



Comunicação Crítica Aplicada: Experiência de Interação Educativa na Diversidade x Solidão do professor transmissor de conhecimento¹

Zilda MARTINS²

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

Resumo

A comunicação crítica aplicada a jovens de comunidades do Rio de Janeiro, do projeto social *Dançando para não dançar*, resulta na percepção do sujeito com nível de pertencimento a uma esfera social ampliada. Tal prática é analisada à luz de teóricos da Escola de Frankfurt e de outros pensadores, que problematizam o uso da comunicação na educação formal apenas como instrumento complementar dos parâmetros pedagógicos. Esse trabalho aborda a experiência do pesquisador, que interage com o objeto – mediador do grupo – e confronta os efeitos da aplicação da metodologia com a prática convencional, a partir de depoimentos de uma professora do sistema institucional de ensino de Belo Horizonte. A pesquisa traz a ‘negação’ de Adorno para a comunicação como alternativa de promover a interlocução, o debate e a criatividade.

Palavras-Chave

Comunicação crítica; ensino; debate; dança; mídia

1 – Comunicação crítica em cenário de dança

Este trabalho busca analisar a relação da comunicação com a educação a partir de experiência empírica com um grupo de jovens de idade, escolaridade, sexo, família e moradia diferentes. O que eles têm em comum é a participação no projeto social *Dançando para não dançar*, que ensina balé clássico a crianças e jovens provenientes de comunidades do Rio de Janeiro. Esse projeto nasceu em 1994 com uma turma de 45 alunos no Ciep João Goulart, do Cantagalo e, em 2006, tinha 450 alunos de 11 comunidades, contava com patrocínio da Petrobras, e com profissionais das áreas de arte/dança, saúde, educação, serviço social, direito e comunicação.

No entanto, o papel dos jornalistas envolvidos se limitava à assessoria de imprensa. Como muitas crianças e jovens eram solicitadas a dar entrevistas e tinham dificuldades de se expressar, surgiu um convite a partir da ideia de um curso de

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, [IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisa da Intercom](#), evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Mestranda em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, orientada pelo professor Muniz Sodré de Araujo Cabral. Integrante do Núcleo de Pesquisa LECC – Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária. Contato: zildamarti@yahoo.com.br.



Comunicação para ajudá-los na tarefa de falar com a mídia, sempre interessada em novidades. Mesmo pautando o projeto nas apresentações, era possível perceber no discurso da mídia um viés para o mundo fantástico, para a notícia espetáculo como ‘Da favela para os palcos’ ou ‘Do morro para a Europa’, ou ainda ‘O projeto desvia as crianças das drogas e/ou da prostituição’.

O convite foi confirmado por ocasião do lançamento dos 10 anos do Dançando, e começou aí minha inquietação. Como trabalhar a comunicação com um grupo tão heterogêneo de jovens que, na realidade, estão interessados no mundo encantado da dança? Qual a tarefa do professor nesse caso? Como chamar a atenção, o que oferecer? O curso foi antecedido de questionamentos e de incertezas. Afinal, que metodologia usar? Qual o interesse esse curso pode despertar nos/as alunos/as? Eles/as vivem para o aprendizado da técnica da dança que, apesar da leveza estética, é precedida da dureza que todo/a aluno/a aprende desde cedo: para ser uma boa bailarina ou um bom bailarino. O importante é ter disciplina, é repetir o mesmo exercício várias vezes, é dedicar o maior tempo aos ensaios.

Foi nesse cenário que comecei, em agosto de 2006, o curso que eu não sabia bem de quê, mas que chamava de Comunicação Crítica do Dançando para não dançar. A turma tinha 27 alunos/as com idade entre 11 e 19 anos, diferentes níveis de desenvolvimento do balé, alguns, inclusive, atuando como primeiros/as bailarinos, outros já como monitores e outros, ainda, tentando melhorar o passo. Na educação formal, as diferenças eram gritantes. Havia aluno do ensino fundamental, médio e faculdade, alguns com muita dificuldade de ler e escrever, outros com destaque, como Francisca Soares, moradora do Pavão-pavãozinho, que era o exemplo: cursava Faculdade de Dança, na UniverCidade, tinha experiência de três anos na *Staatliche Ballettschule*, Berlin, na Alemanha, e era aluna e monitora do projeto.

Mas isso não ajudava a melhorar a situação de incertezas do curso, em meio a tanta assimetria. Em 2007, as aulas eram no final da tarde das sextas, num local improvisado do Ciep João Goulart, no Cantagalo, mas as primeiras foram realizadas aos sábados, na Vila Olímpica da Mangureira, e aconteciam de 12 às 14 horas, no espaço da sala de dança, depois de três horas de ensaio. Ou seja, com alunos/as cansados/as e sedentos/as para falar com os/as colegas, querendo um pouco de folga. Mas esse era o único horário disponível. Parti com a cara e a coragem e nada preparado. Decidi buscar no interior do grupo as indicações do que seria o mais razoável para aquela turma.



Eu sabia, e era esse o interesse da coordenação do projeto, que elas/eles precisavam aprender a lidar com a mídia, a falar melhor, já que eram tímidas/os ou pareciam treinadas a repetir a mesma coisa sempre, algo do tipo: “O balé é meu sonho, a luz da minha vida, se eu não estivesse dançando poderia estar nas ruas, me drogando”. etc... Como isso não me ajudava muito, resolvi envolvê-los/as no processo de busca e, no primeiro encontro, propus uma dinâmica de grupo em que eles/as tinham que pensar. A dinâmica pedia que cada um contasse a história do próprio nome: ‘por que me chamo assim’, ‘o que levou minha mãe/meu pai a escolher esse nome’, e ‘se gosto do meu nome’, etc. Eles eram convidados a falar da origem da vida, da relação familiar, do sentido de pertencimento, no interior da família e deles próprios, para todo o grupo.

Foi ótimo, ficaram animados e participaram sem resistência. Acharam tudo muito divertido. Em seguida, aproveitei para pedir que propusessem temas que gostariam de ouvir em palestras e/ou debates. Algo que, assim como o nome, tivesse a ver com eles, com a comunidade, com a família, com a escola, ou com o balé, enfim com a vida deles. Todos sentados, em círculo, sobre o piso de linóleo, e com espelhos enormes que me dava uma sensação estranha de dispersão, discutiram entre si e a maioria veio com vários assuntos, como hip hop, sexo, gravidez na adolescência, drogas, esporte, favela, violência, educação, consumo, cultura, pobreza, racismo, amizade, baile funk, televisão/novela, teatro, dança, etc.

Toda a diversidade de assuntos listados acima e outros que surgiram destes serviu de base para a construção do curso. O professor, ou melhor, o mediador, pesquisava os temas em jornais ou revistas e normalmente levava a Folha, o Globo, o Dia ou o Extra para trabalhar com os jovens um tema por dia. Alguns assuntos rendiam dois ou três encontros e eram ilustrados com vídeo, ocasião em que trabalhávamos o conjunto da obra: imagem, áudio, enredo, contextualizado com a pauta de discussão.

O modelo adotado consistia em pedir a cada um que fizesse a leitura da matéria selecionada para todo o grupo. Primeiro eles liam a notícia em um jornal e depois liam a mesma notícia em outro jornal. Todos eram convidados a fazer a leitura, quer seja da matéria toda ou de parágrafos, mas o interessante é observar que os mais fracos eram encorajados pelos demais a ler, ainda que gaguejando e que a leitura fosse limitada a um parágrafo. Havia solidariedade no interior do grupo e uma espécie de acordo entre eles para a aula render. Quando um ou outro aluno ficava disperso, deitava no linóleo, pegava o batom ou mesmo conversava, os demais chamavam a atenção.



2 – O olhar sobre a notícia numa dada realidade e sobre a invisibilidade da favela

Ao apresentar mais de um jornal, o objetivo era oferecer a possibilidade do/a aluno/a perceber que os fatos sociais, ao virarem notícias, ganhavam versões e visões diferentes, mesmo quando se tratava de uma mesma matéria. Considerando que cada notícia antes de virar texto e antes de virar informação passa pela avaliação do repórter, certamente não é isenta. O simples fato de narrar os acontecimentos do cotidiano, na grande mídia, faz parte de um sistema maior, passa pela escolha do que é ou não pauta, pertence a um bloco político-econômico-social, portanto é carregado de peculiaridades e jogos de interesses. São notícias que fazem um recorte da realidade, não contemplam o todo. Exemplo: Em quais veículos são publicados os acontecimentos do cotidiano da favela? E quando isso acontece, qual a conotação da notícia?

A opção de trabalhar com os diferentes jornais também valorizava as diferenças de linguagens, tanto a linguagem jornalística – rádio, tevê, impresso, cinema, internet, e suas variedades –, como outras linguagens – literatura, teatro, dança. Esta eles conheciam bem, embora também tivessem dificuldades para se expressar. No caso em questão, os jornais apresentados em sala de aula, eles/as preferiam lidar com aqueles que tinham linguagem popular, alegando compreenderem melhor. Quando liam uma matéria na Folha, reclamavam. A reação, muitas vezes, era a de dizer que o jornalista complicava a maneira de falar a mesma coisa que era dita num Extra, por exemplo, e que eles não estavam entendendo nada, mas, contraditoriamente, gostavam de perceber a diferença de tratamento de uma notícia veiculada no Dia para a mesma notícia veiculada na Folha. Exemplo: matéria sobre violência.

Depois da leitura da mesma notícia em dois jornais diferentes, o mediador incentivava os alunos a deslocarem as palavras que não conheciam e, juntos, trabalhavam o significado. Compreendido o texto, partiam para o debate, momento em que todos/as falavam, criticavam, davam opinião, tiravam dúvidas, faziam sugestões, etc. Naquele momento, os/as jovens rompiam com a tensão inicial – sentida pelo mediador –, causada pelas diferenças no interior do próprio grupo e pela possibilidade de rejeição do Curso de Comunicação. Por meio da participação nos debates, eles se mostravam sujeitos ativos e dialógicos, como descreve Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévsky*.

Dentro do plano artístico de Dostoiévsky, suas personagens principais são, em realidade, *não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante*. [...] A consciência do herói é dada como a outra, a consciência do *outro*, mas ao



mesmo tempo não se objetiva, não se fecha, não se torna mero objeto da consciência do autor. (BAKHTIN, 1997, pp. 4-5)

O autor apresenta o conceito de polifonia, a partir do romance de Dostoiévsky, em que as várias vozes são atravessadas por outras vozes, constituindo, assim, condições de igualdade entre os sujeitos autônomos e independentes do narrador. Pensando a teoria de Bakhtin aplicada à sala de aula, observa-se que os debates originados de notícias de jornais e relacionados ao cotidiano dos/as alunos/as provocava ressonância e incentivava os/as jovens a contar novas histórias, dar exemplos de vizinhos, parentes, amigos e, muitas vezes, dali surgiam propostas de novos temas relacionados à discussão.

A leitura crítica das matérias possibilitava algo de novo: os/as alunos/as, aos poucos iam substituindo frases de senso comum por uma percepção mais plural, iam se identificando com sujeitos dotados de opinião própria, capazes de pensar e de falar sobre ela. Desse modo, “através de sua relação com o público leitor, a reflexão crítica perde seu caráter privado. A crítica abre-se ao debate, tenta convencer, convida à contradição. Torna-se parte do intercâmbio público de opiniões”, ressalta EAGLETON (1991, p. 4).

Além desse processo de formação de opinião, os/as alunos/as, ao compreenderem o processo de formação da notícia, adquiriam um novo olhar sobre as informações veiculadas tanto nos jornais como na televisão. “De qualquer forma, mais que a análise de um programa, o importante é tornar a pessoa mais atenta a todo o processo informativo, às mediações conjunturais e do processo de produção da indústria cultural que interferem nos resultados informativos”. (MORAN, 1993, p. 206)

Após as leituras em grupo e os debates, os/as alunos/as eram convidados a escrever alguma coisa relacionada ao tema exposto, narrando uma experiência própria ou de pessoas conhecidas ou, ainda, uma ficção. Eles podiam escolher escrever em pequenos grupos ou individualmente. Um dos critérios adotados, ao se formar grupo, era juntar pela diferença, ou seja, um grupo seria de moradores da Rocinha, Mangueira e Cantagalo; o outro seria do Pavão-pavãozinho, Morro Santa Marta e Tuiuti; ou, ainda, do Salgueiro, do Morro dos Macacos e Jacarezinho, etc. Com isso, eles produziam textos coletivos com o máximo de aproveitamento de informações, considerando as subjetividades, conforme ressalta MORAN (1993, p.204):

Nesse processo de análise há possibilidades e limites claros. Parte-se da situação do grupo, das suas experiências prévias, concretas de mediação

informativa que nem sempre são explicitadas pelos participantes, até que são colocadas em público. Essa revisão, em grupo, de experiências pessoais, tem se revelado muito importante na autopercepção da informação. O grupo torna conscientes muitos pontos de observação, dispersos ao longo do tempo, o que ajuda a compreender melhor as várias etapas da leitura da informação.

3. Projeto de Dança em tensão com o conceito de indústria cultural de Adorno

Para os teóricos da Escola de Frankfurt, a subjetividade e a interioridade eram objeto da sociedade burguesa de dominação. Quando os ‘filósofos da vida’, como conta Martin Jay (2008, p.95), valorizavam a subjetividade, estavam ‘minimizando a ação no mundo histórico’. No entanto, Horkheimer e os outros integrantes da Escola reconheceram, mais tarde, que “o verdadeiro perigo não estava naqueles que exageravam a ênfase na subjetividade e na individualidade e sim nos que procuravam eliminá-las por completo, sob a bandeira de uma falsa totalidade”. (JAY, 2008, p. 95). Adorno dizia que “o todo é o não verdadeiro” (idem). Esta afirmativa do todo falso coaduna com as críticas do teórico à indústria cultural, conceito que sintetiza a crítica da cultura de massa nas sociedades modernas. Na perspectiva de Adorno:

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.100).

O autor considera que tanto o cinema como o rádio, a dança, as artes plásticas e a música não são mais expressões de arte, mas uma outra coisa produzida para legitimar a ideologia, ou melhor, para legitimar, nas palavras de Adorno, “o lixo que propositalmente produzem”. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.100).

Ele diz:

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.100).

A dança, na visão de Adorno, faz parte do esquema de reprodutibilidade técnica, e dessa forma é mais um elemento da indústria do entretenimento. No entanto, o Dançando para não dançar inverte essa lógica, uma vez que sua própria estrutura de funcionamento desconstrói o modelo tradicional de quem dança para quem. O projeto



não tem como parâmetro o lucro, mas o valor imaterial. Ele utiliza o parâmetro burguês da dança clássica para propor uma nova ordem. Juntos, jovens negros/as, e loiros/as, todos pobres, todos, ou quase todos, carentes de educação de qualidade. Nesse cenário, dança o negro em primeiro lugar, mas dança também o louro. Dançam todos os pobres se não vislumbrarem futuro por meio da dança.

A questão é saber o que fazer com isso depois. Qual a perspectiva de ocupação de lugar de jovens que, mesmo no projeto, não têm talento ou apresentam maior dificuldade motora? No Curso de Comunicação, todos/as, invariavelmente, demonstraram um grande desejo, ou melhor, a perspectiva de futuro por meio da dança, quer seja como bailarino/a, quer seja como professor. Quando o tema do debate era educação e surgia a pergunta clássica: o que você pretende estudar na faculdade, a resposta, com raras exceções, era Faculdade de dança. No entanto, ainda que cheguem lá esbarram em outra barreira: Que faculdade? Como pagar? E, novamente, o que fazer depois? Haverá mercado de trabalho para todos? A pergunta não tem resposta e convida a novas pesquisas.

4. Comunicação e consciência social

O curso durou dois anos – 2006 e 2007 – e chamou a atenção pelo interesse dos jovens em questionar, debater e se interessar por questões que atravessam o dia a dia deles, e que, na maioria das vezes, não recebem a devida atenção, quer seja da família, das escolas ou do Estado, como por exemplo, a sexualidade, a violência – que às vezes acontece no interior da própria família -, e eles/as não sabem o que fazer, se sentem desamparados/as. Em muitas outras ocasiões, a violência acontece no próprio território, algumas vezes praticada e legitimada pelo Estado – quando o camburão adentra a favela impondo o toque de recolher – outras ocasiões, pelos bandidos, que também impõem uma ordem particular. Desse modo, se apegam ao projeto – respeitado pelos dois poderes – como extensão da própria vida, como perspectiva de um futuro garantido. À luz dessa análise, é possível compreender as declarações iniciais ditas em entrevistas sobre a natureza do projeto como ‘iluminador’, ou como ‘provedor dos sonhos’ ou ainda como o ‘salvador das tentações’.

As atividades das aulas também auxiliaram os/as jovens a compreenderem que existe um lugar, quer seja o lugar de quem fala por si, o lugar de quem fala pelo outro, portanto, o lugar das representações; o lugar que, pela própria natureza social, já é legitimado, portanto as pessoas que estão nesse cenário não precisam de muito esforço



para fazer acontecer o que desejarem e há, ainda, o lugar a ser conquistado. Este é o espaço da luta cotidiana de muitos que querem superar os próprios limites, bem como os que são impostos. Outro ponto a ressaltar é que, embora tenham sido poucos encontros e em condições improvisadas, as aulas provocaram o sentido de desmistificação da mídia. Mostraram, ainda, que eles/as têm possibilidade de atuarem como sujeitos ativos, críticos – tímidos, é verdade -, mas capazes de escrever seus próprios textos.

Avaliação, ao final do curso, confirma as afirmações acima, por meio de falas como a de Luana (2007):

Eu gostei de todos os assuntos falados na aula, pois levaram nós todos a um raciocínio melhor das coisas. [...] Foram debatidos assuntos muito legais, fomos também incentivados a ler mais jornais e revistas e também conhecemos o mundo de um lado melhor, mais entendido.

Já para Marcella (2007):

A Comunicação faz parte da vida de todas as pessoas e até animais e, para que isso aconteça, temos que saber o que acontece no nosso planeta e nós fizemos isso tudo lendo, vendo filmes, pesquisando, fazendo redações, etc. Tudo isso sem cansar, com um pouquinho de preguiça, mas não foi tão ruim quanto eu pensava.

Ana Cristina (2007) percebeu um caráter lúdico:

As aulas também foram muito legais e engraçadas, não foi só leitura e escrita, mas também diversão. Eu acho que desenvolvi mais minha mente, mais ainda, pois eu aprendi coisas que nem pensava que existiam, por isso acho que essa aula, ou melhor, essas aulas renderam bastante para mim.

Franciana (2007) criticou o modelo de educação convencional, adotado nas instituições de ensino. “A aula é uma aula que todos podem dizer o que pensam sem restrições e discutir vários assuntos. É a única aula que pode ver filme e não é aquele aprendizado formal escolar, que é um saco”.

As avaliações mostram que a comunicação educativa, como diz Kaplún (1998) “*tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes*”³. Ana Paula (2007) confirma: (...) obtive bastante conhecimento de determinados assuntos. Aprendi a interagir mais com o grupo. [...] torço para que ano

³ Trad.: Terá por objetivo fundamental potenciar os alunos como emissores, oferecendo-lhes possibilidades, estímulos e capacitação par o autogerenciamento de mensagens.



que vem as aulas continuem e cada vez mais assuntos de nível superior, pois não podemos estacionar em um degrau e ali para sempre ficar”.

O olhar de Raísa (2007) é para o futuro:

Eu gosto da aula de Comunicação, aprendo muito a falar, trocar opiniões, a conhecer mais sobre a nossa história, as condições de vida hoje (...) isso me ajudará no futuro a compreender mais as mentes humanas, as notícias e poderei sempre me dar bem, sem medo de falar e dar minhas próprias opiniões.

Essas declarações revelam que a metodologia participativa gera bons resultados, porque mexe com o potencial crítico e criador dos jovens que, como diziam no início, têm sonhos. Eles precisam de incentivo e de interlocutores para mostrar que têm grande capacidade criativa e a comunicação propicia as duas coisas. No caso desse curso, os jornais foram usados como componente pedagógico e não ‘como mero instrumento auxiliar’, para usar as palavras de Kaplún (1998).

No entanto, o que se passa nas instituições de ensino convencionais é a crítica amorfa, considerando que o professor na sua fala solitária, como representante do conhecimento formal, não consegue despertar o interesse pelo conteúdo apresentado por meio do ensino tradicional, cada vez mais distante da realidade dos alunos. A crítica, nesse caso, não tem ressonância e o discurso oficial dos gestores da educação é o de manter os atuais parâmetros educacionais. O resultado é que todos saem perdendo.

Com as mudanças da sociedade contemporânea, em que já não funciona o modelo de produção de massa do sistema fordista, fragmentado, mas sim uma lógica de produção flexível, que exige um novo tipo de trabalhador, falta percepção da importância de formação desse novo sujeito. Um sujeito que emerge da sociedade contemporânea, que valoriza o acesso, que deseja respostas rápidas, que é capaz de inventar, organizar, antecipar, se comunicar, discutir, trabalhar em equipe, apresentar propostas, trocar informações, elaborar acordos, entre outros. Qual o papel da escola diante desse novo mundo?

Na realidade, a proposta de formação do sujeito crítico não é novidade. Desde os anos 60/70 Paulo Freire já alertava para a necessidade de uma educação que levasse em conta a conscientização dos problemas do cotidiano, contextualizados com a realidade social e a compreensão do mundo. O educador, reconhecido mundialmente por seu método de pedagogia popular com vistas para o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito, influenciou a educação em nível microsocial, mas na esfera do poder



público – responsável pela política de ensino –, sua teoria parece ainda representar ameaças.

A experiência narrada por Kaplún em *Una pedagogia de la comunicción*, que abordaremos mais à frente, ilustra bem como os meios de comunicação podem ser usados de forma ativa e não apenas como mais um instrumento em sala de aula. Para o autor, o futuro da educação vai depender da definição e da concepção de comunicação educativa que se opte, ou seja, vai depender se a política educacional pretende valorizar a expressão do aluno como um aluno ouvinte ou como um aluno falante, envolvido no processo de apropriação do conhecimento. (KAPLÚN, 1998, p. 244).

O que Kaplún (1998, p. 243) propõe é a imbricação de múltiplos fluxos comunicacionais, apontando para o que ele chama de pluridirecionalidade horizontal, em que alunos trocam conhecimentos com professores, mas, principalmente, com outros alunos, próximos ou distantes, bem como com seu entorno social. Esse parâmetro constitui o que ele chama, utilizando palavras de Vygotski, uma educação ‘sociointeracionista’. A questão que colocamos é o que essas reflexões têm a ver com a realidade da educação do Brasil na contemporaneidade?

5. A morte do método ameaça matar o professor

A escola brasileira, em crise estrutural, funcional e educacional, parece caminhar a passos largos para uma relação de incompatibilidade entre professores e alunos. A distância entre ambos é provocada pelo uso de linguagens diferentes que gera o desinteresse dos alunos pelo conteúdo oferecido, a evasão e o baixo rendimento escolares. O ideal de educação crítica de Adorno, “...formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados” (CROCHIK, 2009, p.16), bem como do ensino libertador de Paulo Freire, quando confrontado com a realidade contemporânea, grita atenção e nos convida a refletir sobre o assunto.

Nesse sentido, pensar o cotidiano imerso na lógica da sociedade de acesso, da pós-modernidade que tensiona, desconstrói e oferece facilidades diversas e, ao mesmo tempo, pensar o dia a dia da sala de aula que, contraditoriamente, insiste em se manter distante dessa realidade, pode não trazer respostas, mas gera inquietação. Qual o lugar da Comunicação nessa história? Será que a política educacional, ao invés de comprar computadores com a proposta de equipar todas as escolas do país – inclusive as que não têm infraestrutura para receber o equipamento –, não seria mais eficaz se pensasse a Comunicação como método e não apenas como simples instrumento? Será que basta



equipar as salas com computadores, DVD's, televisões e outros equipamentos eletrônicos?

Aliadas à falta de sintonia entre método tradicional de ensino e interesses singulares dos alunos estão as condições de trabalho impostas ao professor, como acúmulo de funções, atividades burocráticas, ausência de equipamentos básicos nas escolas, baixa remuneração, carga de trabalho excessiva, entre outros. O resultado disso é o stress que pode levar à Síndrome de *Burnout*, ou Síndrome da estafa profissional. Originário do inglês *burn out*, que significa 'queimar-se no fogo', a doença foi descrita pela primeira vez, em 1974, pelo psicólogo H.J. Freudenberger, para descrever um sentimento de fracasso e exaustão.

A educação é um dos setores mais afetados:

A ocorrência [de *Burnout*] em professores tem sido considerada um fenômeno psicossocial relevante, pois afeta não somente o professor, mas também o ambiente educacional, interferindo na obtenção dos objetivos pedagógicos, uma vez que os profissionais acometidos pela síndrome desenvolvem um processo de alienação, desumanização e apatia. (SILVA, G. N. e CARLOTTO, M.S., 2009 apud GUGLIELMI & TATROW, 1998).

Enquanto de um lado sofrem os profissionais para dar conta de um papel social poroso, de educador tradicional - transmissor do conhecimento - a mediador de uma outra coisa - que considere as relações culturais modificadas pela tecnologia -, do outro lado, sofrem os alunos oriundos de uma geração virtual. São jovens acostumados às facilidades da internet ou à ausência de bens amplamente anunciados como promessa de felicidade, sem os quais - acreditam - não é possível estar no mundo. Esses jovens exigem respostas rápidas, se comunicam ou desejam se comunicar pela rede, desenvolvem um tipo de linguagem própria dos internautas e se desligam do mundo real, de tal modo que outros saberes que não os disponíveis pelos dados de informação, não os interessam. Com isso, uma aula tradicional que não leva em conta nem as modificações culturais, nem as sociais está destinada ao fracasso, virou sucata, está obsoleta.

Ainda é possível quebrar a resistência sem negar as vantagens do mundo virtual? Ou melhor, como trazer o mundo virtual para a sala de aula, para além de um instrumento? Como aproveitar o potencial dos meios de comunicação em favor da educação? E de que forma aproximar a realidade sociocultural dos alunos dos conteúdos trabalhados na escola? O que está em jogo parece ser mais o imobilismo da política educacional do que propriamente o papel do educador, que já este admite não dar conta

do trabalho, conforme trecho de carta da professora Áurea Damasceno encaminhada à secretaria municipal de Educação de Belo Horizonte e amplamente debatida na internet:

Quando chego à porta da sala [sala 09, 6ª série] tenho vontade de sumir, há pelo menos uns dez alunos de pé sobre a bancada debaixo da janela. (...) A garota - infelizmente ainda não sei todos os nomes - que se assenta na última carteira da 2ª fila, perto da janela, pula da bancada para o tampo de uma carteira e depois para o tampo da sua, desce para a cadeira, pula no chão e corre, gritando pela sala atrás de um garoto. Passam na minha frente como se lá eu não estivesse e voltam. Paro na frente de todos e fico olhando, tenho a impressão de que estou numa rebelião. Penso: o que fazer? (RUDDÁ RICCI, apud DAMASCENO, A., 2009).

O autor analisa a situação como “um cenário de horror que, infelizmente, faz coro com a realidade de tantas outras escolas brasileiras e parece reproduzir o roteiro do filme “Entre os Muros da Escola”. Ele informa que Áurea Damasceno é professora doutora, com trinta anos de experiência na educação básica e dá mais detalhes da carta:

Entro para a sala de aula (sala 10, 6ª série) e inicio repetindo o que tenho falado com os alunos desde o primeiro dia de aula: coloquem o caderno, a agenda, o lápis, caneta, borracha, régua, tesoura sobre a mesa e guardem a mochila debaixo da carteira ou dependurada no encosto da cadeira (muitos se deitam, durante a aula, na mochila para dormir ou se escondem atrás dela para dar gritos ensurdecedores sem motivo algum ou para atirar bolinhas de papel enfiadas no corpo das canetas esferográficas). (RUDDÁ RICCI, apud DAMASCENO, 2009).

Antes mesmo de começar a aula, conta Ricci (2009), a professora já está esgotada, entediada, enquanto os alunos, isolados do modelo de ensino proposto, tentam ganhar tempo, indiferentes à angústia do profissional e, igualmente, entediados:

Essa atividade demanda mais ou menos uns 20 min., pois metade da sala não ouve, ou finge que não ouve, continua a correr pela sala, está virada para trás conversando, está subindo nas bancadas sobre as janelas e de lá pulando de cadeira em cadeira e outros tantos estão a olhar no vazio, sem nada fazer. (RUDDÁ RICCI, apud DAMASCENO, 2009).

Ora, o que se percebe é que a educação brasileira vive o fracasso do modelo estabelecido, baseado na figura do professor, isolado, detentor do conhecimento e do aluno que aprende a desaprender. O ensino tradicional, longe do ideal de educação crítica de Adorno ou da educação libertadora de Paulo Freire, sucumbe a possibilidades de negação da realidade dada, considerando o pensamento da Escola de Frankfurt, de ‘negar para modificar’. A negação propõe alternativas a partir de veículos de



comunicação como meios para promover o debate entre alunos, a interlocução, valorizar a diferença, incentivar a criatividade e o olhar crítico do sujeito singular.

A mesma angústia, relatada no parágrafo anterior, pelo desinteresse dos alunos em absorver conteúdos desinteressantes e maçantes sofria, já nos anos 20, o educador Célestin Freinet, que era obrigado a ensinar em uma escola sem recursos do sul da França, simultaneamente, mais de 40 alunos de diferentes níveis. Havia apenas dois professores para todas as disciplinas. E as dificuldades, já naquela época, causavam inquietação, como narra KAPLÚN (1998, p. 203):

Ante todo, está profundamente convencido de que es preciso cambiar de raiz el sistema educativo al que sus alumnos – y el mismo – se hallan sometidos. Esa enseñanza memorística, mecânica, represiva, divorciada de la vida, que “deja a los niños en una actitud pasiva y amorfa”, solo engendra fracasos⁴.

O autor conta que às limitações do sistema de ensino de 1923 somavam-se problemas de saúde de Freinet, sequelado da primeira guerra mundial e com crises respiratórias que o impediam de falar por mais que 30 minutos sem tossir. Com isso, o educador buscava soluções tanto para ele como para os alunos, até que decidiu inovar na metodologia e transformou a sala de aula em uma verdadeira redação de jornal. Colocou uma tipografia à disposição dos jovens e os incentivou a apurar, escrever, ilustrar, imprimir e distribuir jornais. O jornal escolar passou a ser entendido como “el eje central, como el motor del proceso educativo” (KAPLÚN, 1998, pp. 204-204).

E, naquela ocasião, a experiência de Freinet, segundo Kaplún (1998), levou os alunos a produzirem notícias com o interesse de quem responde pelo que projeta, pelo que elabora com criatividade e dedicação. Esta atividade envolveu a comunidade local e as escolas de outras regiões, num intercâmbio de informação e formação, provocando uma verdadeira revolução educacional. Talvez o exemplo possa inspirar nossos educadores a compreender que, quando falham as relações estabelecidas, a transgressão pode ser uma escolha e a criar novos métodos em que alunos e professores ao menos falem a mesma linguagem. Pensar uma estratégia de negação, de acordo com a Escola de Frankfurt, aplicada ao modelo tradicional de ensino, talvez possa levar a alternativas,

⁴ Trad.: Antes de tudo, está profundamente convencido de que é necessário mudar a raiz do sistema educativo em que os alunos – e ele próprio – estão submetidos. Esse ensinamento de memória, mecânico, repressivo, divorciado da vida, que “deixa as crianças em uma atitude passiva e amorfa” só causa fracassos.



questionadoras de novas verdades, como quem sabe uma ‘educação comunicativa’ para negar a educação estabelecida.

Referências bibliográficas

ADORNO, T & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. Almeida, J.M.B. Org. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ed. 2007

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévsky**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed.Forense, 1997

CROCHIK, J. L. **Educação para a resistência contra a barbárie**, in: Adorno pensa a educação. São Paulo: Ed.Segmento – Revista Educação, 2009

EAGLETON, T. **A Função da crítica**. Rio de Janeiro: Ed.Martins Fontes, 1991

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

JAY, M. **A imaginação dialética – História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais**. Rio de Janeiro: Ed.Contraponto, 2008

KAPLÚN, M. **Una Pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ed.de la Torre, 1998

LUANA; MARCELLA; CRISTINA, ANA; FRANCIANA; RAÍSA; PAULA, ANA. **Redação em sala de aula**. Rio de Janeiro: 2007

MARTÍN-BARBERO, J. REY, G. **Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORAN, J.M. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast Ed, 1993

PIMENTEL, L. **Dançando para não dançar – 10 anos**. Rio de Janeiro: Mondrian editora de Comunicação, 2005

RUDDÁ RICCI, apud DAMASCENO, A.,2009. **A solidão do(a) professor(a) de ensino básico**. Artigo publicado em <http://www.ibase.br/modules.php?name=Conteudo&pid=2641>. Acesso em 3.7.2009



SILVA, G. N. e CARLOTTO, M.S., 2009 apud GUGLIELMI & TATROW, 1998. **Síndrome de BURNOUT**: um estudo com professores da rede pública. Artigo publicado em: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1413-85572003000200004&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em 2.7.2009

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

Internet: site do projeto social **Dançando para não dançar**:
<http://www.dancandoparanaodancar.org.br/root/index.htm>.