municipal em relação à SME teve origem histórica. Embora o atual Secretário de Educação do Município não assuma atitudes democráticas, existe na própria história desse sistema de ensino um elemento positivo, que a ele se contrapõe:

o atual Secretário de Educação do Município é muito autoritário, a relação dele com os diretores e professores é muito difícil, ele é jurista, então tudo pra ele é dentro da lei, o bom senso sempre por último.(...) A autonomia se mantém, independentemente do secretário, como as escolas já conseguiram uma certa autonomia, através das eleições desde oitenta e três então agora, se o secretário chegar e impuser alguma coisa, as escolas se mobilizam e não deixam (Entrevista 3).

Ficou evidenciado que essa autonomia é fruto de uma construção histórica com base em vários confrontos entre professores e diretores e a SME. A partir de 1983, conseguiu-se um importante avanço com a aprovação do

estatuto do magistério, dentre eles, segundo a diretora do SINTEGO, as eleições para diretores e o plano de carreira do município:

Em primeiro lugar, na rede municipal, desde 1983 existe eleição direta para diretor. É um dos grandes pontos que diferencia a qualidade de ensino da rede municipal com a estadual, porque a eleição faz com que a comunidade participe da escola, minimamente, o diretor não tem aquele autoritarismo, ele é autoridade, ele não é tão autoritário de obrigar professor a fazer determinadas coisas, ou impedir que o professor trabalhe diferentemente (Entrevista 3).

As conquistas obtidas pelos professores da rede municipal de educação efetivaram-se nas vantagens que os profissionais de ensino possuem atualmente, ou seja, horas atividades, gratificação por regência, gratificação nas séries iniciais (pré-escola, primeira série), ensino especial e gratificação por difícil acesso, fazendo com que o salário dos professores municipais seja consideravelmente superior ao pago pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Segundo a entrevistada,

quem tem de treze anos prá frente, por que uma professora aposenta com vinte e cinco anos, em relação ao Estado, o município é praticamente o dobro. No momento inicial está a mesma coisa, trezentos e poucos reais, isso sem as gratificações da prefeitura porque ainda tem as gratificações. Isso é o vencimento, que é igual ao do Estado no início da carreira, o bruto que o que a gente chama, é o vencimento mais as gratificações. No Estado só tem o salário, só tem o vencimento" (*Id. ibid.*).

O processo de escolha da direção das escolas da rede estadual de educação é realizado por meio de indicação da própria Secretaria de Educação, o que se dá a revelia dos interesses da comunidade escolar. A direção, em muitos casos, constitui-se em uma mera função burocrática, de indicação "política", em que os diretores têm pouca presença no cotidiano da escola, e se tornam legítimos representantes dos interesses do Estado dentro do espaço escolar. Nesse caso, a relação coordenação/professor ocorre de

forma totalmente hierarquizada, burocratizada, abstraindo-se do caráter político-pedagógico, em função dos interesses da específica comunidade escolar. Para Dourado,

Nesse caso o papel do diretor é o de legítimo representante do executivo nas escolas, o que imobiliza a abertura de canais legítimos de participação, à medida em que o diretor prescinde do respaldo da comunidade escolar, trabalhando, pois, numa situação instrumentalizadora de práticas autoritárias (1990:32).

Acerca dessa questão, Paro afirma que a impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e a falta de autonomia da própria escola: *"E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador, enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica"* (Paro, 1998:11).

Os professores da escola "B" reclamam contra a falta de diálogo com a coordenação. Durante o período de permanência na escola não se presenciou nenhuma reunião pedagógica. É importante registrar que as queixas dos professores são isoladas, pois não se registrou nenhuma articulação, ou mesmo discussão coletiva, que levasse à reivindicação de diálogo. Vale destacar, ainda, que na rede estadual de ensino, não há possibilidade de liberação dos alunos para a realização de reuniões, como ocorre na rede municipal. O único momento de discussão e debate entre os professores, que se presenciou no decorrer da pesquisa, foi o da videogravação promovida pelos pesquisadores na escola¹¹.

Segundo a coordenadora pedagógica, o Conselho Escolar foi criado em 1996; no entanto, funcionou apenas durante um ano e meio. A partir daí, o conselho foi se desarticulando, sem que conseguisse mobilizar seus membros para as reuniões ordinárias. Legalmente, o conselho ainda existe, mas não consegue mobilizar seus componentes, por isso, as decisões são tomadas pela

¹¹ A videogravação com professores e coordenação pedagógica foi um dos instrumentos utilizados pela Prof.^a Toschi no desenvolvimento de seu estudo. O autor dessa pesquisa se fez presente nestas atividades, com o intuito de levantar mais informações acerca das opiniões dos educadores.

própria direção e coordenação da escola: " *No conselho escolar a gente tem o representante de pais e o representante de funcionários. Só que isso está desativado, reúne quem está aqui na escola, quando o diretor chama a gente dá opinião e toma decisão* " (Entrevista 2).

O primeiro contato com os professores ocorreu no momento em que a coordenadora pedagógica fez a apresentação do grupo de pesquisa, que durou apenas o intervalo para o recreio. Nesse momento, os professores reclamaram contra a má divulgação da festa das mães, que acontecera no dia anterior na escola. A maioria dos professores alegou não ter participado do evento, por falta de informação. Percebeu-se que o período de recreio era utilizado pela coordenação para dar os seus recados de forma unilateral, informações relativas às diversas questões da escola, não dando espaço para os professores contestarem. Depois que a coordenadora saiu da sala, os professores continuaram as reclamações, que se davam de forma isolada, pois, em nenhum momento se observou uma articulação dos profissionais com o fim de adotar determinada medida já que não conseguiam articular, em conjunto, idéias para contrapor às determinações da coordenação.

O quadro-negro da sala dos professores, que serve como mural, é utilizado como forma de comunicação entre a coordenação e os professores; nele se afixavam os recados e a agenda escolar. Esse modo de comunicação foi contestado por uma professora de Geografia, sob o argumento de que as decisões são tomadas sem a participação dos educadores, e o que é pior, na hora do recreio, o momento destinado ao descanso. Outro docente afirmou que a coordenadora só fica reclamando, chora por tudo. Os professores sempre reagem às decisões da coordenação. Nesse caso, como destaca Giroux, há uma " *tendência de reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar, ou ao nível de um técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais* " (1992:09).

Os professores demonstraram também contrariedade às medidas adotadas pela coordenação em relação à feira de ciências que estava prestes a acontecer na escola, queixando-se, novamente, da falta de informação. Um dos professores, ao ver no quadro-negro a informação sobre a feira, comentou

com os demais a ineficácia da forma de comunicação unilateral adotada pela coordenação.

Os professores discordam da forma como são realizadas as reuniões de conselho de classe, que não garantem o tempo suficiente para a discussão sobre cada turma.

A relação da Secretaria Estadual de Educação com o conjunto das escolas da rede foi, historicamente, marcada por atos de intervenção e falta de autonomia dessas instituições. Os profissionais da educação da escola "B" consideram que o diálogo com a SEE é impraticável, pois ela não ouve a opinião do professor. A coordenadora pedagógica dessa escola também considera que há uma distância da SEE em relação às necessidades cotidianas da escola: "*sempre achei a Secretaria de Educação muito distante da realidade da escola*" (Entrevista 2).

Segundo a diretora do SINTEGO, a concepção da Secretária de Educação é

que diretor tem que ser menino de recado, tem que ser aquele que obedece às ordens da secretária, não tem que ser de confiança da comunidade, que a comunidade tem que mandar o menino para a escola e pronto, pronto e acabou, não tem que participar da escola (Entrevista 3).

Com o processo de abertura política, implementado na década de 80, as escolas da rede estadual de educação, passaram a realizar eleições diretas para diretores, o que significou um avanço na democratização do espaço escolar, pois os diretores eram eleitos pela comunidade escolar. Ocorreu a organização de conselhos escolares, com a participação da direção escolar, dos professores, dos funcionários, dos pais de alunos e dos alunos no processo de decisão. No entanto, a partir de 1990, com a eleição de Iris Rezende Machado para o Governo do Estado, Terezinha Vieira assumiu a Secretaria de Educação, que implantou um processo de desmonte dos conselhos escolares e das eleições diretas para diretor. Em um ano, todas as escolas, cuja direção foi eleita pelo voto direto, passaram a ser dirigidas por

interventores. Os conselhos escolares foram esvaziados de suas funções e proibida a organização dos grêmios estudantis.

Para uma das diretoras do SINTEGO, a Secretária de Educação (1990-1998) inibiu muito a participação dos professores na vida da escola, iniciando-se, em 1992, um processo de intervenção nas escolas da rede estadual de ensino. O caso mais grave, marcado por vários confrontos, ocorreu no Colégio Lyceu de Goiânia:

Quando ela entrou, o Lyceu já tinha um diretor eleito, em todas as escolas tinham diretores eleitos, e se criou o conselho escolar dentro do Lyceu, onde trouxe o pai para dentro da escola, para participar da gestão da escola, então professores, pais, alunos, funcionários, todos faziam parte do conselho, e eles administravam a escola, passaram a não aceitar as regras ditadas pelas normas da Secretaria. Então ela achou que isso era uma afronta à autoridade da secretária (Entrevista 3).

Com base no processo, a Secretaria de Educação controlava a ação dos professores e do próprio ensino, tanto na orientação pedagógica da escola como na questão política. Não se reconhecia o direito de participação política dos professores contratados em regime *pro labore*, sob pena de sofrerem redução da carga horária, de serem colocados à disposição ou de perderem o emprego:

Ninguém podia perder o emprego, quem já era efetivo tinha o corte de ponto e a redução de carga horária. Só um exemplo, em Jataí, numa manifestação que nós fizemos aqui em abril de 98 eles trouxeram dois ônibus, mais ou menos cinquenta por cento era *pro labore*, quando eles chegaram em Jataí, todos eles estavam dispensados. Você vê, tamanha a pressão da Secretaria (*Id. ibid.*).

Esses elementos interferem diretamente na questão pedagógica, uma vez que, como não podia participar de reuniões políticas nem realizar reuniões pedagógicas, a escola também não tinha o direito de permitir a participação da comunidade. Os professores passaram a ser vigiados pelas direções das escolas, que se constituíam em cargo de confiança da SEE. O professor não

tinha, sequer " *a liberdade de fazer uma atividade diferente em sala de aula. Em muitas escolas, ele era proibido de dar aula de porta fechada, por que se dizia não saber o que o professor estava falando* " (Id. *ibid.*).

Dessa forma, a política adotada pela SEE interferiu sobremaneira no trabalho pedagógico crítico das escolas. Segundo Codo a

violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *burnout* (1999:243).

Bournout caracteriza-se como uma síndrome de desistência do professor, quando se encontra limitado em sua ação por causa dos elementos acima expostos. Nesse sentido, a síndrome de desistência expressa-se de três formas: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. No primeiro componente, exaustão emocional, os trabalhadores sentem-se incapazes de doar mais de si mesmos, afetivamente. " *Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas* " (Id. *ibid.*:238). No segundo caso, despersonalização, há o " *desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuário/cliente) endurecimento afetivo, 'coisificação' da relação* " (Id. *ibid.*:238). E, por fim, a falta de envolvimento pessoal no trabalho caracteriza-se pela " *tendência de uma 'evolução negativa' no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como sua organização* " (Id. *ibid.*:238).

Nesse sentido, a qualidade da educação, as relações que se estabelecem no cotidiano da escola e a efetiva participação da comunidade proporcionam o bem-estar do educador, que apresenta melhor desempenho no processo de ensino/aprendizagem. Em contrapartida, a falta destes elementos,

aliada ao excesso de carga horária podem levar o profissional de educação à síndrome da desistência.

Dáí, conclui-se que a escola "A", oferece melhores condições de trabalho, propiciando maior bem-estar do professor no espaço escolar, e na relação com o próprio sistema, embora existam ainda grandes limites para o processo de construção democrática. A direção e coordenação têm interesse em manter relações amistosas e cooperativas no processo de trabalho, porém a participação da comunidade no cotidiano da escola ainda é limitada.

Em relação à escola "B", observa-se que o professor encontra-se em piores condições para executar de seu trabalho, porque há falta de autonomia pedagógica e de interação com seus pares na discussão dos problemas da escola, além de maior desvalorização salarial, apesar de permanecerem menos tempo na escola que os da escola "A".

Os fatores positivos ou negativos são importantes no processo de mediação do professor com os discentes podem interferir no desempenho profissional do professor, caso esteja tomado de exaustão emocional, despersonalização das relações e falta de envolvimento pessoal no trabalho, provenientes das limitações do dia-a-dia como profissional da educação.

3. O Projeto Político Pedagógico

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é outro elemento importante para a compreensão do processo da relação política e pedagógica no espaço escolar. O processo de organização e elaboração do projeto, a definição dos participantes o modo de participação em sua elaboração, como se dá sua efetivação no dia-a-dia da escola, e sua contínua discussão e reelaboração são essenciais para a mediação da escola com os educandos.

Nesse sentido, deve-se entender que o Projeto Político Pedagógico não é algo que se constrói e, em seguida, se arquiva, ou se encaminha às autoridades educacionais, como prova do cumprimento da tarefa burocrática. Há necessidade de uma contínua avaliação e reelaboração, com base na participação de toda a comunidade escolar, para que não se distancie da realidade concreta vivenciada pelos indivíduos. A efetiva participação da

comunidade (coordenação da escola, professores, funcionários administrativos, alunos e pais de alunos) na elaboração e implementação do Projeto entende-se como uma educação contextualizada, com as necessidades específicas de cada realidade, sem perder sua dimensão política e pedagógica mais ampla, constituindo-se, dessa forma, em um projeto político,

por estar inteiramente articulado ao compromisso sóciopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (...) Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo (Veiga, 1998 :13).

Para Veiga, valendo-se da análise do Projeto Político Pedagógico e como ocorre (ou não) a sua execução no cotidiano escolar, é possível avaliar o nível de autonomia das escolas e sua capacidade de delinear sua identidade:

o projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais de alunos a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendemos formar (*Id. ibid.*:17).

Porém, para que a efetivação do processo de construção de um Projeto Político Pedagógico, voltado para a formação de cidadãos, torna-se imprescindível que a gestão democrática do próprio sistema de ensino, possibilite a autonomia da escola, cuja meta seja a reformulação do seu espaço de poder, estimulando cotidianamente a participação coletiva dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A análise do Projeto Político Pedagógico e do fazer pedagógico constitui um dos elementos fundamentais, no estudo das mediações, tendo a escola como espaço privilegiado. A simples presença dos novos recursos comunicacionais na escola não significa, necessariamente, uma modificação, ou um avanço na relação pedagógica. Segundo Penteado,

Será tão somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania (1998:14).

Com base nos elementos referenciados é possível analisar o fazer pedagógico das escolas, considerando o próprio processo de elaboração do projeto e sua execução no cotidiano escolar.

Na escola "A", elaborou-se o Projeto Político Pedagógico com a participação da coordenação da escola e dos professores, além do que, segundo a diretora, pais de alunos e membros da comunidade em geral foram convidados, embora sua participação enfrentasse algumas dificuldades:

a participação dos pais se torna mais difícil, por que esse membro, às vezes não pode vir pela questão do trabalho, então está aí uma dificuldade. Nós fizemos esse convite para os pais em 98 e voltamos a fazer em 99. Em 98 eles não participaram, a justificativa foi a questão do trabalho. Mas a gente chama os pais, a comunidade, independente de ser do conselho ou não, mas não conseguimos também trazê-los (Entrevista 1).

Apesar das formas de comunicação entre a escola e os alunos, a diretora entende que a ainda se acha enfraquecida:

falta essa aproximação mesmo, mais próximo, professor, a comunidade escolar, professores, funcionários, direção, coordenador, de estar realmente ouvindo as necessidades deles e estar procurando resolver. Eu acho que isso a gente precisa melhorar (*Id. ibid.*).

No entanto, no cotidiano da escola, a coordenação tem como característica ouvir tanto os alunos, na tomada de algumas decisões, como buscar a participação dos pais e da comunidade como um todo. Observou-se que este é um dos objetivos perseguidos pela coordenação e professores.

Ao realizar suas reuniões pedagógicas ordinárias e do conselho escolar, a escola mantém em discussão o seu Projeto Político Pedagógico. Realizam várias reuniões pedagógicas, em que se discutem temas gerais da educação. Também, os professores mantêm constantes discussões sobre a melhor maneira de resolver alguma dificuldade enfrentada no cotidiano da escola ou das salas de aula, mais especificamente.

Mesmo sem conseguir mobilizar todos os membros da comunidade escolar para participar no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, a coordenação da escola empenha-se em sua constante reavaliação.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola "B", o Projeto Político Pedagógico da escola foi construído com a participação de toda comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários:

nós temos relatórios de 63 salas, porque são vinte e uma sala em cada turno, a gente tem o relatório dos professores, dos funcionários, a gente tem algumas considerações de alguns pais, a gente só fez uma reunião de pais, na verdade a gente teria que ter feito pelo menos duas, com os pais do matutino e do vespertino, agora a gente tem que sentar e fechar o projeto (Entrevista 2).

No entanto, o cotidiano da escola demonstra distanciamento da coordenação em relação aos professores, alunos e pais de alunos. O projeto não norteia a questão política e pedagógica da escola, constituindo-se em um cronograma de atividades a serem realizadas durante o ano, com justificativas e objetivos. A participação da comunidade apontada acima teve um caráter eminentemente técnico, burocrático. Professores, pais e alunos limitaram-se a responder a um questionário, em que colocavam suas sugestões a respeito das atividades do ano letivo.

A coordenadora reconhece os limites de participação da comunidade escolar, e justifica que a SEE não considera a reunião do conselho escolar como dia letivo, havendo o corte do ponto dos professores,

então a secretaria acha que não é dia letivo, manda a gente vir no sábado. Só que o professor do estado, não ganha prá vir no sábado. A gente está passando fome. A gente está trabalhando três horários, tem professor aqui que dá aula em três locais" (Entrevista 2).

Segundo a Coordenadora, a SEE coloca obstáculos também para a liberação dos alunos para a realização das reuniões pedagógicas: "*Não pode soltar aluno prá fazer reunião pedagógica. A gente faz mas faz errado. A gente faz assim, alguns dias, o ano passado nó fizemos só duas, esse ano a gente colocou no projeto quatro, uma em cada bimestre*" (Id. *ibid.*).

Deve-se ressaltar que a escola "B" não reage explicitamente às determinações da SEE, e o Projeto Político Pedagógico representa um mero documento burocrático a ser apresentado para a secretaria. Não há mecanismos para a sua avaliação cotidiana e muito menos para suas redefinições. A falta de participação da comunidade escolar impossibilita uma mínima autonomia da escola. O modelo de educação que se quer trabalhar na escola e o tipo de socialização que se quer dar à clientela não parte da realidade imediata da instituição, mas de uma política geral do Estado, sem uma reação organizada de professores, alunos e coordenação: "*outra coisa que ela (SEE) está longe, ela quer colocar regras prá toda escola, não tem jeito, porque as escolas são diferenciadas, não tem jeito de ter um padrão em todo Estado, é difícil, cada escola é um caso*" (Entrevista 2).

Em ambas as escolas, os projetos cuidam do desenvolvimento crítico dos educandos, e sua elaboração tem como argumento central a necessidade de formar cidadãos participativos e conscientes. O objetivo da educação com base nos projetos é a formação de sujeitos humanizados, "*seres humanos para a vida em sociedade*" (Escola "A", 1998), bem como a valorização do próprio homem. No entanto, o conjunto dos projetos não explicita como isso se dará, nem quais os mecanismos utilizados para atingir o objetivo final.

Os projetos apresentam também a necessidade de trabalhar com a comunidade em geral, sobretudo os conselhos escolares. A escola "B" expressa intenção de reestruturação do conselho; no entanto, não existe nenhuma movimentação para que ocorra.

A escola "A" também ressalta a importância da participação da comunidade na construção do projeto, o que foi constatado em algumas situações, como a interferência da associação de bairros na discussão do processo de inclusão da área cedida pela Igreja Católica à escola. Também houve o convite em que a associação de moradores solicitava a presença de membros da comunidade, em geral, e da escola para discutir a questão da segurança no bairro. A coordenadora pedagógica do turno afirmou que a escola tem participação ativa em todas as discussões da comunidade que envolve interesses da escola. Ainda, destaca-se a estreita dessa escola com representantes da Igreja Católica e Assembléia de Deus.

Na escola "B", há afastamento do objetivo proposto pelo Projeto Político Pedagógico, pois, em nenhum momento, aconteceram discussões sobre os objetivos pedagógicos da escola e a atuação dos professores. A escola "A" demonstra maior coerência ante os seus objetivos, constantemente discutidos na sala dos professores, ou, nas reuniões pedagógicas, realizadas quinzenalmente.

A diretora e a coordenadora pedagógica do turno matutino da escola "A" têm maior capacidade de liderança do que da escola "B". Durante as reuniões pedagógicas e os momentos de descontração na sala dos professores, sempre estimulavam a compreensão no trabalho e na relação com os alunos. Essas duas educadoras posicionaram-se, em todo o processo, como líderes, e eram as propulsoras de vários debates e modificações no espaço escolar, articulando tanto o processo de resistência como de assimilação a respeito das orientações da SME. No momento em que outros professores começam a participar dos encontros promovidos pela SME, percebe-se uma alteração do discurso, pois passam a defender melhoria em seu modo de trabalhar e de lidar com o conhecimento e com os alunos, defendendo que há debilidades, que precisam ser superadas.

4. A prática pedagógica.

Apesar da relação professor-aluno na escola "A" ter como característica a possibilidade de diálogo, alguns professores ainda se mostram preconceituosos com os estudantes. Durante uma reunião pedagógica, uma

professora rotulou de "coitado" um dos alunos, por causa de sua condição sócio-cultural, demonstrando constrangimento ao ver esse aluno, segundo ela, mal vestido, "miudinho", carregando, todo contente, um carrinho de frete pesado, na feira.

Outros professores apontam como uma das causas da indisciplina na escola o tipo de formação dada pela família, que coincidem com as considerações de Maria Helena Patto em pesquisa realizada em São Paulo, "*É o estereótipo da inadequação da família seja pela separação dos pais, seja por sua ausência, seja por defeitos morais ou psíquicos que lhes são freqüentemente atribuídos*" (1996:196).

As famílias são consideradas as causadoras das dificuldades enfrentadas pelos alunos no cotidiano escolar de ambas as escolas. Na escola "B" fica evidente, segundo comentários feitos pelos professores, que os reafirmaram em reunião de videogravação, o grande problema educacional encontra-se na carência familiar vivenciada pelos alunos, refletida no cotidiano escolar.

Nessas escolas, os conhecimentos são selecionados e organizados, com base em modelos oferecidos pelos sistemas de ensino de que fazem parte, ou pelo próprio livro didático que adotam. Nas duas escolas, a seleção dos conhecimentos não se apóia na demanda das realidades sociais distintas, ou seja, no próprio cotidiano dos alunos e de suas experiências. Mesmo enfrentando sérios problemas, proporcionados pelas diferenças sociais e culturais entre as duas regiões, até similitudes em relação ao próprio universo cultural dos jovens como um todo em nossa cultura, não se verificou atividades ou discussões em classe ou extra-classe na tentativa de buscar com os alunos solução para a sua realidade cotidiana. A meta de ambas as escolas era "esgotar", ou, pelo menos, avançar a seqüência do livro didático, ou do currículo oficial.

Pode-se concluir que o conhecimento nas duas realidades escolares é produzido e legitimado pela cultura dominante, que faz parte dos valores hegemônicos de nossa sociedade, os quais são dificilmente questionados ante a outros valores.

As escolas, nesse momento, constituem-se em espaços isolados da realidade de sua clientela, tendo como princípio o distanciamento dos sujeitos do seu ambiente social, por considerá-lo promíscuo, incompleto e ilegítimo. Para o conjunto dos professores, os alunos são desprovidos de capacidade crítica e de ação autônoma. Seus conhecimentos anteriormente adquiridos, seu ambiente cultural são totalmente ignorados, além de considerados ilegítimos. Ao contrário de Gramsci (1995b), que defende a superação do senso comum com base no reconhecimento e no respeito pela visão de mundo fragmentária, os professores trilham o caminho da desconsideração e deslegitimação.

A relação professor/aluno constitui-se também em um elemento diferenciador do fazer pedagógico entre as duas escolas pesquisadas, e está inserida na escola juntamente com todos os elementos já levantados, relativos à gestão, à infra-estrutura, às condições de trabalho, à situação salarial, além da autonomia diante do sistema de ensino. A relação professor/aluno, nesse sentido, não se dá de forma aleatória, mas é fruto das lutas políticas e sociais estabelecidas no conjunto do sistema escolar de cada rede.

Nota-se uma maior proximidade e possibilidade de diálogo dos alunos da escola "A", tanto com a coordenação pedagógica e direção como com os professores. A proximidade expressa-se nas discussões dos alunos em sala e no relacionamento com a direção e coordenação no dia-a-dia da escola.

Comumente, os alunos discutem temas polêmicos em sala de aula, como nas vésperas das eleições de 1998, momento em que os alunos, espontaneamente, iniciaram um debate sobre a questão eleitoral. A maioria dos alunos, mesmo os mais tímidos, expressaram-se livremente a respeito do assunto discutido em sala de aula.

Há exemplo de professores que orientam os alunos a não abandonar os estudos, apesar das dificuldades. Um professor comentou que é preciso avançar com a finalidade de ver os alunos não apenas como números ou objetos, mas como sujeitos, que têm sentimentos. Em sua opinião, professores e coordenação têm se preocupado muito com horário, sirene, lanche e com tarefas, considerando o aluno como máquinas, não como pessoas. Argumentou, ainda, que todas essas questões são discutidas entre os

professores, mas não perguntam a opinião dos alunos, o que querem e como pensam.

Quanto o relacionamento da coordenação pedagógica e da direção com os alunos, em nenhum momento, verifica-se alguma forma de desrespeito ao contrário, demonstraram disposição em resolver os vários problemas pedagógicos e disciplinares ocorridos na escola por meio do diálogo.

Na escola "B", não se observa proximidade entre alunos e professores ou alunos e coordenação. Os professores não ouvem os alunos sobre suas próprias experiências na sala de aula, nem promovem discussões. O júri simulado, promovido pela professora de Português, foi o único momento em que ocorreu discussão em sala de aula, contudo, restrito a um reduzido grupo de alunas. Os demais, mantiveram-se apáticos, donde se conclui que não era costume ocorrer esse tipo de debate em sala.

Nas aulas de Ciências e Inglês, os alunos expressam-se com liberdade e descontração, estão mais atentos, podendo-se observar maior interação com o que os professores ensinavam durante as explicações da matéria. Alunos, que, normalmente, não participam das aulas em outras disciplinas, expressam opiniões, mesmo que esporadicamente. No entanto, apesar da importância desses momentos, os professores não se mostram estimulados em realizar debates mais críticos, e mantêm uma postura de reprodução acrítica dos conteúdos, sem problematizações.

Os demais educadores permanecem distantes do universo dos educandos, não promovem debates, nem exercem interação com os alunos, limitando-se às aulas expositivas, normalmente cercadas de apatia pela maioria dos alunos ou de ironia por outros poucos.

Na relação com os alunos, a coordenação mostra-se impessoal e, várias vezes, desrespeitosa, sendo comum presenciar a coordenadora de turno gritar com os educandos pelos corredores, ameaçando-os com advertências.

Em nenhuma escola, durante as aulas observadas, ocorreram debates de textos em que se valorizassem os problemas políticos e sociais do país, normalmente tratados de forma isolada, seja no contexto sócio-cultural do país, do município ou do próprio aluno. A maioria dos professores limitava-se à

discussão do conteúdo do texto, sem motivar os alunos a compreender sua problemática e sua relação com o mundo atual.

A maioria dos educadores de ambas as turmas pesquisadas não praticam a proposta de Giroux acerca da análise do texto:

os discursos da análise textual não somente chama a atenção para as ideologias a partir das quais os textos são produzidos, mas também permite que os educadores se distanciem do texto a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças inscritas na forma e no conteúdo das matérias de sala de aula (1992:90).

A leitura dos textos restringe-se a uma análise superficial pelos professores sem maiores reflexões sobre o conteúdo. Os textos não são trabalhados como um conjunto de discurso, constituído de um jogo de significados contraditórios, como um *constructo* social. Não existe um processo de desmonte dos significados dos textos, a fim de compreender o seu conteúdo silencioso ou como são legitimados.

Embora critiquem, em sala de aula, os textos televisivos, os professores sequer os analisaram, nem mesmo aqueles considerados educativos. Há uma postura diferenciada entre os professores em relação aos textos impressos e televisivos; estes são tratados de forma pejorativa em sala de aula. Um dos educadores da escola "A" afirmou que os programas televisivos induzem os alunos à falta de raciocínio, classificando como ridículos os programas como "Casseta e Planeta" da Rede Globo e "Ratinho Livre" da TV Record, além de afirmar com convicção que, se fosse presidente da República, seu primeiro ato seria colocar os atores e apresentadores desses programas em um "paredão". Argumentou, ainda, que os documentários da TV Cultura sobre animais são os únicos programas dignos de serem assistidos na TV. Além de considerar que os alunos absorvem acriticamente todas as mensagens daqueles programas, o professor demonstra uma concepção autoritária, no que diz respeito ao caminho para resolução dos problemas, já que não acredita na possibilidade de diálogo no intuito de modificar a programação televisiva, muito menos em um discurso que vise à construção de uma sociedade democrática. No entendimento de Paro,

a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la (Paro, 1998:25).

4.1 Os alunos e a prática pedagógica

Na escola "A", os educandos possuem maior domínio do espaço da sala de aula e da própria escola, conseqüentemente, melhor liberdade e mobilidade. Os docentes utilizam-se, além das exposições, revisões e exercícios de fixação, de um constante trabalho em grupos, sobretudo nas aulas de Matemática, História, Português e Inglês. Nessas aulas, os alunos demonstram boa participação, levantando questões para debates, e, mesmo nas aulas expositivas, discordam ou dão sua contribuição nas discussões realizadas em sala.

Na escola "B", os professores limitam-se às atividades em sala, de caráter pragmático. No cotidiano, os docentes, na maioria, mantêm uma relação unilateral, apenas com exposição de suas idéias. Os discentes, no geral, permanecem calados em suas carteiras, constantemente organizadas em filas, ouvindo a exposição dos professores, com exceção de um pequeno grupo de alunas *mais participativas*, que comumente questiona os educadores nos limites dos conteúdos apresentados.

É importante observar que, tanto na escola "A" como na escola "B", existe uma reação dos alunos diante do fazer pedagógico, realizado pela escola ou, especificamente, pelo professor, os alunos não se prestam a representar o papel de sujeitos passivos, que se dobram a todas as determinações e formas de socialização que a escola promove, ou seja, não se constituem como meros receptores passivos de um fazer comunicativo de cada escola. A escola tem sua importância como agente, no entanto, a forma como os conteúdos, explícitos ou não, são recepcionados variam tanto de escola para escola como de aluno para aluno.

Na escola "A", o fazer pedagógico leva os alunos a uma maior participação, confiança e interação com o universo escolar. Boa parte dos

alunos, em respostas aos questionários ou nas entrevistas, demonstram afinidade tanto com a coordenação como com os professores, e aprovam o desempenho da escola e de seus profissionais de ensino, que contribuem para a sua formação tanto de modo objetivo como subjetivo. Os professores influenciam consideravelmente o dia-a-dia dos alunos,

Eu gosto mais de conversar com o professor de Matemática. Quanto ele vê que eu estou pensando na escola, aí ele me chama, 'o que foi? Está com algum problema?' eu falo que não, que não é nada não. Ele fala, 'está sem interesse, vamos interessar mais, eu te ajudo', aí eu interesse mais. Direto ele conversa comigo (Entrevista 5).

O fazer pedagógico na sala de aula caracteriza-se de forma menos hierarquizada, levando os alunos a se mostrarem, bem participativos e atentos. Na maioria das aulas da escola "A", constata-se relação de afinidade e empatia entre professor e aluno, expressada mediante brincadeiras e críticas na sala de aula. Os professores são apontados constantemente pelos alunos entrevistados como amigos, e estimuladores do processo de aprendizagem.

A relação de confiança destacada pelos alunos possibilita uma maior liberdade de expressão, tanto em sala como na escola, viabilizando o debate e a discussão – *"Eles ouvem muito. Principalmente na aula de História, é um debate, de vez em quando rola um debate mesmo. É legal, até você nem vê a aula passar. É bom demais"* (Entrevista 6).

No entanto, outros professores são criticados:

Os professores, alguns são bons, mas tem outros que a gente nem entende, porque chega na sala, dá a matéria, fica sentado, esse fuzuê na sala, ele não coloca ordem. Mas a minoria é assim (Entrevista 7).

Tinha uma professora de Ciências, aquela lá era doídera, ela falava sobre sexo e droga. Ele não, ele não fala, esse aí não fala. Esse aí é caladão. Chega na sala, o cara escreve lá e depois, faz uns exerciciozinhos lá no quadro e tá bom prá ele (Entrevista 5).

Segundo opinião geral dos alunos o "Bom Professor" é aquele que, no dia-a-dia, além de conquistar confiança pelo método que utiliza para expor a matéria, estabelece uma boa relação com os alunos, que não é compreendida como uma forma de deixá-los fazer o que quiserem, o que ficou claro quando boa parte dos alunos, ao responder os questionários, cobraram uma melhor organização da escola. Os professores, segundo um dos entrevistados,

chegam na sala e começam a passar exercícios, a aula começa a tumultuar, sempre fica tumultuada, não tem esse dia que não fique, todo mundo conversando ninguém aprende nada, nada, nada. O professor, chega no quadro, começa a passar atividade, no outro dia corrige, mas ninguém sabe. Ninguém tá nem aí, poucos copiam os exercícios, poucos corrigem (Entrevista 4).

Evidencia-se o que Cunha constata em sua pesquisa " *que os alunos não apontam como melhores professores os chamados "bonzinhos". Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra a participação e tarefas* " (1996: 71).

Muitos alunos, ao responder o que deveria mudar no trabalho do seu professor, afirmam ser o método de ensino. Outros afirmam que a desorganização da escola é um problema grave e que deve ser resolvido.

Para outros alunos, o bom professor é aquele que " *dá aula, mas tem um tempo para discutir, conversar com os alunos, é essa amizade, não só a relação professor alunos, essa coisa restrita* " (Entrevista 8).

Os alunos identificam os problemas da estrutura e o bom desempenho dos professores: " *Eu estudo aqui desde a quinta série. Aqui é ótimo. A nível de outras escolas é menos. Mas também a nível de professor é mais, porque aqui tem muitos professores bons. Tem muita escola aí que é boa de estrutura mas...* " (Entrevista 5).

Em um universo de sete professores que trabalham na turma da escola "A", cinco foram considerados bons professores pelos alunos.

Outro aspecto positivo apontado unanimemente pelos alunos refere-se ao relacionamento de respeito mútuo que mantêm com a coordenação da escola. Outros alunos afirmam que a coordenação procura ouvi-los na hora de

tomar decisões importantes na escola. Alguns alunos destacam o respeito e a liberdade que têm com a coordenadora :

Eu acho que a Cida, ela já foi nossa professora, acho que ela fica mais tempo com os alunos, conhece bem os alunos (Entrevista 4).

Aqui tem um diálogo, acho que todo mundo tem um diálogo aberto com todo mundo. Acho que quando a gente precisa de alguma coisa a gente pede, a gente conversa, tá sempre conversando com a Cida (Entrevista 6).

O relacionamento cordial entre coordenação e alunos é confirmado com vários exemplos, dentre eles o caso da transferência ocorrida na segunda fase do ensino fundamental, do período vespertino para o matutino. Segundo os alunos, resolveu-se a questão mediante votação da qual participaram pais e os próprios alunos." *Quando tem alguma mudança de sala, colocam tipo de uma eleição, eu acho que de certa forma os alunos estão sempre participando*" (Entrevista 9).

Alguns alunos argumentam que é necessário impor certos limites quanto à participação dos alunos nas decisões internas da escola, pois considera que: "*muitos alunos não têm capacidade de pensar, muitas vezes fazem a escolha errada, e isso é a maioria, mas se for para adivinhar para um só não vai, porque a maioria escolhe uma coisa, mas essa coisa vai estar errada*" (Entrevista 4).

A aluna entrevistada justifica sua opinião alegando que a escola não ouve, nem deve ouvir os alunos. Ela expressa uma visão arraigada no senso comum de que deve existir uma hierarquia na tomada de decisão, tendo em vista que o ato de deliberar deve se restringir àqueles devidamente preparados para que não se cometam erros.

Outro estudante também acha normal a escola não ouvir os alunos: "*vai procurar aos alunos tudo da escola? Uns vão achar que sim, outros que não. Eles vão perguntar aos alunos? Eu acho que não. Algumas decisões eu acho que devem tomar sozinhos*" (Entrevista 10).

No entanto, argumenta que a escola deve solicitar a opinião dos alunos certos casos, citando como exemplo a mudança de turno das turmas, em que julgou importante que a escola os tenha ouvido, "*aqui antigamente o ginásio era de tarde aí, pegavam e perguntavam no papelzinho se queria passar para de manhã ou se queria ficar à tarde mesmo, aí eu lembro que foi, que pegou a opinião de todo mundo*" (Id. *Ibid.*).

Os alunos da escola "A" demonstraram, desde o início, grande participação e maior envolvimento no cotidiano escolar, envolvendo-se ativamente nos trabalhos desenvolvidos em sala, utilizando diálogo, questionamentos e debates tanto entre alunos como de alunos com os professores.

A escola "B", em relação ao fazer pedagógico não estimula a participação dos alunos, não se preocupa em conquistar a sua confiança e também não estimula a sua integração no meio em que estão inseridos. Nessa escola as relações são caracterizadas pela hierarquia e o aluno está na base da pirâmide hierárquica. A maioria dos professores e coordenação não têm participação efetiva no cotidiano dos educandos. A representação que os alunos constróem da sua escola é eminentemente racional, técnica, pragmática e, "chata".

A escola "A" caracteriza-se, tanto no dia-a-dia como nas entrevistas e questionários, por uma boa integração, entre coordenação – professores – alunos, e mais ainda, por uma relação de proximidade entre professores e alunos, em que os discentes vêem os professores como sujeitos preocupados com o seu rendimento, com o seu futuro. Na escola "B", observa-se um distanciamento nessa relação, ou seja, não se presenciou, no decorrer da pesquisa, nenhum momento em que a direção, coordenação ou professores demonstrassem preocupação ou proximidade com os alunos. Os professores referem-se aos alunos como problema. Nas entrevistas, o distanciamento caracteriza-se pelas afirmações dos alunos de que sentem desrespeitados, tanto pelos professores como pela coordenação e direção da escola.

O referencial de bom professor para os alunos da escola "B" continua sendo aquele que trabalha o conteúdo específico, e mantém relação afetiva com os alunos, caso em que são apontados poucos exemplos. Tanto nos questionários como nas entrevistas, os alunos indicaram apenas um professor,

que é amigo, com quem se tem liberdade de expressão. Os alunos, nesse caso, não vêem seus professores como orientadores, como referência, como amigos, ou como sujeitos preocupados com o seu desenvolvimento sócio-cultural.

Outro problema que os alunos enfrentam com os professores diz respeito à falta de liberdade de expressão, mesmo em relação ao conteúdo da disciplina,

Alguns são legais, outros são chatos. A maioria dos professores a gente não pode falar nada, a gente fica até com medo de perguntar as coisas, com medo deles dar má resposta na gente, aí a gente, na maioria das vezes fica calado, tem alguma dúvida fica calado (Entrevista 23).

Os alunos da escola "B" criam uma forma defensiva, a de não fazer perguntas e dificilmente respondem às perguntas dos professores. Muitos alunos permanecem, quase todo o período das aulas, sem nenhuma participação, o que no início da observação interpretou-se como apatia, mas no decorrer da pesquisa, concluiu-se ser mesmo uma forma de defesa. Como um dos alunos afirma durante videogravação: *"Quando a gente não gosta da aula a gente deita, dorme, lê revista, não presta atenção"* (Videogravação / Entrevista 24).

Dentre sete professores, apenas três recebem elogios dos alunos. Um deles é considerado, em todas as entrevistas e questionários, um bom professor, amigo, com quem existe diálogo. Já dois outros professores aparecem mais esporadicamente, um deles foi lembrado tanto como um professor que discute com os alunos, como um professor que tem um método de ensino reprodutivista. Essa dualidade é explicada a com base na análise dos diários de campo e das entrevistas, em que se observa um diálogo não problematizador do professor, unidirecional. Ele comenta os diversos assuntos, sem, no entanto, ouvir a opinião dos educandos.

Nesse sentido, apenas o professor de Ciências, segundo a turma pesquisada da escola "B", é acessível a conversas, alguém com quem se pode brincar, expressar opinião sobre temas alheios aos conteúdos específicos das disciplinas. A afirmação dos alunos foi comprovada. As aulas deste professor

apresentam maior descontração, seu método busca a participação dos alunos e interação com eles, e o resultado em sala é uma participação majoritária dos alunos, com questionamentos, integração, discussão, etc.:

O professor de Ciências conversa bastante com a gente sobre outras coisas (Entrevista 23).

A gente busca isso no professor de Ciências, porque a gente tem mais liberdade com ele, daí a gente busca mais com ele, e ele sempre tem toda calma prá explicar (Entrevista 36).

Quanto ao cotidiano da escola "B", percebeu-se pelo depoimento dos discentes que existe constante falta de sintonia entre a maioria dos professores e alunos, dificultando o seu diálogo. Poucos alunos dispõem-se iniciar um diálogo com os professores, limitado a um número reduzido de alunas na sala. Quando o professor, eventualmente, procura o diálogo, encontra resistência, como constatou uma aluna: "*às vezes os professores tentam mas os alunos não deixam. Às vezes os alunos querem, mas os professores já estão cansados*" (Entrevista 26).

Alguns alunos justificam a falta de diálogo dos professores com o reduzido tempo das aulas e a necessidade de dar seqüência ao conteúdo, não permitindo ao professor conversar com os educandos a respeito de outros temas. No entanto, admiram, respeitam e têm como referência o professor que consegue extrapolar as limitações.

O maior problema que os alunos da escola "B" enfrentam e que está presente nos questionários e nas entrevistas refere-se ao que eles chamam de falta de "respeito da coordenação".

Eles afirmam que a coordenação não só ignora as suas opiniões, como também comete atos de desrespeito. Percebe-se uma considerável distância, uma hierarquização exacerbada entre coordenação-professor-aluno. A coordenação, em especial, não faz parte das representações positivas que os alunos têm de sua escola: "*eu quase não converso com eles, mas eu acho que eles não fazem muito diálogo não, porque de vez em quando, a gente pergunta e eles nem respondem*" (Entrevista 24).

Os alunos não se lembram de nenhum momento em que a coordenação tenha ouvido a opinião deles, ao contrário, muitos entrevistados mostraram-se indignados com decisões tomadas pela coordenação: "*eles nem dão ouvido prá gente. Não querem saber. Eles falam é isso e pronto*" (Entrevista 23).

Os alunos apontam também como desrespeitosa a forma como são tratados pela coordenação, ou seja, argumentaram que, ou são ignorados quando procuram a coordenação, ou são tratados "aos gritos": "*muitas vezes grita, vai falar alguma coisa com eles, 'ah, não sei o que...' já vêm gritando*" (Id. *Ibid.*).

Freqüentemente, os alunos são tratados aos gritos na escola. Dificilmente, ao chamar a atenção de um aluno nos corredores ou mesmo em sala, a coordenadora de turno trata-os de forma respeitosa, dialógica.

Os alunos reclamam que não são ouvidos pela coordenação, "*na maioria das vezes não ouvem. Tem algum caso que a gente chega para falar com a coordenação, elas ouvem mas não discutem. Não dão a mínima para o que a gente fala. Eles ouvem prá dizer que ouviu*" (Entrevista 27).

Outra aluna, ao opinar sobre sua escola, afirma que:

professores e coordenadores são muito sem educação. Tem que ter mais educação para falar com a gente, falar mais baixo, porque ninguém é surdo. A Coordenadora de turno já cansou de gritar comigo aí tem que ficar calada, não pode responder? Acho que é muita falta de educação mesmo (Entrevista 23).

Muitos alunos, ao avaliar a escola com adjetivos, colocam sempre na seqüência um "mas": "*boa, apesar de Apesar de...Mas é boa*" (Entrevista 28).

Considera-se que os elementos relativos à organização da escola, à gestão, à relação professores-coordenação-alunos, cumprem, também, papel importante na formação dos educandos. Estes aspectos possibilitam a existência de um espaço educacional voltado para a crítica, no qual se percebe os educandos não como meros objetos, passivos na recepção de toda forma de informação e conhecimento. A organização desse espaço e as relações nele estabelecidas propiciam um ambiente voltado para a formação de sujeitos autônomos.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE RECEPÇÃO E OS SUJEITOS PESQUISADOS

Nas sociedades modernas o poder dos *medias*, da mesma forma que o da educação, não se constitui de forma linear, autônomo e isento de ideologias, de concepções de mundo. Trata-se de poder que faz parte de um contexto social e histórico-cultural, que cumpre papéis específicos de construção de hegemonias e que contribui para a construção e manutenção de símbolos, cujo intuito é a implementação de concepções de mundos destituídas de postura crítica.

Mesmo em relação aos próprios meios há contradições internas e externas. A sociedade civil, em particular os meios de comunicação, não são apenas suportes ideológicos dos sistemas hegemônicos, como também lugares de produção de estratégias que objetivam reformular o processo social. De outro lado, as audiências não aderem passivamente às mensagens dos meios. Há um conjunto de símbolos, de significados construídos historicamente que fazem a importante mediação no processo de recepção.

Assim, a recepção dos sujeitos diante da TV não se dá de forma unilateral, unidimensional, em um campo de estímulo-resposta como argumenta Lasswell¹² (*apud* Wolf, 1987), mas por meio de diversos elementos, que vão influir de forma preponderante nos significados que os sujeitos dão às mensagens recebidas. Os sujeitos constroem e reconstroem ativamente os

¹² O modelo lasswelliano, que propunha a superação da teoria hipodérmica, em 1948, tem como um de seus princípios básicos a submissão do receptor ao emissor. Nesse caso, considerava os processos comunicacionais estritamente assimétricos, com um emissor ativo que produz o estímulo e uma massa passiva de destinatários que, ao ser "atingida" pelo estímulo, reage. (ver Wolf, 1987)

significados que ouvem ou vêem cotidianamente. E nem todas construções de significados serão as mesmas, constituindo um campo contraditório com base nas próprias especificidades individuais até na mais complexa relação com os sistemas sociais e culturais.

Embora os estudos relativos aos meios de comunicação e sujeitos não sejam recentes, na década de 80 surgiram novas abordagens acerca dessa problemática¹³. Antes desse período, a maioria dos estudos estava eminentemente voltada para o poder inquestionável dos *medias* ante a audiência; posteriormente com base nos estudos de Gramsci sobre cultura e hegemonia como referência, implementou-se um processo de resgate do sujeito na relação com os meios. Nesse sentido, pretende-se compreender como os sujeitos relacionam-se com os meios tomando por base as diversas mediações e o uso dos produtos culturais veiculados pelos *medias*.

Lopes destaca que a mediação, no processo de recepção, consiste em um processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação dos membros da audiência com os meios, quanto a criação dessa interação.

Assim, a relação dos receptores com os meios de comunicação é necessariamente mediatizada. "*Essa relação nunca é direta e unilateral como costuma ser abordada, mas uma relação multilateral e multidirecional e realiza-se através de diversas mediações*" (Lopes,1996:44).

A recepção é um processo, e não um momento, isto é, ela antecede o ato de usar um meio e prossegue a ele. O sujeito utiliza continuamente tanto variadas formas das mensagens de que se apropriou no processo de recepção, como as ressignifica, valendo-se das múltiplas relações com o meio.

Lopes considera que o significado de um meio é negociado pelos receptores, afirmando que os sentidos e os significados últimos de uma mensagem são produtos de diversas mediações. Para a autora, significa que o processo de comunicação não se conclui com a sua transmissão, mas nela se inicia.

¹³ Vale destacar que, em 1972, Ecléia Bosi publicou o resultado de sua pesquisa relativa às leituras de operárias em São Paulo, "Cultura de Massa e Cultura Popular, leituras de operárias". Nesse momento, a autora já desenvolveu um estudo com base na recepção. Há um resgate dos sujeitos históricos, de seu ambiente cultural, e as formas que estes elementos interferem na recepção.

Orozco propõe cinco mediações, que julga importantes para o principais no processo de recepção dos educandos. A primeira são as **mediações individuais**, provenientes das individualidades dos sujeitos e de suas particularidades. Nesse sentido, há " *esquemas mentais mediante os quais a gente percebe, presta atenção, assimila, processa, avalia, memoriza e inclusive se expressa* " (1997a:116) e é com base nesses elementos individuais que se processa a recepção.

A segunda mediação para Orozco são as **mediações institucionais**, dentre as quais se encontram a família, a escola, o trabalho, a igreja e outras instituições. Os sujeitos participam de distintas instituições, contribuindo na elaboração de sentidos dos sujeitos, em relação às mensagens dos meios de comunicação. " *No caso da recepção da TV pelas crianças, são importantes três tipos de instituições: amigos, escola e família*" (Id.ibid.:117).

A terceira mediação o autor chama de **massmediáticas**, podem ser, divididas em mediações videotecnológicas (relativas à TV) e radiotecnológicas (relativas ao rádio). " *A própria tecnologia exerce uma mediação (...) Não é o mesmo ver algo pela TV que escutar pelo rádio, ler na imprensa ou ver no cinema* " (Id. ibid.: 117).

A quarta mediação proposta pelo autor denomina-se **mediações situacionais**, em que a recepção tem estreita relação com a própria situação. Estar só ou acompanhado durante um determinado programa transmitido pelo cinema ou pela TV, são elementos que influenciam no processo de recepção. Orozco aponta outro tipo de mediação situacional – a maneira com que os receptores fazem uso de determinado meio – cujo processo de recepção torna-se diferente quando os sujeitos buscam apenas o meio para distração, ou quando querem se informar.

A quinta mediação denomina-se **referência** e inclui todas as características de um contexto ou determinado ambiente, " *por exemplo: a cidade, o gênero, a etnia, a raça ou a classe social* " (Id.ibid.:118).

Para Orozco, " *a recepção é um processo longo e mediado dentro do qual a criança, enquanto receptor da TV é filho de família e aluno de uma escola* " (1991:10). Portanto, a recepção é mediada pelas relações sociais que esses sujeitos estabelecem no seu cotidiano. Para o autor, a criança, ao se

colocar diante da TV, não se encontra com a mente em branco e absorve invariável e irremediavelmente todas as mensagens propostas pelo produtor,

pelo contrário, frente ao televisor, antes de ligá-lo e depois de desligá-lo tem lugar diversas “negociações”. O produto destas negociações pode ser a apropriação, a negação e/ou a contraposição da mensagem televisiva proposta (*Id. ibid.*: 10).

Destaca ainda que a informação mais ampla que os emissores põem em circulação, relaciona-se com uma multiplicidade de aspectos da vida social, econômica e política, e não é neutra. Carrega matizes e ênfases particulares, que a convertem em um produto cultural, no sentido mais amplo do termo.

Nesse sentido, para Orozco, a escola, em particular a escola pública, como instituição historicamente responsável pela educação das crianças e jovens, é o lugar mais apropriado, apesar de todas as suas limitações, para iniciar e estimular uma educação para os meios.

Compreende-se a escola como espaço, embora não o único, de socialização, de construção de concepções de mundo, de mediação entre indivíduos e cultura. Neste espaço, as crianças e adolescentes têm a oportunidade de manter contato com um vasto campo de informações e conhecimentos, estando ou não distante de sua realidade, nele circulam as mensagens veiculadas pelo rádio, pelo cinema, pela televisão, pelo videogame, *“enfim, essa imensa quantidade de códigos, imagens, ícones, símbolos, não necessariamente verbais, sobretudo, ausentes dos tópicos programáticos, que estão presentes na escola mesmo que de modo informal, subterrâneo”* (Citelli.1997: 3).

Orozco considera a escola o local em que a criança ou o adolescente entram em contato com uma série de informações e interações, diferentes do lar. Diversos estudos sobre o papel socializador da escola coincidem com a afirmação de que a escola é uma instância mediadora muito importante no processo educativo do aluno, e

isso coloca um **super desafio** educativo a todos os que estamos no jogo e queremos continuar dentro da cancha: ou fazemos dos meios **aliados** ou os MCM seguirão sendo nossos inimigos e competindo conosco, deslealmente, fazendo-nos perder relevância na educação das crianças e, finalmente, deixando-nos marginalizados de seu desenvolvimento educativo real, ou seja, esse que se dá fora do espaço da escola (1997b:62; destaques do autor).

A forma com que a escola socializa os alunos cumpre uma função mediadora também na interação que estabelecem com a TV. Orozco argumenta que o método de ensino praticado nas escolas desempenha papel fundamental no processo da formação dos receptores, ou seja, as escolas, que adotam um método de ensino autoritário, e socializam o aluno para obedecer, ser submisso e cumpridor de suas tarefas, no geral, essas crianças são muito mais receptivas a qualquer figura de autoridade, do que aquelas socializadas em um ambiente mais democrático, e voltado para a formação de uma postura crítica do educando.

As escolas que utilizam métodos pedagógicos participativos propiciam aos alunos melhor argumentação e negociação. Quanto mais informação a criança tiver sobre determinado acontecimento ou situação, menor é a possibilidade de o receptor aceitar acriticamente a mensagem outorgada pelo emissor. Também, Orozco considera como um importante elemento mediador a forma com que os professores conduzem uma discussão na sala sobre o que as crianças vêem na televisão ou, simplesmente, o fato de usarem os periódicos, regularmente, como insumo informativo para a discussão de certos temas de interesse social, tornando os alunos mais críticos ante os programas da TV. A intervenção explícita do professor, nesse caso, é decisiva na formação de receptores críticos.

Considera-se também que a posição sócio-cultural dos sujeitos cumpre papel especial na produção de concepções de mundo, que orientam os indivíduos.

Barbero (1997a) destaca que a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural constituem importantes lugares de mediação, pois interferem diretamente nas concepções e significados que os

sujeitos dão ao mundo, à realidade em que estão inseridos. A diferença sócio-cultural é também um elemento de grande importância, mediante a qual pode-se visualizar a relação desses sujeitos com o próprio tempo. Quer dizer, existe uma diversidade de temporalidades, cumprindo importante papel no processo de compreensão que os sujeitos têm do mundo. Nesse sentido, segundo Raymond Williams, as temporalidades dividem-se em três tempos básicos:

há formações culturais arcaicas, que celebram o passado, mas um passado que já não tem a ver com o presente, somente em termos de análise especializada ou em termos de celebração política. A formação residual é aquele passado que está vivo, não aquele que celebramos; é aquele de que somos feitos, que configura realmente nossa memória como grupo que tem, neste momento, que escapar de viver, de ter sentido na vida. E a formação emergente é aquela que almeja o futuro, que rompe, inova e experimenta, seja no plano macro, seja em termos das temporalidades das classes sociais, que não são as mesmas (*apud* Barbero, 1995:44).

Outro aspecto relevante diz respeito à própria fragmentação social e cultural que se formou historicamente em nossa sociedade, que se articula diretamente com as relações políticas. As populações destituídas do poder econômico e, por conseguinte, do acesso aos bens culturais, encontram-se privadas também da participação política, do exercício da cidadania. Essas fragmentações sociais, como destaca Barbero, renovam-se e reorganizam-se por meio do desenvolvimento das tecnologias comunicacionais em nossas sociedades, ou seja, das mais velhas, tradicionais divisões sociais.

as novas tecnologias de comunicação – informática, fibra ótica, satélite, bancos de dados etc. – estão reforçando a divisão entre a informação e a cultura dirigidas para aqueles que tomam decisões na sociedade, e outro tipo de informação e de cultura voltado para o entretenimento das grandes massas (Barbero, 1995:45).

Assim, a escola, ao receber em seu espaço os educandos, recebe também a diversidade sócio-cultural, que constitui a realidade em que se

insere. Esses elementos fazem parte do cotidiano dos sujeitos e interferem em sua forma de relacionamento, com o espaço escolar e com as mensagens televisivas, pois orientam-se também pelos significados construídos e legitimados em seu ambiente sócio-cultural.

1. Os alunos como sujeitos históricos

O aluno, como sujeito, não representa apenas um número, ou elemento de estatísticas; faz parte do processo histórico em que se insere e no qual constrói e reconstrói cotidianamente, com novos e velhos elementos, a sua concepção de mundo e da vida, marcada não só de suas matrizes culturais, como também de elementos de seu dia-a-dia.

Os sujeitos participam de uma cultura em que há uma clara sobreposição do oral em relação à escrita, causada pelo precário acesso que a população, historicamente, tem à educação escolar. A escrita, nesse momento, representa parte integrante do saber acumulado e legitimado pela classe que se constitui hegemônica na sociedade moderna.

Em relação à escola "A", percebe-se que 87% dos alunos residem em bairros de estrato social C e os outros 13%, no D. Na escola "B", estudam alunos provenientes de bairros de diversos estratos sociais: A (3%) e B (71%), como B/C (3%), C (11%), C/D (9%) e D/C (3%)¹⁴.

Tendo como referencial o bairro de residência dos educandos, observa-se que, entre os alunos do grupo da escola "B", ha uma maior incidência de educandos que moram em bairro de estrato social superior ao conjunto dos alunos da escola "A". Porém, é preciso salientar que o bairro em que se localiza a escola "B" possui grande extensão e é heterogêneo, abrigando uma variedade de estratos sociais. A escola "A" situa-se em bairro de população mais homogênea, ficando mais evidente o perfil diferenciado da condição sócio-econômica, tanto dos alunos que nele residem, como dos bairros adjacentes.

¹⁴ Segundo dados do IPLAM, de 1994.

Tabela 1 - Ocupação, grau de escolaridade e local de moradia dos pais dos alunos das turmas pesquisadas das escolas "A" e "B". (%)

DADOS DOS ALUNOS		ESCOLA "A" %	ESCOLA "B" %
OCUPAÇÃO DO PAI (1).	A1	26,0	42,0
	A2	30,0	11,0
	A3	4,0	7,0
	A4	32,0	25,0
	A5	4,0	11,0
	A7	4,0	4,0
OCUPAÇÃO DA MÃE (1).	A1	23,0	16,0
	A2	10,0	6,0
	A5	20,0	31,0
	A6	47,0	47,0
GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI (2).	B1	55,0	39,0
	B2	11,0	36,0
	B3	17,0	6,0
	B4	17,0	19,0
GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE (2).	B1	50,0	46,0
	B2	32,0	31,0
	B3	15,0	6,0
	B4	3,0	17,0
BAIRROS POR ESTRATO SOCIAL (3).	A	---	3,0
	B	---	71,0
	C	87,0	11,0
	D	13,0	---
	B/C	---	3,0
	C/D	---	9,0
	D/C	---	3,0
POSSUI TV POR ASSINATURA	SIM	19,0	3,0

Fonte: questionários aplicados

1. A1 = trabalhadores não-manuais assalariados
 A2 = trabalhadores não-manuais não-assalariados
 A3 = empresários
 A4 = trabalhadores manuais assalariados
 A5 = trabalhadores manuais não assalariados
 A6 = donas de casa
 A7 = professores
2. B1 = primeiro grau completo/incompleto
 B2 = segundo grau completo/incompleto
 B3 = terceiro grau completo/incompleto
 B4 = não sabe
3. A = Alta
 B = Média Alta
 C = Média
 D = Média Baixa

Tabela 2 – Atividades de lazer, leitura, religião e esporte dos alunos das turmas das escolas “A” e “B”. (%)

ESCOLAS		"A"	"B"
DADOS DOS ALUNOS		%	%
ATIVIDADES DE LAZER (1).	A1	21,0	8,0
	A2	29,0	43,0
	A3	9,0	5,0
	A4	6,0	3,0
	A5	18,0	11,0
	A6	3,0	3,0
	A7	9,0	10,0
	A8	3,0	16,0
	A9	3,0	-
GOSTAM DE LER	SIM	90,0	66,0
ATIVIDADES RELIGIOSAS (2).	B1	41,0	59,0
	B2	18,0	13,0
	B3	3,0	5,0
	B4	3,0	3,0
	B5	35,0	19,0
ATIVIDADES ESPORTIVAS	SIM	64,0	45,0
ATIVIDADES DE FORMAÇÃO EXTRA ESCOLAR	SIM	71,0	10,0

Fonte: Questionários aplicados

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 1. A1 = ouvir música | 2. B1 = Católica |
| A2 = assistir TV | B2 = Evangélica. |
| A3 = ler/escrever | B3 = Espírita |
| A4 = jogar vídeo-game | B4 = Testemunha de Jeová |
| A5 = conversar com amigos/passear | B5 = não têm |
| A6 = dançar | |
| A7 = praticar esportes | |
| A8 = descansar/dormir | |
| A9 = tocar instrumentos musicais | |

Verifica-se que, na escola "A", 17% dos pais e 15% das mães tiveram acesso a curso superior; 11% dos pais e 32% das mães ao segundo grau; 55% e 50% respectivamente, ao primeiro grau. Não souberam identificar a escolaridade dos pais 19% dos alunos, o que pode significar tanto falta de diálogo no interior do lar, como o receio de discriminação, por parte dos colegas, ao perceberem o baixo grau de escolaridade de seus pais.

Na escola "B", os números diferenciam-se da escola "A", tanto em relação ao curso superior, com 6% para pais e mães, como ao segundo grau, que sobe para 36%, para os pais, e 31% para as mães, reduzindo assim o número de pais com apenas o primeiro grau (39% e 46% respectivamente). Não souberam a escolaridade dos pais 17% dos alunos

A questão da religiosidade entre os alunos apresenta um aspecto interessante, pois uma considerável parcela dos alunos das duas turmas não pratica religião alguma, havendo contudo preponderância da Igreja Católica, em seguida das Igrejas Evangélicas.

Quanto à prática esportiva, 65% dos alunos da escola "A" declararam realizá-la habitualmente, enquanto em relação aos alunos da escola "B", o número reduz para 54%, porém, a diferença é marcante na comparação entre meninos e meninas das duas turmas. Tanto na escola "A", como na escola "B", os meninos têm uma participação majoritária, 68% e 60%, respectivamente. Quanto às meninas da turma da escola "A", apenas 36% praticam algum esporte, já na escola "B", o percentual é menor, ou seja, de 33%.

Na escola "A" percebe-se que 29% dos alunos pesquisados preferem, como lazer, assistir à TV, enquanto o percentual aumenta para 43% na escola "B". É importante ressaltar que as atividades preferidas pela maioria dos alunos de ambas as escolas são realizadas no próprio lar, o que pode significar uma nova forma de socialização, ou seja, as pessoas começam a se relacionar em outros espaços ou realizam novas atividades. No caso da escola "A", as atividades realizadas em casa atingem 70% dos alunos enquanto na escola "B" esse número é de 75%.

Conclui-se que, além da falta de opção para o lazer, as famílias não possuem mais condições econômicas de freqüentar teatros, clubes, realizar passeios, viagens, por isso, não adquiriram o hábito de freqüentar espaços culturais.

É importante notar que, em ambas as escolas, é baixo o percentual de alunos que prefere ler ou escrever em seu tempo livre, afirmação que se contrapõe àquela do segundo questionário, em que 90% dos alunos da escola "A" afirmaram gostar de ler, enquanto 66% dos alunos da escola "B" deram a mesma resposta. O tipo de leitura apontado pelos alunos das duas turmas

também representa um elemento interessante, que vai desde a leitura de livros sobre diversos assuntos, como ação, aventura, história, romance, até grande preferência por gibis, jornais e diversas revistas.

Tabela 3 – Tempo gasto pelos alunos das escolas “A” e “B” diante da TV (%).

HORAS DIANTE DA TV	ESCOLA “A”				ESCOLA “B”			
	DE 2º à 6º		SÁBADOS E DOMINGOS		DE 2º à 6º		SÁBADOS E DOMINGOS	
	ALUNOS	%	ALUNOS	%	ALUNOS	%	ALUNOS	%
DE 1 A 2 horas	7	24,0	4	14,0	18	50,0	10	28,0
DE 3 A 5 horas	15	52,0	11	38,0	15	42,0	11	30,0
DE 6 A 8 horas	2	7,0	7	24,0	3	8,0	9	25,0
ACIMA DE 9 horas	5	17,0	6	21,0	0	–	5	14,0
NÃO ASSISTE	–	–	1	3,0	0	–	1	3,0
TOTAL	29	100,0	29	100,0	36	100,0	36	100,0

Fonte: questionários aplicados.

O tempo gasto pelos alunos da sétima série da escola “A” diante da TV chega a 4,7 horas por dia, durante a semana, e aos sábados e domingos, a média sobe para 5,4 horas. Na turma da escola “B” o número é de 3,2 horas diárias e 5,5 horas, respectivamente, coincidindo com outras pesquisas já realizadas, em que se constata um elevado consumo diário de TV entre os adolescentes. Segundo Porto, *“Penteado obteve dados nos quais a maioria dos estudantes pesquisados (46,5% numa escola e 52,1% na outra escola, ambas públicas) ‘gastavam em média entre 3 a 5 horas diárias assistindo à televisão’”* (1996:50).

A sétima série da escola “A” possui seis alunos inseridos no mercado de trabalho, sendo quatro meninos e duas meninas. Na escola “B”,

três alunos têm atividade lucrativa; deles, dois são meninos e uma menina. Durante a entrevista, alguns alunos dessas escolas informaram que iriam mudar de turno ou de escola no ano seguinte, porque necessitam ingressar no mercado de trabalho.

Poucos alunos têm acesso a formação profissionalizante, além da educação formal oferecida pela escola, e somente alguns participam de outros cursos, como informática, datilografia e desenho. Apenas 23% dos alunos pesquisados da escola "A" e 10% da escola "B" participam de outras atividades além da educação formal, dentre elas curso de natação, música e desenho.

Os educandos já inseridos no mercado de trabalho, embora em número reduzido, são filhos de trabalhadores, e como tal, convivem com os elementos desse ambiente cultural e com poucas chances de progredir profissionalmente. A escola, para alguns alunos entrevistados em ambas as turmas, representa a esperança de um futuro melhor e de superação das dificuldades vivenciadas.

Em relação à participação dos alunos em atividades e discussões em sala, percebe-se duas posturas diferenciadas entre os estudantes: aqueles que estabelecem um diálogo franco com o professor, tendo uma *maior participação* nas discussões, nos debates e nas diversas atividades em sala, e os que demonstram uma *menor participação*, ou seja, dificilmente envolvem-se nas atividades em sala. Observa-se a diferença nas turmas. Na escola "B", a relação caracteriza-se como excludente, um divisor de grupos, ou seja, dez alunas que demonstram *maior participação* conseguem dominar as poucas discussões em sala, o que as coloca na condição de líderes desse ambiente. Já aqueles alunos de *menor participação* mantêm-se em silêncio na sala, envolvendo-se pouco nas atividades propostas pelos professores. Na sétima série da escola "A", não se percebe tanto a diferença de participação, pois mesmo aqueles alunos que demonstram estar menos próximos da cultura letrada, participam das discussões em sala, cujo elemento não se caracterizou como excludente, pois estes alunos integram-se nas diversas atividades da escola.

Porém, os professores, em maior número na turma da escola "B", dificilmente buscam a integração dos alunos menos participativos no processo de aprendizagem de forma crítica, interativa; também não manifestam intenção

de superar o silêncio e a apatia em relação às atividades curriculares, observando-se o contrário, ou seja, o reforço dessa característica. Na escola "B", os professores mantêm distância dos alunos arredios e calados.

A educação, nesse sentido, não realiza trabalho de caráter para superar os limites que os educandos encontram no espaço da sala de aula. Para Toschi,

a unidade dialética se rompe quando o professor dirige espontaneamente ou dogmaticamente o processo ou quando não leva em conta as particularidades dos alunos ou quando não utiliza métodos de ensino e formas de controle da aprendizagem (1993:75).

Para a autora, o elemento contraditório encontra-se nos conhecimentos velhos, incorretos ou incompletos que os educandos possuem e os conhecimentos utilizados, mais completos, mais exatos que devem incorporar-se à sua consciência. Nesse sentido, o papel do professor, em um agir comunicativo, parte da realidade concreta do aluno na busca de sua superação e não na cristalização do conhecimento. Assim, para Toschi, "*o professor deve ser capaz de determinar tarefas que sejam condizentes ao nível intelectual dos alunos e ir progressivamente ampliando as dificuldades das tarefas*" (Id. *ibid.*: 76).

Freire e Shor também fazem conjecturas acerca do papel do professor na superação do senso comum. Segundo eles, "*as forças acumuladas pelo professor podem inibir, ao invés de promover, o surgimento crítico dos alunos. (...) Desse modo, a pedagogia situada nos temas da cultura estudantil não endossa o já dado, mas antes, procura transcendê-la*" (Freire e Shor. 1997:129).

Em contrapartida, em ambas as escolas, a maioria dos profissionais da educação mantêm constante diálogo com os educandos que estão mais próximos de suas formas de "linguagem". Esses alunos são motivo de elogios dos professores na sala de aula, como "*este aluno é muito bom, tem um grande potencial*". No entanto, ao se referirem aos outros alunos, eles argumentam "*está vendo como é? Está vendo como é o nível dos alunos da escola pública?*". Os professores dispensam maior atenção aos alunos *mais participativos*, no

entanto, não existe contribuição no sentido de ajudá-los na superação dos elementos do senso comum, de concepções fragmentadas acerca da realidade. Além disso, os discentes possuem um ritmo de apreensão do conteúdo e de discussão mais acelerado, em razão da sobrecarga de informação e da importância dada à cultura letrada, caso em que os professores exigem pouco, não contribuindo para que ultrapassem os limites, e tampouco para obter uma visão e participar das atividades escolares, de forma não fragmentada. Na perspectiva de Bourdieu,

toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir, pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e ilegítima de abordar as obras legítimas (1987:119).

Os alunos *mais participativos* dão maior valor às notas, ao debate, ao questionamento, e às várias atividades promovidas no espaço escolar, além de estabelecer relações mais amistosas com os professores e com a coordenação da escola.

Já os alunos *menos participativos*, têm duas formas de resistir às imposições das escolas. Um grupo utiliza-se de mecanismos, ora de enfrentamento, ora de aparente apatia, desafiando os professores, como ocorreu na escola "B", em que um dos alunos assobiava na sala durante a aula de Matemática ignorando a presença da professora.

Outros alunos, aparentemente apáticos, deitam-se nas carteiras, vêem revistas – os meninos falam sobre futebol, as meninas sobre telenovela e atores – muitos, sobretudo na escola "B" chegam a passar todas as aulas do dia sem qualquer participação. Os alunos dessa escola afirmam que "as aulas

são enjoativas demais, é muito monótona, sempre a mesma coisa, falta dormir na aula" (Videogravação / entrevista 23).

A respeito, Freire e Shor argumentam que

Os alunos sabem que podem ignorar a exposição e só ouvir as ênfases periódicas, quase sempre os casos nominativos das frases faladas, onde se mencionam nomes, lugares e datas. Esse exercício repulsivo e quase imbecil na sala de aula convence muitos alunos a se refugiarem no silêncio. Em outros alunos provoca raiva, levando-os a sabotar o processo. "A cultura da sabotagem" enfrenta a violência simbólica da escola, com sua própria violência simbólica (1997:151).

O segundo grupo de alunos, ou seja os *mais participativos* utilizam também formas de resistir às aulas "*monótonas*", mas têm uma postura mais crítica, mais integrada e mais questionadora. Comumente chegam a discordar de posições dos professores, e têm a ousadia de expor sua opinião, articulam formas de tornar as aulas mais interessantes e de obter algum grau de controle na sala. No caso da escola "B", o controle ficou bem caracterizado por parte das meninas.

Quanto às alunas *mais participativas*, 8% dos pais e 8% das mães possuem curso superior completo ou incompleto, enquanto 4% dos pais e 0% das mães dos alunos *menos participativos* possuem o curso superior completo ou incompleto. Em relação ao primeiro grau, percebe-se uma inversão quantitativa, ou seja, das alunas *mais participativas* 34% dos pais e 33% das mães tiveram acesso apenas ao primeiro grau, completo ou incompleto. Quanto aos alunos *menos participativos*, 44% dos pais e 56% das mães tiveram acesso apenas a esse grau de escolaridade. Nesse sentido, o grau de escolaridade dos pais e das mães é um indicador, nessa turma, do nível de participação dos educandos na vida da escola, relacionada, portanto, com o grau de inserção dos educandos na cultura letrada no ambiente familiar.

Assim, percebe-se que os meninos da turma "B", dificilmente envolvem-se nas atividades da sala ou da escola como um todo. Já no caso da turma da escola "A", existe uma relação mais homogênea quanto ao gênero,

pois meninos e meninas são participativos Embora haja diferença quanto ao nível de participação, como já foi dito, não ocorre em relação ao gênero.

2. A recepção dos programas televisivos

Neste momento, o estudo tem por objetivo observar como os sujeitos dos dois grupos pesquisados das duas escolas da rede pública de ensino discutem certos programas televisivos. Quer dizer, se esses sujeitos têm condições de estabelecer um debate acerca de um “texto” *mediático* ao serem provocados por temas-problemas. A hipótese inicial é que os educandos que, no processo de observação das aulas mostraram-se *mais participativos* têm também maior participação nesse momento do debate, e além disso, pretende-se identificar os elementos ou referenciais colocados em discussão. O problema que orientou a observação nas discussões durante as videograções é se os educandos, ao serem motivados à discussão de um programa televisivo, utilizam elementos críticos, baseados em concepções histórico-sociais, ou se ficam adstritos a observações pontuais, fragmentadas, estereotipadas, com base no senso comum.

A resposta a essas questões deve fornecer elementos para discutir o papel da escola como mediadora no processo de recepção dos sujeitos pesquisados. Em primeiro lugar, se houver um envolvimento mais amplo, dos educandos nos debates, pode-se supor que os discentes estão habituados a desenvolver discussões críticas acerca de diversos textos, com que se relacionam em seu cotidiano escolar. O contrário, significa a preponderância de uma pedagogia voltada para a reprodução dos conteúdos, sem o questionamento dos educadores e educandos. Supõe-se que a participação efetiva do maior número de alunos ocorre, também, como resultado de uma gestão democrática, em que os educandos têm a liberdade de expressão, sendo-lhes garantida a oportunidade de expressarem-se. Como resultado, pode-se perceber a posição da escola no universo simbólico dos educandos, visualizar se a instituição está presente ou não na representação do que os sujeitos têm do mundo social e de que forma pode estar; também, se a escola e

especificamente os professores, contribuem de forma mais direta e positiva na formação de concepções de mundo dos alunos.

A questão central é, portanto, se a escola contribui ou não para a formação de sujeitos críticos, se ela utiliza como prática pedagógica a problematização dos conteúdos e o debate em busca de sua ressignificação, contrapondo-se ao que Macedo (1996) chama de “pedagogia enganosa”, ou seja, os mecanismos da pedagogia do nosso sistema educacional, projetados com a finalidade de inculcar obediência nos sujeitos e a aceitação das regras do sistema social.

Nesse sentido, a apresentação dos programas, não tem por objetivo um estudo mais aprofundado e uma análise de conteúdos implícitos ou explícitos; foram utilizados como suporte metodológico para discussão com os educandos para perceber os aspectos apontados acima. As discussões não se orientam para esclarecer acerca da realidade dos programas, mas como os alunos percebem os conteúdos subjacentes aos episódios, e como a escola aparece como mediadora na leitura dos textos televisivos.

Parte-se, portanto, da premissa de que, se os professores trabalham, rotineiramente, problematizando os diversos textos escolares, analisando-os com base em uma realidade histórica e social, sem considerá-los como detentores da verdade, mas, de representações, de concepções e opções de mundo, os alunos podem ter maior desenvoltura para a discussão dos programas. Então, a análise realizada pelos alunos transporia os conteúdos imediatos dos episódios e buscaria compreendê-los mediante aspectos de uma realidade historicamente construída, em uma perspectiva crítica.

Até o momento da videogravação, percorreu-se um longo caminho, diferenciando-se de escola para escola e os programas foram apontados pelos próprios educandos. No início das apresentações, perguntou-se quem tinha o hábito de assistir àqueles programas em casa, tendo a grande maioria respondido positivamente. Durante as videogravações, grande parte dos alunos envolveram-se emocionalmente com os episódios.

Após a tabulação dos dados dos primeiros questionários, solicitou-se permissão dos professores para a executar as videogravações durante as aulas.

Passou-se, então, à solicitação da reserva do espaço para a realização do trabalho; no caso da escola "A" foi escolhida a biblioteca e na escola "B", o anfiteatro. Na escola "A", a data foi planejada em conjunto com a coordenação pedagógica. Na escola "B", não houve interação da coordenação ou dos professores no processo de preparação. Com base no calendário da escola, foram propostas datas para as atividades e estas foram aceitas.

As datas foram marcadas com um mês de antecedência. Na escola "A", não houve problemas relacionados ao local no momento da videogravação, a não ser um imprevisto, em virtude da falta de cabo de conexão de um dos vídeos à televisão. A escola possui dois pares de aparelhos (VCR/TV), porém um dos equipamentos era utilizado em outra sala, e o cabo de conexão do segundo aparelho não foi encontrado. Então, um grupo de professores, alunos e coordenação envolveram-se em busca de solucionar o contratempo.

Na escola "B", não havia espaço suficiente no momento das duas videogravações, pois a coordenação esqueceu-se da atividade e não reservou a sala de vídeo. Cogitou-se em adiar o encontro, mas se optou por esperar o término da outra atividade.

Nem os professores nem a coordenação das escolas solicitaram participar das atividades de videogravação. No entanto, os professores da escola "A", desde os primeiros contatos, demonstraram preocupação com a pesquisa, sob a alegação de que, em ocasiões anteriores, pesquisadores não enviaram o resultado do trabalho à comunidade escolar. Assim, professores e coordenação colocaram como pré-condição, para a execução da pesquisa, o compromisso dos pesquisadores de apresentarem à comunidade escolar os resultados da pesquisa. Mesmo no início das videogravações, os educadores solicitavam resultados parciais da pesquisa, argumentando que o estudo poderia auxiliá-los no trabalho com os educandos.

Na escola "B", em momento algum os educadores solicitaram o resultado das pesquisas.

A intenção não era reproduzir o ambiente cotidiano de recepção dos alunos no espaço da sala de aula, tendo em vista que, como destaca Orozco (1997 a: 117) uma das mediações importantes no próprio processo de recepção são as *mediações situacionais*, pois, o ambiente em que se assistem aos

programas interfere no processo de recepção. Nesse caso, o fato de assistir aos programas com os colegas, sem a presença de pais e professores, tornou o momento ainda mais particular, dando aos sujeitos maior liberdade de se expressar com indivíduos de sua faixa de idade, como relatado nos depoimentos que se seguem:

Aqui você tem aquela liberdade de falar com os colegas o que você não fala em casa, e vice-versa. Cada cabeça uma sentença, então, da idade ser relativamente igual, então a gente pensa mais ou menos igual. Mais ou menos (Videogravação/entrevista 35).

Às vezes a gente acha graça de alguma coisa que aconteceu, é perigoso os familiares até apelarem com a gente. Mas aqui é brincadeira, é melhor (Videogravação/entrevista 29)

Os alunos dos dois grupos foram bem receptivos, desde a aplicação dos questionários, passando pela presença cotidiana do pesquisador em sala até o momento das videogravações e entrevistas. Os alunos mostraram-se constantemente interessados e curiosos acerca do papel do pesquisador na escola, e mesmo sem exigência de presença, os alunos escolhidos das sétimas séries da escola "A" e "B" participaram da videogravações.

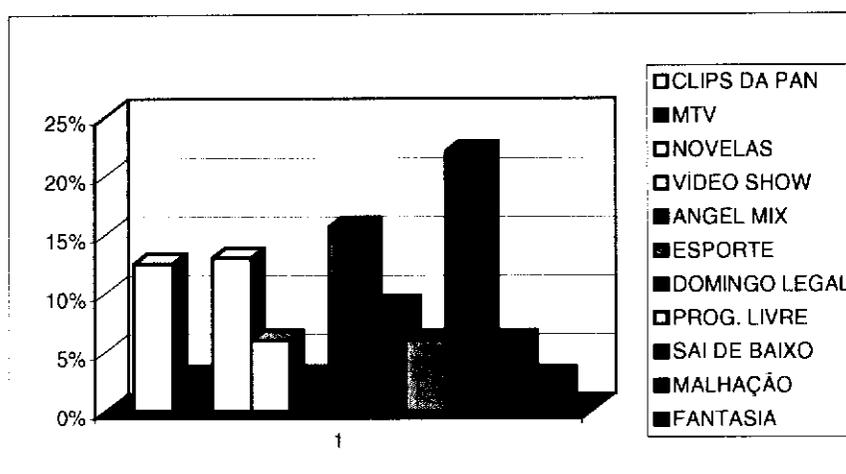
Os educandos relataram a falta de momentos para discussões e também para a troca de idéias. Na escola "A", no início da segunda videogravação, um dos alunos que não participou da primeira apresentação, demonstrou curiosidade, pois muitos colegas fizeram comentários sobre a videogravação, enquanto uns a consideraram um momento propício de "matar aula", outros a identificaram como "aula legal".

Nessa etapa da pesquisa, os alunos assistiram aos programas de maior preferência e, posteriormente, discutiram para que, a partir daí, o pesquisador pudesse perceber como se processa a recepção dos sujeitos frente aos seus programas. Foram apresentados dois programas para cada turma – "Sai de Baixo" e "Ratinho Livre" – ambos escolhidos com base nos questionários, em que os alunos opinaram sobre seus programas preferidos. Em primeiro

lugar, registraram-se os programas preferidos pelos alunos e em segundo lugar, reuniram-se estes programas por gênero televisivo.

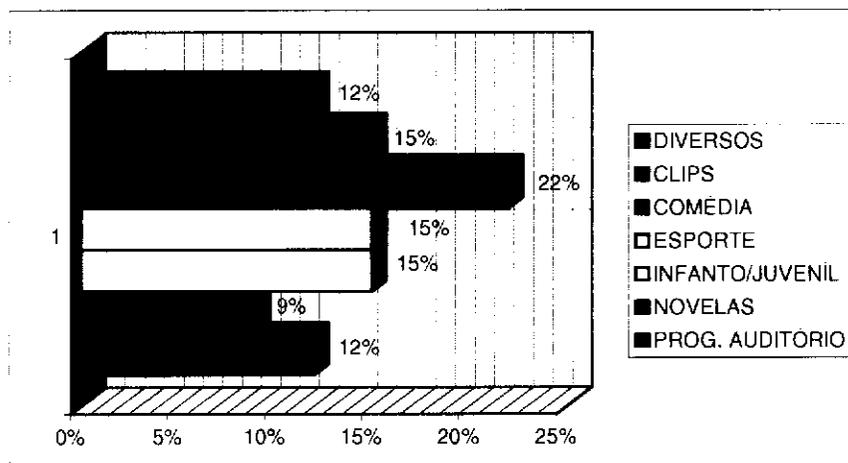
Na escola "A", a comédia "Sai de Baixo" exibida pela Rede Globo aos domingos à noite, foi o programa de maior incidência na preferência dos alunos, com 22% (gráfico 1). Em segundo lugar, com 16%, os alunos apontaram programas esportivos, divididos nos diversos horários e emissoras. Ao classificar os programas por gênero, observa-se que 22% (gráfico 2) dos alunos dessa turma preferem assistir a programas humorísticos, enquanto 15% preferem, tanto programas esportivos, como videoclips e infanto-juvenil.

Gráfico 1 – Programas de maior preferência – sétima série, escola "A"



Fonte: questionários aplicados

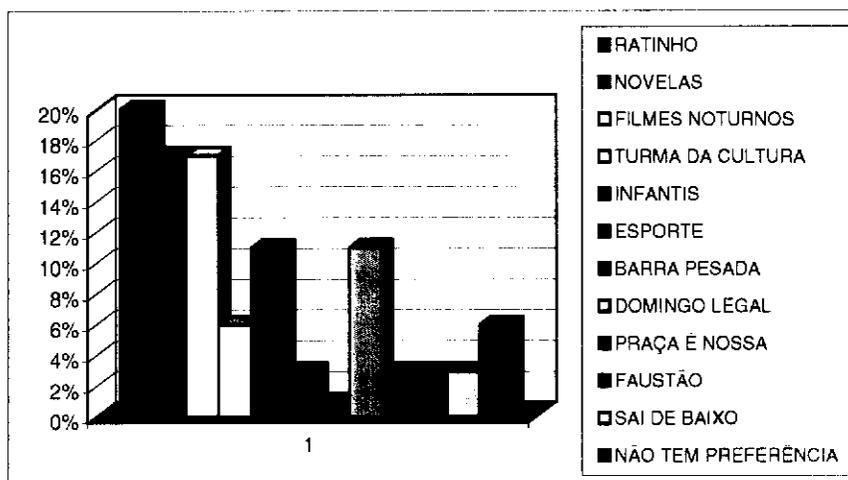
Gráfico 2 – Gêneros de maior preferência – sétima série, escola "A"



Fonte: questionários aplicados

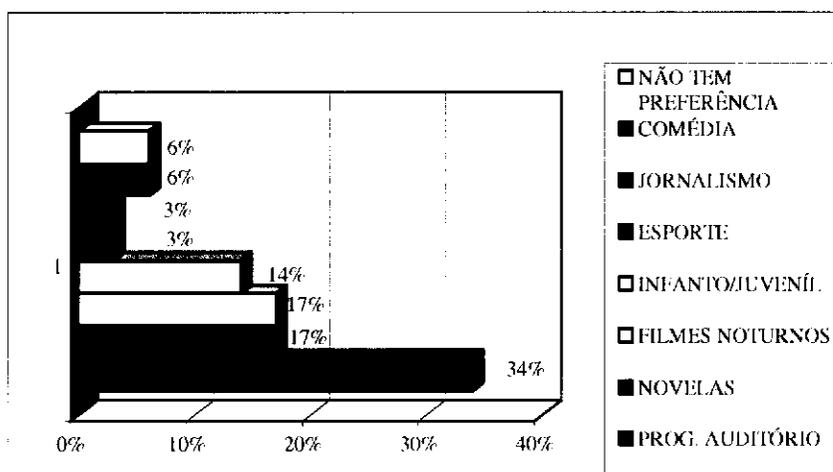
Na escola "B", o programa de maior incidência na preferência dos alunos foi "Ratinho Livre" com 20% (gráfico 3), exibido pelo SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), de segunda a sábado, a partir das vinte horas. Em segundo lugar, 17% dos alunos preferem novelas e filmes noturnos apresentados pelas várias emissoras. Na classificação por gênero televisivo, 34% (gráfico 4) dos alunos preferem programas de auditório enquanto, os mesmos 17% preferem novelas e filmes noturnos.

Gráfico 3 – Programas de maior preferência – sétima série, escola "B"



Fonte: questionários aplicados

Gráfico 4 – Gêneros de maior preferência – sétima série, escola "B"



Fonte: questionários aplicados

Estes dados serviram de suporte o trabalho com os programas apontados pelos educandos, divididos em duas seções de videogravação em cada turma, em que os alunos da escola "A" e "B" tiveram a oportunidade de ver e discutir, tanto o programa que eles escolheram como os escolhidos pela outra turma.

2.1 Videogravação – Escola "A"

Na escola "A", os alunos, de modo geral, demonstraram liberdade de expressão, tanto em relação ao programa "Sai de Baixo" como "Ratinho Livre". A maioria sentiu-se a vontade ao assistir os programas e discuti-los quando solicitados, embora nem todos estivessem mostrado integrados às discussões.

Quanto à participação dos alunos, observou-se dois momentos distintos nas videograções. No primeiro, os alunos assistiram aos programas e demonstraram grande envolvimento emocional. No segundo momento, houve uma maior racionalização da participação, ou seja, mesmo aqueles alunos que tinham se envolvido emocionalmente participaram das discussões argumentando tanto os pontos positivos, como negativos, sobre o que viram e ouviram.

A – Programa "Sai de Baixo"

O programa exibido para os alunos foi apresentado pela Rede Globo no dia 4 de outubro de 1998, ou seja, no mesmo dia em que ocorreu o primeiro turno das eleições no país, em nível federal e estadual. A trama central do episódio foi uma campanha eleitoral e o programa foi apresentado para os alunos dessa escola no dia 16 do mesmo mês.

A atividade contou com a presença de 22 alunos de um conjunto de 32 discentes da sétima série, que participaram livremente. Ao analisar o primeiro programa, "Sai de Baixo", os alunos da escola "A" fizeram uma comparação entre o episódio e a realidade que vivenciam. Alguns argumentaram que o episódio era : "*uma mostra do que está acontecendo no*

país de um jeito engraçado, como é o caso da política " (Videogravação / entrevista 8).

Os alunos identificaram a trama central, e fizeram uma distinção entre o que ocorre no programa humorístico com a na vida real, ressaltando que *" a política não é tão divertida e descontraída como foi apresentado, não é uma brincadeira "* (Videogravação / entrevista 17)

Fizeram relação entre o tema e as políticas estadual e nacional, comparando a postura de alguns candidatos ao Governo do Estado e à Presidência da República com a imagem do "Vavá" e do "Caco". Consideraram tão absurda a proposta de *" um pinico em cada poste para todos os cachorros "* apresentada pelo primeiro personagem, como a proposta do *" Enéias, de fabricação da bomba atômica no Brasil "* (Videogravação / entrevista 13).

Os alunos argumentaram que os políticos agem da mesma forma apresentada no programa, porque pensam apenas em seus interesses particulares e se esquecem dos interesses do conjunto da população. Para os educandos, *" hoje em dia as pessoas pensam mais em si mesmos, como político eu acho que, já que eu vou governar uma nação, eu acho que tenho que pensar no direito de todos. Nem todos candidatos pensam assim "* (Videogravação / entrevista 9).

Além da questão eleitoral, os alunos sugeriram outros aspectos passíveis de discussão, com base no episódio exibido. A primeira abordagem diz respeito ao que uma das alunas chamou de "ambição" das famílias, o que ocorre, segundo ela, no caso do "Caco", isto é, alguém sempre quer levar vantagem – *" o Caco por exemplo, ele passa a família dele prá trás. Hoje em dia, realmente, acontece muito, de família... roubo entre família mesmo "* (Videogravação / entrevista 9).

Como os alunos não deram seqüência a primeira abordagem, o pesquisador levantou um segundo problema, relativo à visão que o programa tem do "pobre". Os alunos da escola "A" identificaram uma relação de discriminação, pois retrata o pobre de forma *" pejorativa, como lixo "* (Videogravação / entrevista 8). Argumentaram que o personagem "Caco" *" tem enjôo de pobre, por que ele mete o pau no pobre "* (Videogravação / entrevista 14).

Por outro lado, os alunos perceberam que o personagem representado por Miguel Falabela também é pobre, porque

ele não tem nada, ele se declara rico, mas ele está sempre roubando prá ter dinheiro prá comprar alguma coisa dele. Sempre metendo a mão nas coisas do Vavá, igual ele pegou o dinheiro da campanha do Vavá prá comprar o relógio e ficou só com um santinho (Videogravação / entrevista 8).

O pesquisador pediu a definição de pobre e indagou aos alunos se eles se identificam com as características "do pobre" apresentadas no episódio. A maioria fez gestos de discordância; no entanto, um dos alunos respondeu, de forma indignada que, "*sou pobre, todos nós aqui temos nossas dificuldades em casa, não é todo mundo aqui que tem dinheiro de sobra não. Tem?*" (Videogravação / entrevista 16).

Outro aluno, porém, não se identificou com a imagem de "pobre" do programa porque "*ele trata o pobre como lixo, com desprezo, que não consegue chegar aonde quer*" (Videogravação / entrevista 8).

Para outra aluna, os pobres devem se valorizar, pois o personagem "Caco" "*desvaloriza os pobres*" (Videogravação / entrevista 17).

No entanto, ao comentar a relação dos personagens com a empregada doméstica, os alunos fizeram conjecturas, ou seja, partiram de experiências próprias para afirmar que, no geral, há uma boa relação entre patrões e empregadas domésticas, estas, com o direito até de intervir no cotidiano da família. Não há, portanto, interesses diferenciados na sociedade, como afirmou uma aluna, "*eu acho que hoje em dia as pessoas têm assim, respeito às classes mais baixas, eu acho que não existe esse negócio de pessoas mais alta pisando nas mais baixas*" (Videogravação / entrevista 9).

No entanto, a mesma aluna, mais à frente, reconsiderou sua afirmação, argumentando que, "*tem casa que a patroa trata a empregada de igual para igual, conversa, pede opinião, mas eu acho que ainda existe muita discriminação*" (Id. Ibid.).

Outra aluna entendeu que a participação da empregada doméstica no dia-a-dia da família não acontece só em programas de TV, como também na

vida real : " *Isso só não acontece na televisão, acontece em casa mesmo, a pessoa mesmo da casa, gosta da empregada, ela pode ser morena, preta*" (Videogravação / entrevista 12).

Um dos alunos comentou essa relação com base em experiência vivida em sua própria casa, relatando que "*a empregada lá em casa ela interfere, ela que tira dinheiro no banco quando precisa, ela participa, ela dá palpite também*" (videogravação / entrevista 13).

Os alunos foram indagados se as dúvidas e observações que levantaram nesse momento acontecem também quando estão assistindo aos programas televisivos em casa. De forma dispersa, consideraram que certas questões bem interessantes, chegam a surgir, mas que, normalmente não têm com quem conversar sobre isso: "*quando vem à cabeça não tem ninguém para conversar*" (Videogravação / entrevista 8).

Nesse sentido, fica evidente que boa parte dos alunos dessa escola (58%), assistem sozinhos à maioria dos programas, da mesma forma que 66% alegam que não há comentários quando estão assistindo a algum programa televisivo.

Nessa escola, houve equilíbrio nas respostas – para 50% há comentários acerca dos programas assistidos com os professores. No entanto, quando questionados a quem recorrem no caso de dúvidas sobre os assuntos dos programas, nenhum aluno afirmou que procura o professor para tirar dúvidas, enquanto 66% fazem perguntas aos familiares, como pais, mães, tios, primos, avós e 17% têm o costume de procurar outros colegas, os outros 17% não procuram ninguém.

Os alunos, ao serem questionados, no momento da videogravação, com quem preferem comentar os programas assistidos, confirmaram que dialogam com amigos, familiares e até com os vizinhos acerca do que assistem na TV, pois julgam importantes os debates, até mesmo para modificar sua opinião inicial sobre de alguma questão, pois, segundo um dos entrevistados,

eu acho que muda, por que eles (os pais) têm muito mais opinião do que eu, sabem muito mais coisas. Tipo o "Fantástico", tem muita coisa sobre adolescentes que passa no "Fantástico" quase todo domingo, a gente debate muito os assuntos que tem no fantástico, tipo assim,

fala sobre sexo, fala sobre drogas, então eles falam o que eles acham e eu falo. Até no fim a gente chega a um acordo (Videogravação / entrevista 7).

No entanto, argumentaram que não mudam facilmente a respeito de um assunto, e um deles ofereceu a seguinte explicação, "*meus avós têm mania de me chamar 'do contra', por que eu dou a minha opinião*" (Videogravação / entrevista 9).

B – Programa "Ratinho Livre"

A segunda apresentação aconteceu no dia 23 de outubro de 1998 e contou com a livre participação de 24 alunos, dos quais alguns não haviam participado do primeiro momento. Antes mesmo do início das atividades, os alunos mostraram-se entusiasmados comentando a respeito da última videogravação, que foi bem recebida pelos colegas. Alguns compareceram como desculpa de "matar" aula, enquanto outros chegaram a sugerir que se repetissem outras atividades desse estilo. Inicialmente, a sessão transcorreu com descontração, além de contar com maior participação dos educandos em relação à primeira, não fosse a insistência de um aluno em monopolizar as discussões, acabando por inibir alguns colegas, por causa de seu tom de voz alterado e dos deboches que fazia aos alunos que expressavam opiniões contrárias, provocando constantes intervenções do pesquisador, com a finalidade de estender a todos a participação na discussão.

A notícia de que seria apresentado o programa "Ratinho Livre" causou grande euforia aos alunos e muitos saudaram a iniciativa com um "oba!".

Por se tratar de um episódio retratando um drama de saúde familiar, os alunos demonstraram grande envolvimento emocional. Durante a apresentação, alguns alunos mostraram-se tão emocionados ao ponto de ter os olhos marejados de lágrimas, outros disfarçavam o choro, enxugando os olhos.

Após a exibição do programa, os alunos começaram a discussão relacionando-o com a realidade do país, e um deles disse:

achei muito triste, por que está mostrando um pouco da situação da saúde do Brasil. Pelo que a gente vê ali, tá ruim, só as pessoas ricas que têm mais direitos, as pessoas pobres sempre são as últimas a ser tratadas, são mais humilhadas, têm que pagar um preço muito alto do tratamento. Não tem muito jeito (Videogravação / entrevista 13).

Para os alunos, o programa tem uma característica positiva, que é basicamente a ajuda que presta à população; embora não consiga resolver todos os problemas da saúde do país, ele contribui de maneira considerável, "*faz a sua parte*" (Videogravação / entrevista 14). Nesse sentido, a maioria dos alunos identificaram como causa do problema da saúde brasileira a postura dos próprios médicos e dos hospitais, que se negam a prestar bom atendimento aos pacientes. Na opinião de um dos entrevistados,

ali ele está passando uma idéia de que as pessoas podem ajudar, não é só depender do hospital, aparecer para ajudar. Você vê, ele colocou ali, um tanto de médicos que ele foi e ninguém quis saber de nada. Ele fez isso, ajudou não é só prá ganhar IBOPE não, é prá ajudar, existe gente boa (Videogravação / entrevista 6) .

A opinião dos alunos é que a população vive no seu dia-a-dia um "*empurra, empurra de médicos e hospitais*" (Videogravação / entrevista 8), que acaba por complicar ainda mais o estado de saúde do doente que procura por ajuda médico-hospitalar. Nesse caso, para os alunos, o "Ratinho" pode ter os seus defeitos, mas ele custeia o tratamento daqueles que encontram-se em dificuldades. Consideram também importante a atitude do apresentador, que, além de custear o tratamento, cobra providências do Ministro da Saúde. Nesse sentido,

O programa mostrou também o empurra – empurra, que ele foi prá um médico, depois foi pro outro, ficou empurrando. Aí o cara cansou e foi no Ratinho prá ver se ele resolvia. O Ratinho falou que ia tirar o dinheiro do bolso dele e pagar a cirurgia, mas pagando ele resolve só esse caso, por isso ele vai ligar pro ministro da saúde, mostrar

como é que está a saúde, que não está essa mil maravilha, que é um empurra - empurra (*Id. Ibid.*).

A maioria dos alunos considera os médicos e hospitais os maiores culpados pelo problema de saúde vivenciado pelo povo, tomando por base a situação que foi apresentada no programa, "*na minha opinião quem é culpado é o médico, o cara não morre na fila, ele chega até os médicos*" (Videogravação / entrevista 6).

Outros alunos, no entanto, enumeraram possíveis causas que agravam o problema, como o atraso ou falta de pagamento do salário dos profissionais da área de saúde, a construção de ginásios esportivos em detrimento da saúde da população, citando exemplos como o do Governo do Estado de Goiás:

se o governo não paga os médicos, os médicos não vão querer trabalhar, aí não vai ter médico prá atender a toda população (Videogravação / entrevista 13).

o Maguito agora construiu estádios, gastam milhões para construir estádios, por que não gasta para construir hospitais? (Videogravação / entrevista 8).

O médico também precisa sobreviver, como ele vai trabalhar para salvar a vida desse paciente se ele não tem como salvar a própria vida e da família dele?" (Videogravação / entrevista 9).

Alguns alunos entendem que já constitui grande ajuda o fato da televisão dar oportunidade às pessoas de vivenciarem seus problemas diante das câmaras, pois, mesmo que o apresentador não pague diretamente as despesas do tratamento, ele aciona outras instituições ou mesmo pessoas interessados em ajudar. Como declara um dos estudantes: "*Ele pode até não tirar o dinheiro do bolso dele, mas ele ajuda a pessoa só de levar no programa, de mostrar para as pessoas, mostra como é que está o estado da saúde do*

brasileiro, e muitos brasileiros podem tirar do bolso para ajudar " (Videogravação / entrevista 20).

Os alunos também debateram acerca do objetivo do programa de ganhar IBOPE (Instituto Brasileiro de Opiniões Públicas e Estatísticas) na concorrência com as outras emissoras de TV. Na opinião de alguns, a disputa pela audiência constitui um ponto negativo, e no caso específico do "Ratinho", a maioria acha que o objetivo não é ajudar as pessoas, mas " *aumentar seus pontos no IBOPE, principalmente em relação à sua principal concorrente, que é a Rede Globo "* (Videogravação / entrevista 12).

Uma aluna identificou o cunho comercial do programa,

Mas a grana que ele ganha com esse IBOPE, você não acha que ela vai trazer muito lucro prá ele, ele vai ganhar o dobro. Quantos milhões esse cara está ganhando? É injusto, enquanto milhões de brasileiros ganham um salário mínimo, ele vai ganhar milhões (Videogravação / entrevista 9).

Contradizendo essa opinião, outros rebatem o interesse financeiro do programa, sustentando que o apresentador não segue um roteiro pré-estabelecido, mas age com naturalidade, de forma espontânea, por isso o IBOPE é apenas uma consequência. Um dos alunos expressou sua opinião :

eu acho que ele age com naturalidade, o que ele quer mostrar ele age normal, na "manha", mas isso da IBOPE prá ele, naturalmente. Se ele tivesse só objetivo do IBOPE ele não ia pagar o tratamento, tirar cinco, dez mil reais do bolso (...)" (Videogravação / entrevista 6).

Outro aluno concordou com a espontaneidade do apresentador afirmando que:

ele age naturalmente, mas ele sempre coloca a questão do IBOPE prá mostrar que está derrubando a Globo, que ele, um pobre, mas que cresceu derrubando os poderosos. Ele acha os assuntos para derrubar a globo no IBOPE, isso ele ganha muito (Videogravação / entrevista 8).

A característica benevolente que o apresentador demonstra em seus programas não foi aceita por vários alunos com o argumento de que "*Ele não age naturalmente, ele estuda lá o programa antes*" (Videogravação / entrevista 12).

Parte dos alunos dessa turma ressaltaram que, na verdade, não é o próprio apresentador quem desembolsa recursos para oferecer ajuda aos necessitados e as despesas são custeadas pela própria produção do programa. Um aluno manifestou sua opinião alegando que "*eu só acho que ele não tira dinheiro do bolso dele, acho que é o programa que tira*" (Videogravação / entrevista 21).

Indagados se sentiram alguma emoção ao assistirem ao programa, se ocorreu algum tipo de envolvimento, que os comovesse se foi apenas impressão passageira, com ar de sarcasmo, um aluno respondeu:

na hora ali deixa levar pela emoção, depois o Ratinho faz uma palhaçada e cá, cá, cá. Da mesma forma que eles saíram rindo de lá nós vamos sair daqui. Isso por que não está ao alcance da pessoa ajudar. Se estivesse no alcance ela iria resolver, mas ela não conhece o cara, e tal, não tem amor, não tem nada, por mais que fala, não tem amor por ninguém. Ninguém tem amor por ninguém (Videogravação / entrevista 6).

Outro aluno acrescentou que nem todas as pessoas estão em condições de resolver problemas relativos à saúde do povo, como foi apresentado no programa, já que se tratava de uma solução particular, isolada do social. Em geral, as pessoas vão a programas de televisão com o intuito de se divertir e a emoção é passageira. No final do seu argumento, o aluno expressou sua religiosidade, como forma de resolução do problema: "*Eu dou a solução, só Jesus*" (Videogravação / entrevista 6).

Outra aluna concordou com a posição do colega a respeito da impossibilidade de ação para resolver os problemas apresentados no programa do "Ratinho", no entanto, ela identificou uma realidade mais ampla, um problema da saúde pública: "*a gente assiste o programa geralmente em*

família, mas não pode fazer nada, a única coisa que a gente pode fazer é assistir mesmo, se for organizar um movimento pela saúde pública como é que você vai fazer isso?" (Videogravação / entrevista 4).

2.2 Videogravação – Escola "B"

Na sétima série da escola "B", os alunos, em seu conjunto, demonstraram maior dificuldade em participar, tanto do programa "Sai de Baixo", como do "Ratinho Livre". A atividade contou com a participação de 25 alunos, dentre um conjunto de 35. Muitos deles demonstraram receio, sendo preciso convencê-los a participar, com o argumento de que a atividade consistiria apenas em assistir ao vídeo, cujo assunto seria alvo de discussão entre os alunos, embora fosse gravado em vídeo. A disposição dos alunos na sala, durante a apresentação, também foi diferente dos alunos da turma "A". Enquanto os alunos da turma "A" colocaram suas carteiras em círculo e todos se dispuseram a participar da discussão, a se envolver de alguma forma, na sétima série da escola "B", os alunos mostraram-se mais arredios. Muitos, no início, preferiram sentar-se no fundo da sala, e várias vezes o pesquisador teve de convencê-los a integrar-se no grupo. Até o final dos trabalhos, muitos alunos mantiveram-se distantes da maioria dos colegas.

Com esses alunos, foi também possível observar dois momentos distintos durante a apresentação dos programas. No primeiro programa, ocorreu grande envolvimento dos alunos, que riam e faziam comentários diversos com os colegas do lado, ora fazendo gestos de concordância, ora de discordância com os pontos do episódio.

O segundo programa, caracterizado por um drama familiar, provocou também bastante envolvimento emocional de grande parte dos alunos.

O momento seguinte do processo de videogravação foi de discussão, durante a qual alguns alunos dispuseram-se a realizar a leitura dos programas concordando e/ou discordando de pontos específicos das mensagens veiculadas. O debate especialmente sobre o primeiro programa restringiu-se ao grupo considerado *mais participativo*.

A – Programa “Sai de Baixo”

Este programa foi exibido aos alunos no dia 16 de outubro de 1998, com o mesmo episódio apresentado para a turma da escola “A”. Como ocorreu na outra turma, antes da discussão, o pesquisador indagou dos alunos a passagem mais interessante do programa, como meio de provocá-los para o debate. A maioria os alunos da sétima série da escola “A” deu prontamente sua opinião, destacando os quadros preferidos; já na turma “B”, houve certa limitação por parte dos alunos e muitos expressaram grande timidez, ou diziam não saber indicar o trecho que preferiram no programa, ou, ainda, consideravam todos de grande valor

Uma aluna, logo de início, relacionou o programa exibido com as eleições realizadas no mês em que episódio fora ao ar, o qual, em sua opinião retratou bem a realidade da política no país,

ele trabalha tentando mostrar as eleições, só que num sentido figurado. Hoje a política está bem uma merda mesmo, ele retratou o cotidiano. Eles estão falando lá sobre a eleição, mas ao mesmo tempo eles estão falando que as eleições estão como eles estão retratando, que é um caso de fazer a gente rir (Videogravação / entrevista 36).

Outra aluna contestou a colega, argumentando que o programa não se achava tão coerente com a realidade brasileira, pois a política não é tão divertida como o episódio quis demonstrar e acrescentou,

eles queriam mostrar a política meio humorística. Acho que a política é séria, mas eles queriam mostrar o lado humorístico, de uma forma mais alegre, e a política não é tão alegre assim. Ela tem os seus lados bons e os seus lados ruins. O candidato sobe em cima lá do palanque, faz discurso que vai fazer, ‘vou construir escola e tal’, mas realmente não faz. O lado bom é que tem alguns políticos que até cumprem, mas não são todos. Ali no programa uns estavam

querendo fazer alguma coisa boa, outros não, o Vavá queria resolver algum problema, mas o Caco estava mais em sua ambição (Videogravação / entrevista 28).

Os alunos demonstraram dificuldade em continuar a discussão esgotando-se com base na problemática levantada pela colega, ou seja, a questão eleitoral. Então, o pesquisador perguntou aos alunos se havia algum outro assunto que gostariam de discutir, tomando-se por base o programa, momento em que a mesma aluna que abordara a questão eleitoral, passou a criticar o episódio, apontando o mau uso da língua por parte dos personagens, de um modo, em especial, a personagem Mágda que entrou em cena usando duas palavras com grafia errada, animal com 'u' e vegetal com 'u', o que, para ela, não deixa de ser engraçado, mas não obedece à escrita correta, e demonstrou certa indignação alegando que, seu pai é muito exigente quanto ao correto uso da língua,

Dá prá discutir sobre a questão do português. A Mágda chegou lá com cartazes, animal com "u" e vegetal com "u". É engraçado, mas no meu ponto de vista eu posso dizer que sou uma pessoa muito chata. Gosto de falar o português correto. Meu pai era bastante rígido nesse aspecto, eu falava a palavra errada e ele "Povana, não é assim, preste atenção, fale direito". Eu achava bom. Eu sou mais prá esse lado, o português correto é mais bonito. A nossa língua portuguesa, eu não acho uma língua bonita, mas se for falada corretamente ela fica melhorzinha. Lá é prá tentar descontrair a gente, prá gente poder dar risada (Videogravação / entrevista 36).

Outra vez os alunos mostraram-se apáticos e, não se desenvolveu uma discussão com base nesse tema mesmo incentivados pelo pesquisador. Os alunos demonstraram concordar com a colega, mas não colocaram sua opinião. O pesquisador levantou um novo tema, pedindo aos alunos um parecer sobre a questão do pobre, valendo-se do episódio apresentado pelo programa.

Nesse sentido, uma das alunas argumentou que, no geral, o personagem "Caco" refere-se ao pobre com desprezo, razão por que não se identifica com a imagem de pobre trabalhada pelo programa – "O caco não

gosta de pobre, tipo assim, despreza, aí ele inventa aquelas palhaçadas que faz parte do cotidiano do pobre, e ele coloca para o programa ficar descontraído e a gente assistir" (Videogravação / entrevista 30).

Para os alunos, a crítica feita ao pobre constitui um dos elementos que torna o programa engraçado especialmente, pelo fato de que o *"personagem que faz a crítica também é pobre"* (Videogravação / entrevista 36). No entanto, os alunos entenderam que certas pessoas levam essa relação muito a sério, discriminando qualquer um pela sua condição social. Nas palavras de um dos alunos:

tem muita gente que leva pro lado pessoal, só porque eu tenho dinheiro, tenho uma casa boa, tenho um carro, tenho o que me vestir e calçar bem, só que não precisa ter essa discriminação assim, por que um dia também ele vai conseguir, vai ficar rico, vai ter seu carro, vai ter sua casa. Mas aí ele leva muito pro lado humorístico, por que ele não tem (Videogravação / entrevista 28).

Outro aluno evidenciou que o programa retratou a real condição do pobre brasileiro, até a maneira da maioria portar-se, idêntica àquela apresentada pelo programa, *"A maioria da população brasileira é assim, vive desse jeito, pobre. Pobre em relação ao país, por que o país é pobre, então a população toda, a tendência é ser desse jeito, é mais ou menos igual"* (Videogravação / entrevista 31).

Houve concordância de outros alunos acerca do perfil do pobre apresentado pelo personagem "Caco", que, segundo eles, possui as mesmas características, apesar do tom de deboche utilizado pelo personagem, *"Às vezes, o 'dinheirinho amafunhado', as rifas também"* (Videogravação / entrevista 31).

Porém, um dos alunos discordou das características que o personagem impõe ao pobre, e protestou: *"Eu não concordo quando ele fala que o pobre é fedido, só por que é pobre ele vai andar fedido?"* (Videogravação / entrevista 32).

O pesquisador perguntou aos alunos se, de modo geral, fazem comentários sobre programas de televisão com os familiares, tendo a maioria

respondido que não há diálogo em casa em torno dessa questão. Em relação aos professores, os alunos afirmaram não ser também freqüente comentários sobre programas de televisão em sala de aula e um deles ressaltou que, *"raramente, eu me lembro de uma ou duas vezes. Às vezes, quando a gente fala, o professor de História discute"* (Videogravação / entrevista 30).

As alunas afirmaram que têm o hábito de discutir entre si questões que julgam interessantes e típicas dos jovens. E uma declarou: *"entre nós discutimos sempre, por exemplo, sobre o Bom Jovi. A gente gosta de um cantor, a gente comenta sobre ele, leva foto, fala sobre ele, igual o Leonardo DiCaprio. Cada um tem a sua opinião"* (Videogravação / entrevista 23).

Já os alunos demonstraram interesse em discussões que envolvem futebol, *"nós falamos sobre futebol, 'oh! Você assistiu àquele gol? Que golasso'. A gente não tem liberdade de falar isso com o professor, o professor não dá aquela liberdade, fica só na matéria, matéria, matéria"* (videogravação / entrevista 27).

Os alunos julgaram importantes os comentários que fizeram acerca do programa assistido, pois possibilitaram ampliar seu ponto de vista, tomando ciência da opinião dos colegas. Segundo um dos entrevistados,

quando a gente assiste a um programa e depois discute com alguém a gente pode até mudar de opinião, mas depende da opinião da pessoa. A gente tem que assumir quando erra e quando está certo, geralmente você só vê um lado, por exemplo, quando assiste a uma novela, e essa outra pessoa viu os dois lados e teve outro resultado (Videogravação / entrevista 30).

B – Programa "Ratinho Livre"

O programa foi exibido para os alunos da sétima série da turma "B", no dia 23 de outubro de 1998, ou seja, no mesmo dia que fora exibido na escola "A", e repetiu-se o mesmo trecho do episódio. Essa apresentação contou

com a participação de 23 alunos, menos do que a primeira; no entanto, mostraram-se à vontade durante a discussão. Algumas alunas que não compareceram à videogravação anterior estiveram presentes nessa apresentação.

Durante a exibição do programa, como na turma da escola "A", os alunos demonstraram grande envolvimento emocional e começaram seus comentários destacando a importância do episódio porque tratava de assunto relativo à vida particular de um ser humano. Um dos alunos afirmou: *"interessante, está falando da vida dele, a vida do homem, o que ele sente. O Ratinho ajudando as pessoas. Mostra que mesmo doente vai trabalhar para ajudar a família"* (Videogravação / entrevista 25).

Para algumas alunas, a principal característica do programa do "Ratinho" consiste no auxílio que ele presta às pessoas carentes e não concordam com a classificação "brega" que dão ao programa, *"Ratinho ajuda as pessoas, o povo fala que o Ratinho é brega, ele pode ser brega, mas ajuda as pessoas"* (Videogravação / entrevista 33). *"os jornais mete o pau nele, pelo que ele leva, mas também existem outras coisas boas, ajuda as pessoas"* (videogravação / entrevista 24).

Uma das alunas contestou a opinião das colegas, evidenciando a particularidade "brega" do programa com a linguagem grosseira utilizada pelo apresentador; no entanto, salientou o apoio dispensado às pessoas necessitadas:

em vez de lavar a roupa suja em casa, não, é lá no Ratinho. Tudo bem, o Ratinho ajuda, tal e tal, mas tem coisa que ele fala na televisão que é melhor assistir a novela, que é de mentira, lá é real. O Ratinho mete o pau na Globo, que a Globo é isso, é aquilo, é aquilo outro, mas o programa dele é pior, ele fala tudo que vier na cabeça 'que porra', ele pegou e falou 'que porra', não é coisa que se fala em televisão (Videogravação / entrevista 36).

Algumas alunas da sétima série da escola "B" justificaram o fato da televisão utilizar problemas familiares vivenciados pela população para garantir IBOPE, ressaltando que o importante, para elas, é que o apresentador preste

algum tipo de ajuda àqueles que vão ao seu programa e que se encontram necessitados. A respeito da questão, uma aluna adiantou que *"minha mãe sempre fala que para subir na vida você depende de uma pessoa, você não vai subir na vida sozinho"* (Videogravação / entrevista 25).

A opinião foi complementada por uma colega que ressaltou que, *"antes subir na vida às custas de uma pessoa ajudando ela do que subir na vida às custas de uma pessoa sem ajudar"* (Videogravação / entrevista 34).

Outros alunos da turma, no decorrer das discussões, levantaram também os pontos negativos do programa, o que para alguns poucos, não passa de baixaria, e alegaram que se trata de um programa que *"vive da desgraça dos outros"* (Videogravação / entrevista 24).

Uma aluna destacou que, na verdade, não é o apresentador quem financia a ajuda dada aos indivíduos que participam do programa, que despesas correm por conta da própria produção do programa, contestando a postura do apresentador – *"ele fala que vai tirar do bolso dele, mas quem paga é a produção, o Sílvio Santos"* (Videogravação / entrevista 23).

Essa opinião foi complementada por outra aluna, que destacou os interesses comerciais que estão por trás da atividade dos médicos e hospitais que predispõem a dar solução para os casos levados ao programa pois, *"ele fala assim, 'se não quiser dar prá gente a produção paga, não tem problema nenhum'. Mas a maioria do pessoal, cirurgia, médico não cobra, mas é prá sair lá e ficar famoso"* (Videogravação / entrevista 36).

Porém, uma das alunas insistiu em que o próprio apresentador teria custeado as despesas do tratamento da pessoa que compareceu ao programa. Essa aluna comoveu-se muito durante a exibição do programa, e acreditou piamente na emoção do apresentador : *"mas como ele se emocionou com o caso da tesoura, quem sabe se a empresa não pagasse, eu acho que ele pagava, por que mostrou que sentiu bastante emocionado"* (Videogravação / entrevista 30).

Outros alunos aceitaram o juízo que a colega fez do apresentador, argumentando que não concordam com certos quadros do programa em que se apresentam assuntos banais, como brigas de casais, ressaltando, contudo, os aspectos positivos do programa. Um deles declarou que:

eu acho interessante a maneira que ele faz prá ajudar as pessoas e tal. Leva o problema lá, certos problemas, que nem esse rapaz, que está com a tesoura na barriga. Aquilo lá, de levar briga de casal lá no programa dele, prá discutir lá, aquilo é palhaçada, não é normal. Problema sério igual ao do rapaz eu acho bom de levar, eu concordo com ele por causa disso (Videogravação / entrevista 31).

Com base no drama vivenciado no programa, a turma foi unânime em destacar que o problema da saúde pública no Brasil é consequência do descaso dos próprios médicos e dos hospitais, pois, "*ele tentou em vários hospitais e ninguém ajudou ele, só o Ratinho vai ajudar ele. Eu acho assim, que os hospitais podiam ser mais solidários, ajudar mais as pessoas, por que não é só eles que precisam. Todo mundo precisa também*" (Videogravação / entrevista 23).

Uma aluna deu a seguinte opinião a respeito do apresentador:

O Ratinho, como todo mundo, tem suas qualidades e seus defeitos. O problema é que ele escandaliza muito o público brasileiro. Tudo bem que o brasileiro gosta é disso aí, eu gosto, por que é a realidade, a gente não gosta de viver de mentira, mas tem coisa que ele fala, eu por exemplo, não concordo. Ele fala tanto sobre Deus, que Deus é isso, que Deus é aquilo, mas ele não é ninguém prá dar lição de moral nos outros, ele não estava falando palavrão lá? Nisso ele se contradiz (Videogravação / entrevista 36).

Nesse sentido, alguns alunos buscaram diferenciar os aspectos que julgam positivos – como a ajuda que o apresentador do programa presta às pessoas – daqueles negativos, citando como principal, o fato de que "*ele acaba distorcendo um pouco a realidade, ele tenta popularizar e acaba distorcendo a realidade*" (Videogravação / entrevista 26).

Os alunos consideraram o fundo musical uma das técnicas que o apresentador utiliza para comover os telespectadores. Para esses educandos, o envolvimento com os problemas alheios é apenas passageiro, não significa uma efetiva busca de soluções, seja no próprio bairro ou no município, embora

o programa " *possa promover uma reflexão*" (Videogravação / entrevista 26). "*Eu não vou ficar preocupada se o Ratinho resolveu ou não o problema. Ele prometeu, se resolveu ou não é problema dele. Se não resolveu isso vai aparecer*" (Videogravação / entrevista 36).

Uma das alunas acrescenta que a corrida do dia-a-dia faz com que as pessoas não se preocupem com os problemas sociais, pois,

às, vezes a gente tem tanta coisa na cabeça que acaba não parando prá pensar em coisas muito mais importantes, como por exemplo a questão da saúde de nosso país e de nós mesmo. Mas no fundo, no fundo, acho que sempre fica um pouquinho prá gente refletir, prá gente saber, o que está certo, o que está errado, prá tentar mudar, mas nem todos são assim (Videogravação / entrevista 26).

Nem sempre há concordância imediata com as posições apresentadas pelo programa, " *às vezes a gente discorda no primeiro momento, aí para prá pensar, e concorda: 'tá certo, é isso mesmo'*" (Videogravação / entrevista 27). No entanto, essa divergência não impediu que os alunos continuassem assistindo ao programa, mesmo diante de tantas dúvidas acerca da veracidade do que é apresentado. Um deles justificou-se assim : "*para ver se a gente tem resposta daquilo que a gente está procurando. Assiste para ver se tem respostas para as nossas dúvidas*" (Videogravação / entrevista 25).

Outro argumento para continuar assistindo ao programa é o da falta de opção " *Ou como distração também, às vezes não quer assistir novela, assiste o programa*" (Videogravação / entrevista 36).

Um dos alunos, que fez a consideração de que "*o Ratinho vive da desgraça dos outros*" (videogravação / entrevista 24), destaca ter ouvido em um programa de rádio. Afirmou que normalmente assiste ao programa sozinho, em seu quarto.

É importante ressaltar, com base nas entrevistas, que 56% dos alunos desse grupo assistem aos programas televisivos, "Sai de Baixo" e "Ratinho Livre", sozinhos, sem a companhia dos familiares; 56% afirmam que não fazem quaisquer comentários acerca da programação televisiva em geral, com os familiares no momento da exibição. Destaca-se que 77% dos alunos, ao

assistirem aos programas televisivos, normalmente têm dúvidas; no entanto, desses 66% procuram os familiares, 11% os colegas, 11% professores e 11% não tentam ajuda para resolvê-las. Nesse sentido, 55% dos alunos declararam que normalmente, os professores não comentam os programas televisivos em sala.

Durante a videogravação os alunos foram unânimes em afirmar que os professores não são acessíveis a debates e que não têm liberdade de discutir com eles questões relativas a programas de televisão, conforme declarou um aluno: *“A gente não tem essa liberdade de comentar com o professor, com os amigos a gente tem”* (Videogravação / entrevista 34).

Porém, os professores comentam os programas televisivos com o único interesse de utilizá-los como parte no conteúdo de sua disciplina, ou seja, para fins didáticos. Segundo os alunos, os professores comentam *“ só o que interessa prá eles, ‘só aquilo ali cai na matéria’. Só, mas essas coisas não ”* (Videogravação / entrevista 35).

O professor fica mais preso à matéria dele. O professor não se relaciona tanto com a gente. Isso pode ser até descontração, ou uma forma dele dar aula, dar a matéria dele, um método diferente. Os professores andam dando aula ultimamente, como vou falar? ... na rotina, não pode cortar o assunto, então fica aquela coisa, monótona, cansativa, então a gente não distrai, fica preso, dá até preguiça de estudar (Videogravação / entrevista 36).

Nesse sentido, os alunos consideraram oportuno e agradável o processo de videogravação realizado pois, *“ é legal, a gente discutir, por que na sala de aula a gente não discute, falar o que pensa, o que sabe, nem todos concordam com a gente, mas é isso ”* (Videogravação / entrevista 23).

A relação dos educandos da sétima série da escola “A” como da escola “B” com os programas televisivos foi percebida também nas entrevistas. No momento, pontuaram os aspectos que consideram importantes e contraditórios na programação preferida, não havendo, dessa forma, uma aceitação unívoca, tanto do formato como das idéias trabalhadas nesses programas. Alguns educandos, por exemplo, identificaram a imagem

estereotipada que os programas têm do cotidiano, como no depoimento seguinte:

eu acho que ele (Ratinho) está se empolgando demais, ele briga com o ministro da saúde, com o presidente. Ontem ele estava brigando com o ministro da cultura, porque o ministro da cultura falou mau do programa dele, com coisa que tudo mundo é obrigado a assistir e gostar. Acontece, igual ele falou, o programa dele é feito para o povão, o povão não tem acesso a revistas, jornais, então quem tem mais dinheiro pode, então o ministro da cultura tem uma opinião, porque ele é mais culto ” (Entrevista 4).

Alguns alunos, sobretudo os da turma da escola “A”, perceberam que não existe veracidade nos programas apresentados pela televisão, tendo um deles opinado que, *“o ratinho, eu acho que ele inventa as coisas prá querer aparecer e ganhar audiência ”* (Entrevista 5).

Outros alunos selecionam os programas de acordo com o assunto, e alguns dão importância ao “Ratinho” com base na suposta ajuda que presta à população de modo geral. Nesse sentido, os alunos não concordam com certos quadros do programa que dão ênfase à exploração de brigas e conflitos domésticos. Além disso, um entrevistado discorda da disputa travada entre as emissoras de TV garantir audiência dos telespectadores :

agora esse negócio de Ratinho, eu não acredito nada que eles fazem lá. Algumas coisas que colocam lá, igual aquelas mulheres doente, eu olho e falo, “nossa!” Agora aqueles negócios que eu vejo, aquele monte de coisa que ele coloca.. um fica criticando o outro na televisão, a Globo fica criticando o SBT, o SBT fica criticando a Globo, Record... quando eu vejo isso eu desligo a televisão, eu acho horrível. Acho que cada um ... cada emissora faz o seu trabalho, mas fica criticando um ao outro, acho que... (Entrevista 7)

Outro aspecto evidente nos depoimentos dos alunos, tanto nas videograções como nas entrevistas, é o envolvimento emocional com programas que mostram a realidade da população mais carente, mesmo que de forma sensacionalista, como o próprio “Ratinho”, além dos programas

jornalísticos do gênero, como “Barra pesada – o homem do chapéu preto” (TV Goiânia, canal 11) e “Goiânia Urgente” (Rede Record, canal 4), as quais enfocam os dramas cotidianos dos moradores dos bairros periféricos de Goiânia, em especial temas relativos à segurança, moradia, infra-estrutura dos bairros e saúde, como fala um dos entrevistados :

De manhã a gente gosta de ver “Goiânia Urgente”. Sei lá tem muitas coisas que interessa assim, tipo assim, setor que está muito esquecido prá lá. “Barra Pesada” tem muito cara malandro, vagabundo. Ratinho eu não gosto não, que tem muita mentira, aquele lá, Leão Livre, aquele lá eu também não gosto. Gosto mais de assistir, assim, tipo jornal, lá está falando a verdade. Agora esses trem de programa aí eu não gosto não (Entrevista 5).

Esse e outros, depositam alto grau de confiança quando se trata de programas de cunho jornalístico, porque, mediante esses programas, têm fácil acesso às informações acerca de fatos ocorridos nos bairros da capital, como em âmbito nacional e internacional.

Nesse sentido, para o Coletivo NTC, na realidade de final de século, as instituições de organização política encontram-se enfraquecidas, deixando assim, um volumoso conjunto de reivindicações populares, sem veículo condutor e sem advocacia expressiva e sem atuação de entidades historicamente representativas:

Esse papel vai ser capturado pela imprensa que, apesar de ser uma instituição privada com fins lucrativos, acaba por herdar essa *energia agregada* das massas históricas e utilizá-la de forma oportuna: desempenhando o papel que pertenceu no passado às instituições de pressão, como se fosse de fato seu portador histórico (Coletivo NTC.1996:182).

Segundo esse coletivo, se antes o Estado tinha relação direta com o cidadão, por intermédio das instituições intermediárias (sindicatos, partidos políticos, associações, etc.); hoje, no entanto, os meios de comunicação

suplantam e neutralizam os anteriores. Assim, “ *de Estado-nação passamos para Estado-medium* ” (Id. *ibid.*:183).

Pode-se considerar que há uma identificação entre esses sujeitos e os programas, pelo fato de terem em seu formato alguns elementos que representam seu cotidiano. Resumem, estereotipadamente, a forma por que os sujeitos chegam à cidadania, seu processo de sobrevivência na cidade, suas dificuldades diárias e suas descrenças nas instituições políticas. Como argumenta Barbero, é uma forma desses sujeitos, desprovidos, em sua maioria de vida digna, assumirem o papel de atores. Esses aspectos constituem-se, portanto, em uma “*dramatização do real*” (Barbero,1997a:318), em que os atores são sujeitos do convívio diário com o próprio povo. Nesse sentido, “ *esses personagens têm casa, endereço, família e o que é mais importante, têm uma história de vida que inclui amor, amizade, ódio, vingança. Uma história que fala de seres reais, e não de meras fichas de identificação* ” (Fadul, *apud* Barbero, 1997a: 318).

Alguns alunos deram mostra de que estão interessados no próprio espetáculo que a televisão pode proporcionar ou apenas em um contato, por esse meio, com seus ídolos, seja da música, do cinema, da própria TV, como também do futebol, “ *o Ratinho eu assisto mais porque quando vai lá cantor, essas coisas né, aí quando eu quero ver eu assisto, agora é muito difícil eu assistir o Ratinho* ” (Entrevista 25).

Gosto quando fala sobre moda, sabe? Essas coisas, coisas assim, artista, cantor. Igual no Ratinho que teve, que vocês passaram a fita, tinha o Terra Samba, só que vocês não mostraram. Eu não assisti, eu não sei, eu acho que eu dormi cedo, mas eu tinha falado, “não, eu vou assistir, porque o Terra Samba vais estar lá”. Nossa, eu ia assistir, na hora (Entrevista 23).

Alguns alunos evidenciaram que os programas humorísticos buscam atingir um público que possui a mesma visão de vulgaridade que os atores apresentam da vida real: “ *O Caco, eu acho assim, que ele busca falar mais com a pobreza, aí ele fica falando aquele negócio de pobre, é sempre, tudo que ele*

fala é verdade, mas ele fala de um modo mais assim, vulgar, aí os colegas ficam imitando” (Entrevista 27).

Diante do exposto pelos alunos, tanto nas videogravações como nas entrevistas, têm-se elementos para realizar uma análise acerca das mediações que ocorrem no momento que os sujeitos pesquisados estão assistindo aos programas preferidos. Pode-se notar que, os alunos não mantêm uma relação unívoca com os programas, mas que estão permeados por valores, concepções de mundo e que, ora têm os familiares, ora a religião ou os amigos como construtores de significados.

Pretende-se, a seguir, discutir acerca das questões levantadas pelos alunos e elaborar algumas conclusões.

CAPÍTULO IV

AS ESCOLAS COMO MEDIADORAS DOS GRUPOS PESQUISADOS

Este trabalho ainda não apresenta uma conclusão definitiva, pois, há muito ainda por descortinar em relação à mediação que as escolas exercem na formação de concepções de mundo, de valores dos sujeitos educandos.

Cabe ao pesquisador, ao final de um estudo, mesmo que o considere inconcluso, inacabado, levantar considerações finais acerca da proposta inicial. Nesse sentido, arrisca-se a executar a tarefa, tendo claro que outras pesquisas virão, tanto para reforçar, como para contrapor alguns pontos não desvendados no trabalho. Desde o primeiro capítulo deste estudo, pretende-se compreender se as escolas públicas pesquisadas realizam ou não a mediação crítica das mensagens televisivas com os educandos.

Nesta última parte, formulam-se duas idéias sistematizadoras. A primeira refere-se ao objeto central do estudo, ou seja, como duas escolas da rede pública de ensino constituem-se em mediadoras no processo de recepção para um grupo alunos da segunda fase do ensino fundamental. A segunda é relativa às implicações dos resultados da análise na reflexão sobre a prática pedagógica e a gestão escolar. Não se pretende identificar evidências acerca dessas questões, mas sinais explicativos que possam orientar uma melhor compreensão da relação professor – alunos – *medias*.

O estudo em questão teve início em conjunturas institucionais e sócio-políticas distintas, no intuito de evitar generalizações antecipadas, acerca

do processo de construção de práticas educativas voltadas para a formação de sujeitos críticos. No entanto, intenta-se apontar algumas tendências, relacionando-as a outros estudos da área.

Inicialmente, pode-se perceber que a recepção realizada pelo grupo de estudantes pesquisados permeia-se, tanto emotiva como racionalmente, de valores simbólicos de uma sociedade capitalista em fase de reorganização, que tem em seu bojo um ideal político e moral de organização de novos valores mais individualistas e menos participativos. Uma das estratégias da nova construção hegemônica significa justamente o processo de perda ou substituição da identificação por parte dos povos de suas respectivas nações, relativas às suas crenças, mitos, expressões culturais, como um todo e, em especial, a não-compreensão de que a realidade econômica e social constrói-se historicamente.

Não se pode desconsiderar o papel dos meios de comunicação diante das intenções da indústria capitalista de significados e de desterritorialização internacional, implementada pelos setores hegemônicos, em nível mundial. É necessário compreender as mensagens dos meios de comunicação, não como mera informação ou entretenimento, mas como produto cultural que deve ser apreendido criticamente. Cabe à escola, nesse sentido, não a mera contraposição às mensagens dos *medias*, mas uma postura crítica, histórica, cultural.

Os meios de comunicação pautam-se em memórias coletivas para dar-lhes outros significados que não sejam de lutas e conflitos sociais, buscando forjar a harmonia e o consenso. As reformas e os movimentos sociais que se firmaram nos anos 60, especialmente nos países do sul da Europa, opunham-se frontalmente ao incremento das desigualdades; por isso, os poderes hegemônicos buscaram dissolver as forças de oposição. Para Flecha,

as perspectivas de reação contra as opções progressistas tinham que destruir no mínimo as três conquistas seguintes:

a) Perspectiva emancipatória de alguns movimentos e algumas reformas que tinham uma orientação igualitária oposta às mudanças que agora queriam fomentar (...). b) Conceito de sujeito social transformador, em

que se apoiavam tanto a idéia de organização de vanguarda dos movimentos como a de Estado que garante o bem-estar de seus cidadãos (...). c) Ciências do social e práticas a elas ligadas, que eram as que haviam obtido um grande desenvolvimento com as políticas relacionadas com o Estado do Bem-Estar Social que agora é questionado(...) (1994:35).

Pode-se observar que ocorreu forte envolvimento dos educandos pesquisados com as novas perspectivas simbólicas dos *medias*, que responderam ao apelo emocional implementado por esses meios, ao passo que, em contrapartida a escola não realizou a racionalização ulterior dessas mensagens. O melodrama vivido pelos personagens “reais” de “Ratinho Livre” ou o humor político de “Sai de Baixo” não sofreu qualquer processo ressignificação crítica, por parte da escola, durante a realização deste estudo.

Acerca do abuso do irreal e do emocional promovido pelos *medias*, em especial pela TV, Orozco atesta que esses meios conseguem causar impacto e inibir a dimensão racional dos sujeitos (1996:26); no entanto, as escolas observadas não demonstraram a mínima articulação no sentido de questionar verdades.

O discurso dos alunos dos dois grupos pesquisados apresenta importantes observações e ponderações acerca do que viram e ouviram nos programas veiculados, e o uso desses programas caracterizou-se de forma diferente entre os vários sujeitos, o que demonstrou, no entanto, que, os episódios exibidos têm estreita relação com o universo cultural dos educandos. Os programas contribuem na formação de concepções de mundo e no reforço de imagens estereotipadas da realidade, de metáforas, tomadas como a expressão do real, e não como sua representação.

Pode-se considerar que a leitura dos programas, feita pelos educandos, está carregada de elementos do senso comum, de seu próprio cotidiano, dando ou não legitimidade ao que vêem e ouvem na TV. Muitos alunos mantiveram-se de tal forma envolvidos com os programas, que não conseguiram realizar uma análise mais crítica dos episódios. Embora tenham feito críticas pontuais, não atingiram o cerne dos problemas veiculados, percebendo-se um elevado grau de envolvimento emocional por parte de um

número considerável de alunos, além de legitimação do que se representava nos programas. Nesse caso, ocorreu uma complexa interação entre verdadeiro e falso, verdade e mentira, e o que antes representava o real, passou a se constituir realidade.

A metáfora constitui um dos elementos característicos do processo de recepção dos sujeitos pesquisados, o que demonstra constante relação entre os programas assistidos e a forma que esses educandos vêm o mundo. Os programas foram considerados detentores de verdade, que, no máximo, para a parte dos alunos, era vulgarizada mas, real. Houve a confirmação, e identificação em quase todos os argumentos apresentados pelos educandos com os estereótipos trabalhados pelos programas, o que demonstra como esse contribuem para a formação de sua concepção de mundo.

Para muitos educandos, torna-se inquestionável a solidariedade do apresentador do programa "Ratinho Livre", apontado como aquele que ajuda os menos favorecidos, e critica com veemência o papel dos governantes e de setores sociais específicos, como os médicos, no episódio apresentado. Assim, o discurso do apresentador emocionou e mobilizou a atenção dos educandos. Mesmo aqueles que afirmaram, ao responder os primeiros questionários, ou nas entrevistas, que não assistem ao programa, considerando que representou a verdade "inequívoca". Os alunos apontaram as questões consideradas "bregas" ou pontuaram as diferentes formas de uso e objetivos, mas defenderam o programa quando se questionou a legitimidade ou a veracidade da exposição: "*Do jeito que você fala deixa o 'neguinho' como falso*" (Videogravação/ Entrevista 6).

Percebe-se também o sentimento de impotência dos educandos diante de uma certa situação da realidade social, que, embora muitos considerem real, não é palpável, nem passível de transformações. Não houve, no geral, a compreensão de construção histórica dos fenômenos sociais, que foram tomados como elementos naturais e isolados dos fatos políticos, econômicos e sociais mais amplos, porém, buscou-se solução possível para os problemas, mediante a redução de suas causas ou de suas generalizações. Segundo a maioria dos alunos, a resolução do problema da saúde no Brasil depende da vontade dos próprios médicos e hospitais; não existe contradição entre capital e

trabalho, ou seja, a relação entre patrões e empregados são harmônicas, como no caso das empregadas domésticas, que para grande parte dos alunos, fazem parte da família do empregador.

Diante dos problemas discutidos que afligem a sociedade, como políticos corruptos, a pobreza, saúde, a maioria dos alunos ressaltou que não se pode fazer nada e que a solução dessas mazelas não está nas mãos de cidadãos comuns. A única ação possível, nesse caso, é aquela supostamente implementada pelo apresentador do programa "Ratinho Livre", ou seja, o assistencialismo. A ação política, com o intuito de realizar transformações, não se encontra ao alcance dos sujeitos. Não compreendem, portanto, que a realidade é construída historicamente, e como tal, pode ser alterada pelos conflitos travados nas várias instituições da sociedade. As concepções veiculadas pelos *medias* constituem-se em importantes instrumentos de legitimação de uma hegemonia, que inibe as camadas populares de implementar ações para provocar as transformações sociais necessárias à construção da cidadania.

Assim, os meios de comunicação contribuem para reforçar, no grupo, os valores da atual fase da sociedade capitalista, das novas ideologias que se contrapõem àquelas de lutas sociais e de participação política do maior número de sujeitos possível, em busca da solução dos problemas coletivos; os programas, no entanto, possuem conotação individualista e assistencialista. Como argumenta Sfez, com base na elaboração de Proulx, opera-se um processo de construção de uma " *cômoda 'ideologia sem vítima', que vem substituir as mortíferas ideologias da Segunda Guerra Mundial*" (1994:15).

O sentimento de impotência, expressado pelo grupo de educandos pesquisados, apóia-se na compreensão de que apresentadores como "Ratinho" ou programas humorísticos como "Sai de Baixo", possam representar seu interesses, suas verdades e suas críticas e sejam, portanto, seus porta-vozes.

Como destaca Barbero, os apresentadores desses programas entram na cotidianeidade e constituem-se em um intermediário entre o cotidiano familiar e o espetáculo ficcional. A realidade, por mais dura que seja, passa a ser representada como ficção, e o apresentador, " *mais que um transmissor de informações é na verdade um interlocutor, ou melhor, aquele*

que interpela a família, convertendo-se em seu interlocutor” (Barbero,1997a:294). Há portanto uma proximidade dos sujeitos com toda essa trama, que torna tudo familiar e próximo, por isso comovente, reforçando ou criando novos estereótipos no seio social.

Dessa forma, a metáfora vai se constituindo em verdade no cotidiano desses sujeitos, que estão em processo de formação, de socialização. Delineiam-se novos sujeitos que, quanto mais vêem seu cotidiano representado na TV como um espetáculo, mais se distanciam da compreensão de como se constituem historicamente as divisões sociais e a construção da própria cidadania.

Assiste-se, a um processo de legitimação da banalização dos problemas sociais em nível nacional, percebido por apenas alguns dos alunos dos grupos estudados, o que torna ilegítimo o papel da crítica e do questionamento. O mundo passa a ser visto por meio de uma “*janela*” (Virilio,1999:10) e, como tal, constitui-se em um poderoso filtro, pelo do qual os sujeitos passam a representar sua própria realidade,

um filtro, através do qual podemos considerar não apenas as relações individuais e sociais, como também nossas relações com o mundo construído. Um quadro simbólico que se interioriza, a ponto de não mais ser percebido como filtro, ou como meios de conhecimento entre outros, mas como algo que gera uma única apreensão da realidade (*Id. ibid.*:13).

Nesse sentido, opera-se uma das características dos modernos modelos de comunicação – segmentação do público alvo na recepção dos diversos programas televisivos. O lugar reservado para o grupo de sujeitos pesquisados, como receptores, é de programas voltados para o grande público. A preferência, que esse grupo de educandos tem por programas televisivos, como novelas, jornalismo sensacionalista, humorísticos, programas de auditório, etc., faz parte de uma estratégia comunicacional bem definida, ou seja, o grande público não tem acesso a programas televisivos de boa qualidade e a maioria dos programas destinam-se ao entretenimento, ou à banalização dos problemas sociais. Apenas 20% do grupo de alunos da escola

“A” (e nem um do grupo da escola “B”) possuem canais de TV por assinatura, Estão, portanto, fora da caracterização dos assinantes segundo a Associação Brasileira de Televisão por Assinatura (ABTA), no país “ *44% dos assinantes possuem curso superior completo, e 93% pertencem às classes sociais A e B, o que significa que ganham a partir de R\$ 1.000 por mês* ” (Folha de São Paulo, 29 set. 1998).

Alguns alunos no momento das entrevistas identificam a má qualidade dos programas televisivos, mas como não têm acesso a outros canais de comunicação, ou a outras opções de lazer, se submetem ao consumo diário dos programas dos canais abertos de TV.

1. A escola como mediadora no processo de recepção

Em discussões com os alunos, durante as videograções, como atestam Lopes (1990), Orozco (1991), Sfez (1994) e Barbero (1997) não se verificou uma relação unívoca dos sujeitos com as mensagens veiculadas pelos *medias*. Há uma identificação ou um jogo simbólico, com base em que os sujeitos interagem de diferentes formas diante das mensagens televisivas. O ato de compreender como se processa a relação dos educandos com esses meios significa dar-se conta das próprias relações que estabelecem, em seu cotidiano, com os vários símbolos que circulam em seu meio com forte incidência sobre o espaço escolar.

Em vários momentos, observa-se efetiva participação efetiva dos educandos, contrapondo-se, levantando suas hipóteses ou defendendo seus pontos de vistas; nessas discussões, estão presentes os elementos constituidores de sua concepção de mundo. Ao debaterem determinado tema, invocam os elementos simbólicos constituídos na família, no grupo de amigos, na igreja e nos próprios meios de comunicação.

Ao analisar o discurso dos alunos, durante a videogração, percebe-se, claramente como ocorre, na análise dos programas, a utilização de diversos filtros simbólicos que trazem de fora da escola.

O primeiro deles é a mediação realizada no próprio ambiente familiar. Vários alunos, tanto nas videograções como nas entrevistas, destacam o papel da família, dos pais, tios e avós no processo de recepção. As afirmações nas entrevistas são relevantes para uma clara percepção da importância dos pais na elaboração dos discursos e a mediação familiar aparece em dois momentos distintos, destacando-se o primeiro, em que os discursos desenvolvidos pelos alunos durante a videogração, como já se apontou anteriormente, indicam os pais como importantes veículos na elaboração desses significados.

Dos alunos entrevistados, a totalidade do grupo de *maior participação* na escola "A" afirma que faz algum tipo de comentário com os pais no momento da recepção dos programas televisivos a que assistem em seu cotidiano; no entanto, dentre os alunos de *menor participação*, a taxa cai para 75%. Para os grupos de alunos da escola "B", os números são de 100% e 33% respectivamente.

Os pais aparecem também, majoritariamente, na relação das pessoas que os educandos procuram quando possuem dúvidas sobre algum programa assistido. Nesse caso, não há distinção significativa entre aqueles que têm uma *maior participação* e os de *menor participação*, em ambas as escolas. É interessante ressaltar que, ao tentar sanar suas dúvidas, os alunos do primeiro grupo procuram seus familiares, sejam pais, tios ou avós, e depois, os colegas que consideram mais experientes. A escola só aparece uma vez, como alternativa para esclarecer suas dificuldades. Os demais alunos não consideram, em momento algum, a escola como fonte esclarecedora de dúvidas.

Nesse sentido, a totalidade do grupo de alunos que tem *maior participação* na escola "A" procura algum familiar quando surge alguma dúvida no momento da recepção. Dentre os alunos que demonstram *menor participação*, 75% fazem da mesma afirmação, e 12% têm o costume de procurar os amigos e, outros 12% não procuram ninguém para sanar suas dúvidas. Quando indagados sobre uma segunda possibilidade de esclarecer suas dúvidas, 50% do primeiro grupo entrevistado responderam procurar os amigos e 16%, a escola. Já no segundo grupo, constituído de alunos que demonstraram *menor participação*, tanto nas atividades rotineiras da sala de aula como nas

videogravações, 37% indicam os colegas como segunda opção, enquanto ninguém procura a escola quando precisam esclarecer dúvidas.

Em relação ao grupo de alunos da escola "B", 66% dos que demonstraram *maior participação* afirmam buscam os pais nos momentos de dúvidas relativas às mensagens televisivas, 16% os amigos e outros 16%, a escola. Dentre os alunos de *menor participação*, 66% procuram os familiares e o restante, 34%, ninguém. Ao serem indagados sobre uma segunda possibilidade, dos alunos do primeiro grupo, 16% afirmam procurar a escola, e os do segundo grupo não procurar ninguém.

Percebe-se a importância da família como *locus* de mediação. Mesmo os alunos que argumentam ter dificuldades de diálogo em casa, geralmente, encontram receptividade dos familiares no momento de dúvidas em relação aos programas televisivos.

A escola, nesse caso, aparece em menor percentual, tendo em vista que considerável parte dos educandos dos dois grupos pesquisados, ou seja, 96%, não incluem a escola entre as primeiras possibilidades de dar respostas às dúvidas que possam aparecer durante a recepção de programas televisivos.

A crença religiosa dos educandos também deve ser oconsiderada como um elemento importante, exercendo papel de filtro na recepção dos programas, embora não represente um elemento motivador à participação crítica, pois, como já destacara Gramsci, a religião não tem por objetivo tirar os sujeitos de suas concepções de senso comum. Dessa forma, alguns alunos expressam suas crenças religiosas de forma acrítica, ou seja, ao se referir aos programas assistidos ou aos problemas sociais neles discutidos, os tomam como algo já dado, sem possibilidade de transformações, a não ser mediante interferência divina.

Nesse sentido, constata-se que, durante a discussão dos educandos em relação aos programas televisivos, a figura da escola não aparece explicitamente como uma mediadora, sendo comum, no entanto, aparecer referências às explicações dos familiares, aos comentários com colegas, à crença religiosa, ou, ao que se ouviu nos próprios meios de comunicação. São, portanto, essas instituições que aparecem explicitamente nas declarações dos alunos quando opinam sobre as situações exploradas nos episódios assistidos.

Entretanto, percebe-se a presença da escola no discurso dos alunos, tanto nos debates como nas entrevistas, de duas formas distintas: a sala de aula como um importante espaço de discussão, em que se preparam os alunos para a reflexão mais crítica da realidade; a relação professor-aluno, de suma importância para construir uma escola como mediadora na legitimação do discurso do professor.

2. Sala de aula como *locus* privilegiado de discussão.

Percebe-se a importância que o professor, no dia-a-dia da sala de aula, exerce na relação dos sujeitos com os vários temas sociais, influenciando sobremaneira no processo de mediação na recepção dos programas televisivos; ou seja, tanto nas observações em sala, como nas declarações do grupo de alunos da escola "A", nota-se a existência de um espaço garantido por alguns educadores para o debate e para a discussão de temas polêmicos, além do conteúdo das disciplinas.

O principal momento da videogravação com esse grupo de alunos ocorreu com a discussão, sobretudo do problema político-partidário que apareceu no episódio apresentado pelo programa "Sai de Baixo", caso em que, segundo opinião geral dos alunos, a professora de História e o professor de Matemática mostram-se interessados em estimular a discussão durante as aulas.

De um modo geral, os educandos demonstram certa intimidade com debates e discussões, além de bastante interesse em defender seus pontos de vista, sobretudo no que se refere à questão eleitoral. Reforça-se ainda mais a importância da escola como mediadora, pois, o assunto discutido no espaço da sala de aula representa uma das referências críticas para o processo de discussão dos alunos, embora não seja mencionado o posicionamento de um ou de outro professor, ou mesmo o papel da escola como um todo.

Em primeiro lugar, pode-se considerar que a prática pedagógica adotada por esses professores, com ampla possibilidade de diálogo, insere-se em uma realidade concreta da instituição educacional. Quer dizer, a coordenação

pedagógica e direção da escola oferecem plena autonomia e todo apoio para que o professor desenvolva práticas pedagógicas mais questionadoras, embora a maioria dos educadores não tenham o costume de implementá-las.

Em segundo lugar, o momento das reuniões pedagógicas ou as discussões na sala dos professores sobre os problemas de cada turma ou de alunos específicos, contribui bastante para uma interação maior entre os educadores, além de possibilitar a realização de ações conjuntas. Em terceiro lugar, como já foi apontado pelos alunos em relação à prática pedagógica, a possibilidade de diálogo não se restringe a uma boa parte dos professores, mas também à coordenação pedagógica e à própria direção da escola. Os educandos argumentam que a direção da escola mantém uma posição de respeito com os estudantes, procurando-os para opinar a respeito de decisões importantes. Deve-se considerar que a liberdade e possibilidade de diálogo entre direção-aluno-professor, mesmo que relativa, pois não é na prática exercida por todos os professores da turma, constitui um fator importante no processo de mediação crítica, como meio de socializar o educando em um espaço de debate e de discussão, o que pode, por sua vez, motivar uma leitura mais crítica da realidade.

A liberdade de diálogo, mesmo relativa, não esteve presente na escola "B", em que não se percebe disponibilidade por parte da maioria dos professores ou mesmo da coordenação pedagógica de ouvir a voz dos alunos. Durante as aulas, não ocorreram discussões nem debates no espaço da sala, acerca de temas gerais. As aulas seguiam um ritmo em que os professores trabalhavam linearmente a leitura de textos do livro didático, a exposição do conteúdo e tarefas feitas pelos educandos. O grupo de alunos dessa escola aponta a falta de diálogo, também, da coordenação, e que esta se relaciona de modo desrespeitoso com os educandos, como registrado no capítulo III deste estudo.

O momento das videografações nessa escola marcou-se por considerável dificuldade da maioria dos educandos em se envolverem no debate, nas discussões, quando se percebeu que não estavam habituados a momentos de discussão, ou a defender suas idéias, podendo essa dificuldade

ser atribuída à própria prática pedagógica da escola, inibindo a participação dos sujeitos.

Assim, pode-se concluir que, para que a escola seja mediadora crítica da recepção dos educandos aos programas televisivos, deve transcender, como aponta Penin (1997), o campo da epistemologia. O professor terá que se soltar das amarras do conteúdo, mediante uma reflexão crítica e colegiada, e caminhar para o campo da "*cultura vivida*" (Giroux, 1992) dos educandos.

Além disso, percebe-se que o grupo de alunos pesquisados estão ávidos de discussão e debate, e, tratando-se de questões relativas à cultura *mediática*, têm curiosidades, dúvidas e incertezas, sentido-se distantes da escola que não discute dialogicamente as questões de seu cotidiano. Então, ao surgirem dúvidas concernentes às mensagens televisivas, os educandos não procuram a escola, mas a família ou o grupo de amigos ou os próprios *medias*.

3. A relação professor aluno como elemento de mediação

O segundo aspecto que pode ser considerado como importante no processo de mediação crítica refere-se à relação professor-aluno. Nesse sentido, tanto na escola "A" como na escola "B", presenciavam-se elementos que tanto podem propiciar essa mediação, como inibi-la.

Na escola "A", os professores de História, Matemática, Inglês, Educação Física, além da coordenação, têm bastante carisma, atributo apontado pela maioria dos alunos, ao serem questionados acerca do relacionamento com os professores, que também se distinguem pelo respeito e pela proximidade que mantêm com os educandos.

Na escola "B", as declarações dos alunos acerca da relação com os professores desenvolveram-se de forma muito reduzida, e aparecem apenas dois professores – de Ciência e Inglês – como carismáticos. Os discentes apontam o professor de Ciências como simpático e amigo.

Como visto anteriormente, esse professor sempre representa para os alunos a figura de um companheiro, diferente de todos, qualidade que não significa, *a priori*, uma postura crítica, mas representa elemento importante para conferir legitimidade ao discurso do educador. Os discentes afirmam que, nos momentos em que estão assistindo os programas relativos à questão da saúde, a doenças ou às ciências biológicas, em geral estabelecem relação entre o assunto televisivo e a matéria.

Diferente da postura adotada por esse professor, que mobiliza a simpatia dos alunos e consegue estabelecer diálogo com eles, os outros professores, embora apresentem um discurso crítico, não conseguem a adesão de seus educandos. O professor de História, em especial, é apontado pelos educandos como aquele que eventualmente comenta os programas televisivos, embora ressaltem que essa posição é adotada apenas em programas, como telejornais, que se relacionam diretamente com o conteúdo trabalhado naquele momento específico.

Esse professor, ao fazer crítica ou observações pontuais acerca de programas televisivos, o faz de forma linear, unilateral, não utilizando tema problema, a ser discutido com todos os alunos da sala, em amplo debate, mas em posição de detentor do saber, que deve ser absorvido pelos educandos.

Além disso, esse educador, mobilizou a rejeição desses sujeitos pelo fato de não estabelecer um diálogo com os discentes.

Parte dos alunos rejeitam esse educador mesmo quando utiliza um discurso relativo à televisão, ou faz comentários acerca dos programas apontados. Primeiro, porque o problema se fundamenta na unilateralidade, ou seja, prevalece a opinião do professor, que não estabelece qualquer tipo de diálogo com o conjunto dos educandos, cujo discurso não se aproxima dos seus sentimentos, de suas vontades. Depois, esse momento não é caracterizado como lúdico, mas com um forte "tom" de tarefa, em que os comentários acerca dos programas televisivos ocorrem quando se tem uma relação com o conteúdo imediato, como as notícias dos telejornais. Finalmente, a relação do educador com os seus educandos parece interferir diretamente na legitimidade de suas opiniões, ou seja, o discurso do educador não transmite credibilidade aos alunos.

A postura unilateral e de distanciamento dos educadores em relação à cultura dos educandos não é característica apenas desse educador, mas envolve a grande maioria dos professores, coordenação pedagógica e direção da escola "B". Vários alunos do grupo pesquisado consideram essa relação desrespeitosa, autoritária, sem possibilidade de diálogo.

Nesse sentido, o distanciamento dos educadores não apenas da cultura *mediática*, mas também das relações afetivas dos educandos, provoca uma construção negativa no espaço escolar, de "*alienígenas na sala de aula*" (Green e Bigun, 1995). Ou seja, professores e alunos não se reconhecem como legítimos nesse espaço. Para os autores, esse distanciamento acarreta também o pânico moral dos educadores, "*cujo foco é o suposto desvio da juventude contemporânea*" (*Id. ibid.*:212).

O distanciamento afetivo e cultural significa um empecilho para que os educadores consigam uma mediação crítica. Embora o professor de História comente com seus alunos os programas televisivos, ou problemas sociais, em nenhum momento, o grupo de educandos fez referência positiva aos discursos e práticas desse professor.

Assim, considera-se o que Giroux classifica como uma "*crítica pessimista*" em que o discurso do professor, dá ênfase apenas aos elementos negativos de uma determinada realidade. Contrário a essa postura crítica, que Giroux considera como reducionista e pessimista, o autor utiliza-se do conceito de Pedagogia Radical e de Professor Transformador. Nessa abordagem, o papel da crítica não se encontra isolado, mas faz parte de um complexo sistema de relações sociais, de produção-reprodução e "*de imaginação em benefício da liberdade humana*" (1995a: 99).

Os dois aspectos levantados – sala de aula como *locus* privilegiado de discussão e a relação professor-aluno como elemento de mediação – levam a considerar que ocorre a perda de legitimidade de um considerável número educadores das turmas pesquisadas da escola "B" e, em menor grau da escola "A", na formação de concepções de mundo, com base na referência dos discursos implementados no espaço escolar, o que justifica a baixa incidência de alunos que procuram suas respectivas escolas quando têm alguma dúvida

acerca de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. Os educandos não consideram essas instituições como parte de suas próprias vidas e de seu cotidiano, além de que não fazem parte da representação dos alunos como formadoras para a vida, mas apenas para questões relativas às disciplinas e conteúdos. Como destacam Freire e Shor,

Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor. As respostas lhes são dadas para que memorizem. O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não uma conexão viva com a realidade deles. Hora após hora, anos após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta ao estudantes pela voz monótona de um programa oficial (1996:14).

A opinião dos autores traduz o que parece ser um limite para o trabalho de uma pedagogia crítica, baseada em uma comunicação dialógica. Como argumentam Freire, Orozco, Sfez e Giroux o diálogo problematizador com base no senso comum dos sujeitos representa o elemento fundamental na formação crítica e na superação das opiniões imediatistas, fragmentárias, tautológicas que os *medias* se esforçam para construir como concepção de mundo hegemônico.

De um modo geral, a socialização implementada pelas escolas trabalhadas, encontra-se mais próxima daquela implementada pelos *medias*, ou seja, consegue manter os sujeitos dentro de um determinado consenso social. Assim, como destacam Freire e Shor,

Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam técnicas e não o contato crítico com a realidade (*Id. ibid* : 24).

Assim, se as escolas pesquisadas não conseguem implementar o discurso da crítica, internamente, na própria relação com os conteúdos

específicos, considera-se que esse aspecto constitui uma importante limitação à possibilidade de formação crítica dos sujeitos para contextos sociais mais amplos, dentre eles, a relação com os *medias*.

4. Considerações finais

O trabalho realizado com o discurso *mediático*, que os educandos trazem para o espaço escolar, constitui-se em um importante aspecto para a construção de uma pedagogia crítica; no entanto, não é suficiente, nem garante a relação da educação com a vida dos educandos fora do espaço escolar. Não basta simplesmente relacionar-se com esses elementos (de forma reduzida), tendo em vista que eles devem representar uma ponte, em que os educandos sintam prazer e fiquem mais à vontade para falar sobre seu universo cultural, suas crenças, seus valores e suas concepções de mundo. Compreende-se que o universo da cultura *mediática* não tem poder em si; no entanto, tanto seus significados como seus significantes constroem-se em ambientes culturais específicos, em contradições e conflitos, construídos historicamente, e contam com a função de reforçar ou negar determinadas concepções de mundo. O educador cumpre, então, a tarefa de fazer com os educandos a leitura de textos não só videotecnológicos ou radiotecnológicos, mas todos os que estiverem presentes na relação entre os sujeitos e o conhecimento, até os oficiais, como é o caso do livro didático. Segundo Porto,

A convivência com os jovens estudantes e os trabalhos realizados com a TV, texto presente em suas vidas, evidenciaram a importância educativa de um recurso do qual esta mídia se serve e que a escola há muito tempo deixou de utilizar: **a própria vida.**" (Porto, 1996: 214; grifos da autora)

As discussões dos programas televisivos representam um excelente caminho para alcançar não só a cultura audiovisual dos educandos, mas também a cultura popular, suas expectativas, ansiedades e a realidade sócio-cultural na qual estão inseridos. O debate dos programas não possui um fim

em si mesmo, mas constitui um meio para que o educador possa problematizar a própria realidade vivenciada pelos educandos, e, em seguida, desencadear um processo de superação do senso comum, e das representações estereotipadas e a-históricas da realidade.

Os diversos *medias*, em especial a TV, interferem na produção de significados dos educandos; por isso, a escola não deve se omitir diante desse fato, mas encará-lo como um desafio. A cultura dominante utiliza-se de artifícios para trazer o público para dentro de suas fronteiras, construindo consenso e efetivando a hegemonia; então, para que ocorra o processo de superação, é necessário uma mediação crítica da escola, no intuito de, com base na própria realidade concreta dos educandos, de sua cultura *mediática*, prepará-los para o discurso da crítica, ou de uma leitura de mundo com referenciais críticos, o que constitui um importante passo para construção de uma nova hegemonia.

Vive-se em um período de pouca participação dos sujeitos em tradicionais instituições da sociedade civil, como sindicatos, partidos políticos, associações de bairros, grupos de jovens e organizações sociais em geral. Em particular os jovens, como se constatou nesta pesquisa, utilizam cada vez mais o seu tempo em atividades de cunho individual, especialmente assistindo à TV, o que reduz seus momentos de socialização, de discussão e de confronto de idéias; no entanto, todos os jovens participam da instituição escola, que, por sua vez, representa o espaço em que se reúne um número considerável de sujeitos, com o fim de aprender conteúdos, de socializar-se, de trocar idéias, de conviver e promover debates. A escola, como esfera pública, tem possibilidade de realizar a formação crítica de sujeitos, tanto em relação aos discursos científicos como políticos.

Observa-se que a maioria dos professores das duas escolas adota posições ideológicas e um conjunto de práticas materiais para sustentar o modelo hegemônico de nossa sociedade. Esses intelectuais, embora não tenham consciência plena do papel que cumprem nesse processo, funcionam como mediadores na construção e reforço de idéias e práticas sociais que legitimam o *statu quo* da sociedade capitalista. Alguns professores endereçam graves críticas, tanto ao sistema educacional, como à realidade da própria escola e do país; no entanto, não buscam uma interação com o cotidiano dos alunos

ou com seu discurso, por isso são considerados " *chatos e repetitivos* ". Embora demonstrem uma leitura crítica da sociedade, os professores não conseguem transpor os limites impostos pela educação tradicional na relação professor-aluno, e tampouco realizam uma crítica problematizadora.

Na observação do cotidiano das duas escolas, constata-se que as instituições enfrentam grandes limitações no que se refere à preparação dos seus educandos para uma recepção crítica, que decorre da própria estrutura organizativa das secretarias de educação, que dispõem poucos recursos para que as escolas funcionem de modo efetivo. Essas instituições revelam incontáveis carências, desde material pedagógico até suporte financeiro e de profissionais, impedindo que a escola execute seu trabalho como mediadora crítica.

No entanto, apesar de limitados, os espaços da escola e sala de aula são relativamente autônomos e, apesar da tentativa de controle dos sistemas de ensino, há a possibilidade de projetar-se novas relações no espaço escolar e formas de resistência que constituam mecanismos contra-hegemônicos em nossa sociedade.

Um elemento de grande importância na escola que funciona como um processo de resistência e de mediação crítica refere-se ao próprio espaço das reuniões pedagógicas ordinárias, em que se explicitam os conflitos que ocorrem dentro e fora desse espaço, evidenciando o próprio projeto político e pedagógico da escola e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

O elemento de coesão no espaço escolar possibilita a superação de alguns limites impostos pela estrutura, que, por sua vez, servem de obstáculo para a ação pedagógica crítica.

A possibilidade de superação dos limites estabelecidos pelo sistema educacional, também de construção de novas concepções de mundo, diante do sujeito cognocente, evidencia-se no momento em que, mesmo em número reduzido, os professores demonstram cuidado em dar voz aos alunos, em trabalhar seu universo simbólico, constituindo assim, importantes preparadores de sujeitos capazes de discutir idéias e de realizar uma leitura crítica dos diversos textos com que se relacionam.

Os educadores, mesmo em número reduzido, conseguem, a princípio, trabalhar elementos críticos com os educandos, tendo como meta uma educação voltada para o diálogo, é certo que há possibilidade para que esse consiga se efetivar, cada vez mais como *locus* privilegiado de debate, de discussão, de interações entre sujeitos na construção de uma pedagogia crítica e dialógica.

Nesse sentido, conclui-se que para a escola exercer mediação, tanto no processo específico de recepção, como no conjunto da socialização crítica dos sujeitos, é necessário que a instituição tenha como principal prática a proximidade dos educadores com as formas de compreensão do mundo dos seus próprios educandos, com o lugar social em que estão inseridos.

Além disso, faz-se necessário uma opção política e pedagógica da comunidade escolar para a formação desse tipo de cidadão, em que apenas condições concretas, mesmo propícias para a realização da mediação não são suficientes. Para Gramsci, *“a existênciadadas condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las”* (Gramsci, 1995a:47).

Assim, a escola necessita de alguns aspectos básicos para realizar o processo de constituição de uma mediação crítica.

Em primeiro lugar, o profissional de educação deve conscientizar-se de seu papel como intelectual que contribui na formação de concepções de mundo dos sujeitos, dos seus educandos, o que pode ocorrer de forma intencional ou não. O educador deve ter claro que pode estar reforçando, com seu discurso, com sua prática pedagógica, a atual hegemonia dos símbolos e significados das elites dominantes, contribuindo de modo específico, para a legitimação e o fortalecimento das modernas divisões sociais, que se tornam cada vez mais excludentes. Por outro lado, o educador deve contribuir para a implementação de novas relações sociais, de novos símbolos, de uma nova hegemonia. Como argumenta Gramsci, *“a consciência de fazer parte de uma determinada hegemonia (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam”* (1995 a:21).

O segundo aspecto, de suma importância para o processo de preparação de sujeitos críticos, diz respeito à consciência da escola como um

todo e à espécie de cidadão que pretende formar. Merece destaque o conceito de educação e de sociedade que move a ação pedagógica de todo o corpo de profissionais, desde os trabalhadores da limpeza, passando pelos professores, funcionários técnicos, coordenação, direção, até chegar aos alunos e pais de alunos. Essa clareza oferece condições de implementar ações que atendam à formação de cidadãos críticos e participativos.

Por fim, deve-se compreender que o diálogo constitui o principal alicerce para a formação de sujeitos críticos no espaço escolar, e com o reconhecimento da importância da voz e da cultura do educando será consolidada uma ação de oposição aos valores, às concepções de mundo nos setores dominantes, no diversos textos *mediáticos*.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas 1989.
- ANDERSEN, Maria José Beraldi. Televisão como entretenimento para crianças jovens – Nada a opor ?. In: KUNSH, Margarida Maria (org.) *Comunicação e educação, caminhos cruzados* São Paulo: Loyola, 1986.
- AZAMBUJA, Roeseli Stier. A decodificação do discurso da televisão pelo público infantil. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org). *Sujeito o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender. A geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BACEGA, Maria Aparecida. Tecnologia, escola, professor. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo n. 7, pg. 7 – 12, set./dez.,1996.
- BARBERO, Jesús Martín. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.) *Sujeito o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____ *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997a.
- _____ *Comunicación fin de siglo. Para dónde va nuestra investigación?* Site: {<http://www.fundesco.es/publica/telo-47/central1.html>}.24, out, 1997b.
- _____ *De la ciudad mediada a la ciudad virtual Transformaciones radicales en marcha*. Site: {<http://www.fundesco.es/publica/telo-47/central1.html>} 24 de out, 1997c.

- _____. Cidade virtual: novos cenário da comunicação. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo n.º 11, pg. 53 – 67, jan/abr, 1998.
- _____. *La nueva representación política en colombia*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert, 1997
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Ed. Relógio D'água, 1991.
- BORDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. MEC/SEAD. *Revista da TV escola*. Brasília, n. 1, set./out. 1995.
- BRASIL, Raquel Mourão. *Comunicação e trabalho: da trajetória da emancipação à dominação do homem*. Goiânia: Faculdade de Educação UFG, 1995. (Dissertação de Mestrado.)
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, Manuel. *Novas perspectivas críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- CITELLI, Adilson Odair. *A escola entre o texto e o lapso: uma pesquisa sobre escola e meios de comunicação*. INTERCON, 1997.
- CODO, Warnderley (org.) *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus. 1996.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Administração escolar na escola pública: perspectivas de democratização da gestão. *Revista Inter-ação, Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, n. 14/15, p. 34 – 54, jan./dez., 1990/1991.
- _____. A configuração da Secretaria da Educação de Goiânia-GO, na década de 80. *Revista Inter-ação. Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, n. 18, p.47 – 64, jan/dez., 1994.
- _____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). *Gestão*

- democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.
- ESCOLA "A". Projeto Político Pedagógico. Goiânia, 1998.
- ESCOLA "B". Projeto Político Pedagógico. Goiânia, 1998.
- ESCOLA PARA O SÉCULO XXI. *Proposta Político Pedagógica*. Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: SME, 1998.
- ESTEVE, José M. mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio(org.). *Profissão professor*, 2. ed., Porto: Porto Editora, 1991.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez. 1986.
- FERNANDÉZ, Maria Belén. De la arquitetura escolar a la cartografía cultural: el significado del espacio educativo. In: HUERGO, Jorge, A. *Comunicación/educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones del Periodismo y Comunicación. Buenos Aires, 1997.
- FÍGARO, Roseli e BACCEGA, Maria Aparecida. Sujeito, comunicação e cultura (Entrevista com BARBERO, Jesús Martín). *Revista comunicação e educação* São Paulo, n. 15. p. 62 – 80 , 1999
- FILHO, Dirceu Tavares C. Lima. Mediações. Sobre o projeto mediador de Jesus Martin-Barbero. *Intercom Revista Brasileira de Comunicação* São Paulo, volume 15 n. 2, 1992.
- FLEXA, Ramón. As novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação* (ANPED). São Paulo, n. 10, p. 58 – 78 , jan./abr./1999.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____ & SHOR, Ira. *Medos e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.
- _____ *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.
- _____ *Pedagogia da autonomia. Saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Ed. Moraes. 1980.

- FUZARI, Maria Felisminda de Rezende e. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de pedagogia. *Revista perspectiva. Educação e comunicação*, UFSCm, Florianópolis, n. 24. P. 67 – 92 jul./ dez.1995.
- _____. *Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão*. São Paulo, 1990. (Tese de doutorado)
- GARCIA, Regina Leite. A escola como espaço de luta por hegemonia. *Formação do educador*. São Paulo: UNESP, 1996, v, 1.
- GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- GERMANO, José Willington, *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)* São Paulo: Cortez, 1993.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes. 1986
- GIROUX, Henry *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, 1992.
- _____. Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995a
- _____. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995b
- _____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na salade aula*. Rio de Janeiro: Vozes., 1995c
- _____. Jovens, diferença e educação pós-moderna In: CASTELLS, Manuel. *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOMES, Pedro Gilberto. *Tópicos de Teoria da Comunicação*. São Leopoldo: Unissinos,1995.

- GRAMSCI, Antônio. *Literatura e vida nacional*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.
- _____ *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____ *Maquiavel e a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____ *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.
- _____ *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.
- GREEN, Bill e BINGUM Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. A questão do método dialético no estudo da vontade coletiva, segundo A. Gramsci. *Revista Inter-ação*. Faculdade de Educação. UFG. Goiânia: 1993.
- HUERGO, Jorge A. *Comunicación /educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo e Comunicación. 1997.
- INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: UNB, 1987.
- JACKS, Nilda. Pesquisa de recepção: investigadores, paradigmas, contribuições latino-americanas. *Intercom Revista Brasileira de Comunicação*, volume 16, n. 1 São Paulo, 1993.
- JESUS, Antônio Tavares de. *Pensamento e a prática de Gramsci*. Campinas. Autores Associados. 1998
- KAPLUN, Mário. *Proceso educativos y canales de comunicación*. Anais do I Congresso Internacional de Comunicação e Educação. São Paulo, 1998. CD-Rom
- KENSKI, Vani. *O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias...* texto apresentado na 20ª reunião da ANPED, Caxambu, 1997.
- LEAL, Odina Fachel. *Etnografia de audiência: uma discussão metodológica*. In: SOUZA, Mauro Wilton de. (org.) *Sujeito o Lado Oculto do Receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura: As idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LOBATO, Elvira. Raio X das telecomunicações. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 03 pg. 36 – 42 maio./ago. 1995.
- LOPES, Maria Immacolata Vassalo. *Pesquisa em comunicação. Formulação de um modelo metodológico*. São Paulo: Loyola. 1990.
- LOUREIRO, Wladerês Nunes. *Escolas conveniadas: condições de ensino e privatização de recursos públicos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1993. (Tese de Doutorado)
- MACEDO, Donald. Nossa cultura comum: Uma pedagogia enganosa. In: CASTELLS, Manuell (org.). *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MACLAREM, Peter. *A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MANACORDA, Mario, A . *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.1990.
- MATTELART, Armand. *Comunicação mundo. História das idéias e das estratégias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MATTERLART, Armand e Michéle. *História das Teorias da Comunicação*. São Paulo: Editora Loyola, 1999.
- MELO, José Marques de. *Teoria da comunicação: Paradigmas latino-americanos*. Petrópolis: Vozes.1998.
- _____ (org.) *Comunicação Na América Latina. Desenvolvimento e Crise*. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora 1989.
- MORAN, José Manuel. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso. Conhecimento. *Intercom, Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo: vol.17, n.2, p. 38 – 49. Jul./ dez., 1994.
- MOREIRA, Sônia Virginia. O mundo pelas agências de notícias. *Revista de Comunicação e Educação*, São Paulo: n. 5, p. 26 – 26, jan./abr., 1996.

OROZCO, Guillermo. Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños. *Intercom Revista Brasileira de Comunicação*. ano 14 n. 64. São Paulo, 1991.

_____ Escuela y televisión: una nueva alianza por nuevos motivos. In: _____. *El niño y la imagen*. Madrid: Pablo de la Torriente Editorial, 1996.

_____ *Miradas latinoamericanas e la televisión*. México: Universidad Iberoamericana, 1996

_____ *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. México: Instituto para el Desarrollo Comunitario, A.C. 1997a.

_____ Professor e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: n.10 p. 57-68 setem/dezem, 1997b.

PATO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Ed. T.A Queiroz. 1996.

PACHECO, Elza Dias (org.). *Televisão, criança e imaginário: contribuições para a integração escola-universidade-sociedade*. São Paulo: LAPIC / CCA / ECA/ USP, 1997.

PARO, Vitor Henrique, *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.

_____ *Administração Escolar. Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 1999

PENIN, Sônia F. de Souza. *A aula: Espaço de conhecimento lugar de cultura*. Campinas: Papyrus, 1994.

PENSAR – PULSAR: Cultura comunicacional, tecnologias, velocidade / Coletivos NTC; FILHO, Ciro Marcondes (coord.) São Paulo, Edições NTC, 1996.

PENTEADO, Heloisa Dupas. *Televisão e escola. Conflito ou cooperação?* São Paulo: Cortez, 1991.

_____ *Pedagogia da comunicação. Teorias e práticas*. São Paulo: Cortez 1998 a

-
- Pedagogia da comunicação: rompendo o paradigma tecnicista. Anais I Congresso Internacional de Comunicação e Educação.* São Paulo, 1998. CD-Rom
- PERUZZO, Cicilia Maria Krhling. *Comunicação nos movimentos populares. A participação na Construção da Cidadania.* Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PINTO, Virgílio Noya. *Comunicação e cultura brasileira.* São Paulo: Ática, 1996
- PORTO, Tânia Maria Esperon. *Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª série de 1º grau.* São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996. (Tese de doutorado)
-
- Pedagogia da comunicação: desafios e perspectivas. Anais do I Congresso Internacional de Comunicação e Educação.* São Paulo, 1998. CD Rom
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro- Educação e Multimídia,* Campinas: Papirus, 1996.
- RIQUENA, Jesus Gonzales. *El discurso televisivo: espetáculo de la posmodernidad.* Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.
- RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. *O processo comunicativo na prática pedagógica.* Goiânia: Faculdade de Educação UFG, 1999. (Dissertação de Mestrado)
- RUBIM, Antônio Albino C.(org.) *Produção e recepção dos sentido midiáticos.* Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas.* Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHAEFER, Maria Isabel Orofino. *A mediação escolar na recepção televisiva: um estudo das representações sobre AIDS, construídas por adolescentes de Florianópolis a partir das campanhas de TV.* *Revista: Perspectiva.* UFSC Florianópolis: n.º 24. p. 145 – 162, jul./dez., 1995.
- SCHLESSENER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura: Gramsci.* Curitiba: Ed. UFPR. 1992.
- SFEZ, Lucien. *Crítica da comunicação.* São Paulo: Edições Loyola, 1994.

- SOARES, Ismar de Oliveira (org.). *Comunicação e plano decenal de educação: rumo ao ano 2003*. III Simpósio Brasileiro e Comunicação e Educação. Brasília, MEC, 1996.
- SOUZA, Mauro Wilton (org.). *Recepção e comunicação: a busca do sujeito*. In: _____ *Sujeito Lado Oculto do Receptor*. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar e comunicação*. Goiânia: Faculdade de Educação UFG, 1993. (Dissertação de Mestrado)
- UNICAMP/Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. *Avaliação da TV Escola*. Campinas: julho. 1997.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.) *Projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.
- FOLHA DE S. PAULO. Pesquisa revela perfil elitista. *Folha de São Paulo*, 29, set., 1998.

ANEXO 1

RELAÇÃO DE ENTREVISTAS REALIZADAS

DIRETORA DA ESCOLA "A"

COORD. PEDAGÓGICA DA ESCOLA "B"

DIRETORA DO SINTEGO

7ª SÉRIE ESCOLA "A"

7ª SÉRIE ESCOLA "B"

	JULIANA G. BUNDNY	22	KEILA CHRISTINA S. A
	ROBSON C. DA SILVA	23	RICARDO J. SANTIAGO
	JOSÉ ALAM KARDEC	24	JOYCE YARA DA CRUZ
	FERNANDA CARDOSO	25	DANIELE R. CASADEU
	AGNEL LUIZ RIBEIRO	26	RICARDO A. ALVES
	MARAIA G. RODRIGUES	27	KÊNIA A. DA SILVA
0	JOSÉ E. ROLDÃO	28	CEZAR E. GOMES
1	PAULO H. G. MARQUES	29	ALINE C. M. RIBEIRO
2	CLÁUDIA C. C. DA SILVA	30	ANDRÉ L. LEITE
3	RÚBIA K. M. MOREIRA	31	RODRIGO GODOI
4	FÁVIO B. LOPES	32	KARLA H. DE SOUZA
5	CECÍLIA M. RAMOS	33	POLYANA V. ALVES
6	WILIAM ARCANJO	34	JANAÍNA C. DA CUNHA
7	ELZELITA M. DA ROCHA	35	POVANA PAIM
8	LUCIANA L. BORGES	36	CÂNDIDA DE SOUZA
9	MARINHO A. DE MENEZES		
0	ELISBETE C. PINHEIRO		
1	GISELE DE LIVEIRA		

ANEXO 2

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Escola em que estuda:
- 4) Série: Turma: Turno:
- 5) Sexo: () masculino () feminino
- 6) Você trabalha? () sim () não.
Qual a função?
- 7) Ocupação profissional do pai:
- 8) Grau de escolaridade do pai:
- 9) Ocupação profissional da mãe:
- 10) Grau de escolaridade da mãe:
- 11) Tem irmãos () sim () não.
Quantos?
- 12) Em seus momentos de descanso o que
você prefere fazer?
- 13) Pratica esportes? () sim () não.
Qual ?
- 14) Participa de alguma religião? () sim () não.
Qual?
- 15) Bairro em que reside:
- 16) Horário que assisti TV, de segunda a Sexta
feira:
- 17) Horário que assisti TV aos sábados:
- 18) Horário que assisti TV aos domingos:
- 19) Quantos televisores há em sua casa?
Onde se localizam?
- 20) Qual o programa televisivo que você
mais gosta? Informe o canal e o
horário em que é transmitido

SEGUNDO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

1. Os professores conversam com vocês sobre programações da TV em sala de aula?
2. Quando foi a última vez que seus professores utilizaram algum recurso audiovisual ao ministrar as aulas? Com qual você acha que mais apreendeu?
3. Aponte um problema de uso desse tipo de recurso nas aulas
4. Se há problema, você sente que ele deve ser solucionado? Por que?
5. Você gosta de ler?
() sim () não. O que?
6. Você tem acesso a jornais e revistas?
() sim () não. Como?
7. Como você classificaria a quantidade de livros que há em sua casa?
() apenas os livros didáticos () alguns outros livros () muitos outros livros
() uma biblioteca
8. Você faz algum curso fora da escola? () sim () não
Qual?
9. Como você vê a sua escola? Há algo que deveria mudar? O que?
10. Como você avalia os seus professores? Há algo que deveria mudar?

ANEXO 3

MODELO DE ENTREVISTAS REALIZADAS

NOME: ALUNO DA ESCOLA "A"

VOCÊ MORA COM OS SEUS PAIS?

Moro com a minha mãe, com meu avô, meus irmãos e um primo.

VOCÊS TÊM MUITO DIÁLOGO EM CASA? COMO É?

Temos sim.

VOCÊS CONVERSAM TEMAS VARIADOS?

Conversamos, eles dão conselho prá gente, a gente conversa muito, sobre drogas, esses trem, escola, que tem que estudar por um futuro melhor. Eles me dão muito conselho.

O QUE VOCÊ ACHA DISSO?

Resolve muito, porque esse ano eu já estava desanimado de estudar, aí eles ficam pegando no meu pé e só falta uma matéria prá mim passar.

POR QUE VOCÊ ESTAVA DESANIMANDO DE ESTUDAR?

Sei lá, no começo eu não gostava nem de olhar as minhas notas, pensava que era ruim, agora no terceiro bimestre que eu vim ver as minhas notas. Aí eu vi que estavam boas, que dava prá mim passar aí eu me esforcei e só falta uma .

VOCÊS CONVERSAM TAMBÉM SOBRE TELEVISÃO?

Conversa em casa sobre televisão sim.

O QUE VOCÊS CONVERSAM?

De manhã nós gosta de ver "Goiânia Urgente". Sei lá tem muitas coisas que interessa assim, tipo assim, setor que está muito esquecido prá lá. "Barra Pesada" tem muito cara malandro, vagabundo. Ratinho eu não gosto não, que tem muita mentira, aquele lá, Leão Livre, aquele lá eu também não gosto. Gosto mais de assistir assim, tipo jornal, lá está falando a verdade. Agora esses trem de programa aí eu não gosto não.

VOCÊS CONVERSAM?

Conversa, eu e meu primo mesmo, ele já era casado, nós mora junto agora, mora no mesmo quarto, pega uma noite lá um assiste o que o outro quer assistir. Agente assisti jogo, o "labirinto".

VOCÊ GOSTA DA SUA ESCOLA?

Gosto. Eu estudo aqui desde a quarta série. Aqui é ótimo, a nível de outras escolas aqui é menos né ?. Mas também a nível de professor é mais. Porque aqui tem muitos professores bons. Tem muitas escola aí que boa é estrutura ... filhinho de papai mesmo são equivalentes a drogas lá,

viciam mesmo, eu tenho um monte de colega lá que nunca nem tinha visto cigarro agora está envolvido até com droga .

COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO DA COORDENAÇÃO COM OS ALUNOS? VOCÊ ACHA QUE A COORDENAÇÃO PROCURA OUVIR A OPINIÃO DOS ALUNOS?

Às vezes. Eu estava aqui à noite , aí eu vim prá de manhã, aí eu tive que trabalhar fui prá noite de novo. Com dois dias que eu estava na noite eu briguei. Eu bati num cara aí. Aí teve uma reunião aí e decidiram que de manhã eu era melhor.

COMO É ESSE NEGÓCIO DA TURMA?

Turma, é, torcida organizada, do Vila Nova. Aí tinha um cara que era do Goiás, aqui quem manda à noite aqui é essa torcida, aí o cara vai e pinta na cadeira "torcedor do Goiás" , pedi prá ele apagar, ele veio ignorante pra dar tapa em nós, agente chapou o murro nele. Aí deu o maior problema com essa coordenação daqui, expulsou dois, deu suspensão prá um , passou eu prá de manhã.

O QUE VOCÊ ACHA QUE MAIS VALE NA SUA OPINIÃO, É O QUE O SEU GRUPO DE AMIGOS FALA OU O QUE SUA FAMÍLIA FALA?

O que a minha família fala.

E COMO É QUE A SUA FAMÍLIA VÊ ESSA TORCIDA ORGANIZADA?

A minha mãe mesmo não gosta. Mas só que agora eu não sou mais. Minha mãe já pediu, o meu avô, meus tios, tenho um tio que é pastor, sentou eu na cama. Agora eu só torço pro Vila Nova.

VOLTANDO À QUESTÃO DA COORDENAÇÃO, VOCÊ FALOU QUE ELES OUVEM ÀS VEZES. O QUER DIZER ÀS VEZES?

Às vezes, tem uma pessoa na sala tipo assim, que está aprontando a maior bagunça. aí bem na hora que o professor está entrando você dá um grito no rapaz , aí o professor já leva a mal , "ah, tá gritando por que, tá maltratando o outro?" aí te manda prá secretaria, aí lá eles ouvem a gente, a história como é que é , lá eles podem entender a gente , ou não.

MAS QUANDO TEM QUE FAZER ALGUMA MUDANÇA NA ESCOLA, ELES PROCURAM OUVIR OS ALUNOS?

Muitos professores mandam os alunos fazer um relatório, quando procura alguma mudança na escola, o que tem que mudar. Eles mandam fazer o relatório, o professor de Educação Física manda fazer um relatório prá ver como é que agente quer.

VOCÊ TEM UM EXEMPLO DA ÚLTIMA VEZ QUE VOCÊ FEZ ESSE RELATÓRIO?

Sobre... esse banheiro aqui era muito "ingiênicó", era muito sujo e eu não gostava dele, aí eu pus no relatório; aí era prá falar da Educação Física, a educação física é ótima, gostei, pediram opinião sobre os professores e eu coloquei os professores que eu mais gosto, que é de Matemática e de Português. Sobre os guardas, que precisava de mais um guarda na escola, às vezes aqui, agora tá bom, mas esse muro aqui era cheio de mala, aqui, agora acabou isso.

COMO VOCÊ VÊ OS SEUS PROFESSORES?

Todos os professores aqui são ótimos.

O QUE SÃO PROFESSORES ÓTIMOS?

Aquele professor que te incentiva, que te ajuda quando você precisa, te ouve. Igual o meu caso de Inglês. Inglês eu estava precisando de seis e meio, cheguei na professora "oh professora, estou precisando de tal e tal, eu vou fazer a tarefa tal e tal" e ela falou "então você faz". Peguei e fiz, agora eu passei com ela. Igual português, eu precisava de sete. Fiz tudo também, passei.

VOCÊ ACHA QUE ESSES PROFESSORES BUSCAM OUVIR A OPINIÃO DOS ALUNOS EM SALA?

Ouvem.

DISCUTEM NA SALA DE AULA OUTROS TEMAS, ALÉM DO QUE ESTÁ NO LIVRO?

Discute, discutimos com o professor de Matemática sobre aquele maníaco do parque, um homem daquele prá mim é um... Nossa Senhora, tá doido, é um animal na vida, aí ele discutia, "aquele lá Ave Maria". Um cara daquele fazer com a minha irmã, Ave Maria, eu sou capaz de fazer pior com ele.

VOCÊS DISCUTIRAM ISSO NA SALA?

Não, eu gosto de conversar mais é com o professor de Matemática. Quando ele vê que eu estou penando na escola, aí ele me chama, "o que que foi, tá com alguma problema, tal e tal" eu falo "não, não é nada não" ele fala "tá sem interesse, vamos interessar mais, eu te ajudo" tal, aí eu interessei mais. Direto ele conversava comigo

ALÉM DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA, VOCÊ ACHA QUE TEM MAIS?

A professora de Português também ela conversa às vezes, porque ela disse que não gosta de assistir "Goiânia Urgente". Agora tinha uma professora de Ciências, aquela lá era "doidera", ela falava sobre sexo, droga, ele não, ele não fala não (o professor titular de Ciência da escola, que neste momento fora substituído por estar de licença por interesse particular) falava sobre sexo, das doenças, fez o maior relatório sobre as doenças, eu gostei dela, esse aí não fala.. Esse aí é caladão, chega na sala, o cara escreve lá e depois, faz um exerciciozinhos lá no quadro e tá bão prá ele. Agora mesmo ele pediu um trabalho sobre mulher gestante e doença sexualmente transmissível.

O QUE VOÊ ACHA DESSE TIPO DE PROFESSOR?

Eu não gosto muito não. Eu gosto de professor que se solta, igual ao professor de Matemática, a professora de Português, de História, agora ele fica calado, o que vai adiantar um professor calado na sala, ele fica calado e os alunos conversando?

QUANDO VOCÊ ESTÁ ASSISTINDO AOS PROGRAMAS TELEVISIVOS, SURGEM DÚVIDAS, CURIOSIDADES?

Surgem curiosidades, esses dias mostrou, cabrito, cabra, girafa com cara de homem. Aquilo lá agora é... como é que fala, que faz de macaco, de leão? Clone, e faz, pega um pedaço de um, um pedaço de outro e faz agora. Isso aí, qualquer cara que é inteligente e mexe com isso faz.

MAS APARCECEM DÚVIDAS QUANDO VOCÊ ESTÁ ASSISTINDO A UM PROGRAMA? QUE VOCÊ NÃO CONSEGUE RESOLVER SÓ?

Aparece algumas, mas é...

QUANDO APARECE, VOCÊ PROCURA QUEM PARA BUSCAR RESOLVÊ-LA?

Mais esse primo meu, eu falo "você acredita naquilo?" ele "ah, aquilo lá eu fiquei meio em dúvida também, uai." O caso do Leonardo Pareja por exemplo, eu fiquei numa dúvida que Ave Maria. Aquilo lá não foi... aquilo lá foi tudo planejado prá matar ele mesmo, e ele já estava com medo.

SE O SEU PRIMO NÃO TE AJUDA A RESOLVER, VOCÊ PROCURA MAIS ALGUÉM ?

Não, não procuro não.

VOCÊ NÃO SE LEMBRA DA ESCOLA?

Não, eu fico com essa dúvida na cabeça.

ANEXO 4

MODELO UTILIZADO DE DIÁRIO DE CAMPO

N. 03 DATA:27/05/1998

ESCOLA: ESTADUAL

SÉRIE: 7ª TURMA 2 TURNO: VESPERTINO

Cheguei à escola às 14:05, fui para a sala dos professores onde já se encontrava uma professora de educação artística da 5ª série. A primeira observação que pude fazer foi relativo há prestação de contas fixada no mural da sala. Essa prestação de contas do dinheiro gasto arrecado na cantina no mês de abril. Entre os gastos estava a assinatura da revista Nova Escola, troca e concerto de fechaduras, concerto de aparador de grama, concerto de antena parabólica etc. Essa prestação de contas achei importante por demonstrar a situação financeira em que as escolas se encontram. Como na escola "A" nesta escola também se verifica a necessidade de organização da comunidade escolar no sentido de conseguir atender às demandas mais elementares na estrutura física da escola. Esse elemento parece ser mais importante ainda quando nos perguntamos sobre a aversão que a maioria dos professores dessas escolas têm quando se fala em projetos institucionais, como TV escola, pesquisas e discursos relacionados à secretaria de educação. Há no discurso dos professores o descontentamento em relação à essas instituições, colocando-as como distantes da realidade da escola. Um exemplo disso é a afirmação de professores tanto da escola "A" como da "B" que "é bom vocês virem na escola para perceber a diferença entre a teoria e a realidade vivenciada nas escolas" (Entrevista 1). Essa rejeição do sistema como seu representante pode se dar entre outros motivos, pelo fato de que, quando a escola precisa da secretaria no sentido de oferecer estrutura material e pessoal, normalmente não encontra a resposta desejada. Nesse sentido, a própria comunidade escolar deve articular-se para compensar essa função do Estado.

A Segunda observação foi relativa à discussão da professora de Língua Portuguesa com uma de suas alunas do terceiro ano colegial na sala dos professores. Em primeiro lugar pude notar que a professora atendeu a esta aluna naquele espaço de forma atenciosa; em segundo

lugar ao buscar responder à aluna sobre o que é conflito (uma das questões que a professora havia dado para a leitura do livro *O Auto da Compadecida*) a educadora perguntou à aluna qual novela ela assistia. A aluna respondeu que era “Por Amor”, novela da Rede Globo (embora essa já houvesse deixado de ser exibida a 5 dias). A professora deu o exemplo da trama vivida pelas personagens principais como um conflito. Foi realizando comparações, estimulando a aluna a descobrir o conflito do livro em questão. Mesmo assim a aluna mostrou grande dificuldade na compreensão do livro. No entanto a aluna afirmou ter encontrado maior dificuldade no livro *Tropas e Boiadas*. Logo que a aluna saiu eu e a professora comentamos sobre o ocorrido. A professora de português (3º ano colegial matutino) e Inglês (5º série vespertino) afirmou que sempre procura, ao trabalhar a disciplina, fazer um paralelo com a vida do aluno, e a novela, para ela, faz parte desse cotidiano. Afirmou ainda que, embora não goste de assistir novela e, muito menos o programa do Ratinho ou da Márcia se sente obrigada assistir estes programas, pois, segundo ela, os alunos assistem e ela deve assisti-los, pelo menos de vez em quando para poder comentar com seus alunos. Uma questão interessante sobre essa situação é que a professora estava com capas de CDs de músicas sertanejas e popular brasileira. Segundo a professora, ela utiliza-se dos textos musicais para realizar exercícios com os alunos sobre a Língua Portuguesa. Segundo a professora, renovar é importante, inclusive já havia utilizado do recurso de levar para a sala de aula um macaquinho de pelúcia, sendo que, quando a sala estava em silêncio, ele também fazia silêncio, mas quando houvesse qualquer barulho ele apitava e dançava. No entanto, essa professora afirmou não utilizar-se nem da sala de computação e nem de vídeo. Segundo ela, em relação à primeira ela não domina essa tecnologia e, em relação à segunda muitos professores a utilizam constantemente, fazendo dessa o seu espaço principal de dar aula. Não ficou claro o motivo pelo qual ela não utiliza a sala de vídeo, mas em contradição à sua postura anteriormente com a aluna, pareceu-me que ela tem grande resistência ao uso desse recurso em sua aula. É importante destacar que eu e esta professora ainda não havíamos tido nenhum contato mais direto, onde poder-se-ia afirmar que ela já conhecesse minha linha de pesquisa e por isso estivesse forjando um discusso.

Uma terceira questão observada nesse dia foi quando eu e Mad'ana estávamos saindo para irmos embora, uma professora nos parou, afirmando que era professora de história e geografia e que gostaria que passássemos para ela algumas técnicas novas. Segundo ela todos

professores ali ansiavam por novas técnicas para dar suas aulas, afirmou ainda que seus filhos estudam em escola particular e que nessa escola também os professores se utilizam de recursos tradicionais para dar suas aulas. O que pude perceber foi uma grande ansiedade dessa professora por inovar suas aulas, mas que faltava-lhe conhecimentos para tal, acreditava então que nós, que estávamos fazendo pesquisa na área talvez tivéssemos uma “fórmula mágica” para ajudá-la. Ao contrário da professora de português, essa não apelava para a criatividade, mas esperava por uma saída vindo de fora e tecnicamente.

ANEXO 5

TABELA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL

PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO I

MARCO/95

N1

25	196,77	278,66	557,32
24	192,13	273,19	548,39
23	178,56	267,84	535,69
22	175,05	262,58	525,17
21	171,62	257,44	514,88
20	168,26	252,39	504,78
19	164,96	247,44	494,88
18	161,72	242,59	485,18
17	158,56	237,83	475,67
16	155,44	233,17	466,34
15	152,39	228,59	457,19
14	149,41	224,11	448,23
13	146,48	219,72	439,44
12	143,60	215,41	430,82
11	140,79	211,19	422,38
10	138,03	207,04	414,09
09	135,32	202,98	406,97
08	132,67	199,00	398,01
07	130,07	195,10	390,21
06	127,52	191,28	382,56
05	125,02	187,53	375,06
04	122,56	183,85	367,70
03	120,16	180,24	360,49
02	117,81	176,71	353,43
01	115,50	173,25	346,50
20 h	30 h	60 h	
P-I ESC. INT.			

N2

40	250,02	375,04	750,08
39	245,12	367,68	735,37
38	240,31	360,47	720,95
37	235,60	353,41	708,87
36	230,98	346,48	692,96
35	226,45	339,68	679,37
34	222,01	333,02	666,05
33	217,66	326,49	652,99
32	213,39	320,09	640,18
31	209,21	313,81	627,63
30	205,10	307,66	615,33
29	201,08	301,63	603,26
28	197,14	295,71	591,43
27	193,27	289,91	579,83
26	189,48	284,23	568,46
20 h	30 h	60 h	
P-I ESC. INT.			

N3

50	304,78	457,17	914,34
49	298,80	448,20	896,41
48	292,94	439,42	878,84
47	287,20	430,80	861,61
46	281,57	422,35	844,71
45	276,05	414,07	828,15
44	270,63	405,95	811,91
43	265,33	397,99	795,99
42	260,12	390,19	780,38
41	255,02	382,54	765,08
20 h	30 h	60 h	
P-I ESC. INT.			

OBSERVAÇÕES:

P-I (2º Grau + Magist.) = venc. da tabela
 P-I (Magist. + Estudos Adic.) = venc. da tabela + 20% Tk. + 2 Ref.

CONTINUARÁ COM OS CRITÉRIOS DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL:

- 20% de Grat. de Regêndia
- 30% de Grat. de Bloco de Alfabetização
- 10% para cada Quinquênio

A GRATIFICAÇÃO DE TITULARIDADE CONTINUA COM OS CRITÉRIOS DO PLANO DE CARRERA ANTERIOR. APÓS 60 DIAS DO ENQUADRAMENTO, PREVALECE OS CRITÉRIOS DO PLANO ATUAL:

- 80 h --- 5%
- 160 h --- 10%
- 240 h --- 15%
- 360 h --- 20%
- Pós-Grad. --- 25%
- Mestreado --- 30%
- Doutorado --- 40%

FÓRMULA PARA ENQUADRAMENTO:

$$n = \frac{TSC + TSP}{2}$$

onde:

- TSC = tempo de serviço no cargo
- TSP = tempo de serviço no Professorato
- n = tempo para enquadramento
- n = fator moderador para mulheres
- n = fator moderador para homens
- n = número de referências
- n = referência em que o servidor enquadrará no plano

Professores:

$$\frac{n}{25} = \frac{x}{50} \quad \frac{n}{30} = \frac{x}{60} \quad \frac{n}{50} = \frac{x}{100}$$

$$x = 2 \cdot n \quad x = 5 \cdot \frac{n}{3}$$

TABELA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL

PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO II

M A R Ç O / 9 5

N1

25	371,54	743,08	1.114,61
24	364,26	728,51	1.092,76
23	357,12	714,23	1.071,33
22	350,11	700,22	1.050,35
21	343,25	686,49	1.029,76
20	336,52	673,03	1.009,57
19	329,92	659,84	989,77
18	323,45	646,80	970,36
17	317,11	634,21	951,34
16	310,89	621,78	932,88
15	304,79	609,59	914,39
14	298,82	597,63	896,46
13	292,96	585,92	878,89
12	287,21	574,43	861,65
11	281,58	563,16	844,76
10	276,08	552,12	828,19
09	270,65	541,30	811,95
08	265,34	530,68	796,03
07	260,14	520,28	780,43
06	255,04	510,08	765,12
05	250,04	500,08	750,12
04	245,13	490,26	735,41
03	240,33	480,65	720,90
02	235,62	471,24	706,86
01	231,00	462,00	693,00
	20 h	40 h	60 h
	P-II ESC. SUP.		

N2

40	500,05	1.000,00	500,11
39	490,25	980,48	470,70
38	480,63	961,26	441,88
37	471,21	942,41	413,59
36	461,97	923,93	385,87
35	452,91	905,82	358,70
34	444,03	888,05	332,06
33	435,32	870,64	305,94
32	426,79	853,57	280,03
31	418,42	836,83	255,23
30	410,21	820,43	230,62
29	402,17	804,43	206,49
28	394,29	788,57	182,84
27	386,55	773,10	159,64
26	378,97	767,95	136,91
	20 h	40 h	60 h
	P-II ESC. SUP.		

N3

50	609,56	1.219,11	828,63
49	597,61	1.195,21	792,77
48	585,89	1.171,77	757,82
47	574,40	1.148,79	723,16
46	563,14	1.126,27	689,37
45	552,10	1.104,19	656,25
44	541,27	1.082,53	623,77
43	530,68	1.061,31	591,93
42	520,25	1.040,50	560,72
41	510,05	1.020,10	530,12
	20 h	40 h	60 h
	P-II ESC. SUP.		

OBSERVAÇÕES:

P-II (Licença Curta) - venc. de tabela

CONTINUAÇÃO COM OS CRITÉRIOS DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL:

- 20% de Grat. de Regência
- 30% de Grat. de Bloco de Alfabetização
- 30% de Grat. de Dificil Acesso
- 10% para cada Quinquênio

A GRATIFICAÇÃO DE TITULARIDADE CONTINUA COM OS CRITÉRIOS DO PLANO DE CARRERA ANTERIOR. APÓS 60 DIAS DO ENQUADRAMENTO, PREVALECE OS CRITÉRIOS DO PLANO ATUAL:

- 80 h --- 5% Pós-Grad. --- 25%
- 160 h --- 10% Mestrado --- 30%
- 240 h --- 15% Doutorado --- 40%
- 360 h --- 20%

FÓRMULA PARA ENQUADRAMENTO:

$$n = \frac{ISC + ISP}{2}$$

Professores: $\frac{n}{25} = \frac{x}{50}$ Professores: $\frac{n}{30} = \frac{x}{50}$

$x = 2 \cdot n$ $x = 5 \cdot \frac{n}{3}$

onde:

- tempo de serviço no cargo
- tempo de serviço na Prefeitura
- tempo para enquadramento
- fator moderador para mulheres
- número de referências
- referência em que o servidor enquadrará no plano

TABELA DE VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL

PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO III

MARCO / 95

N1

25	416,12	832,26	1.248,40
24	407,96	815,96	1.223,92
23	399,80	799,60	1.199,44
22	392,12	784,26	1.178,38
21	384,43	768,88	1.153,33
20	376,88	753,81	1.130,71
19	369,50	739,03	1.108,54
18	362,26	724,54	1.088,81
17	355,16	710,33	1.065,50
16	348,19	698,40	1.044,60
15	341,36	682,76	1.024,12
14	334,67	669,36	1.004,04
13	328,11	656,23	984,35
12	321,68	643,37	966,06
11	315,37	630,76	949,13
10	309,18	618,38	927,68
09	303,12	606,26	909,39
08	297,18	594,37	891,66
07	291,36	582,72	874,08
06	285,64	571,29	856,94
05	280,04	560,09	840,14
04	274,56	549,11	823,68
03	269,18	538,34	807,51
02	263,89	527,78	791,68
01	258,72	517,44	776,16
	20 h	40 h	60 h
	P-III ESC. SUP.		

N2

40	560,04	1.120,12	1.680,18
39	549,06	1.098,16	1.647,24
38	538,30	1.076,62	1.614,94
37	527,74	1.055,51	1.583,27
36	517,39	1.034,82	1.552,23
35	507,25	1.014,53	1.521,79
34	497,30	994,63	1.491,95
33	487,55	975,13	1.462,70
32	477,99	956,01	1.434,02
31	468,62	937,27	1.406,90
30	459,43	918,89	1.378,33
29	450,42	900,87	1.351,31
28	441,59	883,21	1.324,81
27	432,93	866,89	1.298,83
26	424,44	848,91	1.273,37
	20 h	40 h	60 h
	P-III ESC. SUP.		

N3

50	682,69	1.365,42	2.048,13
49	669,31	1.338,65	2.007,97
48	656,18	1.312,40	1.968,60
47	643,32	1.286,67	1.930,00
46	630,70	1.261,44	1.892,16
45	618,33	1.236,70	1.855,08
44	606,21	1.212,45	1.818,68
43	594,32	1.188,68	1.783,02
42	582,67	1.165,37	1.748,08
41	571,25	1.142,52	1.713,78
	20 h	40 h	60 h
	P-III ESC. SUP.		

OBSERVAÇÕES:

- P-II (Licenc. Plena) = venc. da tabela + 25% Tt.
- P-III (Licenc. + Pós Grad.) = venc. da tabela + 30% Tt.
- P-III (Mestrado) = venc. da tabela + 40% Tt.
- P-III (Doutorado) = venc. da tabela + 40% Tt.

CONTINUARÁ COM OS CRITÉRIOS DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL:

- 20% de Grat. de Regência
- 30% de Grat. de Bloco de Alfabetização
- 30% de Grat. de Dific. Acesso
- 10% para cada Quinquênio

A GRATIFICAÇÃO DE TITULARIDADE CONTINUA COM OS CRITÉRIOS DO PLANO DE CARRERA ANTERIOR. APÓS 60 DIAS DO ENQUADRAMENTO, PREVALECE OS CRITÉRIOS DO PLANO ATUAL:

- 60 h --- 5%
- 160 h --- 10%
- 240 h --- 15%
- 360 h --- 20%
- Pós-Grad. --- 25%
- Mestrado --- 30%
- Doutorado --- 40%

FÓRMULA PARA ENQUADRAMENTO:

$$n = \frac{TSC + TSP}{2}$$

onde:

- TSC = tempo de serviço no cargo
- TSP = tempo de serviço na Prefeitura
- n = tempo para enquadramento
- 25 = fator modulador para mulheres
- 30 = fator modulador para homens
- 50 = número de admissões
- x = referência em que o servidor enquadrará no plano

Professora: $\frac{n}{25} = \frac{x}{30}$

$$n = \frac{25x}{30}$$

$$x = \frac{2 \cdot n}{5}$$

$$x = \frac{5 \cdot n}{3}$$

MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL - OUTUBRO/97

QUADRO PERMANENTE

REFERÊNCIA / VENCIMENTO							
CARGO	JORNADA DE TRABALHO	BASE	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
PROFESSOR I	20 hs	200,00	202,00	204,00	206,00	208,00	210,00
	30 hs	300,00	303,00	306,00	309,00	312,00	315,00
	40 hs	400,00	404,00	408,00	412,00	416,00	420,00
PROFESSOR II	20 hs	212,00	214,12	216,24	218,36	220,48	222,60
	30 hs	318,00	321,18	324,36	327,54	330,72	333,90
	40 hs	424,00	428,24	432,48	436,72	440,96	445,20
PROFESSOR III	20 hs	224,72	228,96	229,21	231,46	233,70	235,95
	30 hs	337,08	340,45	343,82	347,19	350,56	353,93
	40 hs	449,44	453,92	458,42	462,92	467,40	471,90
PROFESSOR IV	20 hs	266,16	267,81	270,46	273,11	276,76	278,41
	30 hs	397,74	401,71	405,69	409,67	413,64	417,62
	40 hs	530,32	535,62	540,92	546,22	551,52	556,82
PROFESSOR V	20 hs	318,19	321,37	324,55	327,73	330,91	334,09
	30 hs	477,28	482,05	486,82	491,59	496,37	501,14
	40 hs	636,38	642,74	649,10	655,46	661,82	668,18
PROFESSOR VI	20 hs	386,00	388,96	392,70	396,55	400,40	404,25
	30 hs	577,50	583,27	589,05	594,82	600,60	606,37
	40 hs	770,00	777,70	785,40	793,10	800,80	808,50

QUADRO TRANSITÓRIO

CARGO	JORNADA DE TRABALHO	VENCIMENTO
PA-A	20 hs	180,00
	30 hs	285,00
	40 hs	380,00
PA-B	20 hs	192,00
	30 hs	288,00
	40 hs	384,00

CARGO	JORNADA DE TRABALHO	VENCIMENTO
PA-C	20 hs	196,00
	30 hs	294,00
	40 hs	392,00
PA-D	20 hs	212,00
	30 hs	318,00
	40 hs	424,00


Dalmar Soares de Carvalho
 Superintendente de Administração e Finanças