

# COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

## A LINGUAGEM EM MOVIMENTO

Adilson Citelli

3ª edição

**senac**  
são paulo

editora

# COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO A LINGUAGEM EM MOVIMENTO

ADILSON CITELLI

3ª edição

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Citelli, Adilson

Comunicação e educação. A linguagem em movimento /  
Adilson Citelli. – 3ª ed. – São Paulo : Editora Senac São Paulo,  
2004.

Bibliografia  
ISBN 85-7359-098-X

1. Comunicação de massa e educadores 2. Educação  
3. Pesquisa educacional I. Título.

99-3890

CDD-370.192

Índices para catálogo sistemático:

1. Comunicação e educação 370.192
2. Educação e comunicação 370.192

**senac**  
são paulo  
editora

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO SENAC NO ESTADO DE SÃO PAULO

Presidente do Conselho Regional: Abram Szajman  
Diretor do Departamento Regional: Luiz Francisco de Assis Salgado  
Superintendente de Operações: Darcio Sayad Maia

EDITORA SENAC SÃO PAULO

Conselho Editorial: Luiz Francisco de Assis Salgado  
Clairton Martins  
Luiz Carlos Dourado  
Darcio Sayad Maia  
Marcus Vinicius Barili Alves

Editor: Marcus Vinicius Barili Alves (vinicius@sp.senac.br)

Coordenação de Prospeção Editorial: Isabel M. M. Alexandre (ialexand@sp.senac.br)

Coordenação de Produção Editorial: Antonio Roberto Bertelli (abertelli@sp.senac.br)

Supervisão de Produção Editorial: Izilda de Oliveira Pereira (iperira@sp.senac.br)

Preparação de Texto: Edna Viana  
Márcio Della Rosa  
Regina Di Stasi

Revisão de Texto: Kimie Imai  
Luiza Elena Luchini

Elaboração de Textos Institucionais: Luiz Carlos Cardoso

Capa: Antônio Carlos De Angelo

Editoração Eletrônica: Humberto Luiz de A. Franco

Impressão e Acabamento: Cromosete Gráfica e Editora Ltda.

Gerência Comercial: Marcus Vinicius Barili Alves (vinicius@sp.senac.br)

Administração e Vendas: Rubens Gonçalves Folha (rfolha@sp.senac.br)

Todos os direitos desta edição reservados à

Editora Senac São Paulo

Rua Rui Barbosa, 377 – 1ª andar – Bela Vista – CEP 01326-010

Caixa Postal 3595 – CEP 01060-970 – São Paulo – SP

Tel. (11) 3284-4322 – Fax (11) 3289-9634

E-mail: eds@sp.senac.br

Home page: <http://www.editorasencsp.com.br>

© Adilson Citelli, 1999

## SUMÁRIO

Nota do editor, 7

Introdução, 11

A comunicação em trânsito, 21

A educação em processo, 83

Educação em tempo de comunicação, 135

Uma pesquisa com escola e meios de comunicação, 157

De volta ao começo (à moda de uma conclusão), 231

Bibliografia suplementar, 243

Índice geral, 245

É necessário, portanto, compreender melhor o funcionamento dos mediadores e seus campos referenciais para se considerar o possível nível dialógico que eles podem estabelecer com os veículos de comunicação. Da capacidade dos *media* ninguém duvida: há unanimidade em reconhecer seu poder persuasivo, de convencimento e mesmo de exercer determinadas formas de controle da opinião pública. No entanto, é preciso saber como, no intervalo das relações pessoais e grupais assim como entre as formações discursivas e a sociedade, tais fluxos de influências se desenvolvem e até que ponto os receptores/destinatários podem sucumbir, por exemplo, aos apelos do radialista histérico que requisita a pena de morte ao mais simples delito praticado por alguém das classes populares, ou reagir diante das mentiras do demagogo que ao longo de sua campanha política prometeu transformar a terra estéril em campo fértil e a mesa vazia num celeiro recheado de mel e maná.

Adiante tentar-se-á pensar de forma sistemática num dos espaços mediativos: a escola. A partir desse campo de referência, o que se objetiva é verificar a entrada, nele, dos mecanismos comunicacionais, entendidos tanto em seus componentes por muitos já considerados "tradicionais" – televisão, rádio, jornais – como os "modernos", afeitos à telemática, aos computadores, ao videogame, etc. E mais, indagar sobre a natureza do diálogo existente entre professores, alunos e os veículos de comunicação. Pretende-se, pois, saber um pouco melhor como os campos da comunicação e da educação se inter-relacionam.

## A EDUCAÇÃO EM PROCESSO

*O senhor [...] Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida nos ensinou.*

GUIMARÃES ROSA

Assim como buscamos situar um quadro mínimo de indicadores que organizam o debate em torno da produção dos sentidos no âmbito da comunicação, tentaremos percorrer caminho semelhante quanto ao tópico da educação, procurando, sempre que possível, aproximar os dois campos objetos de nosso estudo. Adiante-se que não há interesse em recuperar de forma detalhada os vários percursos teóricos trilhados pelos educadores.<sup>1</sup> Iremos nos fixar apenas naquelas referências que, ajudando a entender um pouco melhor os quadros conceituais da escola brasileira, permitam ampliar os diálogos com o campo da comunicação e possam subsidiar os comentários à pesquisa incluída na quarta parte deste trabalho. A escola está sendo pensada, assim, como espaço meditativo cada vez mais cruzado pelas novas linguagens e pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamentos que marcam o mundo contemporâneo.

<sup>1</sup> Existe uma extensa bibliografia acerca das várias linhas e perspectivas que têm servido de referência para a construção de projetos educacionais no Brasil. A título historiográfico limitamo-nos a indicar: Otaiza de Oliveira Romanelli, *História da educação no Brasil* (5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984); Walter E. Garcia (org.), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento* (3ª ed. São Paulo: MacGraw Hill, 1978); e Paulo Ghiraldelli Jr., *História da educação* (2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996).

## A VOZ CONVERGENTE

[...] o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele vincula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.

ROLAND BARTHES

Os modelos escolares com os quais convivemos – freqüentemente chamados, à falta de melhor termo, de tradicionais – estão construídos em torno de três eixos básicos: hierarquia, coerção, exclusão. A tendência, nesse tipo de escola, foi a de elaborar programas educativos fechados em que não se ajustam comportamentos que possam levar à quebra das seqüências hierárquicas justificadas pela lógica da melhor escolha dos conteúdos e pela autoridade de quem os selecionou. Há que se ensinar, pois, um conjunto de itens cuja pertinência se afirma como a única possível, sendo as *vozes da fratura* objetos de possíveis punições.<sup>2</sup>

O núcleo desse modelo resulta preservado pelo arranjo burocrático traduzido nas peças estatutárias e nos documentos legais a ser aplicados em diferentes níveis e sob várias circunstâncias. Por exemplo, setores gerenciais, como direção e coordenação, podem advertir docentes que por alguma razão não cumpram devidamente o programa a eles confiado – ainda que tais diretrizes tenham sido produzidas em lugares como o ministério e as secretarias estaduais e municipais da educação, fora, portanto, da unidade educativa onde primariamente se desenvolve o trabalho dos professores. Estes, autorizados que são pelo acordo burocrático, igualmente têm o direito de utilizar o mesmo esquema com os alunos, submetendo-os, por exemplo, a avaliações “difíceis”, ou mesmo requisitando a realização de um grande número de exercícios sem maior função no terreno pedagógico, mas adequados para mostrar a força da autoridade. Os mecanismos excludentes são, pois, disciplinados de uma forma tão curiosa como paradoxal sem que, para tanto, haja necessidade de se

<sup>2</sup> Para acompanhar as tensas relações escola-sociedade, ver Mario Alighiero Manacorda, *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992).

recorrer ao uso dos gestos punitivos frontais. Tudo pode ser feito sob a retórica civilizada do discurso da eficiência preocupado em melhorar o desempenho e as competências dos envolvidos nos processos escolares.

Por esse caminho, o desenvolvimento cognitivo da criança – medido, quase sempre, em termos da hierarquia dos conteúdos selecionados fora das unidades escolares, mas dentro das estruturas oficiais que as normatizam – representa, eventualmente, um óbice para a mudança de série ou grau. Considerando que o domínio dos assuntos escolhidos como relevantes numa certa área do conhecimento determina o sucesso ou o fracasso no percurso escolar, o aprendizado muda ou não de série na dependência de conseguir operacionalizar raciocínios e informações elencados na progressão hierárquica dos conteúdos. É oportuno verificar, neste ponto, como os possíveis avanços expostos na seção III, artigo 32, parágrafos 1º e 2º, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que versam sobre o desdobramento do ensino fundamental em ciclos ou mesmo a progressão continuada naquelas instituições que adotam o sistema seriado – tenham começado a sofrer críticas, no início de 1999, por parte de estados que desejam retomar os processos avaliatórios por série.

O modelo dominante orientado na perspectiva de que se deve mirar na sincronia entre faixa etária/desenvolvimento cognitivo e disposição hierárquica de conteúdos – com seus equivalentes procedimentos avaliatórios – possui opositores. Caso, para ficarmos numa primeira indicação, que influenciou muitos educadores contemporâneos é o de Lev Vigótski. Para ele, a consciência não responde a uma dimensão meramente individual – ponto que coincide com a visão de linguagem de Mikhail Bakhtin, conforme já discutido –, dado ser ela constituída nas dinâmicas socioculturais. O cruzamento da ontogênese com a filogênese permite que a individualidade e a personalidade se elaborem tendo por base as relações sociais. Por isso, o ensino, antes de ser prescritivo ou baseado no princípio segundo o qual todos têm de saber a mesma coisa ao mesmo tempo, necessita reconhecer o desafio das *estratégias antecipatórias*, aquelas voltadas a produzir dinâmicas inovadoras e capazes de operar com as singularidades e particularidades que marcam a trajetória dos alunos, pensados, agora, como sujeitos sociais.

O planejamento didático-pedagógico tem, portanto, compromissos não com o *ontem*, mas com o *amanhã* do aprendiz. Noutras palavras, Vigótski ensina que o desenvolvimento mental da criança não pode ser pensado tão-somente em função do estágio presente considerado, por exemplo, em termos etários, mas em razão do devir, do potencial máximo a ser explorado nas circunstâncias que envolvem o aluno ou determinado grupo de alunos. Nesse lapso, entram os procedimentos de estimulação baseados em atividades coletivas coordenadas pelo professor. Decorrem de tais premissas a conhecida conclusão de Vigótski: o desafio da educação é trabalhar nas zonas proximais, "[...] compromisso fundamental da instrução é a criação de uma área de desenvolvimento potencial".<sup>3</sup> Trata-se de algo que não se adapta mecanicamente ao estágio mental imediato da criança, senão à perspectiva das estimulações que permitem a cada fase do desenvolvimento social realizar o máximo de estratégias antecipatórias. É visível o esforço de Vigótski de não separar o plano das operações psíquicas das crianças daqueles que dizem respeito aos imperativos sociais, razão pela qual firma a concepção do signo como entidade coletiva carregada pelas marcas diacrônicas.

<sup>3</sup> Lev Vigótski, *Pensamento e linguagem* (Lisboa: Antídoto, 1979), p. 88. Nesse aspecto, existem divergências entre Piaget e Vigótski. Entende Piaget que o respeito às fases do desenvolvimento mental da criança é básico na construção do conhecimento. Daí haver falado na existência de quatro estágios principais das operações psíquicas que se sucedem sem substituição e integrando-se: período sensorio-motor; pensamento pré-operatório; operações concretas; operações proposicionais ou formais (Jean Piaget, *Seis estudos de psicologia* (Rio de Janeiro: Forense, 1972). Neste ponto específico da polêmica, escreve Mario Alighiero Manacorda: "Perante a insistência de Vigótski sobre a função de instrução institucionalizada para estimular o desenvolvimento, Piaget objeta-lhe, de um lado, os insucessos escolares devidos ao fato de os dons da instrução serem apresentados à criança ou muito cedo ou muito tarde; de outro, os sucessos das escolas ativas, que demonstram ser possível provocar uma elaboração espontânea dos conceitos. Parece, porém, que Vygotski não ignorava essas coisas, tanto que insistiu muitas vezes, como Piaget, sobre a existência de um ponto mínimo (*terminus a quo*) e de um ponto máximo (*terminus ad quem*) para cada ensinamento, e deu frequentemente indicações para um ensino ativo, tanto que o aspecto técnico da relação adultos-adolescentes, que se verifica na instituição escola, para ele nada mais é que uma limitada expressão de uma relação mais ampla que é histórico-social" (*História da educação...*, cit., p. 329).

### A hierarquia (dos conteúdos)

A orientação emanada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) teria como um dos seus objetivos permitir que os programas escolares fossem mais descentralizados. Com isso seriam abertos espaços para que as unidades de base do trabalho dos educadores – a partir das grandes linhas teórico-metodológicas das diversas áreas do conhecimento situadas nos parâmetros – pudessem ordenar seus projetos em função das realidades em que estão inseridas.<sup>4</sup>

As implicações de tal proposta não são desconhecidas, tampouco as reações provocadas entre muitos educadores brasileiros que viram na feitura (centralizada *no e pelo* Ministério da Educação, pouco importando o fato de especialistas de várias partes do país haverem exarado pareceres que eventualmente poderiam ter sido incorporados para melhorar o documento oficial) dos parâmetros outra forma de excluir da discussão professores e equipes técnicas das escolas. É necessário notar que, a despeito de não se haver aprofundado ainda e suficientemente a discussão sobre aqueles documentos, forçou-se, numa de suas vertentes, o debate acerca de uma série de problemas que orienta a feitura dos programas escolares, incluindo-se a escolha dos conteúdos, a definição de objetivos, as estratégias orientadoras de sua aplicação e avaliação.

Se os parâmetros realizarão os propósitos desejados é problema a se avaliar no futuro. Por hora e nos termos da escola presente, aquela em que desenvolvemos nossas pesquisas, os programas e o elenco dos tópicos ensinados seguem, basicamente, compromissos hierárquicos, muitos deles desarranjados historicamente, escolhidos segundo critérios que podem percorrer os ditames do preconceito, do filtro ideológico, da exclusão elitista, ou de uma ordem determinada, no fundamental, pela seqüência oferecida pelos livros didáticos.

<sup>4</sup> Consultar o conjunto de documentos postos sob o título de Parâmetros Curriculares Nacionais, disponibilizado pelo Ministério da Educação e do Desporto, a partir de 1997.

Nesse caso, os critérios de valor e importância respondem, sobretudo, aos gestos de perpetuação e manutenção dos tópicos que o discurso escolar apresenta como únicos merecedores de crédito. Fica estabelecido, pois, um circuito curioso: a escola diz o que o livro didático precisa dizer, e ele, por seu turno, entra com tanta força no sistema que passa a dirigi-lo, cristalizando formas e fórmulas repetidas ao cansaço. Caso típico de retroalimentação pelo lado negativo, visto a existência de sinal fechado para a aventura criativa requisitada por Vigótski, pela construção do conhecimento exibida em Piaget, e mesmo da possibilidade redefinidora de procedimentos em função das realidades dos alunos e dos problemas sociais emergentes.

O último ponto dessa cadeia reside no suposto de que existe um instante em que toda a acumulação hierárquica dos conteúdos será trazida à avaliação, sejam as realizadas bimestre a bimestre, ano a ano, sejam as afeitas ao rito de passagem do vestibular – pelo menos para a pequena parte dos agraciados com tal deferência. E o sucesso ou fracasso dependerá, diretamente, da maior ou menor capacidade de o aluno revelar até onde a hierarquia dos conteúdos foi incorporada e respeitada ao longo da escolaridade. Assim, livro didático e exames vestibulares passam a conduzir o estandarte de uma nova santa aliança que deseja expressar-se como o sentido último do processo escolar.

A frase final parece povoada por fantasmas provocadores do espírito do medo. O enunciado paira como ameaça: se não puder contar com o livro didático, no seu formato atual, o professor fica sem o guia e amigo iluminador de todas as horas – incluindo-se, no caso, os cadernos de respostas dos exercícios propostos aos alunos. De sorte que, retirada a solidez do manual, restaria o definitivo risco de prejudicar o estudante, esse potencial candidato ao vestibular. O círculo se fecha.

As péssimas condições de trabalho e os problemas referentes à formação dos docentes criariam o cenário para a impossibilidade da produção de materiais didáticos mais ajustados às realidades que marcam as diversas regiões onde estão localizadas as escolas.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Isso contra, evidentemente, o que parece exibir, em espírito, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Pelo texto,

É possível afirmar, entendida a extensão da metáfora, que o livro didático tornou-se, no âmbito escolar, comunicação de massa. *Media* impresso, que parece tão necessário ao ensino oficial a ponto de o Ministério da Educação, principal comprador dos milhões de manuais que circulam pelo país, haver criado, em período recente, comissões de avaliação com o intuito de controlar a qualidade dos produtos adquiridos. Isso depois de constatar que, ao longo dos anos, foram perpetuados erros absurdos nas mais variadas disciplinas, tudo devidamente disponibilizado aos alunos das classes populares alocados nas escolas públicas.

Pela voz da indústria do livro e de outras vozes espalhadas em secretarias de educação, em páginas da imprensa, em feiras educacionais, a falta dos livros didáticos teria conseqüências desastrosas, especialmente sobre a rede pública de ensino. Como parece desnecessário discutir os sentidos e interesses envolvidos no enunciado, cabe apenas apontar o fato de que não existe, pelo menos a curto prazo, nenhum movimento de reversão do quadro. O mercado livreiro que atua no setor penhoradamente agradece.<sup>6</sup>

Conquanto os vestibulares, sobretudo o das grandes universidades públicas, tenham sofrido mudanças e sigam, presentemente, numa direção que não é mais, sequer, a de avaliar imediatamente os conteúdos hierarquizados, logo do prescrito pela lógica positiva e evolucionista dos livros didáticos e professado na imensa maioria das escolas, continuam sendo eles apresentados e vendidos como algo que permanece requisitando intensa memorização e treinamento assegurado pela seqüência dos

depreende-se que aos professores seriam dadas condições para a feitura de materiais diferenciados, inclusive por força das novas sistemáticas curriculares. A se conferir a inclusão dos temas transversais, postos em detalhe nos PCNs. A eleição dos temas e seu ajuste didático, por si sós, representariam a possibilidade de incentivar a produção de novos recursos a ser trabalhados em sala de aula. Ver, a título de exemplo, os artigos 26 e 27 da LDB. Resta saber se o conjunto de normas e recomendações irá se transformar em realidade num futuro próximo.

<sup>6</sup> Em 1996, o governo federal comprou 90 milhões de livros didáticos para o ensino fundamental. O negócio alcançou cifras próximas aos R\$ 200 milhões. Além do que foram adquiridos mais R\$ 13 milhões em livros de literatura infanto-juvenil e R\$ 9,5 milhões em livros infantis.

conteúdos baseados em nomes, fatos, datas e fórmulas.<sup>7</sup> No entanto, como o fantasma ronda e a lenda se difunde, é melhor dar a eles continuidade enquanto se abrem espaços nas melhores universidades brasileiras aos jovens que vêm de instituições do ensino médio que reuniram condições – seja por mero jogo mercadológico, seja pela busca real de alternativas pedagógicas, seja pelas duas coisas ao mesmo tempo – para executar seus próprios projetos de mudanças, incluindo-se a produção de novos formatos de materiais didáticos e distintas práticas pedagógicas.<sup>8</sup>

É preciso considerar que uma das questões mais problemáticas postas, sob o ângulo dos conteúdos, à escola marcada pelas fortes relações hierarquizadas é a maneira como elas se nutrem da modalidade discursiva parafrásica, substanciada no livro didático. Isto é, o princípio da adesão ao texto de referência é regido por uma proximidade tão extrema que termina gerando certeza idêntica àquela que faz do mar o destino das águas dos rios. Se a paráfrase é um dos procedimentos correntes nas ordenações discursivas, constituindo-se em eixo organizativo dos vários processos de apropriação, no caso que discutimos, o problema reside em se ofertar o igual como se fosse diferente. Pretende-se colocar na paráfrase diluidora a máscara dos textos fundadores do conhecimento. A es-

<sup>7</sup> Como é sabido muitas instituições de ensino superior buscam alternativas para o ingresso dos novos alunos segundo procedimentos que não seguem, necessariamente, os tradicionais exames unificados de classificação. A nova legislação que regula a matéria permite diversificar os processos de avaliação para ingressantes nos cursos superiores, indo de exames continuados dos jovens que estão no ensino médio, caso experimentado pela Universidade de Brasília, até a apresentação do histórico escolar do interessado, e mesmo o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

<sup>8</sup> É curioso que no interior de um assunto tão complexo ampliem-se as vozes que requeiram ensino pago nos cursos superiores públicos. Se é verdade a existência de uma disfunção perversa nas grandes universidades gratuitas brasileiras, onde aportariam majoritariamente os que conseguiram furar o cerco da exclusão social (na Universidade de São Paulo mais de 70% dos ingressantes, em 1998, eram oriundos das escolas particulares, numa inversão completa do quadro de poucas décadas atrás que apresentava praticamente aqueles números para os alunos vindos das instituições públicas), o tema deve ser visto não pelo âmbito puro e simples da implantação do ensino pago, mas pela reorientação e qualificação das escolas de nível médio oficiais. Em nosso entendimento, situar a discussão em torno do problema da gratuidade ou não do ensino superior é retirar a questão do seu verdadeiro lugar, ajudando, em última instância, a perpetuar ainda mais os desníveis existentes entre os sistemas que regem as escolas médias no Brasil.

tratégia da reprodução e da diluição se encarrega de acomodar conceitos, valores e idéias criando a falsa impressão de uma ordem nova e diferenciada. Assim, o discurso pedagógico da escola, em tese fator desviantes, pois pressuporia o prazer especulativo e o jogo crítico, apenas harmoniza o que vem sendo dito e reiterado há muito tempo.

A consequência evidente do falso deslocamento é que os tópicos programáticos se enrijecem e o professor, numa curiosa operação, transforma-se em objeto do seu próprio discurso. O paradoxo parece forte, mas é real, pois o sujeito é dito por um texto que possui vida própria, independentemente de aparecer sob desenhos e formas diferentes ao longo dos anos em modernizadas edições escolares. Há, portanto, certo equívoco em afirmar, como algumas correntes pedagógicas têm feito, visando à crítica do discurso único, que o professor é o dono da palavra no espaço da sala de aula, restando ao aluno o passivo papel de receptor. O discente pode estar à margem e o professor no centro da prática didática – o que acontece freqüentemente – por outras razões: o jogo do poder, a posse de uma verdade discursiva, a busca de reconhecimento da autoridade, a demonstração quanto ao domínio de uma área do conhecimento, etc. Assim, o sintagma “ser o dono da palavra” requisa compreensão como uma quase metáfora, pois ao entrar no jogo parafrásico, nos termos já assinalados, o professor, ele próprio, torna-se instância de reprodução discursiva.

O caso permite o seguinte tipo de especulação: por dizer o mesmo e se posicionar no eixo discursivo da paráfrase, malgrado muitas vezes a revelação de uma consciência falsamente ancorada na idéia da posse dos enunciados, o sujeito enunciativo da fala alheia – traduzida nas páginas do livro didático, nos conteúdos programáticos fixos, na visão enciclopédica, na pedagogia do verbete, por exemplo –, apenas dá seqüência ao cifrado pela lógica das determinações hierárquicas. E isso pode representar uma maneira de evitar o peso da censura institucional, da possível punição por desvio de planejamento, e mesmo as várias modalidades de constrangimentos que as relações *inter pares* costumam provocar. Daí corre o fato de os professores e alunos tenderem a prosseguir na apreensão de códigos referenciais cujo sentido histórico



e pertinência social possam, muitas vezes, ter perdido vigência. Ficaram célebres, por exemplo, as situações geradas com o fim do bloco socialista do Leste europeu. Enquanto muitos livros didáticos, por uma questão de ritmo editorial, continuavam trazendo os antigos mapas-múndi e os conceitos a eles conexos, a televisão, o rádio, os jornais, as revistas se encarregavam dia a dia de reconstituir os espaços geopolíticos da nova ordem mundial. De certo modo, os meios de comunicação passaram a exercer o papel educativo que a escola, por uma dificuldade interna de fluxos e processos, não conseguia realizar.

### *As faces da exclusão*

Um dos aspectos problemáticos da escola que estamos discutindo envolve os mecanismos de exclusão. Alguns deles são gerados em espaços não-escolares, caso das nossas conhecidas condições de miséria e desigualdades sociais que impedem muitas crianças de permanecer nas salas de aula. Frequentam uma ou outra série, passam pouco tempo nos bancos escolares e logo se vêem na condição de exilados a transitar pelas terras do trabalho infantil, do reforço do orçamento doméstico.<sup>9</sup> Dá-se o que os técnicos em administração escolar chamam de evasão e que preferimos nomear com vocábulo mais direto: exclusão. Sobre isso a escola não possui mecanismos internos de controle. Assim, deixemos tal cenário, dado que suas implicações abrangentes requisitam análise específica. Sem perder de vista, contudo, as referências estruturantes da sociedade brasileira, é necessário, até para aprofundar o debate, voltarmos para o problema da exclusão considerando aspectos de organização e funcionamento da própria escola.

Os limites dados pela necessidade de aprender certos conteúdos fixos, aliados a uma visão mecânica do desenvolvimento cognitivo – contra, como vimos, posições já manifestadas no começo do século XX, à maneira de Vigótski –, fixam os limites dos que podem ou não progredir ao longo das séries ou graus e geram o corredor da repetência

<sup>9</sup> Os programas como salário-educação, as ameaças judiciais aos pais que não enviam seus filhos à escola apenas atestam a extensão do problema referido.

por onde passam, sobretudo, os filhos das classes populares. Esse corredor é uma das vias mais curtas para o abandono da escola.

A consciência quanto às peculiaridades do quadro brasileiro e de sua educação formal levou nomes como Paulo Freire e Darci Ribeiro, entre outros, a insistir na tese segundo a qual reprovar os alunos dos ciclos iniciais era ao mesmo tempo agravar as nossas iniquidades sociais e impedir a um enorme contingente de crianças a frequência continuada às salas de aula. A força de tal observação fez com que se admitisse e mesmo se estimulasse a idéia da progressão automática dos alunos dentro de um novo conceito de seriação e de tempo de permanência na escola,<sup>10</sup> tentando-se dela afastar a cultura da reprovação, a pedagogia da repetência.

No entanto, para os citados educadores e outros a eles ligados numa mesma linha de pensamento, a garantia de aprovação deveria ocorrer tendo por objetivo o acompanhamento e o atendimento individualizados capazes de produzir o máximo aproveitamento segundo o universo possível da criança. As recuperações, os reforços, a tentativa de superar certos limites impostos aos alunos pelo tratamento generalizante inserem-se, pois, num projeto de progressão com qualidade e estímulo para a superação dos entraves impeditivos da aprendizagem.

Nos últimos anos, houve uma tendência de as escolas públicas adotarem a perspectiva legal do fim da repetência a partir da criação de unidades modulares chamadas ciclos.<sup>11</sup> E dentro do primeiro ciclo a progressão tornou-se compulsória. Os termos que acompanham a perspectiva do fim da repetência escolar nos ciclos assinalados podem ser aprovação automática, classes de aceleração, recuperação, etc. A Secretaria Estadual de São Paulo insiste em que não realiza aprovação

<sup>10</sup> Sem querer entrar no mérito da experiência com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), levada a termo no Rio de Janeiro durante a primeira gestão do governador Leonel Brizola e tendo Darci Ribeiro como secretário da Educação, vale lembrar que fazia parte do projeto pedagógico lá desenvolvido a preocupação tanto com os módulos de oito séries continuadas como com a permanência da criança em tempo integral na escola.

<sup>11</sup> A partir de 1998, as escolas estaduais paulistas adotaram, em atendimento à LDB, o ensino fundamental em dois ciclos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª). É interessante notar que já no final dos anos 1960, as escolas do Sesi implantaram programas de avaliação continuada em blocos de duas séries e quatro módulos: 1ª-2ª (I); 3ª-4ª (II); 5ª-6ª (III); e 7ª-8ª (IV).

automática, mas recuperação contínua ao longo do ano. Entidades dos professores paulistas, como a Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), entendem que a secretaria não criou suficiente infra-estrutura para os programas de recuperação permanente, ocorrendo, na prática, aprovação automática.

Em tese, a postura de afastar a pedagogia de repetência é progressista e sobretudo revestida de cautela, pois a maior permanência do educando na sala de aula representa, particularmente nas grandes cidades, a possibilidade de arrefecer o drama social dos meninos de rua, do trabalho precoce, da violência, além de contribuir na melhoria da auto-estima das crianças com o afastamento do estigma da reprovação. Por isso, as estatísticas referentes ao fracasso escolar vêm perdendo força e os dados positivos apontam no rumo de uma escola que estaria dando condições para um maior número de crianças realizar sua educação formal básica.

Números recentes indicam crescimento substantivo do nosso ensino médio. E isso significa, por um lado, o retorno de contingentes de alunos que haviam abandonado a escola no primeiro grau e, por outro, a melhoria nos índices de permanência dos que já estão no sistema. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação e do Desporto, publicados em 1998, o total de ingressantes no segundo grau, considerando escolas públicas e privadas, teria dobrado entre 1987 e 1997, saltando de 3,2 milhões de matriculados para 6,4 milhões.

No estado de São Paulo, no mesmo período, o crescimento seria da ordem de 150%, indo de 1,8 milhão de alunos para 4,6 milhões. Ainda na mesma pesquisa é possível ler que no estado de São Paulo as taxas de repetência e evasão escolar diminuíram sensivelmente. Em 1997 o número de reprovados, algo em torno de 3%, foi o menor desde 1981. A evasão teria passado de um pouco mais de 26% para algo próximo aos 13%.

Se há nobreza no princípio de colocar a repetência em outro patamar, retirando-a do terreno da punição e que, em última instância, recai sobre os mais pobres, na prática, as razões que parecem mover a pronta adesão de muitas secretarias de educação aos novos procedimentos têm origem em desígnios localizados mais na ordem econômica do que propriamente pedagógica. A tecnoburocracia fez as contas e descobriu quanto

custa manter uma criança dois anos na mesma série; o que poderia ser economizado aprovando compulsoriamente ou em arremedos de recuperações maior quantidade de alunos. Ademais, os vergonhosos índices apresentados pela educação brasileira, envolvendo desde um elevado número de analfabetos – os dados oficiais falam em 16 milhões –, passando por problemas de investimentos e chegando à própria qualidade de ensino, tornaram-se elemento complicador na formulação do modelo da sociedade aberta, de tipo francamente concorrencial, conectada aos modelos globalizados, que se pretende disponibilizar aos investimentos nacionais e estrangeiros. Numa palavra, os números precisam melhorar.

Apenas para se ter uma idéia do problema, quando se compara o Brasil com outros países da América do Sul, verifica-se que possuímos o menor percentual de adultos com primeiro grau completo, “apenas 4,9%, quando na Argentina é de 34,6%; no Uruguai, 29,6%; no Peru, 17,4%; e no Paraguai, 15,4%”.<sup>12</sup>

Em pesquisa concluída em fins de 1997, a ONG Ação Educativa, que atua na área da educação de jovens e adultos, mostrou ser a população da cidade de São Paulo composta por um terço de analfabetos funcionais, categoria na qual se incluem desde os que não conseguem assinar o nome até os incapazes de proceder à simples leitura de placas de ruas ou realizar cálculos primários. Estima-se que 7,4% da população pesquisada entre pessoas de 15 a 54 anos é analfabeta absoluta, enquanto 25,5% dessa população foi considerada analfabeta funcional. Somados os dois indicadores chegamos aos 32,9% dos paulistanos que estão quase totalmente alijados de qualquer possibilidade de acesso ao mundo do trabalho mesmo em se tratando de uma ocupação que requirite seja feita uma elementar operação de soma ou subtração ou a leitura de um cartaz do tipo: “Pizza Nostra. Procura jovens para suas novas filiais [...]”.

No que se refere, ainda, ao contingente de repetentes, os últimos cálculos somam 5 milhões no ensino fundamental, com maior incidência nos primeiros ciclos, e consome algo entre 20% e 30% dos quase

<sup>12</sup> Aluizio Mercadante, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4-5-1997.

12 milhões de dólares alocados anualmente à rede.<sup>13</sup> Assim, perto de 3 milhões de dólares poderiam ser investidos no sistema com a diminuição radical no nível de repetência. Caso fossem dedicados programas de acompanhamento dos alunos permitindo aprovação automática, haveria um custo adicional em torno de 150 dólares por educando/ano. Isso criaria condições para que em aprovações continuadas dispostas, por exemplo, num tempo de dois anos houvesse uma economia próxima aos 1.200 dólares/aluno. O saldo, sob tais valores, possibilitaria, para utilizar termo da retórica econômica, taxas de retorno extremamente altas. Desenhar-se-ia, assim, uma racionalidade estimulante, pois voltada, em última instância, a levar mais recursos para a educação pública.

O problema é que a inquestionável demonstração de eficiência da máquina de calcular não se reflete necessariamente no âmbito das salas de aula: o fato de custo-aluno/ano recuar, além de não garantir repasses de verbas para a educação em valores relativos ao novo quadro, pouco considera no que tange, propriamente, à qualidade do ensino, logo à formação global das crianças. No momento presente e nas condições atuais, a terapia de emergência requisita o desenvolvimento de programas supervisionados, com equipes técnicas e material adequado trabalhando para suprir os desacertos da aprendizagem. Assim, ou se implantam projetos de recuperação continuada com vistas a manter de forma conseqüente as crianças na escola, ou permanecerão os jogos de máscaras que a racionalidade numérica da aprovação automática tem colocado em movimento. O decreto puro e simples do fim da repetência, como orientado pela lógica tecnoburocrática e implementado, muitas vezes, por secretarias de educação no país é uma excelente rima, porém mirrada solução para responder à gravidade do problema.

A digressão acerca das novas propostas oficiais para acabar com a repetência nos ciclos iniciais não esconde, entretanto, a nossa questão central. A escola orientada pela lógica burocrática mantém-se por inteiro. Os conteúdos hierarquizados e fortemente disciplinados pelo

<sup>13</sup> Números do Ministério da Educação apontam a existência de 34 milhões de inscritos no ensino fundamental; considerados os 5 milhões de reprovados mais os que abandonam a escola resulta que uma em cada três crianças não conclui a série na qual foi matriculada. Fonte: MEC/Inep/Sec. Censo Escolar de 1997, ano base de 1996.

livro didático prosseguem funcionando como parâmetros para avaliar a *performance* dos alunos: o resultado final pode vir sob o enunciado que constata a existência do "problema social da evasão". A pergunta subsequente sobre o agravamento das fraturas no campo do conhecimento não é feita; a discussão deste tópico é deslocada para outro lugar. A política ora em voga de se afirmar a perspectiva racionalizadora de custos opera como uma amarga ironia: posterga, na perspectiva do tempo, a inevitável exclusão resultante do déficit educacional. O problema tenderá a se acentuar com as filas dos candidatos aos empregos inexistentes, expressando na operação mercantil das aprovações automáticas o exemplo irônico de uma escola que, finalmente, pode exibir, através da mágica dos números, os indicadores de excelência.

### *Os deslocamentos na coerção*

Durante muito tempo a escola manteve seus aparentes consensos através de mecanismos abertamente coercitivos. Num primeiro momento, no caso do aluno, exercitava-se pura e simplesmente o castigo corporal, abaixavam-se as notas das provas ou expulsava-se das instituições. Ao professor estavam reservadas penas que podiam implicar os apontamentos desabonadores nos prontuários ou perda do emprego.

O cenário alterou-se, sobretudo quanto aos recursos à palmatória ou grãos de milho nos cantos das salas onde meninos insolentes deveriam ajoelhar e esperar a ordem para retornar às carteiras.

No ensino público, os casos de punição ou demissão de professores tornaram-se mais raros tanto pela situação estável de muitos deles como por outras razões em que se inclui a própria dificuldade de repor quadros em certas disciplinas, em decorrência dos baixos salários e das precárias condições de trabalho oferecidas ao magistério.<sup>14</sup> A praxe das demissões ao final de cada semestre prossegue firme e forte na rede particular de ensino; os motivos podem incluir reais ou alegadas dificuldades de relacio-

<sup>14</sup> Nada disso impediu que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em 1997, iniciasse um vasto programa de reorganização de sua rede, o que produziu enormes repercussões na vida dos professores, tendo muitos deles perdido ou ficado sem atribuição de aulas.

namento com alunos, reengenharia da estrutura empresarial das escolas, e até procedimentos reivindicatórios das lideranças consideradas impróprias e potencialmente desestabilizadoras do bom ajustamento entre o corpo docente e mantenedores das instituições.

Diante desse quadro é possível dizer que os processos coercitivos ganharam novas cores e formas, malgrado conservarem, no fundamental, o mesmo desejo de busca dos consensos tidos como necessários ao andamento das atividades escolares. Os mecanismos tradicionais evidentemente não desaparecem, e seu estoque de possibilidades continua vasto e ativo, mas o que nos interessa, neste passo, é atentar para algumas variáveis de menor visibilidade.

As novas formas de coerção podem estar diluídas em expedientes discursivos que apontam para o aparente arrefecimento dos conflitos existentes em instituições como a escola – os poderes republicanos, nestes tempos de ajuste neoliberal e exercício do pensamento único, orientam-se pela mesma lógica.

Trata-se, agora, de levar a campo a estratégia do entendimento, aquela baseada no presumido jogo dialógico que permitiria às partes exporem seus pontos de vista e a partir daí construir os consensos.<sup>15</sup> É um procedimento curioso porque gerado em bases assimétricas e no qual uma das partes não só mantém dominância discursiva como possui o aparato burocrático que a protege. Num plano imediato e para materializar a discussão podemos pensar, por exemplo, no caso da tensão discursiva entre alunos e professores, professores e Ministério/secretarias da educação.

O pensamento pedagógico identificado com ações não-coercitivas difundiu a idéia – muitas vezes ingênua, malgrado as boas intenções – de que é necessário relativizar o caráter central da fala do professor. Transformar alunos em sujeitos do conhecimento implica (de fato) descentrar as vozes, colocando-as numa rota de muitas mãos que respeite as realidades de vida e cultura dos educandos. É preciso (de

<sup>15</sup> Em 1998 irrompeu uma longa greve nas universidades federais, que se prolongou por quase três meses, numa revelação das fraturas reservadas aos novos modelos economicistas que elegeram a estratégia do fato consumado e da aceitação liminar da palavra oficial como única política social viável.

fato) fazer o aluno assumir a sua voz como instância de valor a ser confrontada com outras vozes, incluindo-se a do professor. Desse modo, a sala de aula passaria a ser entendida como lugar carregado de história e habitado por muitos atores que circulariam do palco à platéia à medida que estivessem exercitando o discurso.

A idéia da existência das vozes individualizadas é problemática, conforme apontado em outra parte deste trabalho, mas serviu para desencadear entre os educadores a discussão acerca do lugar de produção discursiva e, conseqüentemente, da percepção segundo a qual o conhecimento e o saber são gerados sob determinadas circunstâncias por sujeitos possuidores de história e localizados em territórios socioculturais específicos. Seria necessário saber até onde essa mudança de rumo, cujo objetivo democratizante pretende quebrar em uma das pontas os mecanismos coercitivos, significa mais do que mero exercício retórico de uma nova boa linguagem do entendimento.

Várias pesquisas sobre atos de fala na sala de aula, sobretudo quando voltadas a auscultar a dinâmica dos turnos dialógicos animados pela perspectiva da cessão da palavra e, portanto, da democratização dos saberes e da valorização das experiências culturais descentradas, apontam para o fato de um ensino atento aos jogos interativos da linguagem e às interlocuções ter maiores possibilidades de questionar o conhecimento institucionalizado.<sup>16</sup> Neste particular, a escola teria o papel único e diferenciado como agência educadora, pois, diferentemente, por exemplo, dos veículos de comunicação, reuniria elementos seja para promover sistematizações vivenciadas nos jogos interlocutivos diretos, seja para exercitar de modo conseqüente modalidades discursivas críticas, não ajustadas às estratégias imediatistas e diluidoras que costumam fazer companhia aos *media*.

No entanto, o que continua existindo nas salas de aula, *grosso modo*, é a permanência de práticas discursivas animadas pelo monologismo que

<sup>16</sup> A revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 18 (jul.-dez. 1991) publicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, é praticamente toda dedicada à reflexão acerca dos problemas relacionados às interações na linguagem. Vários artigos dizem respeito aos jogos dialógicos em sala de aula.

preside as relações entre vários níveis da hierarquia educacional: instâncias gerenciais, professores, equipes técnicas, alunos, etc. Tal estratégia de manutenção reatualiza, nos diferentes planos abrigados sob o título geral de discurso escolar, a boa retórica – muitas vezes construída sob a máscara da interação e do diálogo – que ensina existirem lugares de linguagem a ser respeitados em sua ordem de verdade. Afinal, como lembra Foucault:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar as apropriações dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo.<sup>17</sup>

### A produção do conhecimento

Ao falarmos na existência de uma escola regida por aulas parafrásicas e modalidades discursivas centralizadas, malgrado a estratégia da boa retórica, queremos dizer que se geram, naquele espaço educativo, tanto um conceito de formação do aluno como uma visão do conhecimento.

Os padrões que devem julgar os bons alunos e professores estão, de certa forma, diretamente vinculados ao domínio da hierarquia dos conteúdos cifrada nos programas oficiais. Assim, com alguma boa vontade, seria possível dizer que se coloca em movimento um modelo de aprendizagem baseado em procedimentos reprodutivistas. O termo está sendo aplicado, aqui, em circunstâncias específicas, isto é, de manutenção da chamada (sub)cultura escolar e que se confunde, quase sempre, com critérios quantitativos traduzidos em termos de volume de informações que o aluno é capaz de reter. O modelo longínquo a ser alcançado, pelo menos em tese, talvez fosse o de algum conceito de formação humanista, quem sabe herdeiro do iluminismo, preocupado com a construção dos grandes sistemas interpretativos, de natureza totalizante. O que restou, contudo, foi um arremedo ajustado ao pragmatismo contemporâneo e à pluralidade inarticulada das várias modalidades de ofertas culturais.

<sup>17</sup> Michael Foucault, *A ordem do discurso* (São Paulo: Loyola, 1996), pp. 43-44.

O tempo é o de afirmar a legenda segundo a qual o homem vale pelo que acumula (de bens materiais). Tal enunciado pode ser lido nos termos discutidos por Max Weber, indicando sinteticamente a ética protestante que regeu o espírito da expansão capitalista na América do Norte. O preceito, que sabe passível de radicalização nos dias correntes, igualmente continua valendo, com um pequeno ajuste, para se refletir sobre determinadas práticas simbólicas afeitas à escola.

Conquanto o termo “acúmulo” pareça inapropriado quando se pensa o conhecimento – algo, muitas vezes, afeito apenas ao plano simbólico, imaterial –, pois as teias e redes histórico-sociais onde ele é gestado são feitas não apenas de acréscimos, mas igualmente de esquecimentos e mecanismos seletivos, é possível empregá-lo tendo em vista a escola presente. Afinal, estamos, ainda, diante de padrões de ensino herdeiros nostálgicos do industrialismo e de visões que não consideram o conhecimento como construção capaz de envolver os processos de aprender a aprender (pensamos com Paulo Freire, que coloca sob suspeição a idéia segundo a qual se pode simples e diretamente ensinar o aluno). Apresentado como sinônimo de acumulação, que inclui informações e dados muitas vezes superados ou divididos entre ser/pensar/fazer, o conhecimento banalizou-se e perdeu a perspectiva do valor (que tem, inclusive, servido como referência para justificar o sistema produtivo contemporâneo).

Decorre dessas observações a assertiva feita anteriormente de que o conceito de conhecimento operado em nossa educação formal seria uma espécie de *boutade* do iluminismo. Posto de outro modo, a escola precisa continuar reproduzindo/diluindo um certo estoque de informações, como se aí fosse gerado o material cimentador de um conhecimento sem o qual o caminho para o limbo ficaria muito curto. É necessário, pois, conhecer – ou saber; a escolha retórica importa menos no momento – um pouco de tudo, senão as pretensas alternativas para o ingresso na universidade ou no mercado de trabalho estarão irremediavelmente comprometidas.

Entende-se por que Paulo Freire afirmou existir uma “educação bancária” circundando os muros de nossas instituições escolares. A metáfora é reveladora e permite várias direções de leitura. Aponta as idéias de acumulação (evidentemente fora das dinâmicas históricas),

reprodução (a dominância das paráfrases diluidoras) e burocratização (existe uma ordem do discurso que responde à lógica da hierarquia) como determinantes para que se entendam as formas através das quais o conhecimento é incorporado às práticas escolares. Nesses termos, mesmo as dimensões que poderiam ser classificadas como típicas do espírito iluminista restam caricatas. E a palavra vem, aqui, aplicada no sentido conferido por Marx, em *O 18 brumário*, ao conceito de simulacro: a história nunca se repete, a não ser como comédia ou tragédia.<sup>18</sup>

Por isso, os ritos das aulas vão se assemelhando aos movimentos em falso das bailarinas sem ritmo. O andamento parafrásico pretende escamotear seu espírito de eterno retorno laborando na ilusão de que formas novas são suficientes para esconder velhos conteúdos. A sucessão enciclopédica dos dados perde sentido diante das possibilidades abertas pela informática, pelas novas tecnologias, pelos veículos de comunicação. A lógica do conhecimento – entendido este como acumulação de informações – não realiza mais, necessariamente, o *magnus opus* do processo educativo.

Nesse terreno movediço surge a pergunta inevitável: que tipo de conhecimento estaria sendo gerado na escola? Bancário, responderia prontamente Paulo Freire, jogando com uma retórica acumulativo-econômica. Vale dizer, prossegue a velha separação epistemológica entre processos de constituição e objetos constituídos. As relações sujeito-mundo ficam confinadas no território há muito delimitado pelas práticas mercantis, que pressupõem a divisão entre saber e fazer. Razão formulante em oposição à razão prática.

A produção dos sentidos não parece, assim, resultar de um trabalho (saber e fazer como movimentos que se requisitam) com a linguagem, mas decorre de algo cristalizado permanentemente na linguagem. Ao signo não cabe acenar com possibilidades, senão contar a história de permanências.

Posto em outros termos, o conhecimento deixa de ser concebido como instância fundamental para alterar ou transformar as relações sujeito-mundo e passa a afirmar o princípio da separação e do ajusta-

<sup>18</sup> Karl Marx, *O 18 brumário*, Coleção Os Pensadores (São Paulo: Abril, 1978).

mento. Aprender implica reconhecer que a linguagem escolar está voltada tanto para ela mesma e sua série discursivo-enciclopédica como para a possibilidade de o aluno dizê-la o mais completamente possível, condição decisiva, inclusive, para os bons resultados nos processos avaliativos.

É necessário, aqui, um parêntese, visto que, ao falarmos em conhecimento, generalizamos uma expressão e procuramos qualificá-la ora enquanto face “positiva”, pois caudatária da pesquisa, da pergunta, da “negação reflexionante”, portanto do *trabalho*, ora como um corpo engessado de informações reatualizadas e repetidas sem os incômodos que circundam a dúvida.

Uma categorização mais elaborada e sistemática conforme a feita por Marilena Chauí, num artigo tão polêmico como estimulante, “O discurso competente”, estabelece a diferença entre as duas faces situadas acima, colocando-as, agora, em termos de saber e conhecer. E mostra como boa parte da crise do discurso filosófico contemporâneo deriva do fato de que ele abdicou dos procedimentos instituintes – da ordem do saber – e aderiu aos instituídos – da ordem do conhecer. Os resultados de tal mudança de sinal revelam-se no empobrecimento do debate, da especulação e da atitude criativa, tão necessários, a fim de que se possam tensionar as fronteiras da ciência, da arte, da tecnologia, das humanidades. Ao instituinte, crítico e problematizador, que moveu a melhor tradição do discurso filosófico, superpôs-se o institucional ou instituído. Desse movimento deslizante restou a linguagem sem brilho, assim como a retórica aderente e justificadora das ideologias que marcam a formação dos consensos dominantes:

A ideologia teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu a força inaugural e tomou-se algo já instituído. Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, no último, as idéias são produto de um trabalho, enquanto na primeira as idéias assumem a forma de conhecimento, ou seja, de idéias instituídas.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Marilena Chauí, *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (São Paulo: Moderna, 1982), p. 5.

Semeiam-se no campo fértil daquilo que temos chamado de paráfrases<sup>20</sup> diluidoras – cujo rosto é a indiferença e o jogo do mesmo – os padrões de reprodução que convidam o sujeito aluno a considerar o conhecimento transitado pela escola como um outro, algo que não se ajusta à lavra da terra, ao cozimento do pão, aos murmúrios de um tempo cuja complexa mutabilidade é linearizada a golpes secos de facão.

### A razão deslizando

*[...] concebo como sendo educação [...] não a assim chamada moldagem de seres humanos, porque não temos direito algum de moldar as pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão do saber, cuja característica de coisa morta, reificada, já foi suficientemente explicitada; e sim a produção de uma consciência verdadeira [richtiges Bewusstsein]. Esta teria simultaneamente grande significado político; podemos dizer que sua idéia é politicamente impositiva. Isto é: uma democracia que não se propõe a apenas funcionar, mas proceder de acordo com seu conceito, exige homens emancipados. Uma democracia realizada só pode ser concebida como sociedade de quem é emancipado. Quem numa democracia difunde ideais educacionais contrários à emancipação, que se opõem à tomada de decisão autônoma e consciente de qualquer homem em particular, é antidemocrático, mesmo que propague suas idealizações no próprio plano formal da democracia [...].*

THEODOR ADORNO

A escola dos ideais iluministas, conforme adiantamos, não teve suficiente tempo para se firmar entre nós e como uma espécie de fantasma pairou insinuando-se numa difusa proposta de promover a “boa formação cultural”. Os imperativos impostos pelo desenvolvimento do capital e os requisitos do mercado trataram de ajustar, rapidamente, a ordem escolar aos novos padrões da razão instrumental, colocando uma espécie de pá de cal naquilo que poderia ter sido o desejo de civilizar o cidadão.

<sup>20</sup> Vale lembrar que não existe nada de errado com as apropriações parafrásicas. O problema é tal modalidade se apresentar como instância inaugural do discurso.

O resultado todos conhecemos. Gestou-se um tipo híbrido que nem realizou – ou fez de forma tímida – os velhos ideais educacionais herdeiros da revolução burguesa, tampouco atendeu adequadamente às solicitações impostas pela fumaça das chaminés, pelo barulho das máquinas, pelos apitos das fábricas e, modernamente, pela assepsia dos computadores e sistemas digitais.

É curioso examinar o terreno desse purgatório em termos das políticas oficiais para a escola brasileira, particularmente a partir da edição, em agosto de 1971, da Lei 5.692. Um dos pontos do estatuto legal assinado pelo então ministro da Educação, coronel Jarbas Pas-sarinho, insistia na afirmação do ensino profissionalizante sob alegação de que o modelo propedêutico estava esgotado. Furtemo-nos a detalhar o contexto em que tal política foi construída, de um lado, balizada pelo desenvolvimento e pela tecnocracia e, de outro, pelo controle férreo exercido pela ditadura militar, e lembremos, apenas, da consequência desastrosa daí resultante, sobretudo para o ensino público: o desmonte de uma estrutura sem que em seu lugar fossem colocadas alternativas dignificadoras, a não ser a presença, em algumas instituições profissionalizantes, de poucas máquinas logo caídas em desuso, sucateadas pelo tempo, erigindo-se em estatuárias para o futuro julgamento da irresponsabilidade no tratamento da questão educacional nos anos de chumbo.

O Ministério da Educação tem, em nossos dias, voltado a acenar com a necessidade do ensino de perfil técnico em decorrência das novas demandas *fin-de-siècle* XX; agora os arranjos retóricos falam em globalização, novo perfil do mundo do trabalho, qualificação para os imperativos do mercado sem fronteiras, etc.

A discussão começa a orientar uma possível reestruturação das universidades, havendo forte pressão para que várias delas, digamos, de nível C, possam dedicar-se apenas ao ensino, afastando-se dos compromissos com a pesquisa e estando destinadas a qualificar mão-de-obra de nível superior para os desafios da sociedade tecnológica. As instituições de nível A continuariam a fazer pesquisa, restando saber se, prioritariamente, teórica, de base, ou simplesmente aplicada.

De todo modo, condicionar a lógica da pesquisa e dos ritmos escolares a certos requisitos imediatos do mundo do trabalho, incluindo-se aqui a volta permanente ao tema do ensino profissionalizante, parece equivocado por, no mínimo, duas razões, para ficarmos no plano imediato do problema e não envolvermos, aí, questões filosóficas da educação.

A primeira, visto requerer-se, modernamente, um profissional com boa formação geral, apto para buscar, selecionar e operar com informações profusas, descentradas e, muitas vezes, com pequena durabilidade temporal. Ou seja: a formação permanente constituir-se-á em companheira de percurso dos diplomados. A separação ou o divórcio entre educação continuada e alocação num posto de trabalho será o caminho mais curto para o fracasso profissional.

A segunda razão está ligada ao fato de a escola não possuir estrutura, suporte financeiro ou condições operacionais de seguir, minimamente, as brutais transformações que ocorrem no sistema produtivo, ele próprio, em países avançados, dotado de laboratórios e centros de produção tecnológica altamente sofisticados. Apenas para ilustrar este ponto e sem querer a partir daí fazer ilações imprecisas, é curioso observar o levantamento realizado em junho de 1997 pela revista *Business Week*.<sup>21</sup> A publicação apontou os vinte maiores laboratórios de pesquisa dos Estados Unidos. Entre os dez primeiros encontramos seis instituições universitárias e quatro empresas do setor de informática e telecomunicações. A saber: 1) Stanford University; 2) Carnegie Mellon University (CMU); 3) Computer Center e MIT Laboratory for Computer Science; 4 e 5) AT&T Labs e Bell Labs; 6) University of California-Berkeley; 7) IBM Research; 8) Xerox PARC; 9) MIT Artificial Intelligence Lab; 10) MIT Media Lab.

Se pensarmos o problema nas condições dos países periféricos, deve-se admitir que responder diretamente aos requisitos da sociedade

<sup>21</sup> A matéria "Leading Lights Among the Labs" inclui no quadro The Top 20 U.S. Research Laboratories tanto as vinte maiores instituições americanas de pesquisa como os critérios que definiram a listagem (*Business Week*, 23-6-1997, pp. 64-65). Não cabe, aqui, discutir as relações entre universidades e setores diretamente vinculados ao mercado nos Estados Unidos, mas apontar o fato de que, pelas dinâmicas que marcaram o desenvolvimento do capital no fim do século XX, é compreensível o descentramento nos pontos de produção de pesquisa em ciência e tecnologia.

administrada é deslocar, ainda mais, o sentido da escola de um espaço de formação para o da semiformação: "A semicultura (ou semiformação) recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça conhecida, ora para profetizar a catástrofe disfarçada".<sup>22</sup>

O que está em jogo, portanto, no pragmatismo dessa visão profissionalizante é a continuidade da semiformação, que, segundo nos lembra Adorno, presta excelente serviço à razão instrumental, visto que o sujeito sem esclarecimento se vê impedido de passar da minoridade para a maioridade, para lembrarmos a fórmula de Kant.

A escola que aposta no ajustamento puro e simples às demandas profissionais, ao contrário de estar *com* o ícone moderno chamado mercado, apenas revela a face da imprudência, pois, máximo paradoxo, entoará a triste melodia do anacronismo na sua estratégia reprodutivista e de adestramento com sistemas, conceitos e equipamentos cuja durabilidade, na melhor das hipóteses, será a de um carnaval.

Importa acentuar, sobretudo neste momento, o fato de o triunfo do procedimento que teme a negatividade gerar conseqüências tanto nos aspectos mais gerais orientadores das políticas e da filosofia oficial de educação escolar como nas práticas de sala de aula. No último caso, é de verificar como ocorre, basicamente, o ensino de língua materna, quase todo voltado a promover leituras de sinal e não de signos. Noutros termos, os códigos verbais passam a ser vistos como instrumentos de comunicação, recursos nomeadores, e nunca como mecanismos carregados de valores e tendo impactos diretos na ordenação dos enunciados, logo na (re)apresentação do mundo. Apesar de localizado, o exemplo parece suficientemente metonímico da escola dos ajustes sistêmicos que resolveu, contra o saber, inflar as formas acumulativas e operacionais do conhecimento operacional e difundir o mito segundo o qual o bom emprego pode ser alcançado com um ajuste rombudo nos processos de semiformação.

<sup>22</sup> Theodor Adorno & Max Horkheimer, *Dialética do esclarecimento* (Rio de Janeiro, Zahar, 1985), pp. 183-184.



## O dizer autorizado

*Um trabalho pedagógico é tanto mais tradicional quando se reduz a um processo de familiaridade no qual o mestre transmite inconscientemente, pela sua conduta exemplar, princípios que ele não domina conscientemente a um receptor que os interioriza inconscientemente.*

BOURDIEU E PASSERON

O conhecimento posto como saber, nos termos de Marilena Chauí e ajustado ao eixo do discurso parafrásico-enciclopédico, estabelece, no fundamental, a dicção da autoridade escolar. Assim, estamos diante de uma instância de poder, compreendido o termo em sua dimensão institucional, em que se alinham textos legais e normativos, procedimentos organizacionais e operacionais, quadro profissional, lógica expositiva e conjunto demandante – a quem retórica de alguns estudiosos dos problemas educacionais chama, anodinamente, de *clientela* escolar.

Toda instituição produz “sua” (sub)cultura e passa a considerá-la legítima fazendo-a circular pressupondo os embates com as outras instâncias e organizações. Desse modo, a instituição afina sua linguagem e entra nos jogos dialógicos que podem incluir diferentes níveis de negociação: Igreja, Forças Armadas, Legislativo, Judiciário são instâncias, nas sociedades republicanas, capazes de apresentar algum nível de beligerância – e mesmo rompimento em situações extremas – como decorrência de visões e interesses não-convergentes, malgrado a tendência para os ajustes e acertos que permitem o equilíbrio das lógicas gerais regentes dos sistemas. As regras acionadoras dos jogos de linguagem, neste caso, são variadas: podem ser simétricas – existe plena recorrência entre a circunscrição institucional e a sociedade abrangente – ou assimétricas – há tensão entre os planos assinalados, de modo que se revelem crises entre a instância particular e os interesses de setores da sociedade ou mesmo de outras instituições. Um exemplo do jogo assimétrico é a maneira como as corporações, os sindicatos, as organizações civis têm se posicionado quanto à questão educativa no país, reclamando do sistema maior eficiência e ações que revertam o quadro

de dificuldades existente. Isto é, a instituição escolar não estaria atendendo às demandas de outras organizações sociais, a despeito de, entre elas, existirem compreensões e objetivos bastante diversos com referência aos processos educadores.

Fazem parte da chamada (sub)cultura escolar, como vimos, os atos coercitivos gerados no pressuposto da existência de uma autoridade, em que se inclui a questão funcional-hierárquica, justificada pelo discurso pedagógico. O arranjo de linguagem afirma que os processos de ensino-aprendizagem dizem respeito aos mecanismos de acumulação simbólica, mas que permitem, por fim, o acesso ao plano material. No limite é suficiente verificar como está sendo colocada a questão das mudanças no âmbito do trabalho e a conseqüente obtenção do emprego: ensina a retórica corrente que educação – normalmente confundida com relações formais, seriadas, referidas a salas de aula – virou sinônimo de sobrevivência num mundo competitivo e cada vez mais sofisticado em seus requisitos profissionais.

Pela via da estrutura escolar, considerando sua lógica institucional presente, parece não existir outra forma de aprender senão tendo em mira os conteúdos como finalidades em si e que aliados a outros conteúdos postos na mesma série terminariam por legitimar as unidades (do conhecimento) chamadas disciplinas. A boa lógica diria, portanto, que, quanto maior o número de disciplinas ministradas nas unidades escolares, maior o domínio do conhecimento.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Por força dos dispositivos da nova LDB e mesmo das sugestões dos PCNs, diversas mudanças referentes à organização curricular, com seus impactos na escolha dos conteúdos, estão sendo implementadas pelo Ministério da Educação. No ensino médio instituiu-se a chamada flexibilização do currículo, ficando os alunos com uma carga horária comum de 1.800 horas, contra as 1.600 anteriores. A diferença de seiscentas horas, correspondente a 25% do currículo, deverá ser preenchida pelo discente com matérias optativas. A grade horária foi organizada em três áreas: códigos e linguagens, ciências e tecnologia, sociedade e cultura. Tudo estaria regido por uma preocupação do ensino por área (não mais por disciplina), interdisciplinar (seriam afastadas as velhas concepções dos conteúdos lineares) e transdisciplinar (não mais a visão fragmentária do conhecimento). Os verbos no condicional indicam que o novo modelo ainda está sendo implantado. Saber do seu alcance, efetiva realização, capacidade de promover mudanças importantes é matéria que só poderá ser avaliada no futuro.

São evidentes os equívocos gerados nessa linha de ação pedagógica, que não apenas reforçam no aluno a idéia da descontinuidade e do caráter atomizado das diferentes áreas do saber como aprofundam a percepção segundo a qual o particular sobrevive como soma de diferenças, jamais como possibilidade dialógica universalizável. Noutros termos, compromete-se a perspectiva interdisciplinar, malgrado a retórica em contrário, toda ela afinada com expressões como "construção do conhecimento", "interdisciplinaridade", "integração do saber", etc. O exemplo máximo do desajuste entre declarações de princípio e práticas pode ser encontrado no número de disciplinas que em algumas escolas particulares da cidade de São Paulo, consideradas de primeira linha, chegam no primeiro ano de ensino médio a dezessete. O hiperbólico número parece desejoso de responder mais às expectativas paternas de ter o filho em uma "instituição puxada", "forte", "que prepare para os vestibulares", "em condições de responder aos requisitos do mundo globalizado", "capaz de garantir o futuro e o bom emprego" do que propriamente a projetos comprometidos com a formação integral dos educandos. Vale, ainda, retomar Michael Foucault: "[...] um passo importante de limitação discursiva, na esfera da ciência, é a constituição das disciplinas. Ao fixarem limites, as disciplinas controlam a produção dos discursos, cortando o fluxo do conhecimento".<sup>24</sup>

Elencar numa mesma série dezessete disciplinas, para ficarmos no impressionante exemplo, implica retomar, por via diferente, a lógica geral da acumulação indicada em outro momento. Resta verificar até onde as exigências de reflexão que sedimentam o caminho do saber e clarificam a indeterminação, e aqui se poderia aplicar diretamente a categoria nos termos formulados por Marilena Chauí, podem ser realizadas no contexto de um bazar chinês da informação dispersa que se afirma como a boa consciência do poder escolar.

Está em jogo, portanto, quando se fala da autoridade escolar, o arranjo discursivo legitimador de uma visão do conhecimento segmentado na seqüênciação, enciclopédica no procedimento, hierárquica na escolha,

<sup>24</sup> Michael Foucault, *A ordem do discurso*, cit., p. 31.

afirmativa no método. Desse modo, o conhecer deixa de representar um trabalho, com o que se afasta ou mesmo se apaga a negação reflexionante.

O saber é o trabalho para elevar à dimensão do conceito uma situação de não-saber, isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho da clarificação. A obscuridade de uma experiência nada mais é senão seu caráter necessariamente indeterminado e o saber nada mais é senão o trabalho para determinar essa indeterminação, isto é, para torná-la inteligível.<sup>25</sup>

É possível ler a citação, nos termos de nossa discussão, da seguinte forma: a escola deve ser um espaço de trabalho onde ocorre a passagem do lugar-comum para o conhecimento elaborado, num movimento que visa fazer da matéria empírica conceito. E que, igualmente, ensina o sujeito a reconhecer-se no processo de transformação, transformando-se. Por isso, a necessidade de o aluno ser entendido como sujeito com linguagem que exercita um discurso central para a efetivação do ato pedagógico.

O núcleo dessa reflexão difundiu-se e alcançou muitos educadores preocupados em colocar a escola sob dinâmicas mais integradoras e democráticas, por isso não iremos retomá-la de maneira detida. No entanto, e para não perdemos a isotopia central de nossa análise envolvendo a instituição escolar, cabe aduzir algumas observações sobre o professor como representante hierárquico de um poder discursivo que procura permanente afirmação.

Pela natureza da aula, as relações professor-aluno tornam-se centrais e, à primeira vista, únicas na construção dos ritos didático-pedagógicos. A aparente invisibilidade, ou pelo menos distância, dos agentes intermediários formados por diretores, assistentes pedagógicos e educacionais, serviços de secretaria, etc. acaba por localizar naquele que exercita de maneira imediata as ações escolares, o professor, o centro do processo. Opera-se, nesse sentido, um curioso movimento: a lógica das práticas escolares fixa-se, à maneira das metonímias, no docente e ele encarna aquilo com o que não tem, necessariamente, identificação

<sup>25</sup> Marilena Chauí, *Cultura e democracia...*, cit., p. 5.

de princípio, tampouco controle sobre procedimentos burocráticos e políticas gerais implementadas. Elabora-se, aqui, um curioso paradoxo quando se trata de falar da autoridade escolar, sempre entendida como sinônimo de discurso professoral. O docente passa a carregar consigo o peso exclusivo do exercício autoritário, do desrespeito à diferença e à desconsideração com referência ao mundo da cultura e das experiências vivenciais do aluno; a instituição, com sua marca da invisibilidade presente, aceita, penhoradamente, o pacto metonímico.<sup>26</sup>

É verdade que as aulas orientadas pelo mecanismo parafrásico – também fortemente presente nos cursos superiores – criam todas as condições para reforçar o preceito de que os discursos autorizados da escola e do professor se confundem como corpo e pele. As aulas que poderíamos chamar de diluidoras são ministradas pressupondo a existência de uma linguagem “de verdade”. O que significa dizer: elabora-se o circuito das aulas expositivas marcadas pela unidirecionalidade e pelo monólogo, voltadas, sobretudo, à validação dos enunciados fixos, muitos deles com a estrutura de sintagmas cristalizados, outros puramente reforçando os estereótipos. Na dúvida, resta o argumento definitivo da existência de um emblema hierárquico que, tendo sido permitido pela instituição, pode punir e excluir.

Tal forma de organizar a aula afirma-se no pressuposto de que o dizer da autoridade de linguagem apóia-se, simetricamente, num conteúdo de verdade. Raros são os casos e dispersas as experiências – ainda que um certo discurso populista de “estar com o aluno” ou “exercitar dialogicamente a aula” tenha transformado em oceano o que se trata de simples filete d’água – em que efetivamente ocorre a circulação dos dizeres e a relativização do papel de centralidade de quem profere o tópico programático. A rigor, o que continua existindo é um *centro uniformizador* em tensão com a *periferia discursiva*.

<sup>26</sup> Não se pretende, é claro, excluir as responsabilidades individuais e o papel muitas vezes torto representado pelos professores, mas o problema em jogo tem outra natureza e possui desdobramentos que envolvem questões localizadas além do terreno das indoles ou vocações para o exercício autoritário e desqualificador do outro.

A nossa equação torna-se mais problemática pelo fato de, ao ser reconhecido como “dono” da linguagem, o professor receber imediata identificação com a totalidade do discurso escolar. Está, portanto, diante do aluno uma instituição encarnada: o docente fala para além dos enunciados circunscritos a um assunto ou tópico programático; através da voz dele, dos seus *gestos verbais*, materializa-se a ordem geral do discurso escolar. Nada disso, entretanto, é visível à “clientela”; as instâncias intermediárias e a lógica que opera o conhecimento parecem esvaziar-se, restando o professor como único ponto visível do conflito. Ao serem tratados como a própria instituição escolar e responsabilizados exclusivamente pela fala autorizada, não estranha venham os docentes ocupando crescente espaço no noticiário policial como vítimas de várias formas de violência praticadas por alunos. Ao escrevermos esta passagem fomos surpreendidos com a informação de que uma professora de Jacareí, cidade do interior do estado de São Paulo, havia sido barbaramente assassinada por um ex-aluno. Preso, alguns dias depois, o rapaz justificou o crime como vingança por ter sido expulso da escola por “causa” da docente.

## AS OUTRAS VOZES

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades  
muda-se o ser, muda-se a confiança  
todo mundo é composto de mudanças  
tomando sempre novas qualidades.*

CAMÕES

O pensamento pedagógico inquieto e desejoso de tratar a produção dos sentidos sob outros matizes não permite reduzir o modelo de escola ao apresentado no tópico anterior. Lá se encontra o território dominante, mas no interior do qual pequenas batalhas são travadas e novos constituintes teóricos e práticos são elaborados.

As experiências inovadoras realizadas em várias partes do mundo demonstram que é possível introduzir no corpo do sistema escolar

idéias e conceitos capazes de provocar-lhe estranhamento e redefinir linhas de força. Para fazer alguns cortes e somente a título de exemplificação vejamos as correntes da chamada escola nova, as posturas radicais de Summer Hill, os impactos do pensamento piagetiano, as propostas construtivistas, o interacionismo, etc.

Claro está que muitas das citadas teorias e convites às práticas sustentadas em pressupostos não-alinhados à razão instrumental, à semi-formação, à visão acumulativa do conhecimento, às estratégias diluidoras e parafrásicas do ensino tomaram-se, nas suas diversidades, bandeiras algumas, lemas outras, possibilidade real de transformação poucas delas.

É possível também que os resultados dos desejos de mudanças tenham se refletido em instituições atomizadas – pequenas escolas que atendiam a pais e alunos com expectativas diferenciadas – e com dificuldades para generalizarem experiências na direção dos sistemas maiores, seja em decorrência do caráter refratário deles, seja em virtude da falta de capacitação técnica e profissional para colocar tais alterações em movimento, seja pela impossibilidade mesma de tais propostas darem os frutos esperados quando diluídas em grandes estruturas organizacionais.

As expressões “escolas experimentais”, “alternativas”, difundidas no Brasil entre os anos 1960 e 1970, passaram a indicar a realização de experiências educacionais, com seus inevitáveis ecos políticos, de algum modo filiadas ao que poderia ser chamado de *estratégias do desconforto pedagógico*. Isto é, tinham como um dos seus muitos objetivos revelar o fracasso dos modelos autoritários e centralizados próprios daquelas práticas de ensino postas a serviço de uma visão segmentada do conhecimento, da formação enciclopédica, com verniz elitista, pouco vinculada à vivência do aluno e, sobretudo distante das coisas do mundo.

As escolas vocacionais e experimentais, muitas pertencentes à rede pública, que possuíam flexibilidade em sua estrutura, malgrado as relações formais com as secretarias de educação, passaram a ser vistas como sinônimos do dinamismo possível mesmo no interior de um sistema pesado, com grande número de unidades, milhares de professores e milhões de alunos. De algum modo, os cursos vocacionais e experimentais deveriam se constituir em centros de pesquisa e investigação

educacionais cujos resultados seriam disponibilizados para toda a rede. O louvável desejo de se ter lugares geradores de novas propostas no campo educativo, como sabemos, encontrou o princípio da realidade na radicalização militar pós-AI-5, que desmontou rapidamente as realizações em andamento afastando ou prendendo diretores, professores e membros das equipes técnicas dos cursos vocacionais e experimentais.

A designação escolas alternativas esteve mais associada, entre nós, a instituições particulares, de início localizadas nos grandes centros urbanos, freqüentadas, basicamente, por filhos da classe média intelectualizada ou descontente quer com os rumos do ensino tradicional ministrado na rede privada, quer com o incômodo ritual de morte anunciada do sistema público. Tais escolas podem ser vistas, de forma sintética, como resultado do encontro de pelo menos quatro grandes variáveis, postas aqui sem nenhuma ordem de prioridade e podendo ser cruzadas entre elas.

A crise na rede pública de ensino, iniciada na passagem dos anos 1970, e aprofundada subseqüentemente. Tal processo foi gerado pelo encontro de várias circunstâncias: a tentativa de o Estado desobrigar-se da educação pública e de qualidade, com seus reflexos nas políticas salariais e de relação com o corpo profissional das escolas; a presença física ou simbólica da ditadura no âmbito das redes, que contava com mecanismos de perseguições aos dissidentes, passando pelo exercício, muitas vezes sob honoráveis justificativas pedagógicas, das várias doutrinas oficiais, incluindo a pura e simples propaganda ideológica acerca dos encantos, triunfos e milagres gerados pelo novo regime; a crescente paralisia do sistema escolar que legou como subproduto desalento e acomodação. Numa palavra, cimentou-se o dramático solo da rotina e da reiteração cujos reflexos se fazem presentes até os nossos dias.

Outra variável a ser considerada é a do questionamento daqueles modelos exercitados pelas grandes escolas da rede particular para onde iam, normalmente, os filhos das elites econômicas e das classes médias com maior poder aquisitivo. Muitas dessas instituições tinham (têm?) corte conservador e exibiam concepções de ensino afinadas ao que chamaríamos, eufemisticamente, de *padrões de ajustamento* e cuja corporificação

poderia ser encontrada, de certa maneira, nos modelos sociais, econômicos, ideológicos representados, ao tempo, pelo regime militar.

Um terceiro elemento foi a influência que certas correntes pedagógicas, com seus diálogos no campo psicológico, social e cultural, passaram a exercer entre nós. Não vem ao caso entrar na natureza de tais posições, até pelo motivo de elas reunirem singularidades teóricas e no campo do conhecimento que possuem estatutos próprios devendo, pois, merecer reflexão circunstanciada em decorrência de suas implicações e importância. Cabe-nos lembrar, entretanto, ainda que a título meramente indicativo, a epistemologia genética de Jean Piaget, a “educação dos sentimentos” e a “pedagogia do coletivo”, de Anton Makarenko, as “áreas do desenvolvimento proximal”, de Lev Vigótski, o método natural, levado a termo por Celestin Freinet, os chamados métodos globais e construtivistas, de alguma forma aliados ao nome do educador brasileiro Paulo Freire. Visões, todas elas, e talvez nesse aspecto tenham traços comuns, que punham em causa as práticas e os conceitos de ensino-aprendizagem das escolas dos *padrões de ajustamento*.

Por último, a despeito do controle exercido pelo modelo de gerenciamento do Estado no período militar, os ventos da revolução nos costumes, as insurgências estudantis que marcaram o mundo no final dos anos 1960, e as demandas redemocratizadoras apresentadas por diferentes segmentos da população brasileira ajudaram a criar expectativas visando à formulação de um ensino mais equânime aos princípios da liberdade e do exercício do conhecimento transformador. Ademais, ganhava força a idéia da crise dos paradigmas teóricos e dos modelos sociais, econômicos e políticos caudatários da Revolução Industrial; nesse contexto acentuava-se a presença das novas tecnologias e dos meios de comunicação – com destaque para o papel a ser representado pela televisão já no começo da década de 1970 – e de onde decorrerá uma profunda reorientação nos modos de produzir e veicular as informações.

É evidente que outros fatores podem ser acrescidos aos indicados, mas eles parecem resumir as grandes linhas que teriam contribuído para o surgimento das chamadas escolas alternativas, assim como a busca nelas processada de novos padrões de ensino-aprendizagem.

Os problemas que cercaram tais instituições são conhecidos e produziram diferentes resultados, levando muitas delas a uma espécie de caricatura das propostas renovadas, outras simplesmente a fechar as portas, mesmo aquelas que terminaram aderindo a esquemas mais ou menos consagrados pelas escolas tradicionais ou elaborando modelos híbridos visando a enfrentar os desafios de um mercado que se tornou crescente e ganhou força no período objeto de nossa análise.

Apenas para indicar alguns desses problemas, é bom lembrar a superficialidade com que certos conceitos foram apreendidos pelos responsáveis por elaborar os novos objetivos, programas e currículos; os óbices para traduzir no cotidiano as premissas ensejadoras das tendências e teorias real ou pretensamente afirmadas; as dificuldades de contar com profissionais capazes de inverter a cultura do ensinar – haurida pelos professores em seus cursos de formação, quer em nível médio, quer superior, resistentes à mudança – para a do aprender a aprender; os gargalos de infra-estrutura estranguladores das pequenas instituições voltadas a segmentos muito específicos da população, no caso, sobretudo, um setor da classe média sempre vulnerável à sucessão de crise e planos econômicos ocorridos entre nós com a velocidade e as conseqüências conhecidas; as pressões sociais de várias ordens que incluíam as demandas dos exames vestibulares e para as quais, aparentemente, as instituições tradicionais estavam mais bem aparelhadas, etc.

Considere-se, no entanto, que várias das escolas colocadas dentro desse aspecto geral das “alternativas”, conquanto tenham abandonado o rótulo e transformado suas práticas, mantiveram projetos de trabalho diferenciados continuando, em várias cidades brasileiras, a atuar no circuito escolar, algumas delas tornando-se importantes centros de reflexão e difusão de experiências educacionais.

Parece importante acentuar, ao final desse quadro, e a despeito dos problemas apontados, o fato de tais escolas que chamamos de uma forma genérica, e certamente insuficiente, de experimentais, alternativas, haverem contribuído para produzir um clima de mudanças – especialmente num momento em que a sociedade brasileira sofria com a interdição das liberdades –, cujos resultados se fizeram presentes, na

passagem do tempo, na formação de uma linha importante do pensamento e da ação pedagógica no país.

### *As rotas e os desvios*

Graças à abertura política ocorrida na passagem para os anos 1980, foi possível tanto levar para algumas unidades da rede pública experiências que vinham sendo realizadas na década anterior e postas “à margem”, como desenvolver outras mais bem equacionadas ao entendimento de processos educativos transformadores e capazes de instigar a reflexão e o envolvimento dos alunos e professores com as coisas do mundo. Experiências limitadas e muitas vezes interrompidas por intercorrências políticas que costumam criar, entre nós, descontinuidades danosas para a afirmação de projetos educativos consistentes e requisitadores de um tempo maior de maturação, implantação e avaliação.

O fato de várias secretarias de educação, municipais ou estaduais, haverem buscado realizar algumas mudanças em suas redes não significa que tenham conseguido firmar propostas e incorporado procedimentos que pudessem ser considerados como conquistas definitivas para os seus sistemas de origem. Ao contrário, conforme já apontado, um dos problemas que marcam as políticas públicas no Brasil continua sendo o da falta de planos de médio e longo prazos que possam ser cumpridos, com os ajustes necessários, por mais de uma gestão governamental. Essa constatação encontra, infelizmente, no campo da educação um particular e rico exemplário de incúria e desperdício, transformando o que seriam projetos de maior duração, muitas vezes maturados em setores do magistério, dos especialistas na área, dos pais e alunos, em lustros cuja vigência limita-se aos interesses dos consensos momentâneos de poder e dos estamentos tecnoburocráticos do Ministério e secretarias da educação.

É interessante notar, a título de exemplo, o caso da prefeitura de São Paulo, que iniciara na gestão do prefeito Mário Covas (1983-1985), tendo a professora Guiomar Namó de Mello como secretária da Educação, um conjunto de ações visando à melhoria na qualidade do ensino municipal. Em seguida foi eleito Jânio da Silva Quadros (1986-1988), e nomeado como secretário Paulo Zingg, que adotou medidas extrema-

mente autoritárias na área da educação, deixando o sistema à beira do caos. São de triste lembrança, por exemplo, as perseguições promovidas a professores, orientadores e diretores, até a inutilização de materiais usados como fontes de pesquisa nas escolas, caso dos volumes que compunham a série de história *Retratos do Brasil*. Alegação para a confecção do *index prohibitorum*: os textos apresentavam caráter subversivo e análises que comprometiam a “verdade” dos eventos ocorridos em nosso país nos anos recentes.

Ao prefeito Jânio da Silva Quadros, sucedeu Luíza Erundina de Souza (1989-1992), que nomeou como secretário da Educação Paulo Freire.<sup>27</sup> No período foi empreendido vasto programa de reorientação curricular voltado à implementação do ensino interdisciplinar e interacionista. Um conjunto de medidas acompanhou a implantação do projeto, incluindo-se a estrutura funcional descentralizada e apoiada nos núcleos de ação educativa – criados para substituir as delegacias de ensino, designação que Paulo Freire considerava imprópria para ser empregada no âmbito educacional, visto lembrar “coisa de polícia”, conforme costumava repetir.

Além disso, havia forte preocupação com o problema da formação permanente dos professores e demais técnicos da área. Daí a assinatura de convênio com universidades paulistas, no intuito de promover a interlocução continuada entre as pesquisas em andamento nos cursos superiores e os requisitos dos ciclos fundamentais e médios. Foram realizados concursos de ingresso ao magistério municipal, assim como melhorados, substancialmente, os salários dos profissionais em educação – os professores chegaram a ganhar o dobro do que recebiam seus colegas da rede estadual por idêntica carga horária.

As unidades de ensino da rede municipal de São Paulo foram estimuladas a apresentar projetos e propostas saídos do seu corpo funcional com o intuito, entre outros, de ajustar os currículos e programa às realidades nas quais estavam inseridas as escolas. Havia a idéia de que, numa cidade com as características metropolitanas de São Paulo, ponto de convergência de diversidades culturais, não se poderiam tratar uniforme-

<sup>27</sup> No final da gestão, Mário Sérgio Cortella assumiu a secretaria.

mente os alunos apresentando-lhes o mesmo tipo de material e de unidades programáticas. A escola passou a ser vista, portanto, não apenas como instância física repassadora de informações, mas também como lugar de produção do conhecimento a quem caberia estimular os fluxos contínuos entre a realidade e as expectativas dos bairros e regiões, logo pronta à mudança e sensível às demandas que, obviamente, não poderiam estar contempladas somente em diretrizes centralizadas. Ocorreu, sem dúvida, enorme mobilização para redirecionar e reconfigurar o trabalho nas escolas municipais – o que não significou tarefa plenamente exitosa, entre outras razões, pelo tempo extremamente curto para implementar e aprofundar projeto de tal natureza.

A gestão subsequente, do prefeito Paulo Salim Maluf (1993-1996), tendo Sólton Borges dos Reis como secretário da Educação, conduziu o processo de outra forma, segundo, evidentemente, os objetivos políticos e os compromissos de poder encarnados pelos novos consensos. Voltaram as delegacias de ensino, a centralização, a rotina burocrática das relações hierarquizadas entre a Secretaria de Educação e as escolas. Em linha de continuidade foram mantidos, praticamente, apenas os programas ligados à informatização da rede municipal. As razões nesse caso parecem evidentes: existiam os apelos de *marketing*, as peculiaridades das operações de compra dos equipamentos, o halo modernizador, etc.

Importa verificar num único exemplo que, talvez à exceção de poucos aspectos de manutenção de objetivos e práticas na passagem das várias gestões, assistimos à seqüência de quatro políticas para a educação em quatro governos municipais que se sucederam. Um prefeito comprando e pagando materiais para as bibliotecas das escolas que o próximo mandou incinerar; outro construindo certa estrutura administrativa para o desmonte do sucessor. Tratamentos distintos com relação à carreira dos professores; visões opostas quanto ao andamento didático-pedagógico; entendimentos díspares no que tange ao conceito de formação dos alunos; relações oscilando entre a democracia participativa e as definições apriorísticas à base do “decreto a ser cumprido”; descrédito diante de implantação de novas propostas para a rede, visto que, para os profissionais que nela militam, tudo parece, *a priori*, construído para durar poucos carnavais.

Eis, enfim, na plenitude de sua máxima revelação, o que chamamos noutra momento de exercício da descontinuidade. Todos sabemos qual resultado da falta de diretrizes de longo prazo, de planos discutidos, amadurecidos e assumidos pela sociedade como necessários à sua vida associativa, particularmente no âmbito da educação no qual o movimento dos barcos entregues ao acaso de ondas mais fortes ou mais fracas quase sempre gera naufrágio. O problema é que recolocar a frota em condições de navegabilidade representa queima de investimentos e, sobretudo, pressupõe a existência de um tempo do qual a sociedade tende a não dispor. Cada projeto educacional mal resolvido tem reflexos de longa duração e costuma arrastar consigo gerações inteiras. Vejam-se as conseqüências da escola estruturada durante o regime militar que expulsou do seu corpo, mudou a natureza ou simplesmente relegou para segundo plano as disciplinas consideradas “generalistas”, como filosofia, sociologia, línguas estrangeiras.

Independentemente das conhecidas razões arbitrárias que motivaram a exclusão daquelas matérias dos currículos, é curioso notar – conquanto nos circunscritos termos do sempre decantado mercado de trabalho e conforme a boa retórica contemporânea o tem evidenciado e enlevado – o clamor presente pela “formação geral”. E isso significa: capacitar os sujeitos para compreender de maneira mais abrangente as coisas do mundo; desenvolver perspectivas de ensino-aprendizagem que levem a *aprender a aprender*; priorizar a visão do conhecimento como algo em progresso, integrado em redes que facilitem a formação continuada. Noutros termos, requisita-se do educando um perfil que foi, seguramente, cortado num certo momento histórico, visto haver se transformado a sala de aula em espaço pouco afeito ao exercício da reflexão e do pensamento. Parece ocioso lembrar, neste contexto, como várias gerações pagaram/estão pagando a conta pela precária formação que obtiveram, decorrente, sobretudo, do descaso, da intolerância e da incapacidade de estabelecer e cumprir projetos temporalmente articulados no campo educacional e abertos para a sociedade.

A despeito das dificuldades indicadas, e colocando-as na perspectiva das observações que estamos realizando, em que foram des-

tacados alguns problemas gerados pela descontinuidade administrativa e de projetos pedagógicos, existem as salutares tentativas de redefinir certos modelos tradicionalmente vinculados às práticas escolares. Em várias cidades brasileiras estão ocorrendo iniciativas, seja do poder público, seja de organismos não-governamentais, visando encontrar novas alternativas para responder ao imperativo social de uma escola de melhor qualidade e apta para enfrentar os desafios colocados pela forma atual de operar com a informação e o conhecimento. Tais ações talvez representem parte das esperanças de várias gerações de educadores brasileiros que apostaram num pensamento pedagógico comprometido com a formação dos interesses maiores da cidadania.

#### OS CICLOS AMPLIADOS

Na primeira parte deste trabalho verificamos como os estudos sobre a produção dos sentidos foram se deslocando, no campo da comunicação, do eixo quase exclusivo do emissor/enunciador para o receptor/destinatário, sobretudo tendo em vista o reconhecimento segundo o qual as mensagens geradas pelos *media* e por uma série de recursos disponibilizados pelas novas tecnologias entram em circulação a partir de jogos dialógicos não afeitos apenas ao pólo onde os signos são produzidos, mas também aos pontos de chegada, isto é, aos sujeitos que lêem, ouvem, ou vêem trazendo consigo as marcas do mundo.

Igualmente não é difícil reconhecer, através do sintético percurso envolvendo os elementos da estrutura escolar e suas conseqüentes formas de elaboração dos sentidos, como o pensamento pedagógico – que chamaremos, genericamente, de interacionista – também tem operado com o intuito de afirmar a idéia do deslocamento discursivo e dos fluxos comunicativos como requisitos para a afirmação do sujeito-educando.

Se a educação dita tradicional fixou como estratégia discursiva procedimentos elaborados em torno da linguagem centralizada, burocraticamente reconhecida e hierarquicamente praticada, cabe, agora, perguntar como o próprio aluno se insere no circuito da produção do conhecimento escolar. Assim, à ordem que prioriza as relações institucionais e no qual o professor surgia como a ponta mais visível do

processo, busca-se, agora, propor uma dialética que recupere o universo de linguagem e de valores do aluno.

O educando, entendido como sujeito em formação, possui uma história social e cultural que lhe deixa marcas e comportamentos. *Ser no mundo antes de estar na escola*, o jovem que se desloca da casa à sala de aula leva consigo conhecimentos, muitos de senso comum, que entrarão nalguma instância, ainda que sob a forma do silêncio, para lembrar Merleau-Ponty,<sup>28</sup> no jogo discursivo ditado pelo professor. Deve-se reconhecer que os processos de inclusão, exclusão, redefinição de temas e problemas dialogam, necessariamente, com um campo de experiências individuais e coletivas enraizadas na vida do aluno: de certa forma, os sentidos gerados pelo discurso formal escolar serão mais ou menos significados em função dos limites dados por aquele campo de experiências. É desse jogo (dialogal) entre o conjunto de permanências trazidas com o conhecimento preexistente – e em que devem ser incluídas as linguagens e mensagens dos meios de comunicação e das novas tecnologias – e os desafios propostos aos educandos que resultam os contornos e as configurações do que podemos chamar, agora com maior propriedade, de os sentidos.

Noutros termos, se a escola e o professor funcionam como instâncias mediativas, por exemplo da televisão, do jornal ou do rádio, o aluno também deve ser visto e entendido como mediador do discurso escolar. Segundo Mikhail Bakhtin, é nesse permanente entrecruzar de signos, no fogo vivo dos descentramentos, que se revelam os estados de consciência e se elaboram os fluxos capazes tanto de cifrar as lógicas interlocutivas como dinamizar os trânsitos necessários à produção dos sentidos. Por esse caminho seria inoportuno continuar tratando o eixo instituição-professor como lugar único capaz de controlar e fazer circular o discurso da

<sup>28</sup> Ensina-nos Maurice Merleau-Ponty que as significações não resultam apenas de um nominalismo principista ou do empirismo lingüístico, mas se articulam a percepções resultantes de conjuntos experienciados e presos a histórias individuais e coletivas. *No silêncio há, pois, vozes*. Por isso, a linguagem "traz consigo seu sentido do mesmo modo que o vestígio de um passo significa o movimento e o esforço de um corpo" (*A linguagem indireta e as vozes do silêncio*, Coleção Os Pensadores (São Paulo: Abril, 1975), p. 335.



escola. Até porque, como buscamos demonstrar, os sentidos não são entidades prontas, acabadas ou metafisicamente constituídas, mas imperativos resultantes de jogos de linguagem e cruzamentos discursivos, malgrado possam ocorrer dominâncias ou mesmo tentativas de circunscrição manipulatória. Daí ser, hoje, expressão de largo uso – a despeito de nem sempre ouvida ou praticada – “a necessidade de se reconhecer a voz do aluno”. Do ponto de vista ideológico estamos diante de formações discursivas que requisitam seja “dada voz a quem não tem voz” ou “deixar falar quem teve seu discurso cortado ou sonogado”. Os estudos de comunicação ao haverem se dirigido nos últimos anos, fortemente, para a compreensão do receptor, deslocando o antigo referencial centralizado na pesquisa quase exclusiva dos meios, dos usos e efeitos que provocam, assim como os trabalhos na área do multiculturalismo, requisitando o reconhecimento das diferenças étnicas, sociais, culturais, etc., parecem exemplos suficientes da reflexão que desenvolvemos.

Fizemos menção ao fato de que essa consciência do *deslocamento* foi sendo trabalhada por educadores mais comprometidos com os processos de transformação da escola a partir de referências conceituais oriundas de várias áreas e em que podem ser incluídas as teorias sociais, a psicologia do desenvolvimento, as teorias da cognição, os estudos de linguagem,<sup>29</sup> etc. Os reflexos de tal movimento possuem abrangência e implicações no âmbito propriamente epistemológico das visões acerca dos sujeitos em sociedade, passando pelos planos metodológicos, pelas estratégias e mecanismos de avaliação. A linha comum a unir tais pressupostos é a do reconhecimento do aluno como sujeito que faz história, existindo, portanto, *com e na* linguagem.

<sup>29</sup> Recentemente, inclusive carregando alguma polêmica, o nome de Emilia Ferreiro passou a circular com evidência entre os educadores que trabalham numa linha construtivista. Orientanda e colaboradora de Jean Piaget, a autora de *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo Veintiuno, 1982) aplicou-se, também com a colaboração de Ana Teberosky, na retomada de um aspecto da epistemologia piagetiana pouco discutida: o aprendizado da linguagem escrita e da leitura. Em *Psicogênese da língua escrita* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1985), Ferreiro & Teberosky mostram como as crianças elaboram hipóteses de leitura e escrita antes do pleno entendimento do sistema alfabético.

Pelas características do problema em tela e considerando o propósito de reforçar o núcleo da reflexão em andamento, interessa-nos recuperar duas indicações sobre as quais nos dedicamos em outro momento: Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

### A PALAVRA “MUNDO”

É difícil pensar o jogo contradiscursivo pedagógico no Brasil, entendida a expressão segundo a perspectiva dos *deslocamentos* que estamos perseguindo, sem considerar a contribuição de Paulo Freire. Dono de uma obra extensa, parte dela marcada pelas circunstâncias temporais de sua produção, Paulo Freire teve o seu nome associado às práticas pedagógicas chamadas de libertadoras ou conscientizadoras, termos que incluem objetivos permanentes de vincular teoria e prática, reflexão e ação, ao lado de uma postura científica e política segundo a qual o conhecimento deve ter dimensão socialmente compromissada e transformadora.

A partir desses parâmetros é possível pensar na existência de pelo menos três núcleos orientadores dos projetos diferenciados que, de alguma maneira, foram influenciados pela obra de Paulo Freire: a idéia da educação como fator importante nos processos de transformação individual e social dos sujeitos; o pressuposto de que os alunos trazem saberes e conhecimentos a ser respeitados no cotidiano das salas de aula – é importante ter em vista os envoltórios dessa posição no contexto original do pensamento freiriano, preocupado, sobretudo, em repensar a cultura das classes populares, particularmente presente na escola pública –; a afirmativa da indissolubilidade entre aprender/ensinar e liberdade.

As análises a partir de tais linhas de força são reconhecidas, respeitadas os níveis de dominância, em diferentes momentos da profícua produção freiriana. Tome-se como exemplo a denúncia das iniquidades sociais e econômicas vividas pelos excluídos nos países periféricos (*Pedagogia do oprimido*); a reflexão sobre o discernimento e os circuitos entre a crítica e a autocrítica (*Pedagogia do bom senso*); o estímulo ao crescimento pessoal e à independência (*Pedagogia da autonomia*).

É interessante notar que, a despeito das condições de produção do discurso do nosso autor – parte dele traduzido em métodos para os

processos alfabetizadores, sobretudo de adultos, em regiões carentes e em segmentos pobres da população –, muitas escolas de classe média com perfil experimental têm reconhecido nele fonte para elaborar suas propostas educadoras.

Registra-se, nesse caso, uma espécie de saída positiva ao que vivia marcado por impasses. Ou seja, na esteira de pensamentos como os de Louis Althusser<sup>30</sup> ou Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron,<sup>31</sup> havia se fixado a idéia segundo a qual os procedimentos reprodutivistas da escola ornavam quase impossível o exercício de práticas pedagógicas conseqüentes e voltadas à formação de alunos com capacidade de pensar criticamente as coisas do mundo. O modelo educacional em vigência tão-somente serviria para reiterar relações ensino-aprendizagem postas na perspectiva da manutenção ou ajustamento à lógica e interesses da sociedade administrada. Vale dizer: a classe dominante valorizava o seu capital cultural e o impunha praticando violência simbólica.

Uma das formas visíveis do exercício dessa violência, segundo Bourdieu e Passeron, além, é claro, do desrespeito à diferença e à prática de um ensino dirigido apenas segundo as formações culturais geradas na linha direta dos que chamaríamos eufemisticamente de *realizadores de lucros*, estava em atribuir à vítima a culpa exclusiva por ser vítima. O tema do fracasso escolar dizia respeito, portanto, à incompetência de um percurso individual, o que levaria os egressos das classes populares a comungarem do princípio segundo o qual lhes faltava talento e inteligência para seguir com os processos normais de escolaridade.

Deve-se atentar para o fato de que a posição de reconhecer diretamente a escola como aparelho ideológico do Estado e instrumento de legitimação da cultura dominante, portanto lugar onde se revela a total impossibilidade de fazer circular o “arbitrário cultural dos grupos ou classes dominadas”,<sup>32</sup> recebeu críticas, ainda no campo do pensamento de esquerda, de autores como Georges Synders. Este questiona a im-

<sup>30</sup> Louis Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (Lisboa: Presença, s/d).

<sup>31</sup> Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975).

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 52.

possibilidade de otimizar uma educação capaz de servir aos interesses das classes populares. Ao formular as bases de sua *escola progressista*, Synders<sup>33</sup> insiste na visão segundo a qual valorizando a história dos alunos dos segmentos pobres é possível levá-los à superação das defasagens de formação resultantes de arranjos de classes voltados a excluí-los e discriminá-los.

Numa mesma linha de crítica ao núcleo duro dos formuladores da visão segundo a qual a escola é mera reprodutora dos valores dominantes, Henry Giroux<sup>34</sup> elaborou a chamada *teoria da resistência*. Com sua *pedagogia radical*, Giroux afirma a necessidade de rompimento com o puro denunciamento à reprodução, para que seja possível desenvolver ações voltadas ao atendimento dos interesses daqueles que têm seu patrimônio simbólico obscurecido na escola que representa as “minorias prósperas”. E, para executar tal projeto, é imperioso construir discursos contra-ideológicos ou contra-hegemônicos que preservem as referências simbólicas das classes populares, tomando possível contrastar os padrões de adaptação buscados pela escola da razão instrumental.

Conquanto Giroux esteja muito próximo do pensamento frankfurtiano, contra ele elaborou um conjunto de reflexões por considerar existir, nos criadores da teoria crítica, confusão entre o conceito de cultura de massa e a idéia da dominação. Tais termos, remetidos diretamente à categoria reprodutivista de indústria cultural, estariam condenando a cultura popular ao terreno da semi-formação, circunstância dramática que jogaria todo esforço educativo escolar na lata de lixo da história. Giroux fala em resistência, vale dizer, possibilidade dialética de entrar no espaço escolar – onde os projetos de dominação trabalham no sentido de adaptar o aluno – e promover contra-ideologia, isto é, inadequação. Como o ponto de apoio para fazer a resistência é a cultura popular, não é difícil perceber qual aresta atrita Giroux com seus mestres frankfurtianos.

Ainda que postas em linhas não necessariamente convergentes, tanto as teorias da reprodução como as da resistência indicam o fra-

<sup>33</sup> Georges Synders, *Escola, classe e luta de classes* (Lisboa: Moraes, 1977).

<sup>34</sup> Henry Giroux, *Teoria crítica e resistência em educação* (Petrópolis: Vozes, 1986).

casso de um certo modelo educador, malgrado seja considerada, aqui, de forma mais direta, a dimensão política e de contradições no âmbito dos interesses sociais e das classes em jogo. Seria possível, contudo, alongar a crítica na perspectiva da própria estrutura funcional da escola, hoje, conforme concebida pelo "projeto dominante". A rigor, tal modelo esgotou-se.

É compreensível, já no contexto das tensões geradas pelos modelos escolares nos anos 1960-1970, o acolhimento de proposições como as de Paulo Freire, que recendiam esperança e sentido de história num instante particularmente complexo da vida brasileira. O mal-estar de dizer proposições tão-somente negativas quanto às práticas educacionais parecia, ainda, um tipo de abono ao serviço geral de interdição já suficientemente patrocinado e praticado sob a sombra do regime militar. Em muitas experiências realizadas naquele momento, com ecos até nossos dias, talvez fosse menos presente a idéia propriamente de um método Paulo Freire. Tratava-se, sobretudo, de considerar um conjunto de propostas que incluía o ensino como exercício libertador; a revisão do papel de alunos, professores e demais agentes educacionais, vistos todos em processo de mudanças e requisitando permanente formação; a reorganização dos programas e currículos, tendo por objetivo superar a dimensão conteudística e apartada do mundo real que os caracterizava. A palavra-chave passa a ser formação crítica para o exercício da cidadania.

A consulta aos documentos das escolas que têm se aberto a experiências inovadoras, seja em seus textos de formulação de objetivos, seja naqueles escritos específicos para fundamentar visões de área e organização curricular, incide no pressuposto segundo o qual aprender é algo processual, uma tomada de consciência (e não treinamento ou instrumentação) que deve ter em mira tanto as transformações pessoais como as sociais. Parece não ser difícil verificar, em todas essas propostas, as marcas diretas ou indiretas, as vozes fortes ou os ecos do pensamento de Paulo Freire.

#### AS INTERCORRÊNCIAS DIALÓGICAS

Um dos temas importantes que aparecem reiterados na obra de Paulo Freire é o do diálogo. Entendido, aqui, numa dimensão ampla, envolvendo coerência e continuidade entre palavras e práticas libertadoras.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas de primeiro grau ou se membros de uma assembléia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los.<sup>35</sup>

Paulo Freire está se referindo ao amálgama envolvendo as relações do sujeito *com* discurso *no* mundo: linguagem e existência são, portanto, planos que se requisitam para afirmar a natureza e a direção dos sentidos. Isso quase equivale a realizar uma "conversão", pois, normalmente, a palavra é reconhecida apenas em sua extensão veicular, algo passível de entrar no circuito discursivo como máscara, despiste, ou simples afirmação do que prefere elidir a existência do outro.

Para recuperar e sobretudo pôr em andamento o requisito freiriano seria preciso aceitar que a ordem dos sentidos resulta de enunciados saídos de diferentes lugares de produção. Por essa perspectiva, deixaria de haver uma verdade (ontológica) para existirem elaborações argumentativas afirmadoras dos vários corpos de crenças, certezas ou, puramente, interesses. Posto de outro modo, as significações passariam a ser vistas enquanto construções sociais que os diferentes jogos de linguagem colocariam em movimento – através da força de quem diz (ou impõe) –, assegurando na seqüência dos enunciados o instante iluminador da "verdade".

Nos termos de Paulo Freire, o discurso da escola, caso deseje considerar a existência de sujeitos e cidadãos, deveria ter um compromisso essencial com a quebra da centralidade monológica e unidirecional que o caracteriza, visto residir nesse fechamento de todos os focos o desenho de uma máscara que pretende exercer, de forma soberana, o monopólio

<sup>35</sup> Paulo Freire, *A importância do ato de ler* (9ª ed. São Paulo: Cortez, 1985), p. 30.

da verdade. Ao se descentrarem, contudo, os sentidos elaborados a partir do confronto de focos diferenciados passam a revelar também os contornos dos sintagmas que quiseram um dia transcender, de maneira prepotente, às classes, ao tempo e às circunstâncias da cultura.

O pressuposto interativo de Paulo Freire não é estratégico, apenas meio ou recurso através do qual se torna possível conseguir maior eficiência nas práticas escolares graças à cessão de voz e vez para os diversos tipos de educandos. O problema é mais abrangente e remeteria, para voltarmos à metáfora da “conversão”, a um novo aprendizado do discurso – com todos os seus envolvimento democráticos.

Lemos no autor de *Ação cultural para a prática da liberdade*, malgrado o problema não tenha, nele, avançado rumo a uma exploração mais sistemática das nuances envolvidas nos turnos dialógicos, que se trata de uma reeducação para o exercício da linguagem, entendida em sua dimensão de instância socialmente elaborada. Parece-nos possível afirmar que se aponta para uma visão do procedimento dialógico não circunscrita ao terreno das técnicas conversacionais, mas voltada aos circuitos que ligam palavra e poder, discurso e lugar de sua constituição, direito ao exercício da linguagem e formação da cidadania. À questão discursiva resta, portanto, estar fortemente conectada à da política.

Não consta que Paulo Freire tenha se dedicado aos textos de Mikhail Bakhtin, pelo menos naquela fase compreendida como da definição das grandes linhas teóricas balizadoras das pesquisas do autor de *A pedagogia do oprimido*.<sup>36</sup> Até porque o pensamento bakhtiniano foi conhecido e difundido relativamente tarde no Ocidente, ficando, ainda assim, vinculado a campos como os da teoria da linguagem, da literatura e da cultura. A questão da dialogicidade e dos jogos interlocutivos já vinha recebendo, entretanto, desde os anos 1920 e 1930 tratamento inovador por parte de Bakhtin e seus colaboradores. Já em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) e trabalhos seguintes como *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963) ou *Estética da criação verbal* (textos escritos em diferentes momentos, alguns desde o final dos anos 1920), pode-se acom-

<sup>36</sup> É importante que fique claro o contexto de nossa afirmativa. Estamos nos referindo a um momento da trajetória freiriana que pode ser pensado entre os anos 1960 e 1970.

panhar a análise sistemática sobre o problema da circulação dos signos no seu permanente movimento histórico e social em que as convergências polifônicas e os jogos dialógicos ocorrem.

No tópico “As estratégias das passagens” (p. 60), foi possível discutir com mais vagar as operações, significados e envolvimento dos jogos dialógicos, não cabendo retomá-los neste momento. Interessa, aqui, tão-somente indicar uma linha de continuidade que vincula as preocupações freirianas no campo da educação e as de Bakhtin no terreno da linguagem a um mesmo quadro de reconhecimento da importância do jogo dialógico e interativo para a constituição da própria sociabilidade. Tentaremos extrair dessa observação algumas idéias que ajudem no andamento de nossa reflexão.

O teórico russo desenvolveu o radical entendimento de que pertencem à natureza da linguagem os modos apropriativos e dialógicos, malgrado o mecanismo operacional dela possa vir traduzido sob os desígnios da voz unidirecional. A realização ampla dos movimentos intersubjetivos e interativos passa, portanto, necessariamente por procedimentos de co-enunciação. E isso significa afirmar que vozes múltiplas adentram enunciados particulares em que se expressam momentaneamente as marcas da subjetividade. Desse modo, cada elaboração discursiva fala de uma cadeia dialógica e representa a ponte entre o dito e o a se dizer.

O fato de a linguagem possuir tal natureza, ao mesmo tempo convergente e divergente, explica de forma paradoxal por que certos lugares discursivos desenvolvem estratégias canhestamente dialógicas e a partir das quais se apresentam como fontes únicas dos sentidos. É necessário, em determinados momentos, centralizar, ordenar e disciplinar a linguagem, condição fundamental para que os sinais co-enunciativos sejam lidos e repetidos como se fossem instâncias inaugurais do discurso. A teoria da linguagem elaborada por Bakhtin ajuda a ampliar o campo de análise envolvendo a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Trata-se, agora, de olhar o problema por um viés, mas que pode ser considerado importante na economia ampla desse trabalho.

Nos termos do educador brasileiro, as palavras “interação” e “diálogo” ganham centralidade política e devem ser traduzidas naquelas

ações educativas voltadas à formação e interformação de agentes implicados em processos escolares, sindicais, associativos, etc. No terreno do discurso pedagógico e das práticas educadoras, Paulo Freire deseja levar a termo a idéia da emancipação. E isso significa reorientar conceitos ou preconceitos que rondam a escola: um deles insiste, por exemplo, na perspectiva do ajustamento e da busca de equilíbrio como fatores únicos e determinantes para a integração do aluno à escola, desconsiderando-se a tensão dialética com os fatores de resistência e crítica. Disso resulta uma espécie de impossibilidade de formação da consciência, pois não se operam as passagens entre mundo dado e sujeito em constituição.

Theodor Adorno ajuda a pensar o problema:

Em certo sentido, emancipação é o mesmo que conscientização, racionalidade. A racionalidade, porém, sempre envolve um momento de adaptação. A educação seria, porém, impotente e ideológica se ignorasse esta finalidade de adaptação, e não preparasse os homens a operarem na realidade. Mas ela seria igualmente questionável caso se reduzisse a isto, produzindo nada mais do que "*well adjusted people*", através do que se imporiam os piores conteúdos da situação existente. Nesta medida, no conceito de educar para tornar racional e para tornar consciente, existe de antemão uma cisão, uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la; mas certamente não devemos evitá-la.<sup>37</sup>

A escola objeto da crítica freiriana parece menos interessada em considerar a natureza do ajuste (a quê?, por quê?, para quem?) e mais preocupada em dar continuidade ao jogo das adaptações. Por isso, ela não se afina com a visão emancipada, entendida, aqui, como tomada de posição do sujeito diante das circunstâncias do mundo. É o esclarecimento desse jogo que permite aos processos de adaptação encontrarem o seu outro dialético, vale dizer, a resistência e a reação contra a perspectiva do *well adjusted people*, normalmente imposta pela realidade quando

tratada como algo meramente exterior, fora do campo de experiências do sujeito. Ou, para situar a questão na linhagem crítica de onde se origina: é o alcance reflexionante do sujeito diante da realidade que se instaura a dialética entre "adaptação" e "inadequação".<sup>38</sup>

O olhar de Paulo Freire para a escola transformadora e capaz de abrir espaços à reflexão e ao espírito indagativo está conectado à crítica do exercício de padrões redutores da linguagem e que serviriam para alimentar a cruzada da boa dominação. Assim, afirmar o procedimento dialógico e o descentramento discursivo representa a possibilidade de superação do espírito da mera adaptação, do *well adjusted people*. Interagir torna-se, por esta via, exercício das intersubjetividades espalhadas por lugares discursivos diversos, pelos diferentes espaços culturais, sociais e políticos. É o arranjo dos conjuntos sógnicos nos ordens discursivos que elaborará os grandes processos de representação, portanto as imagens do mundo. Entende-se a razão de Paulo Freire, em certo momento de sua obra, se dedicar, também, aos temas da comunicação e dos impactos das videotecnologias na educação; afinal, aquelas imagens do mundo passaram a ser compostas, cada vez mais, através de mediadores formalmente não-escolares como o rádio, a televisão, o jornal, etc.<sup>39</sup>

Se existe em nosso autor uma teoria do conhecimento, um método educativo e uma visão da história, há também, ainda que formulado com outras tintas, um conceito de linguagem que supera tanto o nominalismo empirista como o subjetivismo expressivo. E, nesse sentido, é interessante observar que Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, malgrado as distâncias e seus campos mais específicos de trabalho, tenham estabelecido nos pressupostos dialógicos e interacionistas os pontos fortes de uma epistemologia envolvida no compromisso de construir sujeitos mais livres e identificados com procedimentos democráticos.

<sup>38</sup> Esta reflexão é um diálogo parcial com o texto de Wolfgang Leo Maar indicado na nota anterior.

<sup>39</sup> As primeiras preocupações neste sentido podem ser encontradas desde o início da década de 1970, como se lê no Paulo Freire de *Extensão ou comunicação?* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971).

<sup>37</sup> Theodor Adorno, *apud* Wolfgang Leo Maar, "Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt", em Bruno Pucci (org.), *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt* (São Paulo: UFSCar/Vozes, 1995), p. 62.

## EDUCAÇÃO EM TEMPO DE COMUNICAÇÃO

*Tudo o que era sólido e estável se  
desmanchava no ar.*  
MARX E ENGELS

O propósito de apreender as inter-relações entre os campos da comunicação e da educação pode ser remontado às décadas de 1930 e 1940, e deriva das inquietudes geradas pela expansão dos *media* no século XX. A crescente presença da imprensa escrita, do rádio e, finalmente, da televisão mostrava estar se desenhando uma nova configuração nos conceitos de ensino-aprendizagem, de educação, de conhecimento. De início, a grande pergunta feita pelos educadores dizia respeito aos possíveis danos (e para poucos das vantagens) que os novos meios, sobretudo a televisão, causariam aos jovens, influenciando-os, afastando-os dos livros, disponibilizando-lhes temas e problemas nem sempre condizentes do ponto de vista étário, moral e comportamental. Daí o entendimento segundo o qual a televisão teria forte impacto sobre a criança, podendo levá-la à formação de hábitos socialmente negativos. É fácil ligar, nessa linha de reflexão, a perspectiva das mensagens unidirecionais do emissor ao receptor, conforme formulada por Lasswell e os funcionalistas.

Em anos recentes, com as pesquisas realizadas pelas teorias da recepção e das mediações, aquela visão comportamentalista e dos efeitos diretos passou a ser questionada no suposto da existência de múltiplos fatores convergindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos jovens, entre os quais podem ser incluídos a família, a escola, os amigos, etc. E, nesse contexto, é que deve ser pensado o nível de influência exercido pela televisão.

Observe-se, contudo, que mesmo nas posições afastadas do funcionalismo resta uma forte discussão acerca da maior ou menor capacidade mediadora da televisão e de outros meios de comunicação. No interior dessa polêmica, podem ser encontrados – e para fazermos uma brutal redução – pelo menos três grandes grupos de pesquisadores. Há os que consideram a vulnerabilidade das crianças diante dos apelos televisuais, cabendo, pois, um trabalho educador que as fortaleça para ler as mensagens veiculadas; outros cujo entendimento é, digamos, menos reativo confiando a fatores culturais, sociais e contextuais, em que pode ser incluída a escola, força revitalizadora da possível onipotência do veículo; por último, os de extração mais frankfurtiana que entendem ser a telinha criadora de consensos e legitimadora das variadas formas de poder, razão pela qual haveria a necessidade de fazer a permanente leitura crítica das mensagens nela geradas; e aqui, de novo, a escola surge como instância mediadora que pode realizar tal mister.

De toda sorte, evidencia-se certo consenso entre as distintas posturas voltadas ao trabalho na interface escola-comunicação; a uni-las está a percepção segundo a qual [...]

[...] a criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aula e nos livros didáticos. Também estão de acordo ao concluir que a TV ganha espaço nas mentes das crianças, e que a educação formal está perdendo o interesse para elas.<sup>1</sup>

Evidencia-se, pois, o fato segundo o qual o circuito entre as mensagens geradas no pólo dos veículos de comunicação – e poderíamos acrescentar, do computador, da internet, enfim, das novas tecnologias – e as salas de aula fechava-se de modo inexorável, malgrado as diferenças de entendimento filosóficos, conceituais, psicológicos, etc., que possam existir na abordagem e encaminhamento do problema. O importante,

<sup>1</sup> Guillermo Orozco Gómez *et al.*, "A televisão e as crianças", em *Comunicação & Educação*, nº 7 (São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, 1996), p. 53. Nesse artigo há um longo levantamento sobre abordagens teóricas e resultados de pesquisas na área de televisão e criança em várias partes do mundo. Incluem-se as indicações de 49 publicações recentes dedicadas ao assunto.

no momento, é destacar o fato de as chamadas "escolas paralelas" estarem pressionando o sistema educativo, requisitando dele práticas e compreensões já não mais circunscritas ao discurso pedagógico, segundo tradicionalmente veiculado pelas instituições escolares.

Entendido o papel singular que os veículos de comunicação passaram a exercer no mundo contemporâneo, agora com o aporte dos novos meios disponibilizados pela informática, pelo sistemas digitais, pelas redes de computadores, e que orientam uma revolução nos diferentes âmbitos da cultura, da história, dos fluxos econômicos, das sociabilidades, etc., é compreensível que o tema da educação, particularmente no seu âmbito formal, tenha se recolocado numa perspectiva diferenciada e que requisita, de maneira crescente, o estreitamento dialógico com informações e conhecimentos gerados em fontes indiretamente escolares.

Daí tenham se dinamizado, nos últimos anos, as pesquisas, os trabalhos teóricos, as proposições práticas envolvendo a interface comunicação-educação: são as novas linhas de pesquisa nas universidades, os congressos e encontros, o aumento no número de publicações especializadas, os cursos de capacitação no magistério do ensino fundamental e médio; tudo isso numa demonstração da vitalidade e interesse que passou a circundar aquela inter-relação. E, nesse caso, pode ser compreendida uma vasta gama de ações e reflexões voltada à educação formal, não-formal e informal;<sup>2</sup> à leitura crítica dos meios; às experiências com produção, pelos alunos do ensino fundamental e médio, quer de materiais jornalísticos impressos, quer de programas audiovisuais; às tecnologias baseadas na informática e que colocam novos desafios ao pensamento pedagógico; à formação dos chamados "educadores", expressão de Mário Kaplun e que sintetiza, num mesmo e neológico enunciado, a necessidade de fazer surgir um novo

<sup>2</sup> Maria da Glória Gohn observa: "O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores ou representações, como é o caso da educação familiar". *Educação não-formal e cultura política* (São Paulo: Cortez, 1999), p. 100.

tipo de profissional que consiga pensar de forma articulada duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea.

Trata-se, pois, de reconhecer que, guardadas as particularidades já indicadas em outros momentos deste trabalho, os fluxos comunicativos e as práticas pedagógicas escolares passaram a ter, por força das presentes circunstâncias históricas, enorme aproximação. Leia-se, nesta afirmativa, não a simples e encantada constatação de que os ritmos modernizadores estão impondo, por obra e graça de algum mito do progresso permanente, novos padrões de ensino-aprendizagem e em que nos cabe, tão-somente, reiterá-los e reproduzi-los. O problema é de outra ordem e não diz respeito à fantasia evolucionista que, ao apregoiar a inevitabilidade (sempre afirmativa) do crescimento tecnológico e da "força" dos meios de comunicação, termina construindo uma grossa cortina de fumaça desejosa de obnubilar, quando não de apagar, o festivo de mazelas que marca nosso tempo: no chão duro do mundo periférico o que ainda recende com luz e força é a dor e a humilhação dos excluídos.

A questão do redesenho dos modelos educadores deve ser vista e entendida como decorrência das novas formas de perceber e mesmo sentir o mundo e onde os processos videotecnológicos desempenham papel central. No entanto, é preciso, igualmente, apreender tal processo em suas ligações com as mudanças ocorridas nos instrumentos de produção, nas características que vão reconfigurando as forças produtivas e, sobretudo, nas estratégias organizadoras do capital no mundo contemporâneo. Tais estratégias são vinculadas aos modos correntes de produzir e de fazer circular o valor através das redes mundiais de computadores, das fibras ópticas, da profusão de imagens, das pesquisas com inteligência artificial que já geraram, entre seus filhos mais diletos, a robótica.

A idéia da necessidade da permanente alteração nos instrumentos de produção – em seus conseqüentes movimentos que atingem a cadeia de relações sociais, visto aí residir um dos principais elementos vitalizadores do capital – não é nova. Há 150 anos Marx e Engels, em O manifesto comunista, mostraram qual a lógica dominante e impulsionadora da globalização capitalista na sua constante necessidade de promover o de-

envolvimento técnico visando à otimização dos processos produtivos. Na retórica militante de O manifesto e sob as circunstâncias em que o capital era operado nos meados do século XIX, os criadores do socialismo científico escreveram: "A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais".<sup>3</sup>

Se as mudanças modernizadoras já conseguiram alterar, nesse caso específico, alguns dos versos da dupla revolucionária, conquanto o soneto prossiga resistindo vigoroso, seria estranho imaginar que a escola tivesse, nos quadros da presente divisão social do trabalho, força para, liminarmente, realizar-se à margem das incorporações disponibilizadas socialmente pelos processos técnicos. Ainda que exista a possibilidade – e alguns dos conceitos educadores discutidos anteriormente apontam nessa direção – de conceber as relações escolares no jogo entre os processos voltados à pura adaptação e às "vozes dissonantes", há que se destacar, a despeito dos prováveis objetivos transformadores de modelos, a evidência de as instituições de ensino estarem limitadas pelos contornos históricos dados pelos novos modos de circulação do conhecimento e das informações – conquanto possam disso ainda não se terem dado conta.

De todo modo, revela-se o fato de que os sistemas e processos comunicacionais passaram a desempenhar papel central na economia interna das sociedades administradas. As características da circulação do valor e a integração dos mercados financeiros, com o seu conseqüente séquito de horrores (de muitos) e glórias (de poucos), assentaram as bases de uma sociedade interdependente e que exige velocidade e agilidade da informação, por exemplo, para assegurar a felicidade dos especuladores e donos de papéis lastreados nos tesouros nacionais, assim como levantar recursos para reinvestimentos em setores produtivos. As conseqüências dramáticas desse novo cenário em grupos de países e amplos segmentos da população, por serem demais conhecidos, dispensam comentários.

<sup>3</sup> Karl Marx & Friedrich Engels, O manifesto comunista (São Paulo: Boitempo, 1998), p. 43.



É bom lembrar, ademais, que a escola possui múltiplos envolvimento com as lógicas organizativas do capital, sendo ao mesmo tempo objeto e fornecedora dos recursos humanos que servirão aos diferentes setores operacionais, estratégicos ou de gerenciamento das instituições públicas e privadas. Posto de outro modo, dizer que os termos “comunicação” e “educação” aproximaram-se bastante em nosso tempo significa reconhecer, quando o campo de reflexão é a escola, que as experiências videotecnológicas já estão nas salas de aula, malgrado sob a forma de uma “não-presença”, pois tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas, etc., capazes de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico.

Ao lado dessa evidência existe outra referente às expectativas criadas pela necessária preparação para entender e muitas vezes operar as novas tecnologias. Por exemplo, com a máxima segundo a qual desconhecer informática é o mesmo que se condenar ao desemprego, foi depositado de modo dramático no colo da instituição escolar a responsabilidade pela formação dos alunos de acordo com recentes modelos e ambientes requisitados pelo mundo do trabalho. Trata-se, pois, de um entendimento/contrato nas relações ensino-aprendizagem orientado segundo a emergência dos novos instrumentos de produção, mas aos quais a educação formal tem/terá que se ajustar num ritmo muito rápido. A escola tornou-se, automaticamente, co-responsável pelo maior ou menor sucesso profissional de sua “clientela”. Compreende-se a razão de muitos pais reclamarem que faltarão oportunidades de emprego aos filhos vistos esses frequentarem instituições de ensino sem condições de disponibilizar um computador para cada aluno ou fornecer laboratórios *multimedia* para o ensino de línguas estrangeiras.

Retirando o que há de verdadeiro, falso ou puramente mítico na tentativa de pôr em linha reta domínio de equipamentos e futuro emprego dos alunos, é preciso reconhecer que a sociedade requisita

a ampliação dos papéis e uma certa redefinição de propósitos da educação escolar em nosso tempo. Daí o imperativo de situar a sala de aula na rota onde se cruzam as mensagens dos *media*; as novas linguagens em suas múltiplas tessituras *significas*; as lógicas geradas por conceitos de ensino-aprendizagem que escapam à tradição quase única do enciclopedismo ainda em vigência nas escolas; as *sociabilidades* marcadas, hoje, por outros modos de ver, sentir e compreender, sobretudo resultantes das linguagens audiovisuais e das aberturas surgidas com a informática; o reconhecimento de que existem distintas maneiras de aprender e dimensionar as relações espaço-temporais, assim como a possibilidade de exercitar lógicas não necessariamente seqüenciais, lineares ou baseadas em sistemas explicativos por demais fechados,<sup>4</sup> etc. E isso no contexto de uma escola que, segundo nosso entendimento, não pode simplesmente responder ao canto da sereia das atuais relações de produção. Ao contrário, o que se espera do novo desenho educativo formal é o compromisso com um ensino em diálogo crítico com as realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender. Trata-se, pois, de trabalhar o conhecimento não apenas como repositório do *já sabido*, ou de um conjunto de informações – isso os bancos de dados, as enciclopédias armazenadas na memória dos computadores farão cada vez com maior eficiência –, senão como algo *socialmente construído e em construção*. Vale dizer, é imperioso pensar o ensino como algo integrado em projetos de trabalho que façam sentido na perspectiva formadora do edu-

<sup>4</sup> Pensamos, por exemplo, no famoso teorema de Kurt Gödel. Em 1931, o lógico demonstrou que, “a partir de um certo tamanho, um sistema formal tem de escolher: ou é consistente ou é completo. Se é consistente, será necessariamente incompleto; se for completo, será necessariamente inconsistente”. Vale dizer, “[...] se um sistema for consistente, ele tem buracos; se tudo pode ser demonstrado, ele é inconsistente” (Nilson José machado, “O conhecimento”, em *Atrator estranho*, nº 35 (São Paulo: ECA-USP, 1998), pp.10-11).

cando.<sup>5</sup> Mas, sobretudo, caberá à escola que se pretenda superadora dos modelos em vigência ativar as relações intersubjetivas dos jovens, afinal eis uma instância que os processos videotecnológicos ainda não conseguem elaborar à suficiência.

## OS ESPAÇOS E OS DISCURSOS

[...] uma pedagogia dos meios, para ser eficaz, deve inserir-se num projeto amplo de educação, no qual eu destacaria que o essencial é a sala de aula como um lugar privilegiado da educação e a escola como um local de criação e recreação da cultura e da cidadania.

MOACIR GADOTTI

O roteiro traçado nas duas primeiras partes deste trabalho nos ajuda a pensar como os estudos do campo da comunicação e da educação mobilizam, em seus deslocamentos pendulares, a idéia da produção dos sentidos. Fixamo-nos nesse ponto visto ser ele o que interessa diretamente, segundo o corte que realizamos, para uma aproximação "educadora" que responda a certas inquietações teórico-metodológicas e de problemas envolvendo os modos de as escolas dialogarem com os *media* e com as novas tecnologias.

Caminhamos para reconhecer nos mecanismos mediáticos e nas próprias salas de aula a existência de lugares interdiscursivos por onde transitam, sob diferentes práticas e registros, camadas de significações que entram em circulação social, seja pela rota "fria" da televisão com seus milhões de espectadores, seja pela via, que pode ser "quente", dos professores e dos alunos. De toda forma, importa lembrar a existência dessas interconexões discursivas alimentadoras dos jogos (co-) enunciativos que terminarão por ativar as seqüências de mensagens em suas variações confirmadoras, transformadoras ou negadoras dos assun-

<sup>5</sup> Com isso estamos retomando a crítica à idéia da pluralidade e da profusão de disciplinas que costumam ser apresentadas aos alunos do ensino fundamental e médio. E, como já foi visto, de forma a suprir uma noção meramente acumulativa do conhecimento.

tos em circulação. Equivale dizer: existem os sujeitos que operam os múltiplos contornos dos signos recebidos, tenham eles natureza verbal ou não-verbal, (re)configurando-os – ou, segundo nossos termos, elaborando propriamente os sentidos –, a partir de variáveis sociais e culturais que servem de referência formadora àqueles sujeitos. E tais enunciados, imagens ou cruzamentos complexos da linguagem podem vir da fala do professor, do *fait-divers* transformado em assunto nacional pela televisão, das declarações do ídolo popular, da informação recolhida através da internet, do quadrinho feito pelo cartunista no jornal, da experiência pictórica, das canções escritas por Raul Seixas ou Renato Russo, etc.

Não cabe, aqui, retomar questões já discutidas acerca de tal processo de circulação das mensagens mediáticas ou escolares, mas recuperar, a título de síntese, a idéia segundo a qual o entendimento dos processos interlocutivos e dialógicos como moventes das ações comunicativas e educacionais não inclui aceitar o convite para participar no baile fácil da diluição e da indiferenciação que anima, sob o som de uma barulhenta orquestra, os salões de algumas tendências da cultura contemporânea. Ao contrário, trata-se de fixar uma referência teórica, aqui com seus evidentes nexos sociais, culturais e políticos, que permita reconhecer as possibilidades de ampliar fluxos democratizadores na circulação das mensagens.

Assim, não perdemos a perspectiva segundo a qual as instituições comunicacionais e escolares tornaram-se lugares interdiscursivos que operam diálogos entre si, independentemente das possíveis assimetrias e desigualdades em suas condições de força. A proximidade daquelas duas instituições não exclui, portanto, os campos específicos onde atuam, tampouco deixa de colocá-las em posição muitas vezes oposta:

Observe-se, por exemplo, que os dois universos competem entre si, com a educação lamentando as opções de sua "clientela" pelo colorido, agilidade e poder de sedução do mundo das comunicações e este desconsiderando as aspirações dos projetos educativos vigentes na sociedade.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Ismar de Oliveira Soares, "Comunicação educativa", em *Jornal da USP*, nº 430 (São Paulo: USP, 1998), p. 2.

Ademais, ao reconhecer a existência das assimetrias, torna-se possível dizer o singular, melhor forma de resgate das propriedades que matizam as coisas. Veja-se, por exemplo, na tensão entre escola e mídia, a forma como ocorre a relação com o termo discursivo verbal. No primeiro caso, abrem-se possibilidades de circulação e relativização da palavra num movimento para a exploração do vigor polissêmico e multidirecional dos signos. No segundo caso, a tendência imperante é a afirmação de um único veio discursivo, de sorte que o dizer se impõe com força unidirecional e vocação para viver numa espécie de alegre e deliberado exílio.<sup>7</sup>

A observação nos anima a pensar que o estreitamento do diálogo da instituição escolar com os meios de comunicação deve ocorrer numa cifra tensa que não coloque no lugar dos necessários procedimentos analíticos a pura incorporação acrítica de formas, conceitos e valores. Posto de outro modo, quando o professor utiliza o slogan publicitário, o texto do jornal ou o programa de rádio como exemplos de aula ou material subsidiário para ilustrar certo evento histórico, algum acontecimento de impacto público, uma demonstração científica e mesmo determinado tópico do ensino de língua nativa ou estrangeira, espera-se que ele não esteja apenas querendo adicionar mais colorido e "modernidade" a um quadro esmaecido e cuja cor está se desfazendo pela ação do tempo. Trazer o slogan provocativo ou o filme de publicidade que faz sucesso, para animar tópicos programáticos, implica operar com tipos de mensagens que se constituem em totalidades significativas dotadas de propriedade lógica quanto aos processos de produção, circulação e alcance pragmático. O componente discursivo de uma instituição – a publicitária, por exemplo – é, desse modo, posto à disposição de outro lugar discursivo, o da escola, também ele possuidor de uma lógica operacional organizada em torno de relações cronotópicas e de produção

<sup>7</sup> Cabe aqui um reparo. Tanto a escola, a despeito de suas possibilidades de exercício democrático do discurso, continua, *grosso modo*, a exercitar um monologismo torto, malgrado a retórica das trocas dialógicas, como os meios de comunicação buscam, progressivamente, desenvolver ou ampliar sistemas de maior integração e interatividade com os destinatários. Admita-se, porém, que o problema, conforme o lugar contextual e temporal do seu enunciado, prossegue tendo plena validade.

do conhecimento que são distintas das colocadas em circulação pelos meios de comunicação. Para recorrer à blague popular: quando a escola recolhe da água lançada pela bacia dos meios de comunicação deve pensar no que fazer com o bebê.

Tal relação dialógica complexa e de certo modo paradoxal entre meios de comunicação e escola torna interessante todo o processo, visto que no cruzamento de lugares discursivos possuidores de natureza nem sempre convergente<sup>8</sup>, revelam-se fraturas em que as falas podem enunciar o contraditório. Ao trabalhar com as mensagens mediáticas, a escola incorpora uma totalidade que necessita ser compreendida enquanto tal. Desse modo, é preciso pensar acerca de um sistema que se traduz, topicamente, no slogan, no filme publicitário, nas notícias sensacionalistas apresentadas pelos telejornais e retomadas no interior da sala de aula, etc. E essa seria, a princípio, uma atitude estimulante, visto ter compromissos com pelo menos três dimensões.

De início, por abrir espaços que situam as comunicações em seus complexos envolvimentos com a marcha da vida contemporânea. A escola pode, assim, acertar o passo, quer com um dos núcleos estratégicos organizadores da sociedade, da cultura, da economia, do imaginário, etc., em nosso tempo, quer com os procedimentos de "revolucionar incessantemente" imposto pelos instrumentos de produção e, por consequência, do próprio andamento dos processos que montam, desmontam e remontam as grandes ordenações históricas. Ação imprescindível, aliás, pois através dela o discurso pedagógico pode encontrar alguns dos nexos dialéticos que vinculam conhecimento acumulado e inovações.

Em segundo lugar, permite as ampliações semióticas sem as quais os sistemas discursivos e de linguagens restam pela metade. As formas como estão se estruturando os produtos audiovisuais, as incorporações multissígnicas, as passagens entre planos verbais e não-verbais têm fortes envolvimentos com os novos modos de ver e sentir dos jovens esco-

<sup>8</sup> Não é o caso, aqui, pela maneira como estamos generalizando um problema teórico, de considerar as novas estratégias montadas pelos grandes veículos de comunicação para se aproximarem organicamente do problema educacional, haja vista a Rede Globo e seus parceiros com o canal Futura. Tampouco estamos falando das redes educativas estatais.

lares. O centramento do discurso pedagógico no universo da palavra – fundamental enquanto elemento estruturante do pensar e da formação da consciência – não deve encobrir, contudo, o óbvio: as diferentes ofertas sógnicas e seus códigos disponibilizados pelos veículos de comunicação e pelos novos suportes artísticos contribuem decisivamente para que outros mecanismos de representação se constituam e se difundam.

Por último, mas não por fim, existe o problema específico das instituições educativas formais. Enquanto lugares interdiscursivos, operadores por excelência dos jogos dialógicos, as escolas que não se pretendam limitar ao enciclopedismo, ao império do verbete, à proposta didático-pedagógica reiterativa e orientada por uma circunscrita perspectiva parafrásica estão destinadas a trabalhar com a pluralidade de códigos e linguagens. O conceito de leitura torna-se, portanto, cada vez mais abrangente, tendo em vista os cruzamentos multissígnicos nele ensejados. É preciso atentar, ademais, para o fato de que ler não é um ato mecânico restrito à dimensão notativo-descodificadora do signo, seja ele verbal ou não-verbal, mas processo que requisita o reconhecimento dos sentidos implicados nas relações entre designadores e universo designado.

Nesta visão de leitura como ação compreensivo-interpretativa que envolve a possibilidade da crítica e da avaliação dos significados pressupostos e postos nas cadeias discursivas, o caso da sucessão de mensagens sublimes, medonhas, cândidas, violentas, patéticas, impositivas, explicativas, etc., em circulação diariamente pelos veículos de comunicação, ganha particular interesse. E sobretudo tendo em vista que no seus lugares de produção, observadas as saudáveis e raríssimas exceções,<sup>9</sup> a indústria da cultura realiza, essencialmente, o seu projeto instrumental e de natureza mercadológica. Dela, além da exposição do *fait-divers*, do caleidoscópio informativo e das ações orientadas pelos departamentos de *marketing*, pouco se pode esperar.

Diante de tal quadro, ler as várias modalidades de signos passa a ser também uma questão afeita ao espaço escolar. Em última análise, as

lógicas orientadoras do discurso pedagógico na sala de aula, caso sejam processadas fora do circuito reificado e do puro ajustamento, devem obedecer aos ritmos e andamentos que, ao elegerem o tempo analítico e reflexivo como matéria pulsante, reconhecem as possibilidades de matizar os significados e indagar acerca dos sentidos produzidos.

Cabe, aqui, uma observação final. Ao propormos que a escola passe a trabalhar com os produtos mediáticos, não falamos da prática de fazer uso de exercícios segmentados com a finalidade ideológica de reconhecer os males civilizatórios causados pelos programas de rádio ou televisão; tampouco pensamos numa crítica tópica dos conteúdos veiculados. O objetivo é o de equipar intelectualmente alunos e professores para o melhor entendimento dos significados, mecanismos de ação e resultados práticos ensejados pelos *media* e pelas novas tecnologias. Há, por esta via, problemas técnicos, políticos, ideológicos, éticos, a ser discutidos e cujos resultados têm reflexos diretos sobre a vida associada.<sup>10</sup> Parece-nos que, nesse contexto, a expressão “leitura crítica dos meios” pode ganhar efetividade e resultar em projetos operacionais mais rentáveis do ponto de vista educador, entendido o termo, agora, numa dimensão social abrangente. Afinal, o que está em jogo, em última instância, é o (re)conhecimento e a possibilidade de discutir de maneira pertinente os novos processos formadores dos cidadãos e cujo âmbito de ação pode ser, inclusive, o dos organismos não-governamentais. Ignorar, desconhecer ou sonegar tais processos contribuirá, ainda mais, para que o presente *laissez-faire* neoliberal – operador da mágica capacidade de colocar num mesmo plano ser e parecer – cimente, com argamassa quase sempre de má qualidade, através das belas imagens geradas pelos *media* e pela extensão mágica das novas tecnologias, as profundas fraturas que marcam a nossa organização social. E a escola pode e deve, malgrado os seus limites, funcionar, nesse contexto, como operosa arremessadora de pedras na placidez das águas do lago.

<sup>9</sup> Vejam-se os produtos veiculados especialmente pelos canais educativos e de que serve como exemplo a Rede Cultura de São Paulo.

<sup>10</sup> Considerem-se as constantes discussões que se processam, entre nós, envolvendo o problema da censura ou do controle público dos programas de televisão.

## O INTERREGNO HISTÓRICO

*É o rei de todas as criaturas que vivem neste mundo inferior, e sobre todas ele assentou um poder soberano.*  
FRAGMENTO DE AS MIL E UMA NOTES

A despeito das múltiplas diferenças presentes no mundo latino-americano, podemos encontrar nele um traço comum: a exclusão. Dependência, fragilidade institucional, crises cíclicas, péssima distribuição de renda, enfim, descontinuidades, que, sob formas e mecanismos diversos, marcam o espaço continental da América luso-espanhola. E a educação encontra-se num dos vértices do desajuste. Também aí, considerada a maior ou menor gravidade regional, o termo "exclusão" continua fazendo sucesso e mostrando os lineamentos negativos de uma lógica social e econômica que parece haver realizado um acordo irrevogável com a marginalização de enormes contingentes humanos.

Forjados na dinâmica da expansão colonial e vivendo o estatuto da periferia, muitos países latino-americanos apresentaram uma particularidade quanto à sua história cultural: passaram rapidamente do plano discursivo-verbal para os dos meios audiovisuais. O livro, a escrita, a alfabetização – no sentido estrito do letramento – como sinônimos de todo "saber" e traço distintivo nas relações sociais não tiveram tempo de assentar-se e democratizar-se antes da entrada massiva das tecnologias das imagens e da retransmissão sonora. Neste atalho, os meios de comunicação ganharam força, evidência, importância e se tornaram, em muitas regiões do continente, fontes quase exclusivas da informação e da expressão do que passou a ser dado como pretensão padrão "comum" de cultura.

Um julgamento rápido afirmaria que o preço a pagar pela queima de etapas – seja no terreno individual, seja no das organizações sociais – e pela atitude rebelde de romper com o circuito "natural" de nascimento, maturidade e superação dos processos antropoculturais seria a vigência de uma nova barbárie, agora posta sob o signo da superficialidade e da banalização geral da vida. O Iraque como produtor de armas de destruição em massa; paquistaneses e indianos fazendo testes nu-

cleares; grupos fundamentalistas assumindo governos regionais; operários elegendo-se presidente da República; índios lançados diretamente do fundo das florestas para os corredores dos *shopping centers*. Na conta da falta de tempo para maturação dos processos culturais seriam debitadas as muitas falhas das virtudes humanas: é uma outra forma de explicar por que o mundo está de cabeça para baixo.

Retirando o elemento culturalista desse tipo de análise e que costuma afastar do seu ângulo reflexivo, por exemplo, os fenômenos de hibridização e das diferenças, é evidente o fato de, nos países periféricos, amplas camadas da população terem sido colocadas rapidamente diante das tecnologias das comunicações e suas linguagens sedutoras sem que para tanto houvessem convivido de forma mais intensa e sistemática com os signos verbais impressos. É compreensível, portanto, que sejam encontrados autores que atribuem o nosso déficit de leitura à inexistência de uma "maturidade" na convivência com os textos impressos. Antes de se haver alcançado o "equilíbrio" teria ocorrido a entrada triunfal das imagens e dos sons mecanicamente reproduzidos, formando-se um sensorium de novo tipo, que antes vê e ouve do que lê. Se há limites nessa interpretação – decorrentes quer do assinalado viés, culturalista, quer de um conceito de signo circunscrito ao conjunto de obras escritas consagradas pela tradição –, ela apresenta a vantagem de reconhecer que outros modos de produzir o conhecimento e a informação passaram a disputar o "mercado" de bens simbólicos.

Ainda que as revoluções técnicas tenham inequívocas e conhecidas repercussões nas dinâmicas sociais e possam orientar ou reorientar mecanismos de apreensão e sistematização do conhecimento, vistas sozinhas, na solidão do seu aqui e agora, mais acentuam incompreensões e preconceitos acerca das dinâmicas históricas do que explicam as permanências e transformações singularizadoras da marcha dos homens. Posto de outro modo, remeter os temas do analfabetismo e do baixo domínio dos códigos verbais a distonias no campo da cultura geradas pela aceleração dos processos técnicos, conquanto apresente o charme das explicações de oportunidade, não esconde o irritante barulho produzido pela orquestra de metais dos modos de produção regendo, a seu ritmo, as relações com as forças produtivas.

De toda sorte, as maneiras pelas quais os meios de comunicação e as novas tecnologias se desenvolveram na América Latina tiveram seu caráter particular. O quadro geopolítico e as formações histórico-culturais do continente permitiram que as linguagens midiáticas, sobretudo as audiovisuais, encontrassem rápida difusão e ganhassem peso inequívoco entre as populações da região.

No caso brasileiro, as distâncias entre cidade e campo, a extensão continental do território, os problemas de escolaridade, sobretudo nos locais mais afastados da rota costeira, fizeram com que o rádio e a televisão se tornassem, na prática, fontes quase únicas para largas camadas da população terem acesso à informação e ao entretenimento. Considerem-se, nesse quadro, algumas variáveis que se combinaram para a rápida difusão dos veículos de massa: os planos específicos para a área das telecomunicações empreendidos pela ditadura militar no início da década de 1970 e que envolviam os chamados projetos de integração nacional sustentados na formação das grandes redes televisivas; o desempenho técnico alcançado por vários dos veículos, e que se traduziu em padrões de linguagem reconhecidos pela qualidade e competência de realização; o aporte de capital estrangeiro que, malgrado ferir a Constituição, respondia diretamente àquele projeto político-ideológico de garantir a circulação das mensagens oficiais nos pontos mais distantes do país. O resultado desse processo é conhecido e permitiu que o sistema Globo, por exemplo, em seu complexo empresarial envolvendo desde estações televisivas a telefonia celular, construísse, hoje, uma vigorosa infra-estrutura capaz de lhe assegurar o monopólio em vários setores das comunicações no Brasil.

## Experiências educacionais

*Como utilizar o potencial de uma tecnologia audiovisual com fins educativos? Como canalizar a atração manifesta que exerce a televisão, em sua forma comercial e publicitária, sobre o público jovem? Como fazer a televisão educativa sair do gueto da teleeducação que parece prolongar o tédio do sistema escolar e que desdenha os mecanismos de produção dos espaços cênicos que empregam com tal eficácia os programas da cultura de massas?*

MICHÈLE MATTELART

A preocupação de levar de forma mais sistemática os produtos audiovisuais e as linguagens dos meios de comunicação para as escolas com o sentido de incorporá-los enquanto material a ser estudado não é recente. Tanto na Europa como na América do Norte, a discussão do problema existe há décadas.

O fato é compreensível dado que, no contexto da presença dos *media*, a sociedade passou a conviver com uma série de assuntos antes circunscrita ao âmbito familiar, às relações primárias, aos grupos menores. Impôs-se considerar desde as questões envolvendo a presença física dos jovens diante da TV até os aspectos propriamente de conteúdos veiculados pelos programas. A tal movimento não faltaram correntes de opinião mobilizadas em torno da idéia segundo a qual as mensagens postas em circulação pelos *media* poderiam produzir resultados negativos nos jovens, sendo necessário, portanto, que os sistemas convencionais de produção cultural, como a escola, assumissem papel mais crítico diante dos meios de comunicação.

Desse modo, os educadores terminaram confrontados com os mecanismos de circulação cultural apresentados por sistemas não-convencionais e sobretudo dotados de forte poder de atração sobre a "clientela" escolar. As dificuldades naturais de apreensão desse novo processo – todo ele implicado em uma reconfiguração nos modos de se disponibilizar a informação e se operar o conhecimento – assim como os obstáculos decorrentes da própria formação dos profissionais da área, quase sempre orientados para desenvolver estratégias de ensino-apren-

dizagem segundo a tradição do discurso pedagógico, fizeram com que o número de educadores prontos para responder às demandas postas em cena pelas novas linguagens fosse pequeno. E, entre tais grupos de interessados, termos como alfabetização para os meios, leitura crítica da comunicação, educação perante os meios, comunicação educativa, pedagogia da imagem, hoje muito difundidos, passaram a circular revelando a preocupação que progressivamente iria tomar corpo entre educadores voltados aos estreitamentos dos diálogos escola-mídia.

Na América Latina, por razões já discutidas, a implantação de projetos na área da educação para a comunicação tornou-se importante desafio, ganhando propriedades segundo requisitos impostos pelas realidades de cada região. De modo geral, entre o final dos anos 1960 e início dos 1970, os projetos educadores para a comunicação implementados no continente diziam mais respeito à escolaridade não-formal e se vinculavam a trabalhos realizados com as camadas populares e adultas. Considere-se, entretanto, que mesmo no plano formal, nas décadas assinaladas, muitas instituições religiosas, em particular de orientação católica, produziram experiências com o propósito de firmar áreas disciplinares ocupadas com a leitura crítica dos meios de comunicação.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Visto não termos a preocupação de historiar as várias ações realizadas, nesta área, na América Latina, cabe indicar o balanço teórico e de implantação de projetos feito em obras como *Educación para la comunicación: manual latinoamericano de educación para los medios de comunicación* (Santiago: Cenecea/Unesco, 1992); Charles Creel, et al., *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios* (México: Trillas, 1990); Valerio Fuenzalida (org.), "El programa de Cenecea en recepción activa de TV", em *Diálogos de la comunicación*, nº 19 (Lima: Felafacs, 1988); Teresa Herrera (org.), *Manual de educación para los medios* (Montevideo: Universidad de la República, 1990); Mario Kaplun & María Elena Hermosilla, *Educación para los medios* (Montevideo: Unesco/FCU, 1986). Ver ainda as experiências relatadas por latino-americanos e outros pesquisadores reunidas por Roberto Aparici, *La educación para los medios de comunicación* (México: Universidad Pedagógica Nacional, 1994). A bibliografia nesse campo tem crescido bastante. Afora os materiais que estão sendo publicados por editoras, há também uma razoável produção sob forma de monografias e teses. Hoje, 4% dos trabalhos acadêmicos defendidos na Escola de Comunicação e Artes e na Faculdade de Educação, da USP, estão diretamente voltados aos diversos aspectos envolvidos nas relações comunicação-educação. Para acompanhar de forma atualizada parte desse material, consultar a seção "Bibliografia especializada na área de comunicação e educação", publicada desde 1994 pela revista *Comunicação & Educação*, cit.

Uma iniciativa importante na área de nossa discussão foi o Programa de Educação Alternativa para a Formação do Receptor a partir da Infância (Plan-Deni), cujo objetivo fundamental era levar os alunos, sobretudo das escolas católicas de vários países do nosso continente, a se formar criticamente para a recepção. Tendo se difundido no Brasil, Equador, Peru, Uruguai, entre outros, o programa era apoiado pelo Secretariado Latino-Americano da Oficina Católica Internacional de Cinema (Ocic).

As ações do Plan-Deni, ligadas à leitura crítica do cinema e do vídeo, buscavam desenvolver metodologias de trabalho que permitissem tanto analisar e compreender aspectos mais específicos da linguagem imagética como fornecer recursos para a elaboração dos produtos audiovisuais. A idéia era, portanto, a de integrar teoria e prática, estudo e realização. Em período posterior, no início dos anos 1980, foi implantado um trabalho com televisão nas escolas das periferias de Montevideo.

Cabe indicar que a preocupação com os impactos da comunicação, sobretudo em suas inter-relações com a educação, têm mobilizado os esforços de várias entidades governamentais e não-governamentais. Instituições acadêmicas, religiosas e confessionais, organizações da sociedade civil, movimentos populares procuram empreender ações com o objetivo tanto de pesquisar e refletir teoricamente sobre aquela inter-relação como também de implementar novas metodologias e práticas capazes de formar competências para a realização de produtos culturais apoiados nas linguagens dos meios.

Com isso, abre-se para a escola um enorme campo de possibilidades e desafios que podem abranger desde o aprendizado de questões operacionais afeitas às novas tecnologias, passando pela análise crítica das mensagens de massa, indo à discussão de temas mais complexos como os das variadas significações produzidas pela comunicação na sociedade moderna,<sup>12</sup> até o repensar dos próprios modelos didático-

<sup>12</sup> María Teresa Quiroz, em *Todas las voces: comunicación y educación en el Perú* (Lima: Universidad de Lima, 1993), fala na existência de duas grandes linhas de trabalho na área: educação participativa e educação para os meios. Considera que, no primeiro caso, a idéia de transformar o "receptor" em produtor de mensagens alternativas acaba limitada pelo seu próprio objetivo, visto o suposto de se buscar uma autenticidade que não resiste aos confrontos com o mundo real. Na Segunda linha de trabalho, a autora mostra existir a

pedagógicos, muitos deles presos, conforme mostrado em capítulo anterior, a concepções e mecanismos que não respondem mais às demandas sociais do nosso tempo.

Experiências vêm sendo feitas em várias cidades brasileiras, nas instituições de ensino fundamental e básico com o intuito de cruzar os discursos da escola e das comunicações. Nelas, grupos de alunos e professores – muitas vezes assessorados por docentes universitários – montam, por exemplo, pequenas “estações de rádio” que passam a funcionar seja como estimuladoras de uma educação integrada, interdisciplinar, transversal, seja como instâncias sociabilizadoras que permitem o diálogo mais direto entre os alunos da instituição. Músicas, notícias, recados, informações, debates, feitos diretamente pelos educandos e transmitidos nos intervalos e períodos vagos, servem como importante estímulo para colocar em circulação vozes normalmente obliteradas ou que se manifestam apenas nos momentos formais das aulas. Tais estações de rádio acabam funcionando, ainda, como pontos de difusão de pesquisas feitas pelos alunos nas regiões em que estudam e onde são levantados temas e problemas, doravante materiais a ser incorporados ao trabalho que os docentes estão realizando no interior das salas de aula. Trata-se, pois, de uma forma dinamizadora dos fluxos que ligam o mundo cotidiano das crianças às razões dos currículos e programas escolares que, como sabemos, nem sempre estabelecem seus diálogos em registros próximos.

Malgrado não esteja no horizonte deste trabalho uma recuperação historiográfica das instituições, métodos e procedimentos que têm permitido, na América Latina, à interface comunicação-educação firmar-se como âmbito de investigação, pesquisa e ação, parece importante registrar que, ao lado dos empreendimentos acima citados, outros devem ser agregados, a exemplo do Centro de Indagação e Expressão Cultural e Artística (Ceneca) e Centro Bellarmino, dos padres jesuítas

tentativa de estabelecer uma relação com os próprios meios, buscando-se “jê-los” e entendê-los enquanto produtores de bens simbólicos. A partir daí torna-se possível falar em leitura crítica ou recepção ativa dos meios de comunicação.

de Santiago, ambos no Chile; da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), que, no Brasil, vem perseguindo há tempos o objetivo de ampliar o trabalho com a leitura crítica dos meios e a realização de produtos audiovisuais pelos jovens escolares.

No plano acadêmico, o Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo<sup>13</sup> mantém uma linha de pesquisa em Comunicação e Educação, ministrando cursos em nível de pós-graduação e de especialização, realizando investigações no campo, fornecendo assessoria em secretarias de educação e instituições ligadas à área, mantendo um Núcleo de Comunicação e Educação. O mesmo departamento, sob responsabilidade do Curso de Gestão dos Processos Comunicacionais, edita, desde 1994, com tiragem quadrimestral de 3 mil exemplares, a revista *Comunicação & Educação*, cujos artigos, assinados por colaboradores brasileiros e estrangeiros, dedicam-se, prioritariamente, à discussão ensejada no título da publicação.

Com esse sumário acerca das pesquisas vinculadas à interface comunicação-educação desejamos apenas apontar a existência de um campo de trabalho consolidado tanto na América Latina como em outras partes do mundo.<sup>14</sup> Tal constatação não deve, contudo, ser confundida com o reconhecimento de práticas continuadas e de exercícios efetivos envolvendo os principais interessados, em particular as escolas de ensino fundamental e médio. A despeito da recomendação feita pelo Ministério da Educação, que sugere nos PCNs o estudo da comunica-

<sup>13</sup> Fazemos esta indicação porque a conhecemos melhor. No entanto, há outras instituições de ensino superior no Brasil empenhadas no mesmo mister.

<sup>14</sup> O que pode ser verificado quer pelo aumento das já assinaladas publicações, quer através dos Encontros e Congressos que têm ocorrido em diversas partes do mundo para discutir o assunto. Em maio de 1998, o Núcleo de Comunicação e Educação, do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP, sob coordenação do prof. dr. Ismar de Oliveira Soares, realizou o I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, momento em que foram reunidos mais de duzentos especialistas da França, México, Argentina, Estados Unidos, Canadá, Dinamarca, Nepal, Inglaterra, Rússia, etc., sendo possível verificar, em países tão díspares, o nível de interesse e o estado da reflexão sobre o campo.



ção como tema transversal,<sup>15</sup> ou mesmo da sensibilização dos professores para a necessidade de estabelecer um diálogo próximo com as novas linguagens, a escola mantém-se, no fundamental, presa a modelos formadores restritos.

Ademais, em nosso entendimento, algumas ações necessitam ainda ser implantadas para que se viabilizem propostas mais concretas de trabalho na inter-relação de nosso interesse. Indicamos, a título exemplificativo, pelo menos três grandes linhas cujas implicações teóricas e metodológicas precisam ser tratadas em suas circunstâncias específicas: pesquisas abrangentes que reconheçam como a escola, em seu composto de alunos, professores, corpo técnico, etc., se relaciona com as novas tecnologias e as mensagens geradas pelos *media*; produção de materiais diferenciados e capazes de subsidiar o sistema escolar no trabalho com a televisão, o rádio, a informática, etc.; programas de formação continuada dos educadores em serviço voltados especificamente à interface comunicação-educação.

## UMA PESQUISA COM ESCOLA E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

*[...] as investigações empíricas não são só legítimas como essenciais, até no domínio dos fenômenos culturais. Não será preciso, todavia, atribuir-lhes autonomia ou considerá-las como uma chave universal. Acima de tudo têm, por sua vez, de concluir-se por um conhecimento teórico.*

THEODOR ADORNO

Com o intuito de estudar as relações entre o universo da escola e as comunicações, assim como daí derivar análises que permitissem melhor entender os circuitos dialógicos (possíveis ou já existentes) entre professores e alunos, salas de aula e sociedade, discurso pedagógico formal e instâncias educadoras não-formais ou informais, elaboramos um projeto de pesquisa sob o título "A circulação dos textos na escola".<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sob a coordenação geral da professora dra. Lígia Chiappini Moraes Leite, o projeto integrado foi dividido em três subgrupos sob a responsabilidade de Adilson Odair Citelli; Guaraciaba Micheletti e Helena Nagamini Brandão; João Wanderley Geraldi e Beatriz Helena Marão Citelli. O objetivo central do grupo foi o de estudar como os textos escolares (escritos para e por alunos) e os materiais não-escolares (afeitos aos meios de comunicação, às novas tecnologias) circulavam no espaço de algumas instituições educativas no ensino fundamental e médio na cidade de São Paulo. Para um detalhamento quanto aos objetivos gerais do projeto aqui referido, ver Lígia Chiappini, "A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa". Trata-se de texto introdutório aos volumes da série *Aprender e ensinar com textos* (São Paulo: Cortez, 1997). Os referidos volumes, contendo resultados do trabalho realizado, foram organizados, segundo a pesquisa de cada subgrupo, por Helena Nagamini Brandão e Guaraciaba Micheletti, *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*; Beatriz Citelli e João Wanderley Geraldi, *Aprender e ensinar com textos de alunos*; Adilson Citelli, *Aprender e ensinar com textos não-escolares*.

<sup>15</sup> Categoria que requisita serem os temas relevantes incorporados por diferentes áreas e disciplinas. Assim, tópicos como sexualidade, direitos civis, comunicação, conquanto possam não fazer parte de conteúdos programáticos específicos, devem passar pela maioria deles. Trata-se de uma forma de garantir, pela via das relações inter e transdisciplinares, a superação das visões estanques e, muitas vezes, engessadas do conhecimento.