

RONIE CARDOSO FILHO

**TUDO A VER, COM BONS OLHOS:
PERTINÊNCIA DA EDUCOMUNICAÇÃO NAS SÉRIES
INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA. ESTUDO DE CASO E
INDICATIVOS DE GESTÃO PARA A REDE ESCOLAR DO
MUNICÍPIO DE CASTRO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. REGINA MARIA MICHELOTTO

**CURITIBA
2004**

À criança,
horizonte que se renova,
memória nossa que se descortina
no palco do futuro,

dedico.

AGRADECIMENTOS

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos alunos, professores e funcionários da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Criança e Adolescente de Castro.

Aos colegas, funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

À orientadora Professora Regina Maria Michelotto.

Ao jornalista Reinaldo Carneiro, pelo registro fotográfico das salas de aula e preparo das respectivas fichas.

Às professoras municipais Márcia Negrão de Castro Vellozo e Fabiane Hey, pelo tratamento dos dados do recadastramento docente.

Energia nuclear, o homem subiu à lua
É o que se ouve falar, mas a fome continua
É o progresso, tia Clementina, trouxe tanta confusão
Um litro de gasolina por cem gramas de feijão.
Cadê o cantar dos passarinhos, ar puro não encontro mais não
É o preço que o progresso paga com a poluição
O homem é civilizado, a sociedade é que faz sua imagem
Mas tem muito diplomado que é pior do que selvagem

Candeia
(Partido Clementina de Jesus)

Peixe de água doce quis luceliçá junto ao seringal do Xapuri
Mas apareceu um Par de França e disse a ele: “Esse rendez-vous, cancele!”
E levou o peixe na Praça Paris para estudar na Escola Patati
Onde, diz-se, um pato ao tucupi foi graduado Cisne do Itamaraty.
Todas as lendas são assim: para relembrar o que não aconteceu.

Aldir Blanc
(Lendas Brasileiras)

A televisão me deixou burro, muito burro demais,
Agora todas as coisas que eu penso me parecem iguais
E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais.
Ô Cride, fala pra mãe que tudo que a antena captar,
meu coração captura.

Titãs
(Televisão)

A pedagogia que me toca é a pedagogia que escuta,
provoca e vive a difícil experiência da liberdade.

Paulo Freire
(Conversação Libertária)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
1 A CARTA QUE VEIO PELO RÁDIO E O OLHAR DE VER O HERÓI	11
2 VAMOS PASSEAR NO BOSQUE: A SALA DE AULA E OS PERSONAGENS QUE A POVOAM	29
2.1 SOMOS HOMENS OU RATOS: MICKEY MOUSE, AMIGO DA ESCOLA?.....	32
2.2 MACDONALDIZAÇÃO DA SOCIEDADE: PERFIL DE RISCO DA GLOBALIZAÇÃO	47
2.3 RURAL E URBANO: DICOTOMIA E HIBRIDISMO.....	58
3 DESCALÇANDO VAMPIROS	64
3.1 POR QUE ENSINAR MÍDIA?.....	75
3.1.1 A criança, a mídia e a indústria cultural.....	76
3.1.2 Questionamentos pedagógicos de mídia-educação e seu campo de estudo..	78
3.1.3 Os meios e a produção	80
3.1.4 As linguagens da mídia.....	81
3.1.5 A composição de versões mediatizadas do real.....	82
3.1.6 Mídia e audiências.....	83
3.1.7 Princípios gerais da mídia-educação.....	83
3.1.8 Antecedentes e desenvolvimento na América Latina e no Brasil.....	84
3.2 EDUCOMUNICAÇÃO E O EDUCOMUNICADOR.....	87
3.2.1 Docente, Educomunicador: possibilidades de formação	94
3.3 OS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL: AUTORIA E FORMAÇÃO.....	97
3.3.1 Trajetória de formação profissional dos docentes da rede municipal.....	100
3.3.2 Perfil dos professores de literatura e artes.....	102
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXO 1	114
ANEXO 2	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ESCOLAS RURAIS ISOLADAS DO MUNICÍPIO DE CASTRO.....	19
TABELA 2 - ORIGEM DE CARTAS DE ALUNOS DIRIGIDAS À RÁDIO CASTRO.....	21
TABELA 3 - REGISTRO DE IMAGENS DA INDÚSTRIA CULTURAL EM SALAS DE AULA.....	32
TABELA 4 - RESUMO DO REGISTRO DE IMAGENS DA INDÚSTRIA CULTURAL EM SALAS DE AULA, SEGUNDO LOCAL DA ESCOLA, RURAL OU URBANO.....	60
TABELA 5 - NÚMERO DE ALUNOS, TURMAS E SALAS DE AULA, NO RURAL E NO URBANO.....	61
TABELA 6 - PERFIL DE FORMAÇÃO ESCOLAR DOS PROFESSORES DE LITERATURA E ARTES.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE ESCOLAS RURAIS ISOLADAS 1993-2004.....	17
GRÁFICO 2 - COMPOSIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE DA REDE MUNICIPAL.....	100

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - ESCOLA RURAL DA PONTE DE ZINCO.....	18
FIGURA 2 - ESCOLA RURAL DE CATANDUVA DE DENTRO.....	18
FIGURAS 3 E 4 - INTERIOR DA RESIDÊNCIA DO ALUNO LUCAS.....	57
FIGURAS 5 E 6 - INTERIOR DA RESIDÊNCIA DOS ALUNOS RONALDO E REINALDO.....	58
FIGURA 7 – INTERIOR DA RESIDÊNCIA DA ALUNA LUANA.....	58
FIGURA 8 - RESIDÊNCIA DA ALUNA LUANA.....	58
FIGURA 9 - DESFILE DA ESCOLA DALILA AYRES.....	65
FIGURA 10 - APRESENTAÇÃO DE DANÇA DA ESCOLA DALILA AYRES.....	66
FIGURA 11 - FESTA JUNINA DA ESCOLA DALILA AYRES.....	66
FIGURA 12 - ELEIÇÕES DA ESCOLA DALILA AYRES.....	66
FIGURA 13 - PEÇA TEATRAL DO DIA DAS CRIANÇAS DA ESCOLA DALILA AYRES.....	66
FIGURA 14 - CONCURSO DE BELEZA DA ESCOLA DALILA AYRES.....	67
FIGURA 15 - APRESENTAÇÃO TEATRAL – TV DALILA.....	67
FIGURA 16 - PRESÉPIO VIVO DA ESCOLA DALILA AYRES.....	67
FIGURA 17 - DANÇA ÁRABE, DE O CLONE.....	70
FIGURA 18 - RODA DE CAPOEIRA.....	71
FIGURA 19 - BALÉ CLÁSSICO.....	71
FIGURA 20 - CASAL DE VAMPIROS DESCALÇOS.....	71
FIGURA 21 - TROFÉUS DO JECA.....	72
FIGURA 22 - TROFÉUS DO FESTEFER.....	72

LISTA DE ILUSTRAÇÕES PROVENIENTES DO ANEXO 1

FIGURA 21 B - MICKEY INDICA ANIVERSARIANTES.....	34
FIGURA 23 B – CHICO BENTO E ROSINHA, PAR ROMÂNTICO.....	39
FIGURA 27 A – MARGARIDA SORRI PARA PATINHAS.....	40
FIGURA 34 B – MICKEY MARCA O TEMPO.....	35
FIGURA 40 A – MINIE SORRI PARA DONALD.....	40
FIGURA 43 A – MICKEY E MINIE BEBÊS.....	35
FIGURA 58 B – MICKEY E MINIE NAMORAM.....	35
FIGURA 60 B – MICKEY E MINIE DECAPITADOS.....	36
FIGURA 71 B – MICKEY ENSINA A TABUADA.....	36
FIGURA 78 B – MINIE COM TRAJE DE BAILE.....	37
FIGURA 81 B – MICKEY E MINIE, PAR ROMÂNTICO.....	39
FIGURA 83 A – ROSINHA E AS NORMAS DE CONVIVÊNCIA.....	38
FIGURA 85 B – PATO DONALD E MARGARIDA, PAR ROMÂNTICO.....	39
FIGURA 88 A – PALHAÇO RONALD MCDONALD’S.....	44
FIGURA 88 B – PERSONAGEM MCDONALD’S APRESENTA ANIVERSARIANTES.	44
FIGURA 89 A - PERSONAGEM MCDONALD’S APRESENTA ANIVERSARIANTES.....	45
FIGURA 89 B – EMBALAGENS DE FRITAS ENSINAM OS ALGARISMOS.....	45
FIGURA 90 B – CAIXA DE JOGOS COM PERSONAGENS DE MCDONALD’S	44
FIGURA 91 A, B – EMBALAGENS MCDONALD’S GUARDAM MATERIAIS ESCOLARES.....	45
FIGURA 92 A - PERSONAGEM MCDONALD’S FAZ A CHAMADA.....	45
FIGURA 92 B – MACSANDUÍCHES FAZEM A CHAMADA	46
FIGURA 106 A – MICKEY COROADO.....	37
FIGURA 111 A – MICKEY E MINIE NO CORAÇÃO.....	40
FIGURA 114 A – CEBOLINA COZINHEIRO FAZ A CHAMADA.....	38
FIGURA 117 A – MICKEY E MINIE DÃO BOAS-VINDAS.....	36
FIGURA 140 B – TAZ MOSTRA A LÍNGUA.....	38

LISTA DE SIGLAS

ALAIC	– Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
DVD	– Digital Video Disc
ECA	– Escola de Comunicações e Artes
FELAFACS	– Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social
FESTEFER	– Festival de Educação Física das Escolas Rurais
FUNDEF	– Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério
INTERCOM	– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
JECA	– Jogos Escolares de Castro
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	– Master in Business Administration
TV	– Televisão
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
USP	– Universidade de São Paulo

RESUMO

Análise da rede escolar das séries iniciais mantida pelo Município de Castro, Paraná, rural e urbana, sob enfoque crítico, no sentido de evidenciar a presença de elementos provindos da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa no cotidiano escolar e nos eventos que põem em contato a escola e a sociedade. Informa sobre coleção de objetos e imagens existentes no recinto escolar. Descreve eventos públicos e competições entre as unidades de ensino. Discorre sobre contribuições importantes de pesquisadores quanto à abordagem de ensino dos meios de comunicação, sobre movimentos culturais mundializados e a atuação da indústria cultural no presente momento econômico. Traz informações contextuais locais quanto a escolas, professores e alunos da rede municipal. Apóia-se em dados quantitativos: registros fotográficos da totalidade de salas de aula, e estatísticos quanto ao funcionamento das escolas. Quanto aos docentes, apresenta dados qualitativos provenientes de questionários respondidos pelos funcionários públicos estudados. Constata a necessidade de abordagem pedagógica da questão dos meios de comunicação de massa e propõe medidas de gestão do tema ligadas à esfera de atuação do governo municipal, através de sua secretaria de educação.

Palavras-chave: escola pública; indústria cultural e meios de comunicação; educomunicação; gestão escolar municipal.

ABSTRACT

This essay analyses the children's public school network provided by the town of Castro, Paraná, in rural and town places, from a critical standpoint, with the purpose of detaching the existence of items originated in cultural industry and the mass media at the school's daywork and at the events where schools and society get in touch. Refers to collections of objects and images present in school places. Describes public meetings and inter-school competitions. Covers the most relevant contributions of thinkers to the topic of media education, as well as about globalized culture movements and cultural industry practices in today's economy. Makes a parallel from theories and local data about schools, teachers and students of Castro's network. It is based in quantitative data as classroom pictures registration and statistics related to the schools; as well as in qualitative indications from personal assumptions made by the teachers when answering proposed questions. Perceives the necessity of a specific pedagogical approach to mass media and proposes management measures to be implemented by the town's government, through its education secretary.

Key words: public schooling; mass media and cultural industry;
media literacy; school management.

Introdução

Ao estruturar e desenvolver a dissertação de Mestrado transitei nos patamares das elaborações culturais que permeiam o social, entre o bem marcado território das construções coesas do projeto humano-iluminista que ainda persistem em sua trajetória histórica, e às quais se interpõem, abundantes, as espoletas coloridas dos aportes culturais da pós-modernidade, indutoras de movimentos, pouco ou um tanto duradouros, renovando cenários, estabelecendo desafios, ensejando indagações. O foco de minha observação foi uma rede escolar das séries iniciais mantida por governo municipal. Ou seja, os estabelecimentos públicos onde se inicia a escolarização da maior parte da população de uma cidade. A delimitação da escola, espacialmente, em separado de outros locais de convivência, como o ambiente familiar, em que se reservou temporalmente quantidade de horas diárias para ali estar e desenvolver atividades específicas, foi paralelamente acompanhada de outra delimitação – a incumbência de formar a pessoa em crescimento, apresentando-lhe conjunto de saberes, costumes, estratégias de convivência social. Conforme anotam Faria e Vidal, no caso brasileiro,

“reclamada desde o séc. XVIII (...) a construção de espaços adequados para o ensino, bem como a definição de tempos de aprendizagem, estava relacionada não apenas à possibilidade da escola vir a cumprir suas funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas mas, também à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria.”¹

A este corpo de conceitos, práticas e informações que tem por função radicar o novo cidadão no sistema de tradições de seu lugar e tempo históricos, bem como de assinalar-lhe códigos adequados de conduta, chamarei de referencial de raiz. Formalmente, encontramos o referencial de raiz elencado na grade curricular, distribuído entre os conteúdos das diversas disciplinas. Paralelamente, podemos identificá-lo no currículo em seu sentido mais amplo, ou seja, no conjunto das diversas atividades planejadas e organizadas

¹ FARIA FILHO, LUCIANO M. e VIDAL, DIANA G. Os Tempos e os Espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. in Revista Brasileira de Educação, nº 14. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 20.

intencionalmente pela escola para o cumprimento de seu objetivo, isto é, o desenvolvimento do aluno.

Ao longo do tempo, os procedimentos de composição e inculcação do acervo de raiz têm sido questionados e desvelados expedientes ocultos de manutenção de relações de poder, vazados através da escola. Esmaeceu a uniformidade de manipulação do referencial de raiz como conjunto de tintas nacionalistas, ufanistas, ideológicas. Hoje, propõe-se que o ensino se dê no âmbito de parâmetros curriculares contendo grande coleção de temas, aos quais se pode dar maior ou menor profundidade segundo as especificidades locais. Conforme a proposta encaminhada nos últimos anos pelo Ministério da Educação, o ensino público das séries iniciais apóia-se em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais contém objetivos, conteúdos e fundamentação teórica, divididos por áreas do conhecimento. Segundo o MEC, os PCNs propõem: “uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: o conteúdo é visto como meio para os alunos desenvolverem capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos”.² Além das áreas específicas, (introdução, língua portuguesa, matemática, história e geografia, artes, e educação física), são abordados temas transversais, considerados relevantes, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Tal proposta de encaminhamento da questão curricular, com adequações locais ou regionais, seja na forma de desenvolvimento dos conteúdos, seja na eleição do que é mais relevante abordar, tem a ambição de promover o re-compasso da escola frente ao mundo atual. Contrariamente, o que ainda se observa é um distanciamento das práticas cotidianas em relação ao espaço-tempo escolar, que ainda reproduz mais ou menos modelos pedagógicos vigentes anteriormente. Com o desenvolvimento muito acelerado de novas tecnologias de inteligência, que se revelam presentes cada vez mais nos aparatos que veiculam a comunicação de massa, disponibiliza-se, sem as antigas necessidades do deslocamento no espaço, ou da espera no tempo, o acesso a

² Conforme o site: www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm

todo o cabedal de conhecimentos da cultura humana, de forma que cada indivíduo tem colhido, aleatoriamente, seu próprio referencial, inclusive ao associar-se a outros indivíduos estabelecendo comunidades de idéias, gostos e atividades, que transcendem as fronteiras espaço-temporais. Ao acervo pessoal de elementos culturais, além do currículo, cuja escolha se dá sob outras condicionantes que não aquelas racionalizadas pela escola, chamarei de referencial de adesão, diferenciando-o do de raiz. Como conseqüência da forte inserção dos meios massivos no cotidiano, grande parte do referencial de adesão é eleito pelas pessoas entre o que está aparente na crista da onda dos modismos circularizados na mídia. O referencial de raiz, curricular, a escola tem um ritmo de inserção ou apresentação organizado e previsível ao longo do tempo, quando se compara com o referencial de adesão que é pinçado entre fluxos comunicacionais rápidos e complexos. Instala-se então um descompasso entre o que o estudante vive fora da escola e dentro dela, configurando uma assimetria. A elaboração da dissertação vem embasada na busca da identificação da assimetria entre o referencial de raiz, oficializado pelo discurso institucional da escola, e o de adesão, de professores e alunos, que tem entrada pela porta dos fundos do estabelecimento escolar, e que permanece não questionado criticamente em seus conteúdos ideológicos.

A distinção que propus entre os dois referenciais é frágil e pode ser consignada como falsa desde que o referencial de raiz é fruto de uma escolha feita em algum momento, uma adesão a um acervo conceitual entre outros. Não esqueço que no mundo da cultura escolar convivem discursos mais tradicionais com novas formas de acesso ao conhecimento. O que quis adiantar, entretanto, é uma distinção provisória, a ser revista no decorrer do trabalho e que indica, como ponto de partida da análise, no referencial de raiz, o discurso escolar enquanto cristalização de intenções modernizadoras, cuja vigência no caso brasileiro é incompleta, como veremos mais à frente. E, no que tange ao referencial de adesão, por oposição, o que não consta daquele discurso tradicional da escola, mas que nem por isso deixa de visitá-la enquanto imersa que está em tempo e lugar próprios, situada política, econômica e culturalmente.

Como as instituições escolares não estão, em sua maioria, preocupadas em re-elaborar os conteúdos dos referenciais individuais de adesão, nem podem dar conta de sua variedade e proliferação muito rápida – é preciso identificar os procedimentos pelos quais o fluxo de informações, significações, produtos culturais, atinge as pessoas, e por extensão alunos e professores. Isto me levará, uma vez indicada a atual expansão dos meios de comunicação, a noticiar a inseparabilidade da atuação da indústria cultural do conteúdo dos meios. Como hipótese de estudo, verificarei a necessidade da inclusão de disciplina específica que aborde em suas diversas facetas a questão dos *media* – produção, linguagens, conteúdos, mediações, receptores – ou seja, a educomunicação, como medida de resolução do descompasso entre os referenciais de raiz e de adesão. Chegarei então ao objetivo da dissertação, que se inscreve na linha de Políticas e Gestão da Educação, qual seja: identificar no triângulo de inflexão “ensino público - município do interior - séries iniciais, evidências e necessidades a serem tratadas na temática da educomunicação, na elaboração das políticas educacionais próprias e da gestão do sistema municipal de educação. “

No primeiro capítulo do trabalho, a partir de uma carta que um aluno da zona rural do município enviou à emissora de rádio local descrevendo em dez linhas a sua sala de aula, procederei à identificação dos percursos históricos e ideológicos que vêm contidos no pequeno manuscrito, sublinhando as assimetrias, por exemplo, entre rural e urbano, centro e periferia, universal e local, discurso legal e aplicação da lei na prática, conteúdo dos meios massivos e cotidiano das audiências receptoras. Para compreensão dessas inflexões espaço/tempo, num desenho bastante amplo dos mecanismos culturais da sociedade, utilizarei especialmente referencial conceitual dos autores: Mikhail Bakhtin (horizonte social, alteridade, autoria, excedente de visão e memória do futuro); Jesus Martin-Barbero (descompassos no projeto modernizador); David Buckingham (conceito cultural de infância) Paulo Freire (leitura de mundo), e Adilson Citelli (educomunicação). Este primeiro capítulo terá o condão de formar uma base teórica consistente para a análise concreta da rede escolar que se seguirá.

No segundo capítulo, utilizando material colhido em pesquisa de campo, quando visitei e registrei fotograficamente todas as salas-de-aula que compõem a rede municipal, serão referenciados os ícones indicativos da presença da indústria cultural no meio escolar, tais como os personagens Disney, Looney Tunes e de Maurício Pereira. Colocarei, neste ponto, a análise de autores que já desvelaram importantes questões ligadas ao desenho animado como instrumento de dominação política e imperialismo cultural, Dorffmann e Mattelart. Registrada também a singular existência de uma sala de educação infantil, em determinado centro municipal, apelidada de *McSala Feliz*, equipada à exaustão com objetos oriundos de restaurante de conhecida rede de venda de alimentos costumeiramente associada à globalização como fenômeno desfavorável, terei a oportunidade de prosseguir a análise, aprofundando questões relativas à indústria cultural, no âmbito da teoria desenvolvida pelo sociólogo americano George Ritzer, a partir de Weber e do fordismo, sob o título *The McDonaldization of Society*, - um modelo de gestão do social que se multiplica em campos diversos, mesmo na educação, em que a principal preocupação é a quantidade, e não a qualidade. Em contraponto à leitura feita a partir de Weber, será introduzida a categoria marxiana “comodificação”, que permitirá ainda melhor compreender tal prática contextualizando-a historicamente.

No terceiro capítulo da dissertação observarei a escola em movimento, quando trata de mostrar-se ao social mais amplo – festividades de calendário, apresentações musicais, desfiles cívicos, competições esportivas. Nestes eventos, transparecem tanto elementos do referencial de raiz, na alusão às efemérides, aos temas folclóricos, quanto àqueles das escolhas e gostos culturais, oriundos do referencial de adesão, aportando produtos dos meios massivos, utilizados no estabelecimento da ponte entre o escolar e o social. Neste ponto, caberá trazer à análise destas manifestações da escola que se dão através de elementos culturais apropriados dos meios massivos, conceitual de autores da área da mídia-educação ou educomunicação, como o inglês David Buckingham, e brasileiros Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Octavio Ianni, inclusive no

sentido de evidenciar o estágio atual em que se encontram as escolas municipais frente à questão.

No quarto capítulo, com outra contribuição da pesquisa de campo realizada - a identificação da autoria da escolha dos ícones que povoam as salas de aula e dos temas das apresentações escolares, bem como dos elementos pessoais envolvidos nesta eleição, - considerarei a trajetória de formação profissional dos professores-autores identificados. Buscarei compreender, em havendo inconsistências em suas práticas profissionais, se o fator formação escolar-profissional foi determinante. Entrevistas com os docentes serão historiadas. Um breve paralelo entre o discurso da legislação federal quanto à formação e o acontecimento na prática do fazer pedagógico, em relação aos docentes e escolas referidos, concluirá o capítulo. Finalmente, medidas serão sinalizadas que possam, enquanto proposta de gestão, aprimorar o papel do professor como autor indispensável da formação humana crítica, pelo menos no que se relaciona ao aspecto da educação numa escola pública de séries iniciais.

O tema da dissertação é conseqüente a experiências pessoais e de uma caminhada de vida ligada a questões de gerenciamento da escola pública, nas quais intervi direta ou indiretamente, no Município de Castro, entre os anos de 1988 e 2004, em maior ou menor grau. A permanência em trabalhar com o ensino público fez-me pensar que suas questões específicas, suas carências e particularidades têm demandado de mim energia de vida, posicionamento no tempo e no espaço. Mudando de papel – de gestor para pesquisador era impossível não levar todo o conteúdo do primeiro. Assim, por ter escolhido como categoria fundante da análise o conceito bakhtiniano de autoria não-indiferente, que se explicará no corpo do trabalho, decidi usar a primeira pessoa do singular ao longo da exposição.

Descrição da Rede Municipal de Educação de Castro

No âmbito desta introdução julgo oportuno dar a conhecer, em traços estruturais, o atual estágio de funcionamento da rede municipal de educação municipal, ressaltando a dicotomia entre escolas rurais e urbanas.³

Por escolas urbanas entende-se aquelas existentes na sede do Município, mais aquelas instaladas em sedes de distritos rurais, os quais, para os fins censitários do IBGE, são considerados zonas urbanas. Há aqui uma falácia – embora consideradas escolas urbanas, situam-se a distâncias variáveis da sede do Município, a ela ligadas por estradas rurais não pavimentadas de difícil conservação. Assim, dividirei as escolas urbanas em aquelas que o são em sentido estrito, na cidade, e as de polarização das populações rurais, em localidades distritais, as urbanas em sentido amplo.

A rede pública municipal urbana em sentido estrito é composta por 11 escolas municipais, que atendem 6991 alunos, divididos em 247 turmas de pré-escola à quarta série, aí incluídas classes especiais, salas de recursos e a educação de jovens e adultos. São elas: Professor Bernardo Litzinger (455 alunos, 16 turmas); Dalila Ayres (521 alunos, 18 turmas); Elsa Macedo (543 alunos, 22 turmas); Dr. Jahyr Lopes (799 alunos, 37 turmas); Jardim Bela Vista (248 alunos, 12 turmas); Professor José Antônio F. Telles (591 alunos, 25 turmas); Dr. Linneu Madureira Novaes (589 alunos, 23 turmas); Dr. Lourival Leite de Carvalho (646 alunos, 25 turmas); Professora Mariana Garcez Duarte (501 alunos, 21 turmas); Dr. Vicente Machado (545 alunos, 24 turmas); Vila Rosário (553 alunos, 24 turmas).

A rede pública urbana em sentido amplo, possui 5 escolas localizadas em centros populacionais rurais, distantes da sede do município. Possuem 1481 alunos, divididos em 73 turmas. As escolas são as seguintes: Estação do Tronco (207 alunos, 12 turmas); Guararema (184 alunos, 9 turmas); José Nery Carneiro Nápoli (417 alunos, 22 turmas); Relindis Bornmann Capilé (260 alunos, 12 turmas); Santo Lazarini da Silva (413 alunos, 18 turmas).

³ Os dados indicados são provenientes do Censo Escolar 2004.

Além dos estabelecimentos escolares, nas localidades urbanas existem centros municipais de educação infantil (CMEIs). Na área urbana em sentido estrito são seis, recebendo diariamente em tempo integral 861 crianças, divididas em 36 turmas. São eles: Despertar para o Mundo (84 alunos, 4 turmas); Elisabet Macedo Kugler (106 alunos, 4 turmas); João Paulo II (247 alunos, 10 turmas); Nosso Lar (87 alunos, 3 turmas); Rivadávia de G. Lara (243 alunos, 10 turmas); Rubens José Quintiliano (94 alunos, 4 turmas). Na área urbana em sentido amplo existem ainda outros dois CMEIs, totalizando 136 alunos em 7 turmas. São os seguintes: Pequeno Reino (82 alunos, 4 turmas); Turma do Pererê (54 alunos, 3 turmas).

Por escolas rurais mantidas pelo Município entende-se aquelas existentes em localidades mais isoladas da zona rural, recebendo alunos residentes em suas proximidades além de bom contingente que tem acesso através do serviço de transporte escolar. A matrícula nas escolas rurais totalizou no ano de 2004, 1043 alunos, divididos em 70 turmas. As 24 escolas rurais municipais são as seguintes: Água Morna (12 alunos, 1 turma), Bairro dos Rosas (8 alunos, 1 turma), Butiazal (52 alunos, 4 turmas), Catanduva de Dentro (18 alunos, 1 turma), Cercado (57 alunos, 5 turmas), Gramas (15 alunos, 1 turma), Herval dos Lima (26 alunos, 2 turmas), Invernada (33 alunos, 2 turmas), Lageado (25 alunos, 2 turmas), Lageado dos Lemes (7 alunos, 1 turma), Lagoa dos Ribas (15 alunos, 1 turma), Limitão (11 alunos, 1 turma), Palmito (36 alunos, 1 turma), Pedras (56 alunos, 5 turmas), Ribeirão do Saltinho (14 alunos, 1 turma), Ribeirão dos Pinheiros (21 alunos, 1 turma), Ribeirãozinho (17 alunos, 1 turma), Santa Rita (38 alunos, 3 turmas), São Luiz dos Machados (21 alunos, 2 turmas), Serra do Apon (86 alunos, 6 turmas), Tanque Grande (124 alunos, 8 turmas), São Sebastião (125 alunos, 5 turmas) e Terra Nova (76 alunos, 5 turmas), além da Escola Rural Municipal Tereza Casagrande Sguário, localizada na Paina (53 alunos, 4 turmas).

O Município mantém igualmente um estabelecimento um estabelecimento de ensino médio – o Colégio Municipal Maria da Conceição Carvalho de Macedo – Ensino Normal, destinado à formação de professores das

séries iniciais. Em seu segundo ano de funcionamento, o Colégio conta com 94 alunos, em 5 turmas.

O órgão gestor da rede municipal de educação

O órgão gestor da rede municipal acima descrita é a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, da Criança e do Adolescente conta com 1009 funcionários, 67 estagiários, contingente de pessoal que significa cerca de 60% dos funcionários públicos municipais. A Secretaria administra 48 estabelecimentos escolares, e mais oito espaços de ação cultural (Muxirão, Teatro Bento Mossurunga, Casa da Cultura Emília Erichsen, Casa da Praça, Museu do Tropeiro, as bibliotecas públicas municipais Bernardo Litzinger e Jonas Borges Martins e o Centro de Cultura Popular Helena van den Berg).

Estão a cargo da Secretaria ainda o Programa de Transporte Escolar e o de Alimentação Escolar. O Programa de Transporte Escolar, basicamente destinado ao aluno morador na zona rural, transporta diariamente 5484 estudantes, da pré-escola ao ensino médio, em 59 linhas, percorrendo por dia cerca de 7.800 km. O Programa de Alimentação Escolar distribui diariamente 15308 refeições a alunos da rede municipal, bem como a entidades filantrópicas e de outros setores do governo municipal que prestam atendimento à infância e à juventude.

As escolas e os centros de educação infantil municipais são estruturados de forma a garantir o bom funcionamento pedagógico. Mecanismos de auto-gestão foram adotados, tais como: eleições para direção, aplicação direta de recursos em parceria com as associações de pais e mestres, implantação de regimento interno e plano político-pedagógico elaborados pela comunidade escolar. As unidades de ensino possuem além da direção, supervisão pedagógica e orientação escolar, educação especial, arte-educação, e educação física escolar com profissionais da área. Estão vigentes normas de valorização do magistério, por exemplo: o FUNDEF, o Estatuto do Magistério, e mecanismos de auxílio à formação continuada do docente.

Nos termos da Lei Orgânica do Município de Castro, são destinados recursos ao Ensino Fundamental da ordem de 28% das receitas orçamentárias, no mínimo. A Educação Infantil, por sua vez, recebe outros 3%. Além da rede municipal de educação há outros 20 estabelecimentos de ensino fundamental, 10 de ensino médio, e seis faculdades em funcionamento, mantidos pelo governo estadual ou da iniciativa privada.

Breve descrição sócio-econômica do Município de Castro.⁴

O Município de Castro teve sua população estimada para o ano de 2000, em 43.232 habitantes na zona urbana, o que inclui vilarejos rurais, como já se explicou, e 20.314 moradores na zona rural, totalizando 63.546 habitantes. O crescimento populacional anual é da ordem de 2,03%. A cidade situa-se ao norte de Curitiba, distante cerca de 140 km. É um dos municípios mais antigos do Paraná. Sua povoação foi oficialmente iniciada em 1704, ainda como vila da Província de São Paulo. Surgida no ciclo econômico do tropeirismo, que ligou o sul do país ao sudeste pelo comércio em lombo de mulas, a partir do final do século XIX recebeu grupos de imigrantes de origens variadas, entre eles, alemães, poloneses, ucranianos, italianos, holandeses e japoneses. Facilitada pelas condições climáticas a agricultura desenvolveu-se a níveis de excelência muito acima das médias brasileiras, em especial quanto a soja, milho, feijão, batata e trigo. A pecuária de leite na região e a industrialização de seus derivados são nacionalmente importantes. A extensiva mecanização da agropecuária tem deslocado, ao longo dos anos, as populações rurais para as zonas urbanas, sem que tenha havido um correspondente aumento de ofertas de empregos em outros setores. Em consequência, há faixa da população vivendo em nível de pobreza, tanto na zona rural como na urbana. Segundo o critério de arrecadação de ICMS, o Castro é o 15º entre os 399 municípios paranaenses.

⁴ Os dados indicados e outros mais extensos podem ser encontrados nos sites: www.ibge.gov.br/cidadesat, www.pnud.org.br/idh e www.paranacidade.org.br/municipios.

CAPÍTULO 1

A carta que veio pelo rádio e o olhar de ver o herói

José Orlando Crapolato da Silva
 segunda série
 Endereço Avulso
 Escola Rural Municipal de Invernada
 na minha sala de aula nós brincamos de jogar bola
 batemos piteira brincamos de sanduicho de Invernada
 minha ~~sala~~ sala de aula é muito bonita tem bastante
 espaço
 nós assistimo toda a professora passa dia para nós
 no quadro nós fazemos
 meus amigos são bobos são muito briguentos

O bilhete que um aluno da segunda série de uma escola do interior do Município de Castro enviou à emissora de rádio local descrevendo sua sala de aula tem em seu cabeçalho o seu direcionamento – Escola Rural Municipal de Invernada. Além da simples leitura da pequena carta, existem textos sub-jacentes:

Quando o aluno escreveu ^{escola}, referiu-se à existência de um local específico para o fazer pedagógico, conquista dos ideais trabalhados pelos iluministas que colocavam especial ênfase no desenvolvimento da racionalidade como meio de garantir a ordem social. A criança foi sendo paulatinamente retirada dos postos de trabalho, e trocando a disciplina da fábrica pela disciplina da escola, para depois retornar ao trabalho num outro patamar de disciplina. A invenção das escolas, segundo Neil Postman, é conseqüência da mudança dos padrões comunicacionais predominantemente orais vigentes até o final da Idade Média, para o padrão da linguagem escrita com a disseminação do livro impresso.

“Depois da imprensa, tornar-se adulto significava dominar a escrita. As pessoas são biologicamente aptas a aprender a falar, mas não a ler e escrever. Para isso, foi preciso o desenvolvimento da escola moderna”.⁵ Para que o aprendizado através da leitura pudesse ser desenvolvido, fazia-se necessário cultivar a quietude, a imobilidade, a contemplação e exercitar as funções corporais.

A preocupação de Postman em ressaltar a ligação entre o tipo de tecnologia comunicacional predominante e a configuração da escola, é feita como introdução ao que considera socialmente prejudicial – o desaparecimento da infância enquanto categoria cultural, que vem cedendo terreno aos comportamentos antes reservados aos adultos. “Para onde quer que se olhe, pode-se ver que o comportamento, a linguagem, as atitudes e desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças, estão-se tornando cada vez mais indiferenciados”⁶. Isto ocorre, segundo o autor, pela criança passar a preferir o mundo que lhe é apresentado pela televisão, onde tem contato indiscriminado com os conteúdos adultos, em detrimento do mundo que lhe apresenta a escola.

O acontecimento do espaço da escola é contemporâneo à construção cultural da criança e da infância como instâncias sociais diferenciadas do mundo do adulto, e com o ensino regular como *locus* próprio onde se delineiam sobre a nova geração os traços culturais sancionados para tal faixa etária. As categorias infância e criança são construções sociais, em cuja elaboração concorrem as visões que delas têm pais, professores, pesquisadores, a mídia, e demais forças atuantes nos processos sociais. Como descreve David Buckingham: “a moderna concepção da infância surgiu como resultado de uma complexa rede de relacionamentos entre ideologia, governo, pedagogia e tecnologia, cada uma a reforçar as outras; como resultado, nos diferentes

⁵ POSTMAN, NEIL. Stirring Up Trouble About Technology. Entrevista no site Aurora Online a Eugene Rubin. www.aurora.icaap.org/archive/postman.html. Canadá, 2001. p.2.

“After the printing press, one had to earn adulthood by becoming literate. People are biologically programmed to learn how to speak, by they are not biologically programmed to be literate. This required the development of the modern school”.

⁶ POSTMAN, N. The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte, 1982. p. 4.

“Everywhere one looks, it may be seen that the behavior, language, attitudes, and desires – even the physical appearance – of adults and children are becoming increasingly indistinguishable”.

contextos nacionais, tal concepção desenvolveu-se de formas diferentes, e com diferentes intensidades”.⁷

Embora as formas do comportamento infantil respondam a esse movimento de conformação opondo resistências e transformações, a escola é a instituição social por excelência cuja estruturação destina-se a efetivamente construir e definir o que significa ser uma criança. Expedientes como a separação dos alunos por idade, a evolução ao longo do tempo em séries onde se trabalham tópicos de uma organização curricular materializada numa grade diária de atividades são encaminhados por um professor cuja relação com os alunos é estabelecida a partir de códigos e regulamentos. Conforme explica Citelli:

“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”.⁸

Esta conformação da escola é tributária dos projetos emancipadores e democratizadores da modernidade, irrigados pelos ideais iluministas, que confiavam, segundo Canclini, “na educação e na difusão da arte e dos saberes especializados para chegar a uma evolução racional e moral”.⁹ O projeto iluminista-modernizador, ao ser implantado na América Latina tem, entretanto, peculiaridades próprias, em especial sua incompletude temporal e seus rompimentos geográficos. Quando o aluno escreveu *escola rural* ficaram implícitas as vastas extensões territoriais brasileiras, condicionantes geográficas e históricas, causas e efeitos de uma distribuição demográfica e de condições de vida bastante variadas. Surgem paradoxos: a escola em questão está em linha reta a apenas

⁷ BUKINGHAM, David. After the Death of Childhood. Growing up in the age of Electronic Media. Cambridge: Polity Press, 2002. p. 37.

“the modern conception of childhood arose as a result of a complex network of interrelationships between ideology, government, technology, each of which tended to reinforce the others; and as a result it developed in different ways, and at different rates, in different national contexts”.

⁸ CITELLI, ADILSON. Comunicação e Educação. A linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000. p.84.

⁹ CANCLINI, NESTOR GARCIA. Culturas Híbridas. Trad. Ana R. Lessa e Heloísa P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2000. 3ª ed. p. 32.

cinquenta quilômetros de Curitiba, mas seu acesso, pelas estradas rurais de terra, é bastante precário e demorado, ao longo dos sessenta quilômetros que a separam da sede do Município de Castro, e seu isolamento cultural só não é maior por dispor de uma antena parabólica. Isto ocorre conforme explica Martin Barbero, porque o acesso das nações latino-americanas à modernidade se deu impulsionado pelo estabelecimento de mercados nacionais não independentes das conjunturas internacionais. Este processo histórico, além de ocasionar desigualdades regionais de desenvolvimento, ensejou uma “descontinuidade simultânea”, na expressão de Lechner,¹⁰ nos processos modernizadores vividos pela América Latina. Na leitura de Martin Barbero, essa descontinuidade se apresenta em três planos:

“no *descompasso* entre Estado e Nação – alguns Estados só se convertem em nações muito depois, e algumas nações tardarão a se consolidar como Estados - , no *modo desviado* com que as classes populares se incorporam ao sistema político e ao processo de formação dos Estados nacionais – mais como fruto de uma crise geral do sistema que as confronta com o Estado do que pelo desenvolvimento autônomo de suas organizações – e no papel *político* e não só ideológico que os meios de comunicação desempenham na nacionalização das massas populares”.¹¹

Canclini, por sua vez, identifica cinco fenômenos que se articulam diferentemente nos diversos países latino-americanos, sinalizadores de modernização socioeconômica, e que ocorrem entre as décadas 50 e 70 do século XX: o início de um desenvolvimento mais sólido e diversificado; a consolidação e expansão do crescimento urbano; a ampliação do mercado de bens culturais; a introdução de novas tecnologias comunicacionais, especialmente a televisão; e o avanço de movimentos políticos radicais.¹² Paralelamente ocorre significativo incremento na matrícula escolar. Entretanto, como afirma Citelli, a expansão do ensino, não significou o atingimento pleno dos objetivos emancipadores:

“A escola dos ideais iluministas (...) não teve suficiente tempo para firmar-se entre nós e como uma espécie de fantasma pairou insinuando-se numa difusa proposta de

¹⁰ LECHNER, N. Estado y Política en América Latina. p. 12. citado por MARTIN-BARBERO, J. Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. 2ª Ed. p. 225

¹¹ MARTIN-BARBERO, JESUS. Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia. Trad. Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. 2ª Ed. pp. 225-226.

¹² Conforme: CANCLINI, N. G. *op.cit.*.p. 85.

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.

O resultado todos conhecemos. Gestou-se um tipo híbrido que nem realizou – ou o 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.”¹³

Não só a escola é exemplo dessa implementação parcial do projeto modernista. Outros institutos, nascidos como consequência do conceito de criança culturalmente elaborado também sofrem suas contradições – como a menoridade legal e a proibição do trabalho infantil. Ao mesmo tempo em que se protege o menor, estabelecendo o limite de idade para ser condenado criminalmente, trabalhar, casar, ou votar, exercita-se uma forma de exclusão da criança da esfera das decisões. Aliás, toda a construção cultural da infância foi elaborada em termos de exclusão – o que a criança não pode fazer, o que não é próprio para tal ou qual idade, o que é exclusivo do mundo dos adultos. Essas conceituações nunca são neutras, no sentido de que há relações de poder subjacentes. Como alerta Buckingham, elas vêm: “conformadas por uma ideologia da infância, ou seja, um conjunto de significados que serve para racionalizar, sustentar ou desafiar relações de poder existentes entre adultos e crianças, bem como entre adultos e adultos”.¹⁴

Para preenchimento deste espaço vivencial de exclusão que se reservou à criança, percebe-se um outro movimento – o surgimento da indústria de brinquedos, cujas ramificações atuais são muito complexificadas. Todo tipo de necessidades infantis são abordadas, muitas delas criadas e instigadas pelo próprio mercado. Atingir a criança como consumidor é tarefa em sua maior parte consignada aos meios de comunicação. Os meios imagéticos, televisão, revistas, jogos eletrônicos, especialmente, têm larga faixa de seus produtos etiquetados para a infância. Por outro lado, pela presença desses equipamentos cada vez

¹³ CITTELLI, A .*op.cit.* . pp. 104-105.

¹⁴ BUKINGHAM, D. *op.cit.*. p 11.

“informed by an ideology of childhood – that is, a set of meanings which serve to rationalize, to sustain or to challenge existing relationships of power between adults and children, and indeed between adults themselves”.

mais facilitada nos lares pelo barateamento tecnológico, os conteúdos antes exclusivos aos adultos, sempre mais são acessados pelas crianças. A exposição dos pequenos à mídia rompe o sistema de exclusões, criando um paradoxo: a escola, inventada como instância moldadora durante os intervalos de vida “excluídos” recebe agora gente participante do mundo dos adultos, através dos meios. Trata-se de fenômeno que Citelli refere:

“Deve-se atentar (...) para o fato de ocorrer, hoje, na escola o cruzamento tanto de manifestações diretamente vinculadas ao discurso pedagógico formal – questões curriculares e de conteúdos específicos das disciplinas, por exemplo – como também das estruturas discursivas que, pelo menos na aparência, não fazem parte dos programas levados a termo pelos docentes e onde podem ser incluídas as linguagens da comunicação e das novas tecnologias.

O mundo dos *media*, por exemplo, passou a dialogar de maneira mais ou menos integrada às aulas e às práticas escolares, numa tensão em níveis e graus derivados dos vários centros de pressão que disputam o mercado da troca de informações, de conhecimentos e, eventualmente, de saberes. A sala de aula ganhou a condição de lugar onde ocorre ainda que de forma nem sempre visível ou sistemática – uma complexa intersecção de ordens discursivas diversas e não necessariamente ajustadas ou complementares.”¹⁵

Se a criança tem acesso aos conteúdos dos meios fora da escola, e estes estão presentes no ensino, ainda que de forma não sistematizada, o que veremos com detalhe no capítulo seguinte, a simples proibição do acesso da criança aos *media* não traz qualquer resultado pedagógico. Ao contrário, o caminho pedagógico de melhor resultados é a preparação da criança para atuar no universo midiático de forma não passiva. Assim fazendo, coloca-se a questão da exclusão num outro desenho: a escola passaria a incluir os que não tem acesso à tecnologia. Como pontua Buckingham:

“Tanto globalmente como no interior dos países tecnologicamente mais ricos, há uma crescente polarização entre os info-ricos e os info-pobres, e isto não se relaciona somente com a distribuição desigual de equipamentos, mas de igual forma com o ‘capital’ cultural e tecnológico que se requer para aprender a usá-los efetivamente e com criatividade .”¹⁶

¹⁵ CITTELLI, A. *op.cit.* pp. 17-18.

¹⁶ BUKINGHAM, D. *op.cit.* p 55.

“both globally and within technologically wealthy countries, there is a growing polarization between the ‘information rich’ and the ‘information poor’, and this is not simply to do with the unequal distribution of equipment, but also of the cultural and technological ‘capital’ that is required to learn to use it creatively and effectively”.

Quando o aluno escreveu *Escola Rural Municipal*, direcionou o olhar da pesquisa para um outro viés, o efeito local das políticas públicas federais e estaduais na área da educação. O ensino público, de acesso geral e gratuito foi estabelecido, mais cedo ou mais tarde, nos diversos países, a partir das idéias iluministas, como referi. No período que vai de 1840 a 1930, com variações regionais, expande-se a condição social da modernidade, isto é, a de viver num mundo urbano, de mudanças rápidas, progressista. Os povos tentam adaptar-se ao fluxo do crescimento econômico, que é contínuo e acelera-se no ritmo da industrialização e das conquistas da tecnologia. O aumento das riquezas, por um lado, e por outro, a necessidade de trabalhadores melhor preparados, causaram a multiplicação das escolas e o forte enraizamento deste setor de atividades nas super-estruturas sociais.

No caso paranaense, historicamente, o governo estadual responsabilizou-se pelo ensino fundamental desde a criação da província em 1853 até o final dos anos 80, quando foi iniciada, de forma forçada, a municipalização das escolas das séries iniciais, que hoje já se estende a todo o Estado. Entretanto, mesmo antes deste processo ser implementado, as localidades rurais eram tradicionalmente escolarizadas através de estabelecimentos mantidos pelos governos municipais. No caso de Castro, a última década apresenta o seguinte quadro evolutivo no número de escolas municipais em funcionamento no interior do Município, sempre decrescente:

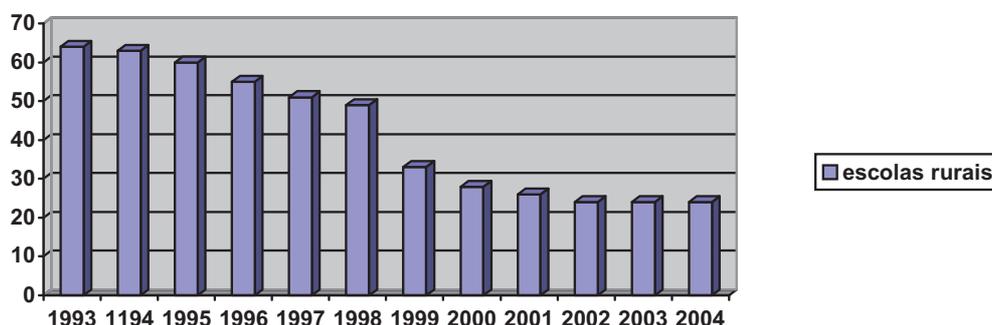


Gráfico 1. – Número de escolas rurais isoladas em Castro.

A notável diminuição no número de estabelecimentos, de 63 para 24, deve-se a três causas: primeiro: - o êxodo rural, com a transferência das famílias de pequenos proprietários rurais e posseiros para os bairros de baixa renda na zona urbana; segundo: a queda na taxa de natalidade por família, tendência verificada nacionalmente nos últimos censos; terceiro: a nuclearização das escolas em localidades-pólos em edifícios maiores, a partir dos anos 90, como forma de eliminar classes multisseriadas e melhorar o rendimento escolar, o que implicou na implantação de serviço de transporte estudantil.

Fig. 1 - Escola Rural nos meados do séc. XX. Localidade: Ponte de Zinco



Fig 2.- Escola Rural nuclearizada. Localidade: Catanduva de Dentro.

Ainda assim, subsistiam ao início do ano de 2004, 24 escolas isoladas com as seguintes características pedagógicas:¹⁷

Tabela 1

NOME DA ESCOLA	Nº de alunos de pré escola	Nº de alunos de 1ª série	Nº de alunos de 2ª série	Nº de alunos de 3ª série	Nº de alunos de 4ª série	Nº de docentes em atividade	Recebe alunos com transporte?
ÁGUA MORNA	0	3	2	6	3	1	Não
BAIRRO DOS ROSAS	0	2	3	1	2	1	Não
BUTIAZAL	8	11	12	17	4	4	Sim
CATANDUVA DE DENTRO	0	5	9	4	0	1	Sim
CERCADO	9	15	12	12	9	4	Sim
GRAMAS	0	6	2	7	0	1	Não
HERVAL DOS LIMA	0	9	5	6	6	2	Não
INVERNADA	0	9	9	8	7	3	Sim
LAGEADO	0	9	5	3	8	1	Sim
LAGEADO DOS LEME	0	5	1	0	1	1	Não
LAGOA DOS RIBAS	0	7	2	2	4	1	Sim
LIMITÃO	0	4	2	2	3	1	Sim
PALMITO	0	14	5	5	12	2	Sim
PEDRAS	8	12	8	15	14	4	Sim
RIBEIRÃO DO SALTINHO	0	5	4	3	2	1	Não
RIBEIRÃO DOS PINHEIROS	0	3	5	8	4	2	Sim
RIBEIRÃOZINHO	0	6	2	5	4	1	Sim
SANTA RITA	10	6	11	5	7	3	Sim
SÃO LUIZ DOS MACHADOS	0	2	5	7	7	1	Não

¹⁷ Dados do Censo Escolar 2004.

SÃO SEBASTIÃO	23	25	25	16	33	7	Sim
SERRA DO APON	9	26	13	14	13	4	Sim
TANQUE GRANDE	12	31	25	26	27	7	Sim
TEREZA C. SGUARIO	0	17	15	13	8	2	Sim
TERRA NOVA	10	13	22	13	13	6	Sim

A rede de transporte escolar do Município de Castro, que atende as localidades da zona rural, consta de 59 linhas de ônibus que transportam cerca de 5.500 alunos, totalizando um percurso diário de mais ou menos 7800 km. Coloca-se a perplexidade: melhor manter o aluno perto de casa na pequena escola multisseriada, repartindo o professor, ou melhor fazê-lo viajar e comparecer à série correspondente à sua faixa etária? Este tipo de indagação acompanha a inserção do capitalismo: prover de instrumentos, tecnologias, modernizar. Ao mesmo tempo sublinham-se desigualdades, intensificam-se carências no atendimento de exigências sempre maiores de consumo. Nas localidades listadas acima na tabela 1 pode-se notar o pequeno número de alunos na maioria das escolas. Muitos deles chegam a elas via transporte. Em seus locais de residência, o único serviço público que o estado nacional um dia levou teve decretada sua cessação – a escola. Para os moradores destes lugares restam os meios de transporte, que passam esporadicamente e os meios de comunicação, em suas versões menos sofisticadas. No dizer de Citelli:

“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”.¹⁸

A carta do aluno da escola de Invernada, com que abri o presente capítulo foi depositada por algum parente ou amigo em urna colocada na emissora de rádio local. Não veio pelo correio. Não há serviço postal na localidade da escola, Invernada, nem no local de moradia do aluno, Arrieiros. O chamamento

¹⁸ CITTELLI, A. *op.cit.*. p.150.

radiofônico para que as crianças descrevessem sua sala de aula foi feito em programa matinal tradicionalmente voltado ao público infantil, pela locutora Titia Zélia, como ferramenta de pesquisa para este trabalho.¹⁹ Foram recebidas 82 cartas de 68 crianças, assim distribuídas:

Tabela 2

Nome da escola/localidade	Distância da sede do município/km	Número de crianças que escreveram
Urbanas		23
Bernardo Litzinger	0	1
Dalila Ayres	0	1
José Antonio Fligare Telles	0	6
Lourival Leite de Carvalho	0	2
Vicente Machado	0	12
Vila Rosário		1
Rurais		42
Água Morna	65	10
Barrinha	68	1
Butiazal	41	1
Cercado	30	1
Funil	50	1
Guararema	30	2
Herval dos Lima	50	1
Invernada	60	1
José Nery Carneiro de Nápoli/Socavão	42	5
Lagoa dos Ribas	48	3
Limitão	53	6
Palmito	53	1
Relindis Bornmann Capilé/Castrolanda	10	2
Ribeirão dos Pinheiros	45	1
Santa Rita	20	2

¹⁹ A Rádio Castro Ltda., emissora em Amplitude Modulada (AM), surgiu em 1949 pela cotização de cidadãos que importaram transmissor inglês, empenhados em práticas modernizadoras do social, que passavam pela introdução de novidade tecnológica. A emissora tem jornada diária com a maior parte de seus programas com locutores ao vivo e grande atenção voltada ao residente na zona rural e ao morador urbano de baixa renda, para quem serve, por exemplo, para o envio de recados e mensagens pessoais, além de ser espaço de resistência para a música sertaneja tradicional.

São Luis dos Machado	52	3
Terra Nova	17	1
Não indicaram		3
TOTAL		68

Considerando que as escolas da zona rural, incluídas aquelas nas sedes dos distritos, recebem diariamente 2260 alunos de 1ª a 4ª séries (parcela do alunado chamada a participar da promoção pelo rádio), 27,185% do total de matrículas, contra 6053 nas escolas da zona urbana (72,815%), o fato de que a resposta dos alunos matriculados nos estabelecimentos rurais ter sido quase o dobro do que no urbano, confirma o que já levantamos em outro trabalho – a prevalência do rádio como meio de comunicação no meio rural.²⁰ Naquela pesquisa levantamento de campo identificou média de 1.16 aparelhos de rádio por domicílio da zona rural, contra 1.05 televisões. Já na zona urbana há 1.525 tvs para 1.43 receptores de rádio.

Prossigo com a leitura da carta do José Orlando, que por ouvir rádio diariamente respondeu ao chamamento radiofônico e conta:

Na minha sala de aula nós brincamos de jogar bola, batemos peteca, brincamos de esconderijo, de queimada.

Minha sala de aula é muito bonita, tem bastante espaço.

Nós assistimos TV. A professora passa dever para nós no quadro, nós fazemos.

Meus amigos são buliçosos, são muito briguentos.

(Correções minhas)

Nas poucas linhas elaboradas pelo aluno de segunda série podem ser identificados quatro conjuntos de observações:

primeiro – o das brincadeiras – peteca, bola, esconderijo, queimada, - o que recorda a importância que as atividades lúdicas têm para a criança;

.segundo – a percepção da sala de aula enquanto espaço – é bonita e espaçosa;

²⁰ CARDOSO FILHO, RONIE. Muxirão das Falas. Gestão Comunicacional na Prefeitura Municipal de Castro, São Paulo: Curso de Gestão de Processos Comunicacionais da Escola De Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2001.

.terceiro – momentos do fazer pedagógico – assistir TV, fazer o dever que é passado no quadro;

.quarto – características do grupo de colegas – buliçosos e briguentos.

O jovem estudante, ao descrever sua sala de aula, faz um exercício de leitura de mundo. Cabe lembrar a lição de Paulo Freire:

“o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.²¹ (...) “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transforma-lo através de nossa prática consciente”.²²

Um exercício de leitura de mundo é o da construção de sentidos, da percepção de um horizonte não só geográfico, mas também social em que se vive, tempo e lugar próprios, mais os personagens que o povoam, outros que constituem nosso eu, num processo dialógico constante. Conforme ensina Bakhtin, “realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico (...) vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”.²³ Ao analisar obras literárias, este pensador caracterizou o processo de elaboração de um personagem, o herói, na esfera da estética, onde o autor, ao manipular uma série de elementos, confere à sua criação um acabamento. Tem características locais e temporais próprias (cronotópicas), que começam e acabam segundo a vontade do autor. Isto é possível porque o autor distancia-se da obra, observando-a de fora, exotopicamente. Diferentemente, demonstrou, na esfera ética, no mundo real, inexistir tal acabamento, tudo acontece na interação social com uma inevitável provisoriedade, pois não há como colocar-se exotopicamente em relação a si mesmo, senão na interdependência com o outro:

“Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à

²¹ FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler. São Paulo, Cortez, 1992. pp. 11-12 .

²² FREIRE, P. *op.cit.* p. 22.

²³ BAKHTIN, MIKHAIL. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1999. p. 44.

minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto -, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. (...) Este *excedente* constante da minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim”.²⁴

Por ocupar cada um seu lugar singular e único na existência, lugar de sua assinatura, de sua autoria, desdobrar ser olhar, realizar o excedente de visão significa também produzir um dom, um aporte que se traz ao observado. É ser ao mesmo tempo contemplador e criador, ser agregante, pois “é o ponto de vista do outro que (lhe) dá acabamento. Cada um de nós está permanentemente, na vida, vivendo um acontecimento aberto”²⁵. Assim, aperceber-se das múltiplas relações que se constroem no intercâmbio da alteridade, na concretude da vida cotidiana como característica basilar da existência é a chave para compreender os processos da consciência:

“Sou o único em toda a existência a ser *eu-para-mim*, e todos os demais são os *outros-para-mim* – tal é a posição fora da qual, para mim mesmo, não há, e não poderia haver, um valor qualquer, fora da qual não tenho acesso ao acontecimento existencial: é aí que teria começado para mim, e começa sempre, qualquer acontecimento, seja ele qual for. Um ponto de vista abstrato não capta a dinâmica factual da existência, sua realização axiológica ainda aberta. No acontecimento singular e único da existência é impossível ser neutro. O sentido do acontecimento em processo de realização só pode aclarar-se a partir do lugar que sou o único a ocupar, e quanto mais forte for a tensão que me implanta nele, maior, sempre maior será a clareza”.²⁶

Conforme explicita Gilberto de Castro,

“estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro. Nesse sentido, minha exotopia, meu excedente de visão tem necessariamente que desenvolver o contínuo exercício de captar das palavras do outro a sua existência epistemológica; seu ponto de observação valorativo do mundo, seu mirante”.²⁷

²⁴ BAKHTIN, MIKHAIL. Estética da Criação Verbal. Trad. Maria E.G.G.Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 43.

²⁵ TEZZA, CRISTÓVÃO. O Autor e o Herói. Um roteiro de leitura. p. 283. in CASTRO, FARACO e TEZZA, orgs. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2ªed., 1999.

²⁶ BAKHTIN, M. *op.cit.* p. 143.

²⁷ CASTRO, GILBERTO. Os Apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. p.109. in CASTRO, FARACO e TEZZA, orgs. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 2ªed., 1999.

Ao deslocar-me exotopicamente, assumindo a autoria da obra literária, ou do pensamento enquanto participante do mundo da existência, torno-me responsável em face dos outros no cronotopo de um contexto real e concreto. Aí, cada pensamento é um ato, que para revestir-se de características éticas, deve ser um pensamento não-indiferente. Como coloca Marília Amorim:

“o ético e a questão do valor se dão sempre no lugar do acontecimento, do singular e irrepetível, o que equivale a dizer, no âmbito do concreto e do histórico. Para tornar o pensamento não-indiferente, é preciso responder por ele levando em conta o contexto em que nos encontramos. E o contexto será sempre uma arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos. O pensamento tornado ato é um pensamento valorado, um pensamento com entonação e que adquire, segundo a expressão de Bakhtin, ‘a luz do valor’.”²⁸

Assim, a interseção de tempo e lugar em que vivo, deles tirando os sentidos de minha existência, indicam meu horizonte, que é social por ser formado necessariamente com os delineamentos que me aportam os outros. Fala Bakhtin:

“De dentro de mim, no contexto dos valores e do sentido da minha vida, as coisas *se situam diante de mim*, vinculam-se à minha vida na orientação que lhe é peculiar (ético-cognitiva e prática), e estão presentes aí na qualidade de constituintes do acontecimento singular e único, aberto, de minha existência, do qual participo e cuja solução me concerne em toda a sua coerção. O mundo de que participo realmente é, de dentro, o horizonte da minha consciência e atuante.”²⁹

Das escolas componentes da rede municipal de educação de Castro, como horizonte social concreto de seus alunos, falarei mais detalhadamente nos capítulos seguintes. No capítulo conclusivo abordarei o papel do professor frente às políticas públicas de gerenciamento do ensino, enquanto elocutores dos discursos que circulam na interseção sociedade-escola. Partindo-se do princípio de que o professor é protagonista da atividade pedagógica, há que discutir, e o adiantarei ainda neste capítulo, a que espécie de escola queremos conformar sua atuação, sua autoria como ação valorada, não indiferente.

A estratégia programática da modernidade de estabelecer a escola pública para promover a igualdade entre os cidadãos, fez crer que residiria nela a dimensão de superação dos conflitos sociais de classes. É inegável o papel do

²⁸ AMORIM MARÍLIA. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. in FREITAS, M.T., SOUZA, S.J., KRAMER, S. (orgs). Ciências Humanas e Pesquisa. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19.

²⁹ BAKHTIN, M. *op.cit.* p.111.

sistema do ensino como fator de promoção de mobilidade social em casos individuais. Entretanto, numa visão geral da sociedade, no modelo atual que rege as relações de produção, o capitalismo tardio da acumulação flexível, em que informação, conhecimento e tecnologias da informação são elementos fundamentais no delineamento de padrões de acumulação, é evidente que a escola não poderá, sozinha, redimir os povos da alienação em que se acham imersos. Acaba, pelo contrário, sendo instrumento de reprodução social das relações existentes. Com a expansão do modo capitalista de produção, acentua-se a divisão social do trabalho, de um lado com a multiplicação de bens materiais, e de outro, alargando-se a produção dos bens simbólicos, característicos da super-estrutura social, nos campos da religião, da ciência, das artes, dos esportes, do lazer, das normas de conduta, por exemplo. Quando os ‘produtos’ simbólicos passam a ser tratados como mercadorias e absorvidos, numa fusão com a infraestrutura, pelas formas industriais de produzir, não deixam de levar consigo em sua serialização as estruturas ideológicas que lhes são peculiares. Assim, também a produção intelectual fica jungida ao controle dos detentores da posse, propriedade e operação dos meios técnicos sociais de produção simbólica. Ou seja, aos detentores do capital.

O mundo da escola, no nível da superestrutura, não responde linearmente aos movimentos da base econômica, mas o faz através de mediações. No caso da escola pública no Brasil, é fácil perceber que a precarização econômica e cultural da criança, causada pelo desemprego dos pais, por exemplo, e as políticas governamentais que esvaziam de recursos o sistema de ensino, contribuem para sua desqualificação enquanto agência formadora. E, se a escola não está apta a formar os novos cidadãos num sentido humanista e unitário, dando a todos acesso à cultura humana, sem implicação de matizes de classes sociais, ela apenas reproduz formatações de sociedades vigentes, a serviço de setores dominantes, quando não hegemônicos. Gramsci, buscando superar esta escola sedimentadora das divisões de classes, propunha a escola desinteressada:

“Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento

do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido”³⁰.

Para que esta escola se concretize, é necessária uma prática democrática de construção do conhecimento emancipador, é preciso que a formação do professor se dê de forma adequada e conectada com a contemporaneidade, o que chama Kuenzer de formação ampliada do pedagogo, necessidade e possibilidade,

“como demanda do capitalismo e de sua superação (...) contemplando sempre a relação entre formação e trabalho escolar – tomando como eixo o trabalho pedagógico escolar e não-escolar, tal como ele se realiza na práxis pedagógica. Ou seja, conferir caráter de unitariedade à formação, sem esquecer que, na escola, ela sempre será limitada, não só pelo caráter capitalista, mas em decorrência dele, pela formação como espaço separado da prática.”³¹

Acredito que o docente, quando bem preparado, intervirá como o autor bakhtiniano, usando de seu excedente de visão para dar acabamento à obra, seu fazer pedagógico:

“A consciência do autor é consciência de uma consciência, ou seja, é uma consciência que engloba e acaba a consciência do herói e do seu mundo, que engloba e acaba a consciência do herói por intermédio do que, por princípio, é transcendente a essa consciência e que, imanente, a falsearia. O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse *excedente*, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra”.³²

Para compreender como se pode dar na prática esta atuação do professor, articulando o acervo dos conhecimentos humanos com implicações éticas da autoria, é mister introduzir ainda outra categoria bakhtiniana, a memória do futuro. Na esfera literária, ao configurar a trajetória do herói, o autor faz uso de uma gama de recursos que lhe estão assentados na memória do passado, e conectando variáveis, coloca até o desfecho da obra, as vivências e o destino do

³⁰ GRAMSCI, Antonio. Homens ou Máquinas não assinado, *Avanti!*, edição piemontesa, 24/12/16. p. 101.

³¹ KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho Pedagógico: da Fragmentação à Unitariedade Possível. in FERREIRA, NAURA S. C. e AGUIAR, MÁRCIA DA S., orgs. Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. Campinas: Papyrus, 2ª ed. 2003 p.69.

³² BAKHTIN, M. *op.cit.* pp. 32-33.

personagem. Quanto melhor souber fazê-lo, mais atingirá as expectativas estéticas de sua audiência. Já na vida humana, no cotidiano, em que se é autor da própria trajetória no enlace multiplicado infinitamente nas alteridades, não se tem o domínio total das variáveis, nem o controle sobre o destino do personagem. Assim, as escolhas cotidianas são analisadas desde um ponto de vista exotópico, onde se pesa a efetivação e os efeitos das ações perante o outro, ponto esse sempre colocado no futuro. Assim o mundo da ética tem como base uma memória do futuro.

Imaginemos nos longes pré-históricos alguns homens primitivos sentados à volta de uma fogueira, na noite escura, enquanto um deles, xamã, executa uma dança, munido de objetos ritualísticos, ao som de um batuque. Na transparência da chama crepitante teria nosso ancestral visualizado um futuro distante? Certamente não. Talvez o dia seguinte, o projeto da caça que aplacaria a fome do grupo. Hoje, já se tem um amplo acervo de memória futura, que é resultado de milhares de anos de construção de cultura humana. Pode-se alargar à frente, indefinidamente o olhar, fazendo conversar futuro, presente e passado. Esta técnica de posicionar-se num excedente de visão, exotopo, implica no treinamento do que chamarei de um olhar-de-ver-o-herói. É o olhar que leva todas as lentes de seu tempo-espaço, mas não como molduras, como aproximadores. Assim, a atividade escolar é, ao mesmo tempo, descortinamento do acervo cultural da humanidade de forma coerente e organizada, bem como, espaço e tempo de se treinar o olhar-de-ver-o-herói , sob o escopo da memória do futuro.

CAPÍTULO 2

Vamos passear no bosque: a sala de aula e os personagens que a povoam

Procederei neste capítulo à descrição dos estabelecimentos escolares da rede municipal, dando ênfase à interpretação das imagens fixas existentes nas salas de aula. A ocorrência de elementos lúdico-ornamentais industrializados que permanecem ao longo de todo o calendário escolar é mais comum nas séries iniciais: prés, primeiras e segundas séries; mas não é inexistente nas demais. Há, igualmente, amplo material produzido sobre temas específicos, tanto por professores como por alunos. Minha análise, por questão de método, será focada somente nos itens oriundos dos meios de comunicação de massa, enquanto produtos mundializados pela indústria cultural.

A industrialização de bens culturais, que em seus primórdios preocupava-se em reproduzir obras de arte, posteriormente estendeu suas atividades no sentido de prover toda a sorte de produtos à criança. Com a globalização, que cada vez mais se acentua, grandes corporações utilizam-se dos meios de comunicação de massa para mundializar a identificação e a oferta de suas mercadorias: histórias infantis, brinquedos, canções, filmes, vestimentas e outros equipamentos. Toda a vida da criança torna-se cercada de objetos e narrativas, que lhe pertencem, porque feitos para ela, e que não lhe pertencem, pois geradas em outro lugar, em outro tempo, comumente em outro meio lingüístico – enfim, numa cultura que não é propriamente sua. Este movimento é crescente e não há mais como encontrar culturas puras desta ou daquela região do globo; desta ou daquela etnia; mas, em maior ou menor grau, nos deparamos com culturas de feições híbridas.

Garcia Canclini entende que a hibridação das culturas esmaece as fronteiras entre o que era considerado como culto (artes), entre o popular (folclore) e o massivo (indústria cultural): “hoje todas as culturas são de fronteira (...). Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em

comunicação e conhecimento”.³³ Para este autor, o fenômeno da hibridação das culturas está ligado à internacionalização do mercado artístico, como consequência da trans-nacionalização e concentração geral do capital. A clássica concepção que dividia o mundo entre países dominantes e dominados, entre nações centrais e periféricas é desafiada. A periferia, no movimento do capital, consegue parcialmente inserir-se do leque dos modismos culturais nos mercados centrais. E, ao receber os produtos do centro, estabelece um processo de resistência e transformação: tratando-se de mediações, de cultura humana, é inevitável ocorrerem re-elaborações, contextualizações, que condicionam as trocas ao longo do tempo. Descreve Garcia Canclini:

“o que sabemos hoje sobre as operações interculturais dos meios massivos e as novas tecnologias, sobre a re-apropriação que diversos receptores fazem deles, afasta-nos das teses sobre a manipulação onipotente dos grandes conglomerados metropolitanos. Os paradigmas clássicos segundo os quais foi explicada a dominação são incapazes de dar conta da disseminação dos centros, da multipolaridade das iniciativas sociais, da pluralidade de referências – tomadas de diversos territórios – com que os artistas, os artesãos e os meios massivos montam suas obras.”³⁴

O movimento de resistência-aceitação por parte dos receptores dos produtos da indústria cultural, em geral, e dos meios massivos, em particular, obriga o capital a ocasionais concessões regionais em seu repertório de ofertas, ao mesmo tempo em que atrai, e o faz sempre com mais força, todo o globo para produtos mundializados, derracinados culturalmente. Resume Garcia Canclini:

“A criação de formatos industriais até para algumas artes tradicionais e para a literatura, a difusão maciça facilitada pelas novas tecnologias de reprodução e comercialização, o reordenamento dos campos simbólicos num mercado controlado por poucas redes de gestão, quase sempre transnacionais, tudo tende à formação de públicos-mundo com gostos semelhantes”.³⁵

A ampla gama de produtos oferecidos pela indústria cultural considerados ideologicamente como apropriados para a criança chega até ela através dos meios de comunicação de massa. O universo infantil é povoado por personagens os mais diversos, devidamente registrados como marcas de

³³ GARCÍA CANCLINI, N. *op.cit.* p. 348.

³⁴ GARCÍA CANCLINI, N. *op.cit.* p. 347.

³⁵ GARCÍA CANCLINI, NESTOR. A Globalização Imaginada. São Paulo: Iluminuras, 2003. Trad. Sérgio Molina. p.133.

comércio de grandes corporações internacionais. Octávio Ianni assim descreve este processo midiático:

“O que singulariza a grande corporação da mídia é que ela realiza limpidamente a metamorfose da mercadoria em ideologia, do mercado em democracia, do consumo em cidadania. Realiza limpidamente as principais implicações da indústria cultural, combinando a produção e a reprodução cultural com a produção e a reprodução do capital; e operando decisivamente na formação de ‘mentes’ e ‘corações’, em escala global”.³⁶

Quando a criança adentra a sala-de-aula, quase sempre um espaço retangular, tem como ponto focal o quadro-negro que é presidido pela figura de um adulto – o professor – que ao apresentar os conteúdos a serem entendidos e memorizados, paralelamente, sanciona uma série de normas de conduta e inserção social. Aparentemente menos importantes, as paredes laterais, o espaço acima do quadro-negro e o fundo da sala contém imagens e figuras decorativas ou com função pedagógica. Ao contrário da lousa, onde as informações são constantemente trocadas, as demais paredes contém objetos que permanecem ao longo do ano letivo, e mesmo além. Formam o que chamarei de horizonte visual da sala de aula. Ensina Bakhtin que:

“cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação, a forma de enunciação, e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política”.³⁷

Todo discurso, inclusive o visual, ocorre num horizonte social cujo acervo de signos ideológicos condiciona as possibilidades de enunciação. É este horizonte, “definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito”.³⁸ Falar em horizonte social equivale dizer cultura, na definição de Garcia Canclini:

“o cultural abrange o conjunto de processos mediante os quais representamos e instituímos imaginariamente o social, concebemos e administramos as relações com os outros, ou seja, as diferenças, ordenamos sua dispersão e sua incomensurabilidade por meio de uma delimitação que flutua entre a ordem que

³⁶ IANNI, OCTÁVIO. O Príncipe Eletrônico. in. BACCEGA, MARIA APARECIDA. Org. Gestão de Processos Comunicacionais. São Paulo: Atlas, 2002. p. 58.

³⁷ BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999. p.43.

³⁸ BAKHTIN, M. *op. cit.* p. 112.

possibilita o funcionamento da sociedade (local e global) e os atores que a abrem ao possível”.³⁹

Somos homens ou ratos: Mickey Mouse, amigo da escola?

Vejamos que horizonte de cultura registrei ao percorrer o objeto de estudo: tendo visitado as salas-de-aula das escolas públicas de Castro, constatei que seu horizonte visual, enquanto parte do repertório social, é significativamente marcado por imagens provenientes da indústria cultural, diretamente trazidas desta, ou re-elaboradas artesanalmente a partir de modelos pré-fixados. As visitas realizadas foram resumidas em 271 fichas que contém 520 fotos, obtidas nas escolas do ensino fundamental de pré-escola a 4ª séries e nos centros de educação infantil, das zonas rural e urbana. O conjunto das fichas compõem anexo a esta dissertação. Das imagens selecionadas, obtivemos os seguintes dados, em resumo:

Tabela 3

Espécie de imagem, segundo a origem	Número de registros obtidos, segundo a faixa etária e localização da unidade escolar					
Personagens de Walt Disney	Escolas urbanas	Escolas rurais “urbanas”	Escolas rurais isoladas	Centros infantis urbanos	Centros infantis rurais	Subtotal
Mickey e Minie	34	12	30	19	8	103
Ursinho Puf e seus companheiros	9	7	5	9	0	30
Pato Donald e Margarida	13	1	2	4	4	24
Outros personagens Disney	16	2	4	7	0	29
Branca de Neve e os 7 anões	7	0	0	6	0	13
Pateta	5	0	0	2	1	8
Pluto	5	0	1	3	3	12
Subtotal	89	22	42	50	16	219

³⁹ GARCÍA CANCLINI, N. *op.cit.* pp.57-58.

Personagens de Maurício de Souza	Escolas urbanas	Escolas rurais “urbanas”	Escolas rurais isoladas	Centros infantis urbanos	Centros infantis rurais	Subtotal
Urbanos (Mônica, Cebolinha, Cascão e outros)	35	6	10	36	8	95
Rurais (Chico Bento e Rosinha)	11	1	0	10	3	25
Subtotal	46	7	10	46	11	120
Outros	Escolas urbanas	Escolas rurais “urbanas”	Escolas rurais isoladas	Centros infantis urbanos	Centros infantis rurais	Subtotal
Personagens de Looney Tunes	12	1	16	9	0	38
Personagens de Monteiro Lobato	12	7	2	4	1	26
Cantores e artistas da mídia eletrônica	9	2	2	0	0	13
Personagens McDonald's	0	0	0	9	0	9
Outros desenhos animados	8	0	1	0	0	9
Smilingüido	6	1	3	0	1	11
Desenhos animados orientais	4	2	9	1	0	16
Bananas de pijamas	3	0	2	0	0	5
Times de Futebol	1	5	8	0	0	14
Imagens religiosas	2	1	13	1	0	17
Referentes a telenovelas	2	0	0	0	0	2
Outros da literatura infantil	4	0	0	3	1	8
Marcas mundiais de comércio	9	9	4	0	0	22

Personagens de Ziraldo	0	0	2	0	0	2
Subtotal	72	28	62	27	3	192
TOTAL	207	57	114	123	30	531

Pude perceber que, apesar do aparecimento eventual de elementos culturais bastante diversos, tais como – símbolos de times de futebol, imagens religiosas, fotos de cantores populares e artistas de TV, a maior incidência de ilustrações que compõem o horizonte das salas-de-aula, em especial aquelas destinadas aos pré-primários e às duas séries iniciais do ensino fundamental, são oriundas de quatro fontes: personagens Disney (41,24%) e Looney Tunes (Pernalonga, Piu-Piu, Frajola e outros – 7,15%), de produtoras norte-americanas; personagens do desenhista brasileiro Maurício de Souza, criados para as revista em quadrinhos (22,59%) ; e, finalmente, os personagens de Monteiro Lobato, da literatura infantil brasileira, em versão de desenhos animados (4,89%). Há clara predominância das criações de Walt Disney, cuja ocorrência é hegemônica em todos os tipos de unidades de ensino. Isto talvez se possa explicar levando em conta que as figuras que mais se repetem são as criações mais antigas, veiculadas permanentemente há mais de 50 anos, - já conhecidas dos pais de alunos e professores em sua infância, através de inúmeros produtos – gibis, filmes, brinquedos, roupas, e outros. A figura mais prolífica é o rato Mickey, e sua companheira Minie, presentes em mais de uma centena de salas:



Ora indicando os aniversariantes (fig. 21 B)⁴⁰,

⁴⁰ O número das figuras refere-se à ficha em que está consignada.

marcando o tempo (fig. 34 B),



voltando à primeira infância (fig. 43 A),



namorando (fig. 58 B),



decapitados, mas sorridentes (fig. 60 B),



ensinando a tabuada (fig. 71 B).



ou dando as boas-vindas à sala-de-aula (fig. 117 A), o casal tem presença garantida nos espaços escolares.

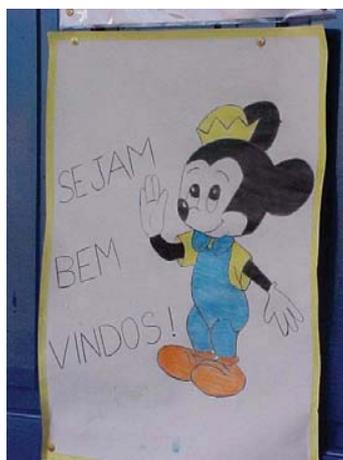


Ainda que os ratos de Disney sejam familiares às crianças desde a mais tenra idade, num dos processos de hibridação cultural dos mais enraizados, cabe perguntar: o uso desses produtos culturais na escola, como decoração, ou pontuando a atenção do aluno para algo, destacados da narrativa de um desenho animado ou uma história em quadrinhos, nos quais o personagem tem qualidades ou defeitos – isto não configura uma leviandade pedagógica, um esquecimento crítico? A figura centralizada no horizonte visual é signo ideológico, que não é neutro apenas por estar desconectado de uma narrativa, por não ter uma significação propositalmente colocada. Eis alguns exemplos em que não se percebe o contexto dos quais as imagens foram pinçadas:

Aonde vai Minnie em trajes de baile (fig. 78 B)?



Que significa o Mickey coroadado na porta da sala de aula (fig. 106 A)?



O feio bicho Taz mostra a língua para a ajudante da sala – melhor não ajudar ? (fig. 140 B):



Por que Cebolinha usa chapéu de cozinheiro para fazer a chamada (fig. 114 A)?



O aluno será laçado por Rosinha se não obedecer às normas de convivência (fig. 83 A)?



Conforme a tabela nº 3, já apresentada, sabemos que os personagens possuidores de um par romântico têm grande incidência. Há que questionar da oportunidade pedagógica de dispor os casais sem a devida contextualização. Têm as figuras a função de reforçar as relações familiares?



Mickey e Minie (fig. 81 B),

Pato Donald e Margarida (fig. 85 B), são os de maior ocorrência, enquanto par:



Entre os nacionais, os caipiras Chico Bento e Rosinha são bastante visíveis (fig. 23 B):



Ou as referências são direcionadas não à família, mas aos laços sentimentais? Veja-se o seguinte quadro de chamada (fig. 111 A):



Mickey e Minie namoram dentro de um coração vermelho: alusão ao dia dos namorados? O nome dos alunos vai em outros corações, distribuídos à volta do coração maior.

De repente, pois se trabalha com signos visuais sem sopesá-los, Minie dá as costas ao Mickey e sorri para o Pato Donald (fig. 40 A):



Em outra sala de aula, Margarida troca o atrapalhado namorado pelo rico Tio Patinhas (fig. 27 A):



Embora não sejam somente os personagens Disney os que ilustram as salas de aula, neles aprofundarei minha análise, mesmo porque a maioria das outras variantes – Maurício de Souza, Looney Tunes, desenhos animados japoneses, e mesmo o “evangélico” smilingüido – têm inserção no universo infantil através de mediações inauguradas por Disney em sua escala industrial, quais sejam: as revistas em quadrinhos, os desenhos animados veiculados pela televisão e os filmes de animação em longa-metragem, hoje disponíveis nas vídeo-locadoras. Início com a leitura que Dorffman e Mattelart fazem dos personagens clássicos Disney, não os eventualmente clonados de outros autores da literatura infantil, mas os efetivamente criados pelos estúdios, como se viu os mais presentes nos resultados de nossa pesquisa de campo. Estes autores evidenciam algumas características dos personagens reveladoras de conteúdos ideológicos muito específicos. Primeiramente o recurso à escolha de animais, cuja ligação ao universo infantil é sem pedágio, permitindo narrativas sem referenciar com fidelidade o social:

“Todas as intenções de Disney baseiam-se na necessidade de que seu mundo seja aceito como natural, isto é, que combine os rasgos de normalidade, regularidade e infantilismo. (...) Nisto reside o fato de que seu mundo está povoado de animais. Através disso a natureza invade tudo, coloniza o conjunto das relações sociais animalizando-as e pintando-as de inocência”.⁴¹

As relações familiares, por sua vez, são colocadas obliquamente: “é o desprovimento de um produto essencial: os progenitores. É um universo de tios-avós, tios, sobrinhos, primos, e também na relação macho-fêmea um eterno noivado”.⁴² Trata-se de uma legitimação da autoridade como fonte de poder, colocada longinquamente, inacessível e, portanto mais forte. Tal estratégia narrativa, mais a simplificação estereotipada dos acervos culturais dos diversos povos são utilizadas para reforçar mentalidade colonialista:

“Disney não descobriu (as caricaturas nacionais) mas (as) explora ao máximo, englobando todos esses lugares-comuns sociais enraizados nas visões do mundo das classes dominantes nacionais e internacionais, dentro de um sistema que

⁴¹ DORFFMAN, ARIEL e MATTELART, ARMAND. Para Ler o Pato Donald. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3ª ed. p. 41.

⁴² DORFFMAN, A. e MATTELART, A. *op.cit.* p. 25.

afiança sua coerência. (...) Selecionando os rasgos mais epidêmicos e singulares de cada povo, provocando novas sensações para incentivar a venda, diferenciando através de seu folclore nações que ocupam uma mesma posição dependente e separando-as por suas diferenças superficiais, a história em quadrinhos, como todos os meios de comunicação de massas, joga com o princípio do sensacionalismo, ou seja, de mascaramento pelo novo”⁴³.

Todos os personagens, nos quadrinhos, mais cedo ou mais tarde, lançam-se em viagens exóticas, aventuras à busca de tesouros (pedras preciosas e ouro são obsessão), sempre encontrando bons selvagens prontos a entregarem-lhes as riquezas mais singulares a troco de nada. Percebe-se que,

“a simetria entre a falta de produção biológica direta e a falta de produção econômica não pode ser casual e deve ser entendida como uma estrutura paralela única que obedece à eliminação deste mundo do proletariado, o verdadeiro gerador dos objetos, ou, nas palavras de Gramsci, o elemento viril da história, da luta de classes, e do antagonismo de interesses. (...) Disney exorciza a história: magicamente expelle o elemento reprodutor social (e biológico) e fica com seus produtos amorfos, desoriginados e inofensivos, sem suor, sem sangue, sem esforço, sem a miséria que esses produtos criam ineludivelmente na classe operária”⁴⁴.

A análise de Dorfman e Mattelart pode ser questionada no fato em que não é mais majoritariamente através das revistas em quadrinhos que os personagens são veiculados. Grandes lançamentos no cinema, lojas de produtos de marca, coleções de vídeos e DVDs, canais a cabo e via satélite, sítio de rede, mais o imenso rol de quinquilharias de fabricação licenciada, que, juntamente com a replicação falsificada na economia informal são periodicamente renovados com o alargamento do acervo de histórias e personagens. Ainda assim, as conclusões dos autores, quando analisaram os gibis, permanecem válidas, e podem ser estendidas aos demais meios massivos. Com todo o arsenal de que dispõe, “Disney coloniza o mundo diário, ao alcance do homem e seus problemas comuns, com o analgésico da imaginação”⁴⁵. Tal espécie de colonização cultural se dá através de produtos que parecem inofensivos, de fácil recepção porque vestidos com um descompromisso com o social concreto, como explica Burton-Carvajal:

“precisamente por causa de sua assumida inocência e inocuidade, de sua inerente habilidade – mesmo obrigação – em desafiar todas as convenções de representação realística, o desenho animado consiste num fascinante campo de exame de como uma cultura dominante configura suas subordinadas. Como uma aplicação não-

⁴³ DORFMAN, A.e MATTELART, A., *op.cit* . p. 63.

⁴⁴ DORFMAN, A.e MATTELART, A., *op.cit* . p. 77.

⁴⁵ DORFMAN, A.e MATTELART, A., *op.cit* p. 119.

fotográfica a um recurso fotográfico, está livre da expectativa básica do meio cinemático, que deva proporcionar uma ‘impressão de realidade’. A função e a essência do desenho animado é na verdade o inverso: dar a impressão de irrealidade, de mundos intangíveis e imaginados numa colisão caótica, disruptiva, subversiva. Este ser-de-outro-mundo, nos desenhos animados, é ainda mais reforçado quando seus personagens não são humanos, mas ‘animalizados’, e, nesta categoria, Disney é o mais característico”.⁴⁶

Como ápice de todas as atividades Disney aparecem seus parques temáticos que atraem multidões diariamente. As características básicas destes locais, segundo Yoshimoto, são: a delimitação de um espaço exclusivo, em separado; a introdução do visitante em atividades que acontecem ao longo de um fio narrativo; e a ligação de tal processo de narratividade à commodificação das experiências – a cada atividade uma série de produtos é comercializada. A manipulação da experiência da visita, seguindo uma narrativa, tem como propósito último “tornar naturais as atividades de consumo, de forma que os visitantes comprem sem ter disto consciência”.⁴⁷

Pergunto: se as disneilândias estão tão longe, todas no hemisfério norte, por que suas imagens são tão presentes em nossas escolas? Pode-se alegar a falta de recursos das escolas públicas para renovação dos materiais pedagógicos; dizer que muitas vezes os itens existentes são oriundos de doações, portanto não escolhidos. Pode-se compreender que o que se oferece à aquisição no repertório da indústria cultural são esses personagens. Entretanto, uma sala de aula específica, num centro de educação infantil mantido pelo Município em bairro do quadro urbano, demonstrou que a professora, a supervisora e a diretora da escola têm papel fundamental nesta equação, que a seleção de imagens e

⁴⁶ BURTON-CARVAJAL, JULIANE. Surprise Package. Looking Southward with Disney. P. 139. in SMOODIN, ERIC. Org. Disney Discourse. Producing de Magic Kingdom. New York: The American Film Institute/Routledge, 1994.

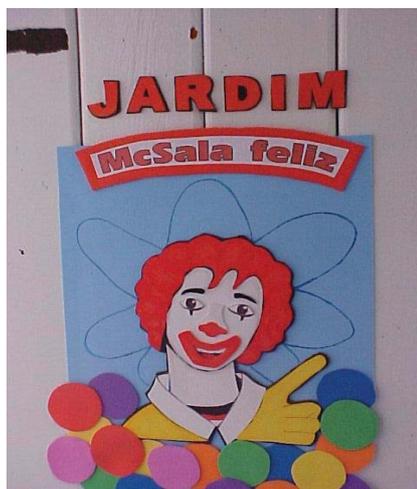
“precisely because of their assumed innocence and innocuousness, their inherent ability – even obligation – to defy all conventions of realistic representation, animated cartoons offer up a fascinating zone within which to examine how a dominant culture constructs its subordinates. As a non-photographic application of a photographic medium, they are freed from the basic cinematic expectation that they convey an ‘impression of reality. (...) The function and essence of cartoons is in fact the reverse: the impression of irreality, of intangible and imaginable worlds in chaotic, disruptive, subversive collision. Animated cartoons reinforce this otherworldliness when their ‘subjects’ are not humanoid but ‘animaloid’, and in this category, Disney stands *über alles*”.

⁴⁷ YOSHIMOTO, MISUHIRO. Images of Empire: Tokyo Disneyland and Japanese Cultural Imperialism. pp. 187-188. . in SMOODIN, ERIC. Org. Disney Discourse. Producing de Magic Kingdom. New York: The American Film Institute/Routledge, 1994.

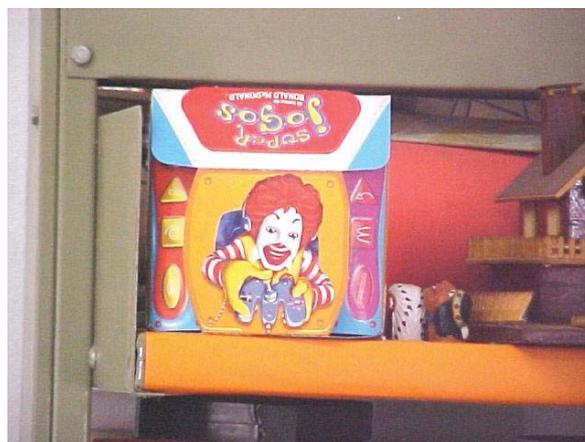
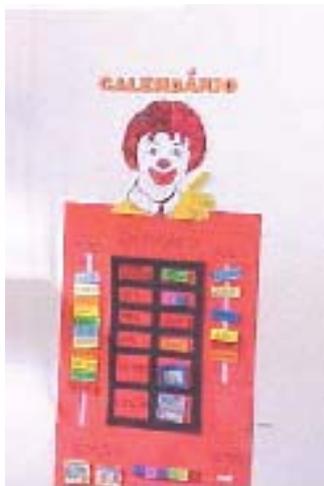
“the ultimate purpose of narrating experience is to naturalize consumption activities, so that visitors consume without being aware of it”.

conteúdos não é despida de autoria. Trata-se da McSala Feliz. Para esta classe, foram providenciados todo tipo de elementos de descarte (embalagens e copos plásticos), da rede de refeições rápidas McDonald's. Ademais, a decoração da sala foi feita a partir de personagens criados para a propaganda midiática dos produtos daquela marca:

À porta da classe recebe-nos o palhaço Ronald McDonald (fig. 88 A):



O qual também está no calendário e na caixa de jogos (figs. 88 B e 90 B):



Outros personagens apresentam os aniversariantes (fig. 89 A) e a chamada (fig. 92 A):



O ensino dos algarismos tem como apoio as embalagens de batatas-fritas, com as batatas contadas (fig. 89 B):



Embalagens descartadas são recipientes para materiais escolares (figs. 91 A e B):



O nome dos alunos é colado sobre sanduíche que se reproduz industrialmente (fig. 92 B):



A clientela da McSala Feliz é composta de alunos carentes, de bairro periférico. A loja mais próxima da rede McDonald's fica em Ponta Grossa, cidade distante, pelo menos, 50 quilômetros do Centro de Educação. É pouco verossímil que os alunos tenham alguma vez provado as macdelícias. Mais provável é que, equipes docente e pedagógica da escola, e outras pessoas que lhes são relacionadas, tenham executado a tarefa de trazer dos passeios de fim-de-semana com seus petizes o material colecionado. Verifica-se uma indução de valores aceitos pelos profissionais atuantes na escola, em conexão à sua posição econômica, como apropriados a todas as faixas populacionais. Ou seja, a substituição do referencial de escolha pelo referencial de adesão, do docente, na operacionalização do fazer pedagógico. Cabe então perguntar o sentido de alfabetizar e ensinar a contar com o uso da marca comercial, das embalagens de propaganda e personagens daquela rede comercial, eleita mundialmente como símbolo do capitalismo perverso. Afinal somos homens, ratos ou sanduíches? É necessário um aprofundamento teórico da questão.

A macdonaldização da sociedade: perfil de risco da globalização.

O sociólogo George Ritzer vê algo além do fato de milhares de restaurantes McDonald's espalhados pelo mundo venderem sanduíches e refrigerantes de forma rápida e eficiente. Utilizando-se da categoria macdonaldização da sociedade este autor põe em relevo a sempre crescente racionalização de rotinas no cotidiano, em especial no trabalho. Relata que Ray Kroc, o fundador do McDonald's espelhou-se em Henry Ford para desenvolver os procedimentos de preparação e serviço da comida em seus restaurantes. Manuais de operação e cursos de treinamento foram desenvolvidos e determinam os passos exatos a serem seguidos: tempo de fritura para cada um dos produtos, temperatura dos equipamentos, porções standardizadas de cada ingrediente.

“Os *chapeiros* eram ensinados a colocar os hambúrgueres sobre a chapa, movendo-se da esquerda para a direita, criando seis linhas de seis porções cada. E porque as duas primeiras linhas ficam mais longe do calor, eram instruídos (e ainda o são) a virar a terceira linha primeiro, depois a quarta, a quinta e a sexta, antes de fazê-lo com as duas primeiras”.⁴⁸

Para Ritzer a macdonaldização não se refere somente à montagem robotizada de lanches. É um processo paradigmático que se vai estendendo a todos os campos da vida social. Pense-se num *shopping center*, climatizado, com uniformidade de design, cores, marcas. Pense-se noutro *shopping center*, com as mesmas características, mesmas lojas, mesmos produtos, a alguns quilômetros de distância. Outros exemplos: turismo por pacotes. A cada semana um novo grupo toma o mesmo vôo, registra-se no mesmo hotel, visita os mesmos locais, compra os mesmos suvenires. E ainda: escolas apostiladas. Carros mundiais. Imagens e textos noticiosos padronizados e veiculados a partir de poucas agências globais. Academias de ginástica franquizadas com programas físicos pré-fixados. Revelação de fotos por máquinas. Programas de computação

⁴⁸ RITZER, George. The McDonaldization of Society. Thousand Oaks, Calif. Pine Forge Press: 1996. p. 42.

“Grill men ... were instructed to put hamburgers down on the grill, moving from left to right, creating six rows of six patties each. And because the first two rows were farthest from the heating element, they were instructed (and still are) to flip the third row first, then the fourth, fifth, and sixth before flipping the first two”.

mundializados. Planos de saúde. Cadeias de cinema com a mesma pipoca gigante. Locadoras de vídeo. Agricultura automatizada. Caixas eletrônicas, cartões de crédito, cartões de débito. Lojas de conveniência nos postos de gasolina. Cursos de pós-graduação e MBAs mercantilizados. Supermercados informatizados, preços longe dos produtos, na memória do computador. Na esfera governamental: cartão cidadão, cartão da bolsa escola, cartão da bolsa alimentação, voto eletrônico, declaração de renda via internet. E assim por diante. Como pontua Robert Keel:

“o elemento interessante aqui é que o consumidor termina por fazer o trabalho que antes não era seu. E paga por este ‘privilégio’. Acaba-se perdendo mais tempo, sendo *forçado* a aprender novas tecnologias, lembrar mais números, e freqüentemente pagar preços mais elevados para que o empreendimento opere mais eficientemente (atinja uma maior margem de lucro).”⁴⁹

Segundo Ritzer, o sucesso do McDonald’s e seu modelo reside em operar baseado em quatro premissas: eficiência, quantificação, previsibilidade e controle. Conforme demonstra Robert Keel, a elaboração de Ritzer é tributária de elementos centrais do pensamento de Max Weber, contextualizando-os ao momento atual da sociedade humana:

“O tema central na análise weberiana da sociedade moderna foi o processo da *Racionalização*; um processo muito ampliado onde os modos tradicionais de pensar iam sendo substituídos por uma análise fins/meios ligada à eficiência e ao controle social formalizado. Para Weber, a manifestação arquetípica deste processo era a *Burocracia* – uma grande organização formal caracterizada por uma estrutura hierárquica de autoridade, bem estabelecida divisão do trabalho, regras e regulamentos escritos, impessoalidade e preocupação com a competência técnica. As organizações burocráticas não só representam o processo de racionalização. A estrutura que impõem às interações e ao pensamento humanos reforça o processo, levando a um mundo cada vez mais racionalizado.”⁵⁰

⁴⁹ KEEL, Robert. Conforme o site www.umsl.edu/~rkeel/010/mcdonsoc.html. p.3.

“The interesting element here is that the customer often ends up doing the work that previously was done for them. And the customer pays for the ‘privilege’. We end up spending more time, being *forced* to learn new technologies, remember more numbers, and often pay higher prices in order for the business to operate more efficiently (maintain a higher profit).”

⁵⁰ KEEL, Robert. Conforme o site www.umsl.edu/~rkeel/010/mcdonsoc.html. p.1.

“The central theme in Weber’s analysis of modern society was the process of *Rationalization*; a far reaching process whereby traditional modes of thinking were being replaced by an ends/means analysis concerned with efficiency and formalized social control. For Weber, the archetypical manifestation of this process was the *Bureaucracy*; a large, formal organization characterized by a hierarchical authority structure, well-established division of labor, written rules and regulations, impersonality and a concern for technical competence. Bureaucratic organizations not only represent the process of rationalization, the structure they impose on human interaction and thinking furthers the process, leading to an increasingly rationalized world.”

Assim, a burocracia, no que se apresenta nos restaurantes *fast-food*, poderia ser analisada a partir dos quatro elementos que compõem a racionalidade formal: eficiência, quantificação, previsibilidade e controle através da substituição de tecnologia humana por não-humana.

Por eficiência compreende-se a melhor maneira de atingir um ponto a partir de outro. No caso do consumidor do McDonald's isto significa oferecer o melhor modo de matar a fome, passando a estar supostamente satisfeito, na relação custos e velocidade.

Por quantificação entende-se o conjunto de aspectos quantitativos que sempre são enfatizados como características dos produtos (tamanho da porção *versus* custo) ou na realização do serviço (tempo de preparo). Inclusive cabe ao gerente da loja predizer qual sanduíche será pedido pelo cliente que entra, mantendo um aporte dos diversos elementos em preparo antecipado. A linha de produção da cozinha funciona baseada num ritmo diário com determinados horários de pico, já identificados e na expectativa da venda de certas quantidades de cada produto. Não se admite que o cliente espere demais – um minuto na fila dá-lhe a impressão de ter esperado quatro ou cinco. Por outro lado, um sanduíche que acaba não sendo comprado após um tempo prefixado em minutos, é jogado fora, para não comprometer a uniformização de sabor e outras características do produto. Assim, quantidade iguala a qualidade. O cliente sai satisfeito porque comprou o duplo isto, ou o triplo aquilo, ou as batatas grandes, apenas por um suplemento de mais alguns tostões. Sente-se detentor de uma vantagem sobre a loja. Na verdade, o oferecimento dessa vantagem, na forma de uma quantificação, encobre um ponto importante – a extraordinária lucratividade das redes de *fast-food* e outras cadeias de vendas. Como as tarefas são bastante standardizadas, também os funcionários são encorajados a enfatizar os aspectos quantitativos – isto – é trabalhar muito rapidamente. Por isso é que se vê os atendentes sempre correndo para montar as bandejas, no estreito espaço de trabalho que lhes cabe.

No quesito previsibilidade o comprador tem a garantia de que os produtos e serviços serão iguais em toda parte, em todas as lojas, hoje, na semana que vem, ou no ano próximo. O sucesso do modelo McDonald's sugere que as pessoas preferem um mundo sem grandes surpresas. É melhor pedir um sanduíche cuja composição e sabor já se conhece do que ter a surpresa de algo diferente, de que não se goste. Também os empregados devem seguir roteiros precisos na interação com os clientes, memorizando colocações, perguntas, respostas, e re-perguntas para as diversas situações que se apresentem. O pioneirismo da rede em rotinizar o serviço permanece como exemplo de extrema standardização. Gerentes e franqueados são encorajados a inovar, buscar novas maneiras de oferecer uma experiência sempre igual. Pequenos pontos de atenção. Mudança periódica de ofertas. Mas na essência, tem-se a permanência dos elementos básicos, para manter o previsível, o conhecido de antemão.

O item controle revela-se especialmente na introdução da tecnologia desumanizante. Muitos aparatos tecnológicos servem para facilitar as tarefas, poupando trabalho humano, por exemplo, um cortador de grama. O operador controla o aparelho. Trata-se de uma tecnologia humanizante. Uma tecnologia desumanizante – uma linha de produção, por exemplo, - controla as pessoas. Os clientes que comem nos restaurantes *fast-food* são sutilmente controlados: filas, menus com opções limitadas, combinações numeradas, assentos desconfortáveis, tudo para que o consumidor aja conforme previsto pelo gerente – coma rápido e dê o lugar ao cliente seguinte. Isto é ainda mais verdadeiro nos casos de compra através da janela para veículos (*drive through*) ou de entrega domiciliar. O controle existe também sobre os empregados, seja no treinamento, na observação constante por inspetores e gerentes, ou ainda na sempre presente ameaça de se automatizar ainda mais a linha de produção, caso os padrões de qualidade (quantitativos) caiam, pulverizando postos de trabalho.⁵¹ A introdução de mais tecnologia “é freqüentemente orientada para se obter maior controle. A grande fonte de incerteza e imprevisibilidade num sistema racionalizado são as pessoas –

⁵¹ RITZER, George. *op.cit.* pp. 9-11.

sejam as que trabalham dentro destes sistemas, ou as que são servidas por eles”.⁵² Assim, ou os empregados funcionam como máquinas, ou são substituídos.

Embora seja claro existirem benefícios e conveniências advindos no processo de macdonaldização do social – tais como rapidez nos serviços, disponibilidade estendida no tempo, como no caso dos bancos e pontos de compras, evitabilidade de insatisfações – sente-se que o excesso de racionalidade nesses sistemas, a ausência de um elemento humano, leva a conseqüências irracionais. A impossibilidade da inserção da criatividade e da inovação pelos indivíduos que operam as tarefas indica o trancamento da sociedade no que Weber chamou de jaula de ferro. Resume Ritzer:

“Na visão de Weber, as burocracias são jaulas no sentido de que as pessoas acabam contidas, tendo sua humanidade abafada. Weber temia que tais sistemas tornar-se-iam mais e mais racionalizados e que os princípios de racionalização acabariam por dominar um crescente número de setores da sociedade. Weber antecipou uma sociedade de pessoas presas a uma série de estruturas racionais, cujos movimentos possíveis seriam de um sistema racional para outro. Assim, os indivíduos passariam de instituições educacionais racionalizadas, para postos de trabalho racionalizados, de espaços de lazer racionalizados para lares racionalizados. A sociedade tornar-se-ia nada mais que uma teia de estruturas racionalizadas; sem escapatória”.⁵³

Douglas Kellner avalia que a teorização de Ritzer, ao estender conceitos weberianos aos aspectos da produção e da lucratividade, desenha um retrato redutor, delineando apenas as características de modernidade, esquecendo, ou dando pouca relevância, a questionamentos mais contemporâneos, pós-modernos, dialeticamente conviventes no fenômeno McDonald's, como a forte presença de elementos culturais, contraposição de

⁵² RITZER, George. Sociological Beginnings: On the Origins of Key Ideas in Sociology. New York: McGraw-Hill, 1994. p 148.

“replacement of human by nonhuman technology is often oriented towards greater control. The great source of uncertainty and unpredictability in a rationalizing system are people – either the people who work within those systems or the people who are served by them”.

⁵³ RITZER, G. The McDonaldization of Society. Thousand Oaks, Calif. Pine Forge Press: 1996. pp. 20-21.

“In Weber's view, bureaucracies are cages in the sense that people are trapped in them, their basic humanity denied. Weber feared most that these systems would grow more and more rational and that rational principles would come to dominate an accelerating number of sectors of society. Weber anticipated a society of people locked into a series of rational structures, who could move only from one rational system to another. Thus, people would move from rationalized educational institutions to rationalized work places, from rationalized recreational settings to rationalized homes. Society would become nothing more than a seamless web of rationalized structures; there would be no escape.”

regionalismos e globalismo, e ainda desconsiderando o papel do consumidor nas interações com a rede:

“a força da análise (de Ritzer) é a luz que tal perspectiva claramente lança sobre a dinâmica geral da sociedade e sobre o mapeamento de macro-estruturas das organizações contemporâneas. A limitação da análise é que perspectivas tomadas sobre conceitos weberianos muitas vezes levam a uma visão parcial que necessita ser suplementada, corrigida, expandida em novas perspectivas críticas”.⁵⁴

E prossegue explicando a inter-relação entre elementos modernos e pós-modernos:

“Macdonaldização, como racionalização da produção e do consumo é claramente moderna na inspiração e na forma, enquanto que a proliferação de signos de valor ideológico da experiência macdonald’s, através estratégias de propaganda e publicidade, tem ramificações pós-modernas, os consumidores cruzando as fronteiras de um mundo quase-mítico hiper-real de lazer em família, divertimento, numa perspectiva norte-americana de viver. Em outras palavras (...) enquanto que inicialmente a macdonaldização foi preeminentemente uma expressão de modernidade na produção e no consumo em série de alimentos, cruzou as águas divisórias da pós-modernidade nas práticas da propaganda fantasmagórica e do espetáculo do consumo, levando seus clientes a um patamar de simulação, hiper-realidade, esmaecimento das fronteiras, especialmente como parte globalizada da hibridização pós-moderna, que re-trabalha os signos da modernidade a partir das tradições e cultura locais”.⁵⁵

É pois necessário contextualizar o fenômeno da macdonaldização na moldura do capitalismo reestruturado, que busca aumentar a produtividade e o lucro através da racionalização da produção e do consumo. Além disso, de ser parte de um processo de racionalização, é também parte de uma nova forma global de tecno-capitalismo no qual os mercados mundiais vêm sendo

⁵⁴ KELLNER, D. Conforme o site: www.uta.edu/huma/illuminations/kell30.htm. p.2.

“The strength of the analysis is the light that such strong perspectives shed on general social dynamics and the mapping of the macro structures of contemporary social organization. The limitation of the analysis is that the Weberian-inspired perspectives often generate a one-sided and limited optic that needs to be supplemented, corrected, and expanded by further critical perspectives.”

⁵⁵ KELLNER, D. Conforme o site: www.uta.edu/huma/illuminations/kell30.htm. p. 4.

“ McDonaldization as a rationalization of production and consumption is clearly modern in inspiration and form, here as the proliferation of sign value in the McDonbald’s experience through advertising and publicity stunts has postmodern ramifications, as its consumers enter a quasi-mythical hyperreal world of Americana, family fun, and good times. In other words (...) whereas initially McDonaldization was preeminently an expression of modernity in its mass production and consumption of food, it crossed the postmodern divide through its phantasmagoric advertising and commodity spectacle, drawing its customers into a world of simulation, hyperreality, and the implosion of boundaries, especially as it became globalized and part of postmodern hybridization that synthesises signs of modernity with local traditions and culture.”.

racionalizados e reorganizados para maximizar a acumulação do capital. Colliva vê a macdonaldização como especialmente contundente na racionalização tecnocrática da cultura e das práticas comunicativas. Ao atingir o campo da educação, ela causa a substituição da formação generalista, de corte humanístico, por uma formação hiper-especializada, de corte tecnocrático. Segundo este autor “podemos decir que la McDonalización forma parte del nuevo perfil de riesgo introducido con la llegada de la globalización. Por perfil de riesgo se entiende el peculiar bagaje de amenazas y peligros característicos de la condición global”.⁵⁶ Globalização, cujas contradições Garcia Canclini resalta no movimento de aceitação/resistência que se estabelece nos diferentes locais e culturas:

“a globalização unifica e interliga, mas também ‘estaciona’ de um modo diferente em cada cultura. Aqueles que reduzem a globalização ao globalismo, à sua lógica mercantil, atentam apenas para a agenda integradora e comunicadora. Os estudos sociológicos e antropológicos da globalização mal começaram a revelar sua agenda segregadora e dispersiva, a complexidade multidirecional resultante dos choques e hibridações entre os que permanecem diferentes. Pouco reconhecidas pela lógica hegemônica, as diferenças derivam em desigualdades que, em muitos casos, chegam até a exclusão”.⁵⁷

Neste contexto de globalização, várias questões têm sido levantadas contra os restaurantes macdonald’s tais como – a pobreza nutricional dos alimentos, mau trato aos animais, desrespeito às culturas locais – com crescente conotação ideológica. De tal forma que a cadeia de maclojas suplantou a Coca-Cola como símbolo da globalização predatória e das mazelas do capitalismo, refletidas nos desequilíbrios econômicos e sociais do planeta. O fato de que os elementos culturais são parte essencial dos macprodutos é claro neste exemplo: após imprimir toalha de papel que ensinava diversas expressões em inglês, o que causou chuva de críticas, a rede, no Brasil, tratou de abordar outros idiomas, como o espanhol, ou a variação da expressão “eu te amo” em dezenas de línguas, findando por contratar seu acerbo crítico Professor Pasquale como garoto-propaganda, para aparar as arestas, demonstrando que os interesses de acumulação do capital estão acima do nacionalismo dos lugares das matrizes das grandes

⁵⁶ COLLIVA, J.L. ORIHUELA. Superar la McDonalización y Recuperar el Humanismo: Riesgos y Oportunidades de la Media Education ante el Nuevo Milenio. p.5. *in* Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM) São Paulo: 20-24/5/1998.

⁵⁷ GARCIA CANCLINI, N. *op.cit.* pp. 168-169.

corporações. A colonização cultural se dá sub-repticiamente e na medida do consentimento, que se faz pela compra do produto, pelo colonizado, na medida em que as imagens que lhe representam o social sejam intercambiáveis, ou substituíveis, em relação às imagens das outras sociedades. Considerando que, como explicita Garcia Canclini, “a maior parte da produção e do consumo atuais são organizados em cenários que não controlamos e muitas vezes, nem sequer entendemos”⁵⁸, a opção pela mercadoria culturalmente mundializada é conseqüência compreensível da fetichização que sistemas comerciais racionalizados, como o que estudamos, sabem imprimir a seus produtos através da mídia e da propaganda.

Não esqueçamos que processo do tipo macdonaldização avança também no campo da educação onde se vê, por exemplo, a minimização do papel do professor a quem cabe apenas repassar aos alunos respostas precisas e prontas às questões sociais, bem como na expectativa dos alunos em acelerar os processos pedagógicos, através de exercícios computadorizados, apostilas, macetes – ou seja, conhecimento de uso descartável e provisório. Em outro aspecto, o da quantificação, o caso paranaense é bem rico em episódios – a introdução de políticas públicas como o ciclo básico e a correção de fluxo, produziram durante um certo período a diminuição nas taxas globais de reprovação, sugerindo melhor desempenho das escolas (o quantitativo substituindo o qualitativo). Outro expediente: a redução da média de aprovação por disciplina para a nota 5, aumentando o número de aprovados. Nessa questão alertam Chomsky e Dieterich:

“A conversão da educação em mercadoria implica que o processo de mercantilização da vida chega ao último reduto da essência humana de forma muito parecida com a biotecnologia. A biotecnologia permite manipular os planos de evolução biológica do ser humano no aspecto físico; a educação permite o mesmo no nível da arquitetura psicossocial da personalidade. (...) O controle sobre a arquitetura psicossocial da humanidade é indispensável para que o Capitalismo Global consiga a mercantilização de todas as relações sociais – e seus sujeitos atuantes – pelo prisma do custo-benefício, quer dizer, como mercadorias. Esta é a essência das reformas educativas que o paradigma neoliberal exige. E, à luz desta ótica, a manutenção de uma estrutura educativa geral, pública e gratuita para toda a população na América Latina é um custo inútil, dado que mais de metade dos estudantes são supérfluos para o processo produtivo posterior”.⁵⁹

⁵⁸ GARCIA CANCLINI, N. *op.cit.* p. 28.

⁵⁹ CHOMSKY, NOAM e DIETERICH, HEINZ. A Sociedade Global. Educação, Mercado e Democracia. Blumenau: FURB, Universidade Regional, 1999. p. 210. Trad. Luis Javier Garrido.

Outro questionamento ao arcabouço conceitual de Ritzer, é não ter sabido distanciar adequadamente a rede McDonald's como um exemplo de um processo, que se pode chamar de macdonaldização, do processo em si. Além disso, para melhor descrever a atuação desta espécie de atividades capitalistas, dimensionando seu impacto na sociedade contemporânea, o recurso aos conceitos weberianos de racionalização e burocracia é insuficiente, pois se atém à estruturação interna das organizações e ao seu aspecto externo, mas não desvela as condicionantes históricas e econômicas que lhes dão causa. Com mais vantagem abordar-se-ia a questão utilizando-se da categoria marxiana da “comodificação”⁶⁰, expressão que significa a transformação das relações interpessoais, antes intocadas pelo comércio, em relações comerciais, de compra e venda. Este termo, de uso corrente somente a partir da década de 70, exprime um conceito fundamental para o entendimento marxista da forma de desenvolvimento do capitalismo. Marx e Engels descreveram o processo em 1848, no Manifesto Comunista:

“A burguesia, lá onde chegou à dominação, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Rasgou sem misericórdia todos os variegados laços feudais que prendiam o homem aos seus superiores naturais e não deixou outro laço entre homem e homem que não o do interesse nu, o do insensível ‘pagamento a pronto’. Afogou o frêmito sagrado da exaltação pia, do entusiasmo cavalheiresco, da melancolia pequeno-burguesa, na água gelada do cálculo egoísta. Resolveu a dignidade pessoal no valor de troca, e no lugar das inúmeras liberdades bem adquiridas e certificadas pôs a liberdade *única*, sem escrúpulos, de comércio. Numa palavra, no lugar da exploração encoberta com ilusões políticas e religiosas, pôs a exploração seca, direta, despudorada, aberta”⁶¹.

O processo da comodificação tem ganhado aceleração nas últimas décadas. Como exemplos podemos citar a socialização das tarefas domésticas, antes realizadas pela mulher no âmbito do matrimônio; a privatização de serviços públicos; a comercialização de atividades culturais e científicas; a profissionalização dos esportes e do lazer; a corporificação das organizações,

⁶⁰ Optei por utilizar o termo traduzido para o português, apesar do uso não muito freqüente entre nós, ao invés de repetir o vocábulo inglês “commodification”, cuja derivação de “commodity”, mercadoria, para os falantes daquela língua é patente. Trata-se da inserção das mais diversas relações sociais à lógica do mercado (trabalho, cultura, lazer, saúde, educação, sexualidade, etc.).

⁶¹ MARX, KARL, e ENGELS, FRIEDRICH. Manifesto Comunista. Lisboa: Avante, 1997.
Transcrito do sítio: www.pcp.pt/ p.2-3.

substituindo as antigas relações de comando por mecanismos informatizados de planejamento e controle, como no caso dos bancos; chegando aos mais pequenos gestos do cotidiano como comprar um cafezinho inserindo moedas na ranhura de uma máquina. Cada vez mais diminui a interação humana. Este agigantamento da comodificação é processo contraditório, ao mesmo tempo em que causa estranhamento e desumaniza, tem seus aspectos de liberalização e progresso. Explicam Marx e Engels:

“A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção, portanto as relações sociais todas. (...) O permanente revolucionamento da produção, o ininterrupto abalo de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras. (...) Tudo o que era estável se volatiliza, tudo o que era sagrado é dessagrado, e os homens são por fim obrigados a encarar com olhos prosaicos a sua posição na vida, as suas ligações recíprocas. (...) A necessidade de um escoamento sempre mais extenso para os seus produtos persegue a burguesia por todo o globo terrestre. Tem de se implantar em toda a parte, instalar-se em toda a parte, estabelecer contatos em toda a parte. (...) A burguesia, pelo rápido melhoramento de todos os instrumentos de produção, pelas comunicações infinitamente facilitadas, arrasta todas as nações, mesmo as mais bárbaras, para a civilização. (...) Numa palavra, ela cria para si um mundo à sua própria imagem.”⁶²

No exemplo estudado, a rede McDonald's, não se trata simplesmente da racionalização da atividade de servir alimentos, sobre a qual foram aplicados princípios organizativos tomados do fordismo e do toyotismo. Bem mais que isso, trata-se de um exemplo claro de comodificação – a antiga refeição em família transformada numa mercadoria, fetichizada, - e compra-se muito mais que o mero sanduíche, paga-se também por todo um conjunto de significações e pela possibilidade de participar de algo que é universal, rompendo mentalmente certo isolamento cultural. Como anotaram Marx e Engels no Manifesto:

“A burguesia pela sua exploração do mercado mundial, configurou de um modo cosmopolita a produção e o consumo de todos os países. (...) Para o lugar das velhas necessidades, satisfeitas por artigos do país, entram necessidades novas que exigem para a sua satisfação os produtos dos países e dos climas mais longínquos. Para o lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento locais e nacionais, entram um intercâmbio omnilateral, uma dependência das nações umas das outras. E, tal como na produção material, assim também na produção espiritual. Os artigos espirituais das nações singulares tornam-se bem comum. A unilateralidade e estreiteza nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial”⁶³

⁶² MARX, KARL e ENGELS, FRIEDRICH. *op.cit.* pp. 3-4.

⁶³MARX, KARL e ENGELS, FRIEDRICH. *op.cit.* p. 3.

A presença de mac-artefatos nas salas de aula e de outros ícones culturais, tais como o Mickey, no horizonte visual, são fenômenos das práticas pós-modernas e exigem, como vimos com Bakhtin, a identificação das autorias de sua inserção como elementos de hibridação cultural. Quando questionadas sobre o porquê da escolha do tema McDonald's na montagem da sala de aula, a professora responsável pela turma e a supervisora afirmaram que buscavam formar um ambiente agradável às crianças por lhes serem os personagens conhecidos da televisão, e assim despertar atenção e interesse. A positividade, portanto, residiria em promover o conforto psicológico da criança, sentindo-se "como em casa". Há neste fato um rompimento, um descompasso, uma quebra de contexto. Os alunos em questão, oriundos de famílias de baixa renda, residindo em bairro periférico, dificilmente poderão se deslocar à cidade vizinha para visitar a macloja, e despenderem o preço pedido. Ilustremos com fotos de algumas residências de alunos:

Figs. 3 e 4 - Interior da casa do aluno Lucas: fogão à lenha, mas TV com videogame.





Figs. 5 e 6 - Interior da casa dos alunos Ronaldo e Reinaldo: TV e pôster do Papa. Convivência dos fogões a lenha e a gás.



Figs. 7 e 8 - Residência da aluna Luane: meia-água.

O aspecto das edificações ilustra a precariedade de sua inserção urbana, remetendo a similares habitações em diversos locais da zona rural. É preciso, neste ponto, explicitar o movimento histórico que mobiliza as populações do rural para o urbano e estabelece fluxo cultural nos dois sentidos, e algumas conseqüências deste processo no presente trabalho.

Rural e Urbano: dicotomia e hibridismo.

A dicotomia entre rural e urbano é traço marcante na cultura humana. Marx e Engels referenciaram este paralelo, demonstrando sua conexão com a divisão do trabalho:

“A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie

para a civilização, da organização tribal para o Estado, do provincialismo para a nação, e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias. (...) A cidade constitui o espaço da concentração, da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia o oposto, o isolamento e a dispersão. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada. Ela é a expressão mais flagrante da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta. Esta subordinação faz de um indivíduo um animal das cidades e do outro um animal dos campos, tanto um quanto o outro limitados, e faz renascer a cada dia a oposição de interesses entre as duas partes.”⁶⁴

Uma das maneiras recorrentes por que se processa esta oposição é quando, num exercício de memória do futuro, costuma-se atribuir ao pólo oposto as qualidades pelas quais se aspira ou os defeitos que não se quer ter. Assim, para o habitante urbano, o rural ora simboliza ideais de pureza, felicidade, tranqüilidade e amor, o bucolismo predominante em certos períodos da arte e da literatura; ora, os personagens rurais são contrapostos aos urbanos com o intuito de propiciar o riso quando da comparação dos respectivos comportamentos em sociedade, como é comum na comédia.

Para o habitante rural, por sua vez, o morador urbano representa, na idealização mais favorável, aquele que dispõe de um nível de opções e conforto maiores, acesso a tecnologias inexistentes no campo, inclusive na gama dos meios de comunicação e de transporte. No viés desfavorável, a cidade equivale à contaminação pelos maus pendores, o acesso aos vícios, à decadência humana.

Entre estes extremos, no convergir das posições opostas, coloca-se o inevitável hibridismo em que valores, idéias, gentes e coisas ultrapassam as fronteiras e pervadem os referenciais de adesão dos indivíduos com os atributos culturais rurais e urbanos. Exemplo disto pode ser identificado na Tabela 3, mais acima. Os personagens rurais de Maurício de Souza aparecem majoritariamente em escolas urbanas (84% das ocorrências). Já nas escolas rurais, um dos poucos itens que tem maior incidência nestas que nas urbanas, é o de registro de vestimentas e objetos de times de futebol profissionais – conhecidos pelos alunos através dos meios de comunicação de massa (92,85% dos registros). Eis um resumo dos principais dados da tabela 3, agrupados somando-se as escolas e

⁶⁴ MARX, KARL e ENGELS, FRIEDRICH. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1989. pp. 53-54. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa.

centros de educação urbanos, por um lado, e escolas rurais em sentidos amplo e estrito e centros de educação infantil rurais, por outro:

Tabela 4

Espécie	Registros no urbano	Percentual	Registros no rural	Percentual	Total de registros
Personagens Disney	139	59,91%	90	41,09%	219
Maurício de Souza urbano	71	74,74%	24	25,26%	95
Maurício de Souza rural	21	84%	4	16%	25
Personagens Looney Toones	21	55,26%	17	44,74%	38
Personagens de M. Lobato	16	67,54%	10	38,46%	26
Times de Futebol	1	7,15%	13	92,85%	14
Imagens religiosas	3	17,65%	14	82,35%	17

Note-se que também os personagens de Monteiro Lobato, moradores em um “sítio”, têm menos trânsito na área rural do que aqueles mais ligados à indústria cultural midiática – Disney e Looney Tunes. A dificuldade de acesso aos locais do interior do Município não impede sua presença. Possivelmente porque operacionalizam, ao serem admitidos no cotidiano escolar, o processo que referi acima – de equiparar-se ao urbano imaginado melhor, através da adoção dos produtos culturais que o referenciam. Mas o rural tem ainda seus pontos de resistência. É o que demonstra a predominância dos registros de imagética religiosa católica nas escolas rurais (82,35% das ocorrências).

Na Tabela 5, a seguir, apresento quantificação dos alunos atendidos pela rede municipal, relacionando-os ao número de turmas que compõem, e ao de salas de aula que utilizam:

Tabela 5

Espécie de escola	Número de alunos	Número de turmas	Percentual	Número de salas de aula	Percentual
Urbanas	6991	247	57,72%	122	47,84%
CMEIs urbanos	861	36	8,41%	36	14,12%
Subtotal	7852	283	66,13%	158	61,96%
Rurais “urbanas”	1471	73	17,05%	35	13,72%
Rurais isoladas	1043	65	15,18%	54	21,18%
CMEIs rurais	136	7	1,64%	8	3,14%
Subtotal	2660	145	33,87%	97	38,04%
Total	10.412	428	100%	255	100%

Os dados resumidos na Tabela 5 demonstram mais um paradoxo: três quartos dos alunos estudam na zona urbana (75%), enquanto que o número de turmas corresponde a 66,13% do total e o de salas de aula 61,96%. Isto significa que há mais alunos por turma (27,74) do que na zona rural. Nesta, que detém os outros 25% dos alunos, há 33,87% das turmas e 38,04% das salas de aula, importando numa média de 15,58 alunos por turma. Houve, portanto, investimento relativamente maior em instalações permanentes na zona rural, como resultado de políticas públicas que visaram aproximar as condições de vida no campo às da cidade. Atendendo, talvez, à queixa do personagem Juquinha, tipo caipira através do qual o teatrólogo castrense Francisco de Assis Andrade promovia a crítica aos costumes e aos governos em 1902, segundo o lema do Grêmio Dramático 29 de Novembro, que presidia – *ridendo castigat mores*:

“Eita vidinha! Veja só como está a estuição na cidade! Quem havera de dizê que estes gurisinho sabem coisas da gente ficá pasmado. Lá no sítio não ai escola pra gente mandá estrui os fios. Quando é tempo das ileição anda o compadre a promettê iscola pra arranja votante... e depois babás! O povo anda desconfiado também cô a tar cobrança do fogão prá iscola! é só dinheiro dos povres e nada! Os caminho tá que é uma barbaridade de ruim, é só cahí aqui, cahí ali... e nada do governo se importá. O povo ta ficando mais burro do que dantes!...” (grafia original)⁶⁵

⁶⁵ ANDRADE, FRANCISCO DE ASSIS. O Balão.Comédia-Revista em 01 Ato. Castro: manuscrito pertencente ao museu do Tropeiro, Maio de 1902.

Na contramão ao fluxo de investimentos públicos na zona rural, nunca suficientes para suprir todas as necessidades, as populações, em todo o mundo, têm preferido habitar centros maiores e mais densos. Conforme explica Dennison de Oliveira, no âmbito do desenvolvimento histórico do modo capitalista de produção:

“O progressivo rompimento dos laços jurídicos, políticos e sociais que ligavam o homem à economia agrícola e à sociedade rural, bem como a substituição da agricultura, do extrativismo e da pecuária pela indústria como principal setor da atividade econômica, marcam o início da sociedade contemporânea, industrial e urbana. A generalização do trabalho assalariado, a separação do local de trabalho daquele de domicílio, para não mencionar a expansão do setor terciário, tornaram o estilo de pensar e viver radicalmente diferente daqueles encontrados nas sociedades agrícolas, regidas geralmente pelos ciclos da natureza. (...) as cidades e, mais ainda, as metrópoles tornaram-se o hábitat da maior parte da população mundial, impondo um estilo de vida que pouco ou nada era regulado pelos padrões típicos das sociedades agrícolas.”⁶⁶

No caso de Castro, onde a produção econômica ainda é basicamente agro-pastoril, a tendência referida – de expansão do quadro populacional urbano é tardia, - somente a partir da segunda metade do séc. XX o número de habitantes na cidade passa a ser maior que os dos residentes na zona rural. A presença da escola no meio rural, contraditoriamente, também auxiliou neste movimento – com a bagagem cultural adquirida o rurícola sentiu-se mais apto a se transferir para a vida cidadina.

Como conclusão a este capítulo cabe resumir: a indústria cultural, veiculando conteúdos via meios massivos, tem inserção noticiável nos estabelecimentos escolares da rede municipal. Sua entrada não é franqueada somente pela criança, mas também pelo professor e equipe pedagógica para a criança. Diversos personagens oriundos dos acervos de corporações internacionais são acolhidos no seu viés cultural-mundializado. Tal prática implica em reconhecermos que as atividades lúdicas destinadas à faixa etária da infância encontram-se comodificadas, consoantes aos movimentos de expansão do capital. Ademais, não se trata simplesmente do comércio de mercadorias destinadas à satisfação de necessidades reais. São bens culturais que estão em

⁶⁶ OLIVEIRA, DENNISON DE. Urbanização e Industrialização no Paraná. Curitiba: SEED, 2001. p.13.

tela. Assim, sua inserção se dá no nível superestrutural de forma mediada, interpelados pela cultura local, num processo de hibridação. Talvez por isso os personagens, embora presentes, flutuem descontextualizados. Descontexto que é inaceitável por acontecer no interior da sala de aula, local onde a construção cultural deve ser crítica e conseqüente. Visando encontrar caminhos para retemporizar a escola, no próximo capítulo abordaremos os episódios nos quais ela se mostra ao social mais amplo, bem como exploraremos, neste panorama, a necessidade da educomunicação para o entendimento e o trabalho pedagógico relacionados à interseção criança-escola-meios de comunicação.

CAPÍTULO 3

Descalçando vampiros.

No capítulo anterior relatei as visitas feitas às escolas. Nelas foi identificada a presença bastante freqüente de objetos e imagens da indústria cultural, enquanto elementos da cultura contemporânea. No espaço-tempo em que vivemos, em que o universal permeia as tessituras do local e do particular, a presença dos produtos culturais no cotidiano escolar, não é totalmente imprevista. Se a escola, como já referi, é espaço construído em separado dos demais locais de convivência, e imaginada com função específica de desenvolver a criança em contexto ideológico no qual a infância é construção cultural com conjunto de significações particulares suas e sancionadas socialmente, - não deveria de igual forma responder e fazer-se presente no social, com o seu referencial, seu repertório próprio? O que descreverei no presente capítulo é que as escolhas da escola ao sair de seu cotidiano para o social mais amplo, para se mostrar aos pais e à comunidade, realçando determinadas atividades como produtos do trabalho pedagógico realizado, não obedece a tal lógica, qual seja, de fazer transparecer o que é característico da instituição. Ao contrário, é na inflexão cultural-mediática que a interlocução tem se colocado. Nos momentos de se abrir à comunidade, o que tem acontecido em ocasiões específicas, previamente programadas e preparadas, é a presença de elementos culturais hibridizados, em sua forma aparentemente oriundos do referencial de raiz, os quais, num procedimento que é típico dos meios de comunicação de massa, exibem sob formas reconhecidas/reconhecíveis, conteúdo de referencial de adesão, adesão esta condicionada pelo meio cultural tecno-midiatizado. Assim, ocorrem desfiles, pequenas montagens musicais como paródias, dublagens, danças, competições esportivas, concursos de beleza, apresentações teatrais, eventos folclóricos, mas, sem os vieses político-ideológicos que se lhes costumava colocar através da arte na vigência do referencial de raiz, quando historicamente hegemônico. Ao contrário, o que se identificou nas escolas é a repetição da conteudística dos meios massivos, inclusive de programas não destinados à faixa etária dos anos

iniciais de escolarização, como as telenovelas, extrapolando os limites do que se entende por temas de literatura infantil.

A pesquisa de campo para o presente capítulo incluiu observação de diversos tipos de eventos: festas de caráter religioso cristão (páscoa, natal); de origem folclórica ou cultural-popular (festas juninas, encontros de capoeira); de comemoração cívica (semana da pátria, eleições simuladas); referentes à família (dia das mães, dia dos pais, dia das crianças); do contexto escolar (formaturas); bem como aquelas claramente ligadas à cultura dos meios como desfiles de moda, concursos de beleza e shows de dublagens. Estas atividades ocorrem tanto em escolas urbanas como nas rurais, conforme programação específica de cada estabelecimento, e são destinadas aos pais e demais membros da comunidade interessados em assisti-las. Além das festividades indicadas, de âmbito uni-escolar, foram igualmente observadas as atividades em que as escolas participaram competitivamente, quais sejam – festivais de literatura e artes, jogos escolares de Castro (JECA), e festival de educação física das escolas rurais (FESTEFER), que têm provas de caráter artístico. O acompanhamento dos eventos se deu ao longo do ano letivo, conforme convite colocado pelas escolas, ou, nos encontros coletivos, como espectador das apresentações, ocasião em que se tomou os registros fotográficos que apresento adiante como exemplos.

Começo visitando o ano letivo de uma unidade de ensino específica, a Escola Dalila Ayres:



Fig. 9 – Desfile da escola na abertura dos jogos escolares municipais.



Fig. 10 – Apresentação de dança, coreografia em linha, como na televisão.



Fig. 11 – O tradicional casamento na festa junina.



Fig. 12 – A escola faz eleições concomitantemente com o processo eleitoral veiculado pela mídia.



Fig. 13 – Peça teatral apresentada no dia das crianças.



Fig. 14 – Concurso para eleição do “Gato” e da “Gata” da escola:



Fig. 15 – No Festival de Literatura e Artes, com as demais escolas, apresentou Show de Talentos, fazendo desfiler seus personagens nas telas da TV Dalila.



Fig. 16 – Montagem do presépio natalino ao final do ano.

Para compreensão dessas práticas escolares, vale lembrar, com Canclini, que os modernizadores lançavam mão de bens históricos e das tradições populares, prolongando bens culturais compartilhados, no sentido de persuadir seus destinatários de que as renovações ocasionalmente propostas, contendo continuidades e perpetuações de relações de poder, eram legítimas e conseqüentes. Determinadas estratégias de apresentação do tradicional foram utilizadas, partindo da espiritualização esteticista do patrimônio, inclusive o natural, e da ritualização dos espaços públicos. Monumentos eram celebrados como artisticamente valiosos, desconsiderado seu contexto de criação. Grandes demonstrações públicas como desfiles manipulavam tamanho e esplendor:

“A teatralização do patrimônio é o esforço para simular que há uma origem, uma substância fundadora, em relação à qual deveríamos atuar hoje. Essa é a base das políticas culturais autoritárias. O mundo é um palco, mas o que deve ser representado já está prescrito. As práticas e os objetos valiosos se encontram catalogados em um repertório fixo. Ser culto implica conhecer esse repertório de bens simbólicos e intervir corretamente nos rituais que o reproduzem. Por isso as noções de coleção e ritual são fundamentais para desmontar vínculos entre cultura e poder”.⁶⁷

O que se percebe no caso da Escola Dalila é que a coleção de bens culturais sancionados como tradicionais, conexos ao referencial de raiz – festas religiosas, folclóricas e cívicas, - é equiparada a outras coleções, que formam novos referenciais de adesão, em que convivem o popular, o erudito e o massivo, num processo constante de entrecruzamentos e hibridações. Vê-se também que há uma predominância da televisão como mediadora dessa reconstrução cultural. Como salienta Maria Aparecida Baccega:

“A televisão foi-se constituindo com o tempo no mais importante dos meios de comunicação. Hoje, ela é presença obrigatória, no mais das vezes considerada indispensável, em todas as classes sociais. Ela é o novo espaço público. Exatamente pela sua importância, ela aglutina em torno de si os mais sectários comentários, sejam favoráveis ou condenatórios. (...) A ela atribuímos as mazelas de nossa juventude, a falta de valores positivos como a solidariedade, a exacerbação do individualismo, da violência, do consumismo. Desse modo, a ela estamos atribuindo a condição de transformar a sociedade num paraíso, pois, se é responsável pelos males, apagando-se os males da tela da TV, o mundo seria róseo, fraterno. Todos sabemos que isso não é verdade, não resiste a qualquer análise. Logo, o problema deve ser focado no lugar que lhe é próprio: a sociedade.”⁶⁸

⁶⁷ GARCÍA CANCLINI, N. *op.cit.* p. 162.

⁶⁸ BACCEGA, MARIA APARECIDA. Crítica de Televisão: aproximações. in MARTINS, MARIA HELENA. *org. Outras Leituras*. São Paulo: SENAC, 2000. p. 37.

Dada sua quase onipresença, a televisão tem papel proeminente nos processos de constituição social da subjetividade. Quando a criança chega até a escola já tem larga experiência como espectador dos programas televisivos e ao longo de toda a sua vida terá, paralelamente a outras interações sociais, a companhia da TV. Quando o professor inicia os procedimentos de alfabetização, de letramento, a criança já tem, pelo menos, três a quatro horas de acompanhamento de narrativas imagéticas por dia, sua formação enquanto sujeito já vem matizada pelos meios massivos. Neste contexto, assim descreve Baccega a construção social da subjetividade individual, a partir de Bakhtin:

“A subjetividade é resultado dos vários discursos que circulam na sociedade. São discursos que se cruzam, se esbarram, parecem se anular, se complementam, fazendo surgir novos discursos, que alteram os significados dos outros, alterando seus próprios significados, numa dinâmica permanente. O universo de cada indivíduo, seja no pólo da emissão, seja no da recepção, é formado pelo diálogo entre esses discursos, nos quais seu cotidiano está inserido. Trata-se de um *eu plural*. Ou seja: a subjetividade é o resultado da polifonia que cada indivíduo carrega, ao mesmo tempo que se constitui ponto de partida de outros discursos aí originados. Toda subjetividade configura-se, portanto, *a partir do, com o e no* universo de grupo e/ou classe social. Esse universo se plasma no existir do outro, em confronto ou complementação. E é nessa dinâmica *do outro* relacionado ao eu que está a reformulação dos padrões valorativos, emocionais e cognitivos de cada grupo e/ou classe, de cada indivíduo/sujeito, da realidade concreta: das estruturas e dos processos, dos condicionamentos e das ações, do domínio simbólico e da prática, enfim, da práxis”.⁶⁹

É impossível tratar, pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro. Toda construção cultural/social se dá a partir das relações entre sujeitos, e entre sujeitos e sociedade, por meio da linguagem. São diálogos que se colocam entre interlocutores e entre discursos. O texto, como objeto significante é produção ideológica indexada em contexto histórico e cultural. Ainda que separados de seus enunciadores no tempo e no espaço, os textos – literários, científicos, informais, midiáticos, têm inapelavelmente o diapasão dialógico. O sujeito enunciator de discursos é social, caracterizado por pertencer a uma classe social, em que dialogam os diversos discursos da sociedade. Como explica Bakhtin:

“(…) a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias),

⁶⁹ BACCEGA, M. A. *op.cit.* p.39.

estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”.⁷⁰

A assimilação da fala dos outros se dá através de discursos que variam em gêneros – primários e secundários, ou simples e complexos, conforme ocorram no cotidiano ou sejam construídos sobre outros discursos, como na literatura. Conforme explicita Baccega, quanto ao meio televisão:

“o gênero predominante na linguagem da televisão é a narrativa. Os fatos do cotidiano, sejam políticos, policiais, de entretenimento, etc., aparecem na televisão como narrativas com a presença do herói e do vilão além de outras personagens, competições e resultados positivos ou negativos, quase sempre como uma “moral da história”. (...) O discurso narrativo da televisão vem do conto popular, uma das suas matrizes culturais. Assim como sua oralidade: a televisão é um meio oral, e, como outros discursos orais, precisa fundamentar-se em fórmulas narrativas que possam ser memorizadas, ou seja, ela precisa trazer alusões a mitos, símbolos, estruturas do imaginário que sejam dadas como certas pelos receptores”.⁷¹

A apropriação pela escola de personagens e elementos narrativos de programas diversos, replicando números musicais, por exemplo, sem a abordagem crítica que desvele um discurso complexo, identificando as relações de poder que conformaram sua produção e sua enunciação, elaborado a partir de determinadas condicionantes econômicas, implica em abdicar da polifonia do discurso, passando à simples repetição mecanizada, alienada, e em se colocar monofonicamente perante um universo plural.

Apresento na seqüência mais registros fotográficos:



Fig. 17 – Alunas executam a dança árabe, popularizada pela novela O Clone, da Rede Globo, durante jogos escolares municipais.

⁷⁰ BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, p.314.

⁷¹ BACCEGA, M. A. *op.cit.* p. 48.



Fig. 18 – Elementos de origem popular/regional, dinamizados pela mídia, como a capoeira, são lembrados.



Fig. 19 – O balé clássico também está presente – resistência e hibridismo.



Fig. 20 – O casal de vampiros dança descalço, refletindo a novela O Beijo do Vampiro, da Rede Globo.



Figs. 21 e 22: medalhas e troféus materializam aos vencedores a recompensa pela boa execução do ritual.

Passo a analisar mais detidamente as apresentações artísticas constantes das figuras 10 e 17, em que as crianças executam um “coro de dança”. Ao som de música gravada, o grupo de estudantes realiza coreografia que, basicamente, consiste em deslocar-se lateralmente, com alguns giros, permanecendo com o ponto focal dirigido à platéia em frente, similarmente ao que acontece nos programas de televisão em que o grupo de dança realiza um fundo vivo para uma atração que se coloca mais à frente. A partir do aporte cultural da televisão, é desenvolvida pelos alunos uma coreografia que, apesar de imitar formas convencionadas na arte da dança, não ultrapassa o sentido do exercício físico, pois não lhes confere a maestria da linguagem utilizada. Já anotava Faro que “nos grandes musicais de televisão, a dança aparece normalmente de forma secundária, os bailarinos servindo de fundo para grandes cantores populares”.⁷²

Desde os primórdios da humanidade, a dança tem tido a função de unir a comunidade: é expressiva e coletiva. Busca harmonizar os movimentos humanos num conjunto. Pode-se identificar, até onde a história tem registro, a origem das linhas de dançarinos, de que se utiliza a TV, no teatro clássico grego. Segundo Paulina Ossona, “a dança coral de teatro era linear: o coro da tragédia e o drama satírico tinham a seu cargo nos primeiros tempos o canto, a dança e o

⁷² FARO, ANTONIO JOSÉ. Pequena História da Dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986, p.135.

texto da comédia; localizavam-se então em quatro fileiras de seis; mais adiante, separaram-se as funções, e os dançarinos se ordenaram em três fileiras”.⁷³

No teatro grego a tônica do coro ao dançar, cantar e recitar suas falas, era a de manter “um elevado tom moral e contribuir sempre para o propósito maior da peça”⁷⁴, segundo anotou o autor romano Horácio, em sua *Ars Poetica*, nos anos 40 a.C. Complementava Blackmore, bem mais tarde, em 1694, que o coro “era amplamente utilizado para corrigir seus (dos atenienses) erros perante os deuses e o governo do mundo, para moderar suas paixões e purgar suas mentes do vício e da corrupção”.⁷⁵ Tratava-se pois, de fazer um contraponto com os personagens heróicos, um diálogo, acrescentar polifonia, vozes concordantes ou dissonantes. Mais modernamente, Schiller viu no coro uma função mitigadora: “ele mitiga a impressão de uma história lacerante ou comovente, ao mesmo tempo em que transmite ao espectador uma expressão lírica e musical de suas próprias emoções e o alcaçadora à região da contemplação”.⁷⁶

Augusto Boal, lucidamente, critica o entendimento do coro como personificação dos pensamentos morais mais elevados. Entende que, no esquema da tragédia grega, Aristóteles edificou

“o primeiro e mais poderoso sistema poético-político destinado a intimidar o espectador e a eliminar as tendências ‘más’ ou ilegais da platéia. As duas divisões impostas ao mais antigo dos teatros amparam tal sistema: a primeira, separando atores e público, converte estes em espectadores incapazes de influenciar o curso da ação; a segunda separa os protagonistas, que representam os aristocratas, do coro, que representa o povo. Os espectadores são encorajados a simpatizar com o herói trágico, a reconhecer em sua *hamartia*⁷⁷ as próprias tendências anti-sociais e, por meio da queda do herói e seu reconhecimento do erro, a rejeitar essas tendências. Eis a função básica da catarse, a purgação dos elementos anti-sociais”.⁷⁸

O teatro burguês, por sua vez, ainda segundo Boal, utilizou-se do indivíduo para combater o feudalismo. Quando surge o proletariado, com a instalação do modo capitalista de produzir, a ele são opostos valores imutáveis,

⁷³ OSSONA, PAULINA. A Educação pela Dança. São Paulo: Summus, 1988. p. 58. Trad. Norberto A. Silva Neto.

⁷⁴ CARLSON, MARVIN. Teorias do Teatro. São Paulo: UNESP, 1997. p. 23. Trad. Gilson C. C. Souza.

⁷⁵ CARLSON, M. *op. cit.* p. 118.

⁷⁶ CARLSON, M. *op. cit.* p.173.

⁷⁷ Hamartia: termo clássico grego indicando culpa ou erro do herói trágico.

⁷⁸ CARLSON, M. *op. cit.* pp.458-459.

numa romantização do popular. No teatro realista, mais tarde, o indivíduo é descrito como produto de seu ambiente. Ao propor o Teatro do Oprimido, Boal buscou novo teatro, no estilo e na forma, como arena de superação do individualismo das relações burguesas. O que descrevi acima, quanto aos coros de dança que acontecem na prática escolar, não promove a interlocução entre indivíduos e coro, pois não há diálogo, nem fortalece o grupo como agente social.

A escola pública vive carência de recursos, isto é sabido. Atende as camadas menos ricas da população, em geral. Apesar de se revestir da pompa possível em seus rituais ao produzir-se em vitrine cultural, não o faz sem deixar transparecer sua condição de inserção econômica. Assim, o vampiro que na literatura histórica é aristocrata, rico e poderoso, nos Jogos Escolares veio dançar descalço. A assimetria não se coloca somente ao nível da infra-estrutura. De forma paralela, a inexistência de recursos bastantes e bem aplicados, também reduz o alcance pedagógico da escola. Embora ensaie produzir conhecimento, através das elaborações artístico-culturais que apresenta, no mais das vezes a unidade de ensino acaba por realizar meros exercícios que se fecham sobre si mesmos, pouco acrescentando à bagagem crítica dos alunos, a não ser pela oportunidade de trabalhar em grupo, que é, por certo, valiosa. Enfatizo que a apropriação das diversas linguagens artísticas de forma imitativa, sem o domínio de sua gramática, equivale a trabalhar com pastiches. Por esse termo entende-se a cópia em que a repetição de certos elementos do original, pela sua descontextualização temporal e geográfica, sofre de imperfeições, de falta de fidelidade. Resta sempre um quê de inacabamento, de superficialidade.

Se na esfera dramática o coro já perdeu sua função contestatória, ou só a teve como elemento de manutenção hegemônica, como indicou Boal, o que dizer da disposição da linha de coro descontextualizada, em pastiche? Talvez o campo propício para responder pedagogicamente a esta interrogação seja o da Arte-Educação, afinal, teatro e dança inscrevem-se no universo das artes. Além disso, as escolas municipais estudadas já dispõem de docentes com tarefa específica de trabalhar literatura e artes, e que itineram pelas diversas turmas. Entretanto, academicamente, a produção abrigada sob a rubrica arte-educação

tem-se dirigido majoritariamente às questões ligadas às artes plásticas. Outrossim, no caso estudado, muitas vezes os referidos professores, arte-educadores da rede municipal, são quem busca na mídia elementos para elaborar as apresentações artísticas citadas acima. Por isso, e pela inescapável conexão dos meios massivos com as práticas culturais contemporâneas, é mais produtor, do ponto de vista de desenhar uma escola crítica, inserir as questões das linguagens artísticas no espectro da educomunicação, sem, entretanto, esquecer do necessário trânsito aos campos das demais disciplinas. É o momento de descrever o campo da educomunicação e sua colocação possível na rede municipal de escolas públicas das séries iniciais.

Por que ensinar mídia?

Quando a criança chega à escola para iniciar seu processo de alfabetização, ou nos primórdios da educação infantil, ainda sem o domínio da leitura e da escrita, no mundo contemporâneo, já tem contato prolongado com os meios de comunicação de massa, em especial com programas de televisão direcionados à sua faixa etária, e outros, bem como com música, anúncios, livros e revistas, sem esquecer as tecnologias interacionais como telefones, videogames e computadores. Ao longo dos anos, estes contatos se magnificam e complexificam. Considera David Buckingham que “é surpreendente que a maioria dos jovens atravessem suas vidas escolares com escassas oportunidades de estudar e operacionalizar as mais significantes formas contemporâneas de cultura e comunicação”.⁷⁹

Uma característica comum aos meios massivos – onde podemos incluir TV, cinema, vídeo, rádio, fotografia, publicidade, revistas e jornais, música gravada, jogos de computador e livros – é que todos eles oferecem

⁷⁹ BUCKINGHAM, DAVID. Media Education, Literacy, Learning and Contemporary Culture. Londres: Polity, 2003. p. x.

“it is quite extraordinary that the majority of young people, should go through their school careers with so little opportunity to study and engage with the most significant contemporary forms of culture and communication”.

representações do mundo, versões elaboradas da realidade. Nos currículos escolares, em geral, o conteúdo dos livros já é trabalhado a partir deste ponto de vista, e, nos cursos de literatura, procura-se entender os procedimentos e efeitos da construção destas versões. Se a televisão é tão presente na vida das crianças, por que não recebe o mesmo cuidado pedagógico no currículo que os textos literários? É necessário reconhecer que “todos os meios massivos são igualmente dignos de estudo, e não há razão lógica para que sejam considerados separadamente.”⁸⁰

Buckingham enfatiza que mídia-educação não é o mesmo que ensinar “através de” ou “com” os meios. Com a multiplicação das tecnologias aplicadas ao ensino tais como os *softwares* educativos, pode-se ter a impressão de que o acesso a tais instrumentos seja o objetivo do mídia-educador. Não. Trata-se mais que isso do aprendizado “sobre” os meios, o que inclui sua operacionalização, como se vê adiante. Para o professor em geral, a importância de familiarizar-se com o tema existe porque “os meios são estruturados com as texturas e rotinas da vida cotidiana, e provêm muitos dos ‘recursos simbólicos’ que usamos para determinar nossa conduta e interpretar nossos relacionamentos, bem como na definição de nossas identidades”.⁸¹

A criança, a mídia e a indústria cultural

Quando o tema da mídia-educação é discutido, necessariamente é preciso notar que a criança e o jovem que chegam às escolas, nos poucos anos de sua vida, já têm extenso contato com variadas espécies de meios de comunicação, os quais, em diversos, graus, impactam formação das pessoas, podendo-se falar em infâncias “midiatizadas”. Buckingham entende que para a compreensão do papel da mídia junto à criança em particular, e na sociedade, em

⁸⁰ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 4.

“all these media are equally worthy of study, and there is no logical reason why they should be considered separately”.

⁸¹ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 5.

“the media are embedded in the textures and routines of everyday life, and they provide many of the ‘symbolic resources’ we use to conduct and interpret our relationships and to define our identities”.

geral, “deve-se ter em mente que se trata de um processo dinâmico e multifacetado, uma interação entre tecnologias, fatores econômicos, textos e audiências”.⁸²

Paralelamente ao fato de que a Convenção dos Direitos da Criança, elaborada no âmbito das Nações Unidas tenha repercutido nas legislações nacionais formalizando determinados direitos às crianças e aos adolescentes perante suas famílias e o Estado, as camadas mais jovens da população têm-se tornado fatia de mercado preferencial nas re-acomodações do capital. Procura-se criar através de maciços investimentos em marketing necessidades de consumo específicas a estas faixas etárias, muitas delas ligadas às novidades tecnológicas.

A indústria eletrônica-informacional digitalizada – de computadores e celulares, por exemplo, - movimenta atualmente muito mais capital do que a automobilística, anteriormente considerada o ápice de um parque produtivo. O que se vê com a expansão das tecnologias digitais, no que tange aos meios de comunicação é a proliferação destes através da tela, com o compartilhamento de conteúdos e a multiplicação das formas de acesso. O custo dos equipamentos diminui constantemente, mas a necessidade de atualizar-se tecnologicamente em curto prazo torna pequena sua vida útil. A proliferação dos meios, via tecnologia, é promovida por organizações capitalistas cada vez maiores, controladoras de grandes cadeias midiáticas, com interação das veiculações, o que implica na verticalização das decisões quanto ao que circula. Noticia-se ao vivo, para o mundo todo. Mas todos vêem a mesma imagem, editada e comentada similarmente.

A fluidez dos conteúdos dos meios, que circulam dos mais tradicionais aos mais inovadores, pode ser relacionada às estratégias culturais identificadas como típicas da pós-modernidade, tais como recursos à intertextualidade, ao pastiche e à paródia, homenagens, citações, justaposições de estilos, épocas e referências as mais diversas. O abandono de todo convencionalismo no campo da cultura é também reflexo do avanço da indústria

⁸² BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p.18.

“we need to understand the role of the media as a dynamic and multi-faceted process, a matter of interaction between *technologies, economics, texts and audiences.*”

cultural, que alia arte e produção em série. Especialmente os meios de comunicação de massa, acentua Buckingham, “estão interlocados na ampla rede de comercialização da cultura contemporânea, na qual campos como a política, os esportes, a saúde – bem como a educação – têm sido constantemente *invadidos* por forças econômicas”.⁸³

Questionamentos pedagógicos da mídia-educação e seu campo de estudo

No campo pedagógico, nos países de língua inglesa, é comum ouvir-se falar em *media literacy*. Partindo de conceitos utilizados e discutidos no âmbito da alfabetização, do ensino do ler e escrever, na mídia educação “alfabetizar para os meios, hoje, é inevitável e necessariamente uma atividade multi-midiática, de maneira que as formas tradicionais do ensino da escrita e da leitura, não são mais adequadas”.⁸⁴ Cabe aqui ressaltar que o conceito de *literacy* nos meios acadêmicos anglófonos é mais extenso que o da alfabetização entre nós. Quer compreender o pleno domínio de competências e habilidades em algum campo, neste caso, a leitura dos meios. Meyrowitz, quanto à alfabetização, historia que

“Até recentemente, o sistema escolar desempenhava um papel primário de dar às crianças acesso à informação social geral e ensinar a elas as habilidades básicas que seriam necessárias para se obter acesso às experiências não locais ao longo do resto de suas vidas – alfabetização do texto.

As novas e variadas formas de ganhar acesso à informação que dispensam a leitura enfraqueceram agora o poder informacional da escola e diminuíram os incentivos de aprender a ler e escrever bem. Muitas escolas agora sentem as necessidades de redobram seus esforços para ensinar as habilidades tradicionais da alfabetização, enquanto tentam ajudar os estudantes a processarem a informação que eles recebem através da mídia não textual”.⁸⁵

Para este autor, a alfabetização midiática deve ser entendida conforme o conceito que se tem dos meios, o que varia basicamente em três

⁸³ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 25.

“the media have been inextricably caught up in the broader commercialization of contemporary culture, in which fields such as politics, sport, health care – and indeed education itself – have increasingly been ‘invaded’ by commercial forces”.

⁸⁴ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 35.

“literacy today, it is inevitably and necessarily multimedia literacy, and to this extent, traditional forms of literacy teaching are no longer adequate”.

⁸⁵ MEYROWITZ, JOSHUA. *As Múltiplas Alfabetizações Mediáticas*. in Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre: PUCRGS, N° 15, agosto de 2001. p. 98.

acepções – os *media* como condutores de mensagens, como linguagens diversas, e como ambientes de interação entre as pessoas. As “diferentes formas de pensar sobre os *media* nos levam a diferentes concepções de competências ou alfabetizações, do que pode ser desejável para o educado e consciente cidadão”.⁸⁶

A concepção de meios de comunicação mais comum é a de funcionarem como condutores de mensagens. Dentro deste entendimento, a alfabetização midiática básica, segundo Meyrowitz, “envolve ser capaz de acessar e analisar mensagens numa variedade de *media*”.⁸⁷ Os conteúdos veiculados nas mensagens são voláteis – passam pelos diversos meios e podem ser analisados e discutidos fora deles. Concentrar a alfabetização midiática apenas no entendimento crítico do conteúdo de suas mensagens significa “não tratar realmente dos veículos. Ou seja, quando o foco é o conteúdo, não se dá muita atenção às características particulares do veículo através das quais as mensagens transportadas são examinadas.”⁸⁸ O autor conclui, portanto, pela necessidade de ampliar o conceito de alfabetização midiática. Para além do conteúdo, ela deve prover o entendimento da gramática de cada meio, envolvendo “a compreensão e o reconhecimento do largo espectro de variáveis de produção existente em cada veículo”.⁸⁹ Tais variáveis são utilizadas na elaboração das diferentes formas de comunicar em cada *medium*, assim, é preciso aprender a identificar o conjunto das possibilidades e o processo de escolhas das variantes utilizadas.

Finalmente, Meyrowitz coloca que “uma terceira concepção dos *media* afirma que cada *medium* é um tipo de ambiente que possui características relativamente fixas que influenciam a comunicação numa maneira particular – apesar da escolha dos elementos de conteúdo e apesar da manipulação das variáveis de produção.”⁹⁰ Neste aspecto, além de se perceber as diferenças entre os meios, há também a gama de preocupações em compreender, em relação a cada um deles, questões relativas a seu enlace social, político e econômico, e às

⁸⁶ MEYROWITZ, J. *op. cit.* p. 88.

⁸⁷ MEYROWITZ, J. *op. cit.* p. 89.

⁸⁸ MEYROWITZ, J. *op. cit.* p. 91.

⁸⁹ MEYROWITZ, J. *op. cit.* p. 91.

⁹⁰ MEYROWITZ, J. *op. cit.* p. 95.

alterações que seu aparecimento e desenvolvimento trouxeram às relações humanas.

Buckingham, por sua vez, critica a prática pedagógica que reduza a mídia-educação a uma *literacy*. Como a criação de sentidos numa sociedade é feita pelos seus grupos e não individualmente, por comunidades interpretativas, que promovem e valorizam determinadas formas de tratamento dos discursos – reduzir o papel da escola a ensinar a “gramática” e o “vocabulário” dominantes nos meios, não é o que propõe a mídia-educação. Ela deve ir além, permitindo desvelar, “na produção de significados simbólicos”, as que lhes são ligadas “relações de poder”.⁹¹

Não se tratando assim de um mero exercício de habilidades e competências para a operação de linguagens e códigos simbólicos, nem a básica alfabetização para ler os conteúdos das mensagens, qual é o campo da mídia educação? É conceito ainda em formação, que vem sendo delineado através de um conjunto de “marcos conceituais”⁹² que giram em torno de definições ou aspectos-chave, divisíveis em categorias como produção, linguagem, composição e audiências.

Os meios e a produção

Produção “envolve o reconhecimento de que os textos midiáticos são propositalmente fabricados”.⁹³ Indagações a serem propostas neste subgrupo têm especial relevância ao se buscar compreender os panoramas global e locais, ou na consideração dos diferentes grupos sociais, e incluem:

Tecnologias – quais tecnologias são usadas na produção e distribuição dos textos midiáticos? Em que influem no produto?

⁹¹ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p.39.

“we might say that literacy is about the production of symbolic meanings, which in turn embody and enact particular relationships of power.”

⁹² BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 53.

“in general, media education has come to be defined in terms of *conceptual understandings*.”

⁹³ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 54

“involves the recognition that media texts are consciously manufactured.”

Práticas profissionais – quem faz os textos da mídia? Quem faz o quê, e como os diversos trabalhos são integrados?

Indústria – quem são os donos das companhias que compram e vendem produtos da mídia? Como se dá sua lucratividade?

Conexões entre os meios – como as companhias comercializam os mesmos produtos através de meios diversos?

Regulação – quem controla a produção e distribuição dos meios? Existem leis reguladoras? São eficazes?

Articulação e distribuição – como os textos da mídia chegam a suas audiências? Que tipo de escolha ou controle tem os receptores?

Acesso e participação – que vozes são ouvidas na mídia? Quais são excluídas? Por quê?

As linguagens da mídia

Quanto ao estudo das linguagens, é evidente que “cada meio tem sua própria combinação de linguagens de forma a comunicar sentidos”,⁹⁴ construída através de escolhas paradigmáticas – isto é, feitas num conjunto de elementos possíveis, e de arranjos sintagmáticos – quer dizer – compondo os elementos escolhidos em determinadas seqüências ou enlaces. Neste sub-campo cabem observações e ensino sobre:

Significados – como a mídia usa as diferentes formas de linguagem na transmissão de idéias e sentidos.

Convenções – como os usos lingüísticos se tornaram conhecidos e aceitos.

Códigos – como as regras “gramaticais” dos meios são estabelecidas? O que se passa quando são transgredidas?

Gêneros – como as convenções e códigos funcionam nos diferentes tipos de textos midiáticos – como, por exemplo, notícias ou horror?

⁹⁴ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 55.

“every medium has its own combination of languages that it uses to communicate meaning”.

Escolhas – Quais os efeitos da escolha de determinadas formas de linguagem – tais como tomadas de câmaras, tipos de filmes, a cores ou preto-e-branco, e tantas outras.

Combinações – como o sentido é repassado na combinação ou seqüenciamento de imagens, sons e palavras?

Tecnologias – como as tecnologias afetam/favorecem os sentidos que podem ser criados?

A composição de versões mediatizadas do real

Considerando que os textos da mídia constituem uma “versão mediatizada do mundo”⁹⁵, pode-se estudar os meios e abordá-los pedagogicamente no cotidiano escolar, enquanto composições do real, trazendo à análise os seguintes tópicos:

Realismo – o texto quer ser realista? Por que alguns textos parecem mais realistas que outros?

Dizendo a verdade – como os meios sinalizam estar dizendo a verdade sobre o mundo? Como procedem para demonstrar autenticidade?

Presença e ausência – o que é incluído ou excluído do mundo da mídia? Quem fala e quem é silenciado?

Pontos de vista e objetividade – a mídia apóia determinadas visões do mundo? Os textos midiáticos questionam valores morais ou políticos?

Estereótipos – como a mídia representa grupos sociais particularizados? Essas representações são adequadas?

Interpretações – como as audiências recebem algumas composições como verdadeiras e rejeitam outras como falsas?

Influências – as composições do real nos meios afetam nosso entendimento das questões sociais e grupais?

⁹⁵ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 57.
“a mediated version of the world”.

Mídia e audiências

Finalmente, no rol das questões ligadas às audiências, também referidas academicamente como “receptores”, deve-se identificar e ensinar sobre:

Alvos – como os meios são direcionados a audiências específicas? Quais suas estratégias para atingi-las?

Colocação – como a mídia se coloca perante as audiências? Que considerações os produtores dos meios levam em conta com respeito aos receptores?

Circulação – como os meios atingem as audiências? Como os receptores têm conhecimento do que está disponível?

Usos – como as audiências usam os meios em seu dia-a-dia? Quais seus hábitos e padrões de uso?

Criando sentidos – como as audiências interpretam os meios? Que sentidos elaboram?

Divertimento – o que representa a mídia enquanto entretenimento? Do que gostam ou não as audiências?

Diferenças sociais – qual o impacto de questões de gênero, classe social, idade e formação étnica nos comportamentos dos receptores?

Princípios gerais da mídia-educação

Resumindo o amplo leque de questões listadas acima, é possível agrupar os princípios gerais da mídia-educação em três instâncias:

- quanto a seus objetivos, a tendência contemporânea predominante é a que propõe preparar o estudante para os meios, antes que protegê-lo deles. Neste sentido, o papel da escola coloca-se em relação crítico-construtiva com o mundo do trabalho.

- quanto às questões curriculares, a proposta da mídia-educação é a do tratamento integrado dos quatro conceitos-chaves: produção, linguagem, composição, audiências.

- no âmbito das indagações e práticas pedagógicas, recorre-se ao uso das mais diversas estratégias de ensino – individuais, em grupos e nas classes. Cabe a professores e estudantes proverem informações que levem à análise crítica “num estilo mais reflexivo de aprender e ensinar, no qual os estudantes podem refletir sobre suas atividades tanto como ‘leitores’ quanto como ‘autores’ de textos midiáticos”.⁹⁶

A nomenclatura da disciplina varia bastante nos diversos países: educação para a mídia, mídia educação, educação para os meios, educação para a comunicação, educomunicação. Existem, porém, pontos comuns entre as diversas práticas⁹⁷, quais sejam: deve-se tratar de todos os meios de comunicação; capacitar as pessoas a entender como a mídia age e opera na sociedade; assegurar que os indivíduos aprendam a analisar e refletir de forma crítica sobre as mensagens da mídia. Além disso, é preciso oportunizar que as próprias pessoas experimentem a produção de mídia, elaborando seus próprios textos e buscando a audiência de seu interesse.

Antecedentes e desenvolvimento na América Latina e no Brasil

Informa Valério Fuenzalida, descrevendo o processo em voga a partir dos anos 70:

“na América Latina é pouco usual encontrar a mídia-educação promovida pelo Estado e implementada no sistema público de educação. As organizações promotoras da educação para os meios, mais freqüentemente, incluem igrejas cristãs, centros de pesquisa-ação em comunicação, centros de educação popular, associações comunitárias envolvidas com comunicação e educação, e outras organizações privadas. Por esta razão, a mídia-educação é geralmente encontrada nas escolas particulares confessionais e nos diversos grupos ligados a iniciativas cristãs ou privadas”.⁹⁸

⁹⁶ BUCKINGHAM, D. *op. cit.* p. 14.

“it aims to develop a more reflexive style of teaching and learning, in which students can reflect on their own activity both as ‘readers’ and as ‘writers’ of media texts.”

⁹⁷ Conforme: BUCHT, CATHARINA e FEILITZEN, CECÍLIA VON. Perspectivas sobre a Criança e a Mídia. Trad. Patrícia Queiroz Carvalho. Brasília: UNESCO/Ministério da Justiça, 2002. p. 123.

⁹⁸ FUENZALIDA, VALÉRIO. Media Education in Latin América. Developments 1970-1990. p. 135. *in* BALZAGETTE, C., BEVORT, E., SAVINO, J. orgs New Directions. Media Education Worldwide. Londres: British Film Institute, 1992.

“In Latin America it is rather unusual to find media education promoted by the state and implemented in the state school system. The major sponsoring organizations of media education have included the Christian Churches, centers of action research in communication, centers of

Este autor indica como ponto de referência de sistematização da questão no caso brasileiro o II Seminário Latino-Americano de Educação para a Televisão, ocorrido em Curitiba em 1987, cuja Carta de princípios conteria diretrizes para o encaminhamento da questão ao nível escolar. Este encontro aconteceu sob os auspícios da União Cristã Brasileira de Comunicação Social – UCBC. Conforme o *site* da organização,

“a entidade cumpriu um importante papel na luta pela redemocratização do país. Busca agora estimular de todas as formas os ideais cristãos e humanitários nos diferentes meios de comunicação, bem como promover o estudo, a análise e o debate construtivo sobre os fenômenos sociais e culturais contemporâneos a partir do lugar da comunicação”.⁹⁹

Nas páginas que a UCBC mantém na Internet pode-se adquirir vídeos e publicações, e ainda solicitar cursos presenciais e à distância. Não existe, entretanto, cópia da tal Carta de Curitiba. O encaminhamento da questão, nos diversos produtos oferecidos e documentos relacionados no *site*, é matizado pelo viés religioso. Ao focalizar o espaço escolar, necessita-se de uma elaboração um tanto diversa, o que tem sido proporcionado pela pesquisa acadêmica. Informam Salvatierra, Vieira e Alves que, a partir de meados da década de 80 formou-se o Diretório de Especialistas e Pesquisadores em Comunicação e Educação, cujo núcleo central de dados

“foi obtido em decorrência dos Seminários Latino-Americanos de Educação para a Televisão, realizados, respectivamente, em Santiago, Chile (1984), Curitiba, Brasil (1986), Buenos Aires, Argentina (1988) e Las Vertientes, Chile (1990). Os quatro seminários produziram, cada um deles, relatórios que acabaram por oferecer uma sedimentação para os vários programas em desenvolvimento no continente, por outro lado revelaram um grupo de especialistas com trabalhos consolidados”.¹⁰⁰

O tratamento acadêmico do campo de estudos da comunicação e sua interseção com a educação tem evoluído favoravelmente. Várias universidades brasileiras, públicas e privadas, oferecem programas de pesquisa

popular education, community associations involved in communication and education, and other private organizations. For that reason, media education tends to be found in private schools dependent on the churches and in many social groups tied to Christian and private initiatives”.

⁹⁹ Conforme o *site*: www.catolicanet.com.br/ucbc/conteudo

¹⁰⁰ SALVATIERRA, ELIANY; VIEIRA, FERNANDO PEIXOTO; e ALVES, PATRÍCIA ALVES. A Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-Americana. p. 2. *in* Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/5/1998.

no nível de pós-graduação; o número de pesquisadores tem aumentado e a qualidade, a variedade e o alcance dos trabalhos tem refletido em experiências concretas na prática escolar. Um bom exemplo é o projeto Educom.Rádio, em parceria do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e a Prefeitura daquela cidade. O objetivo deste projeto é

“equipar cada unidade escolar de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino com um estúdio de rádio de transmissão restrita, a fim de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas que permitam à comunidade escolar dar respostas adequadas e construtivas aos problemas da convivência diária, além de propiciar a melhora na compreensão e no aprendizado das várias linguagens próprias da sociedade da informação. Isso ocorrerá através da capacitação da comunidade escolar, favorecendo a aquisição de conhecimentos e habilidades indispensáveis para que se introduzam e se promovam os diferentes modos de comunicação na sala de aula e no conjunto das atividades educativas. Os professores, alunos e membros da comunidade escolar estarão aptos, ao final do curso, a construir uma programação de rádio, com todos os seus elementos (vinhetas, abertura, blocos, comerciais e encerramento), assim como manusear um estúdio de rádio capaz de gravar, reproduzir em fita cassete e em disco digital, além de transmitir sua programação para toda a unidade escolar, através de um sistema de caixas acústicas instaladas em diversos pontos do prédio escolar.”¹⁰¹

Encontros de especialistas tem sido sediados no Brasil, inclusive de caráter mundial, como em 1998 o Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação, em São Paulo, e o Congresso da *International Association for Media and Communication Research*, em Julho de 2004, em Porto Alegre. Entidades como a INTERCOM e a FELAFACS aglutinam estudiosos e permitem o aprofundamento das pesquisas. A sigla INTERCOM identifica a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, fundada no final da década de 80, é entidade associada à ALAIC, *Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación*. Além da promoção de encontros anuais e simpósios, a INTERCOM estimula pesquisas, faz publicações e distribuição de livros, revistas, vídeos, etc.; mantém centro de documentação; concede prêmios; além de outras atividades de incentivo à formação científica e cultural dos pesquisadores da área.¹⁰² A FELAFACS,

¹⁰¹ Conforme o site:

portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/relacoes_internacionais/carteira_de_projetos.

¹⁰² Conforme o site www.intercom.org.br.

Federación Latinoamericana e Facultades de Comunicación Social, agrupa mais de 300 escolas ou faculdades de comunicação de 21 países da América Latina. Foi criada em outubro de 1981. Tem como propósito principal contribuir ao desenvolvimento do ensino e da prática profissional da Comunicação, em suas diversas áreas, na América Latina. Sua sede permanente é em Lima, Peru.¹⁰³

Educomunicação e o Educomunicador

Citelli informa que o tema da inter-relação entre comunicação e educação tem despertado cada vez maior interesse, o que é perceptível

“nas novas linhas de pesquisa nas universidades, os congressos e encontros, o aumento no número de publicações especializadas, as propostas elaboradas pelos novos parâmetros curriculares e que recomendam, com ênfase, o estudo das relações comunicação-sociedade como tema transversal aos programas escolares, os cursos de capacitação junto ao magistério do ensino fundamental e médio tendo em vista o assunto em pauta.”¹⁰⁴

O autor indica que, com a necessidade de ensinar gama tão diversa de aportes culturais, impressos, audiovisuais e informáticos, criticamente, nos diversos campos da educação – formal, informal e não formal, - é preciso capacitar profissional que seja “capaz de trabalhar de forma articulada naquelas duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea: comunicação e educação”.¹⁰⁵ Tal profissional é o “educomunicador”.¹⁰⁶ Ismar de Oliveira Soares explica que o Campo da Educomunicação inclui

“um conjunto de ações que permitem que educadores e estudantes desenvolvam um novo gerenciamento, aberto e rico, dos processos comunicativos dentro do espaço educacional e de seu relacionamento com a sociedade. O Campo da Educomunicação incluiria, assim, não apenas relacionamentos de grupos (a área da comunicação interpessoal), mas também atividades ligadas ao uso de recursos de informações de ensino- aprendizagem (a área das tecnologias educacionais), bem como o contato com os meios de comunicação de massa (área de educação para os meios de comunicação) e seu uso e manejo (área de produção comunicativa).”¹⁰⁷

¹⁰³ Conforme o *site*: www.felafacs.org.

¹⁰⁴ CITELLI, ADILSON. *Comunicação e Educação: Aproximações*. p.104. in BACCEGA, M. A. *org. Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

¹⁰⁵ CITELLI, A. *op.cit.* pp. 104-105.

¹⁰⁶ Citelli atribui a Mário Kaplun o neologismo.

¹⁰⁷ SOARES, ISMAR DE OLIVEIRA. *Contra a Violência: Experiências sensoriais envolvendo luz e visão*. p. 264. in FEILITZEN, C. V. e CARLSSON, U. *A Criança e a Mídia. Imagem, Educação, Participação*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2002.

Para Soares, o educador transitará no campo tendo por perspectiva o “gerenciamento participativo e democrático da comunicação”. Assim, na interface comunicação-educação, através deste profissional que transcenderá os processos educativos escolares, possibilita-se um “novo pacto social envolvendo o problema da produção e uso dos meios de comunicação, um pacto que reconheça a especificidade da comunicação educativa e do papel de seu agente, o educador”.¹⁰⁸

A transição do papel da escola como lugar de formação nacional, em face da cultura midiática mundializada que se expande, passando a ser o local de formação da identidade ao mesmo tempo local, regional, nacional e internacional, é anotada pela pesquisadora francesa Geneviève Jacquinot. Para esta autora, “no plano educativo, um dos desafios atuais é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento e a ‘cultura midiática’ dos alunos, para que a educação sirva para promover ao mesmo tempo o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando”.¹⁰⁹ Observa Jacquinot o distanciamento da escola e dos meios, em oposições que parecem irreconciliáveis: o saber escolar é alicerçado sobre o conhecimento do passado, a lógica da razão, o durável, a formação do indivíduo e a objetividade, bem como é transmitido de forma organizada, gradual e sujeito a avaliações periódicas. A cultura dos meios, por sua vez, traz as características de atualidade, efemeridade, emocionalismo, consumismo e subjetividade: “os meios tratam de todos os assuntos, e não há nenhum controle de aquisição. Os meios constituem um mundo aberto a todas as influências exteriores, falam de tudo da mesma maneira e abordam todos os registros da cultura. É por isso que eles convêm a todos, mesmo que todos não pensem da mesma forma.”¹¹⁰

¹⁰⁸ SOARES, I. O. *op.cit.* p. 265.

¹⁰⁹ JACQUINOT, GENEVIÈVE D. O que é um educador? O Papel da comunicação na formação dos professores. p. 1. *in* Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/51998.

¹¹⁰ JACQUINOT, G. D. *op. cit.* p. 2.

Como vencer estas oposições e conciliar escola e meios na organização da transmissão da cultura e na formação de sujeitos individuais e sociais? Através da prática profissional do educador, alguém que não trabalhará somente nas constatações, mas sobre aquisições teóricas. Esta dupla função se dá na convergência entre as ciências da educação e da comunicação. Segundo Jacquinet, este é um profissional:

“consciente que uma educação ‘de massa’ e ‘multicultural’ situa-se além da simples aquisição de conhecimentos escolares; que vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos certos, mas também pela maneira como eles fornecem uma representação do mundo: donde a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações; que está convencido que uma emissão não é um ato “passivo”, mas mobiliza uma quantidade de ‘micro-saberes’ acumulados que o professor pode ajudar o aluno a colocar em relação, para construir seu conhecimento e lhe dar sentido; que sabe que, quando ele introduz os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudo-jornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do ‘poder’, econômico e ético (político) que os produz, das ‘montagens do discurso e da cena’ que constrói as mensagens e da audiência que lhes dá ‘sentido’; que aceita um novo referencial para a relação educador-educando: o aluno pode ensinar ao mestre (principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado); que aceita que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: em particular, ele pode, a partir das emoções provocadas pela televisão, trabalhar sobre diversas ‘abordagens do real’ e construir progressivamente um pensamento rigoroso.”¹¹¹

No capítulo seguinte tratarei de analisar os docentes da rede municipal, os mais diretamente imbricados à temática dos meios, supervisores e regentes de classes de literatura e artes, a partir de indícios tomados de sua formação escolar e acadêmica, em relação à pretendida atuação como educadores. Será referenciada também a questão do acesso aos meios pela população escolar atendida na rede municipal. Dessa análise, mais o contraponto com o discurso dos textos legais, surgirão medidas a serem propostas no nível de gestão do sistema municipal de ensino.

¹¹¹ JACQUINET, G. D. *op. cit.* pp. 5-6.

crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando”.¹¹⁶ Observa Jacquinot o distanciamento da escola e dos meios, em oposições que parecem irreconciliáveis: o saber escolar é alicerçado sobre o conhecimento do passado, a lógica da razão, o durável, a formação do indivíduo e a objetividade, bem como é transmitido de forma organizada, gradual e sujeito a avaliações periódicas. A cultura dos meios, por sua vez, traz as características de atualidade, efemeridade, emocionalismo, consumismo e subjetividade: “os meios tratam de todos os assuntos, e não há nenhum controle de aquisição. Os meios constituem um mundo aberto a todas as influências exteriores, falam de tudo da mesma maneira e abordam todos os registros da cultura. É por isso que eles convêm a todos, mesmo que todos não pensem da mesma forma.”¹¹⁷

Como vencer estas oposições e conciliar escola e meios na organização da transmissão da cultura e na formação de sujeitos individuais e sociais? Através da prática profissional do educador, alguém que não trabalhará somente nas constatações, mas sobre aquisições teóricas. Esta dupla função se dá na convergência entre as ciências da educação e da comunicação. Segundo Jacquinot, este é um profissional:

“consciente que uma educação ‘de massa’ e ‘multicultural’ situa-se além da simples aquisição de conhecimentos escolares; que vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos certos, mas também pela maneira como eles fornecem uma representação do mundo: donde a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações; que está convencido que uma emissão não é um ato ‘passivo’, mas mobiliza uma quantidade de ‘micro-saberes’ acumulados que o professor pode ajudar o aluno a colocar em relação, para construir seu conhecimento e lhe dar sentido; que sabe que, quando ele introduz os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudo-jornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do ‘poder’, econômico e ético (político) que os produz, das ‘montagens do discurso e da cena’ que constrói as mensagens e da audiência que lhes dá ‘sentido’; que aceita um novo referencial para a relação educador-educando: o aluno pode ensinar ao mestre (principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema proposto, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado); que aceita que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: em particular, ele pode, a partir das emoções provocadas pela televisão, trabalhar

¹¹⁶ JACQUINOT, GENEVIÈVE D. O que é um educador? O Papel da comunicação na formação dos professores. p. 1. in *Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação*, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/5/1998.

¹¹⁷ JACQUINOT, G. D. *op. cit.* p. 2.

sobre diversas 'abordagens do real' e construir progressivamente um pensamento rigoroso."¹¹⁸

Martin-Barbero considera que a educação se encontra numa encruzilhada, estabelecendo relações cada vez mais estruturais com os processos de comunicação em especial aqueles veiculados pelos grandes meios e o computador. Isto implica em mudanças nos modos de perceber, ler, aprender e sentir, que não se incorporam à escola pela simples aquisição de instrumentos e aparelhos. É preciso mudar o modelo educativo dos sistemas de comunicação, pois "cualquier modernización tecnológica que se le haga al actual modelo educativo, no solo no lo va a mejorar sino que lo va a reforzar en lo que tiene de malo".¹¹⁹ Este autor explica que quando se fala de comunicação, fala-se de um ecossistema comunicativo, que está formado de dois tipos de conteúdos. Em primeiro lugar de um conjunto de saberes, linguagens, escrituras, não mais centralmente controlado como patrimônio de certos atores sociais:

"el saber ha estado siempre comprimido, controlado, ejercido por representantes del poder, uno de los procesos más profundos de cambio cultural y social que estamos viviendo es esta transformación en los modos de circular socialmente el saber. Es decir, asistimos, desde el ámbito de la comunicación, a una descentralización del saber y a una diseminación del saber. El primer elemento del ecosistema comunicativo es la diseminación de los saberes que pasan por multitudes de lugares distintos a los tradicionales de la escuela."¹²⁰

O segundo âmbito do ecossistema comunicativo é o espaço público de política que viabiliza:

"a través de los medios masivos la política se ha metido en la casa. La política ha ido de la plaza pública al dormitorio. Ahora tenemos a los políticos en nuestro dormitorio y eso evidentemente tiene su costo, no tanto económico, tiene su costo político y cultural porque la televisión le pasa su factura política por hacer que la política llegue a donde no ha llegado nunca: el espacio privado."¹²¹

Como preparar os alunos através da educação para as transformações trazidas pela comunicação? A educação deve se colocar neste novo ecossistema comunicativo, abrindo a escola às culturas que estão fora dela:

¹¹⁸ JACQUINOT, G. D. *op. cit.* pp. 5-6.

¹¹⁹ MARTIN-BARBERO, JESUS. Retos Culturales: de la Comunicación a la Educación. Medellín: Conferência proferida no Palácio da Cultura Rafael Uribe, 04/09/1999. p. 1. mimeo.

¹²⁰ MARTIN-BARBERO, J. *op. cit.* p. 4.

¹²¹ MARTIN-BARBERO, J. *op. cit.* p. 5.

a cultural oral e a cultura áudio-visual. O papel da instituição em prover a interface entre a cultura local e o restante do mundo deve ser concebido, aproveitando o que diz Mattelart sobre os sistemas de comunicação, considerando que “todas essas escalas da realidade – internacional, local, regional e nacional, não têm sentido a não ser que as articulemos entre si, coloquemos em relevo suas interações, e nos recusemos a estabelecer dilemas e binaridades para tentar criar passarelas, ou seja, mediações e negociações que se operam entre as diversas dimensões, sem negligenciar por isso mesmo a existência bem real das relações de força entre elas”.¹²²

A simples substituição do livro didático por um aparelho de televisão, por exemplo, “modernizando” a escola, não é bastante para a contextualização do aluno. No dizer de Guy Debord “o mundo já possui o sonho de um tempo. Para vivê-lo de fato, deve agora possuir consciência dele.”¹²³ Nas palavras de Geneviève Jacquinot: “se as tecnologias da informação e da comunicação modificam as práticas centenárias de guarda, acesso, transmissão e utilização dos saberes, se é verdade que uma nova forma de cultura está nascendo, ela só se tomará verdadeiramente uma cultura se os docentes contribuírem em sua forja”.¹²⁴ Assim, o que Freire referencia como “o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores”,¹²⁵ enquanto memória coletiva, cultura, (“que torna possível a comunicação entre os membros de uma coletividade historicamente situada, cria entre eles uma comunidade de sentido, permite-lhes que se adaptem a um meio ambiente natural, e, fornece-lhes a capacidade para argumentar, de maneira racional, com os valores implícitos na forma prevalente das relações sociais”¹²⁶), é

¹²² MATTELART, ARMAND. *Comunicação-Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 289.

¹²³ DEBORD, GUY. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. p. 110.

¹²⁴ JACQUINOT, GENEVIÈVE D.. *in* DUPUIS, P-A, e PRAIRAT, ERICK. *orgs. École en devenir, école en débat*. Paris: l'Harmattan, 2000..conforme o site www.cahiers-pedagogiques.com/livres. N° 393, abril de 2001.

“si les technologies de l’information et de la communication modifient les pratiques centenaires de stockage, d’accès, de transmission et d’utilisation des savoirs, s’il est vrai qu’une nouvelle forme culturelle est en train de naître, elle ne deviendra vraiment une culture que si les maîtres contribuent à la forger».

¹²⁵ FREIRE, P. *op. cit.* p. 14.

¹²⁶ MATTELART, A. *op. cit.* pp. 288-289.

confrontado, como resume Martín-Barbero, com as novas tecnologias da inteligência, que reestruturam a cultura a partir de uma visualidade eletrônica¹²⁷, que promovem uma aprendizagem antecipatória e constante, que causam uma ruptura generacional sem precedentes¹²⁸, desafiando a escola a um novo posicionamento epistemológico.

Para esse pesquisador, o novo cenário comunicativo deve ser para a escola uma questão de fim, de encontro com a sua sociedade – “es sólo a partir de la asunción de la *tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura* que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad.”¹²⁹ Isto se atinge também pela substituição do modelo linear que encadeia unidirecionalmente as matérias pelo palimpsesto (em que o passado emerge das entrelinhas que escrevem o presente), interagindo com o hipertexto (multiplicidade de conexões da escritura).

O autor propõe três instâncias em que o professor atuará como educador: em primeiro lugar será um formulador de problemas, que serão transdisciplinares, mobilizando saberes que vêm de campos diversos. Em segundo lugar, o docente atuará como coordenador de equipes de trabalho porque os alunos “la información la van a tener por montones. En montones de soportes, de formas. Lo importante va a ser, formular el problema y saber afrontarlo en equipo, trabajar en equipo.”¹³⁰ Finalmente, o professor tem que saber formar sujeitos autônomos, o que não pode ser feito por nenhuma máquina, mas somente na prática do trabalho com os outros, no exercício da alteridade. A autonomia dos sujeitos é a

“libertad interior que no se deja acabar el cerebro ni por la publicidad, ni por los noticieros, ni por los politiqueros. Que sabe pensar por su cuenta, con su cabeza. Que sabe tomar distancia del minuto, de la ovación, de la efervescencia. Que sabe distinguir, que sabe valorar, que acaba con las dicotomías fáciles: buenos, malos; lindos, feos”.¹³¹

¹²⁷ MARTIN-BARBERO, JESUS. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. in Revista Nómadas, s.d. p. 17.

¹²⁸ MARTIN-BARBERO, J. *Op. Cit.* p. 11.

¹²⁹ MARTIN-BARBERO, J. *Op. Cit.* p. 19.

¹³⁰ MARTIN-BARBERO, JESUS. Retos Culturales: de la Comunicación a la Educación. Medellín: Conferência proferida no Palácio da Cultura Rafael Uribe, 04/09/1999. p. 17. mimeo.

¹³¹ MARTIN-BARBERO, J. *op. cit.* p. 17.

Docente, Educomunicador: possibilidades de formação.

A introdução da educomunicação nas práticas pedagógicas depende inelutavelmente da formação do professor para seu acontecimento na concretude do cotidiano escolar. Pode-se entrever, para isso, dois caminhos: a abordagem do tema no momento da chamada formação inicial do professor (o curso médio na modalidade normal, ou o curso universitário), ou a capacitação do profissional existente, no âmbito de sua prática, hipótese esta conexa à esfera da gestão escolar municipal. Nilda Alves questiona a designação do curso universitário como formação inicial: "antes, durante e depois de um curso, a formação das profissionais do ensino está relacionada a múltiplos espaços/tempos que não exclusivamente o que se refere ao do curso".¹³² Esta multiplicidade cronotópica revela-se, por exemplo, na prática pedagógica cotidiana, no ter sido aluna, nas ações políticas do Estado sobre o campo da educação, e em toda gama de atividades políticas e sociais. Assim, a chamada formação inicial, é, em verdade, momento de uma formação continuada em sua trajetória profissional e de vida. Para a autora, "a rede de conhecimentos e relações que organizamos destes vários espaços-tempos é aquela na qual nos 'balançamos' para exercer o magistério".¹³³ Trata-se de rede de intersubjetividades estabelecidas nos múltiplos contextos cotidianos, e que se reflete nas atividades de formação profissional, que por sua vez, são igualmente complexas. Na elaboração teórica de Boaventura de Souza Santos, esta complexidade é percebida da seguinte forma:

"Distingo nas sociedades capitalistas quatro espaços (que também são quatro tempos) estruturais: o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço da cidadania e o espaço mundial. Cada um deles constitui um feixe de relações sociais paradigmáticas. Não são obviamente os únicos espaços-tempo que vigoram ou circulam na sociedade mas todos os demais representam, no essencial, combinações diversas entre os quatro conjuntos de relações sociais paradigmáticas. Cada espaço estrutural é um fenômeno complexo constituído por cinco componentes elementares: uma unidade de prática social, uma forma institucional privilegiada, um mecanismo de poder, uma forma de direito e um modo de racionalidade."¹³⁴

¹³² ALVES, NILDA. A Formação da Professora e o Uso de Multimeios, p.3. in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/5/1998.

¹³³ ALVES, N. *op. cit.* p. 4.

¹³⁴ SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA. Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 2001. 8ª ed. pp. 125-126.

O professor, para além de sua formação inicial, que é continuação de suas vivências no leque das relações sociais, necessita, portanto, de uma formação permanente, pois também os espaços-tempos fora da escola sofrem transformações, que é preciso incorporar, transformar em conhecimento.. Precarizar a escola e seu profissional significa retirar-lhes sua parcela de poder na interação social. Assim, para Alves, a capacitação dos docentes quanto à operação e ensino dos meios, é um direito destes profissionais, "é necessário que se tenha o entendimento de que a apropriação, o uso e a criação de multimeios pela professora e, portanto, a inclusão dos mesmos durante a sua formação acadêmica, estão inseridos entre os direitos de posse e utilização do patrimônio cultural produzido pela humanidade, pelas professoras."¹³⁵

No caso dos profissionais em atuação, há, portanto, que prover o preenchimento das lacunas em sua formação, o que Napolitano entrevê como "um plano básico de formação, que pode ser expandido conforme a disponibilidade do professor."¹³⁶ Para este autor, nova abordagem pedagógica se impõe porque nas sociedades contemporâneas vive-se o processo da midiabilidade:

"um campo social dominado pela mídia, sobretudo a mídia eletrônica, catalisando um conjunto de experiências e identidades sociais. O fenômeno da midiabilidade implica a dificuldade em estabelecer fronteiras definidas entre a experiência enraizada nas relações sociais mais tradicionais (vivas no bairro, no trabalho, na escola ou na família) e aquela vivida 'através' da mídia, incorporando valores e comportamentos de seus tipos e personagens.

A tarefa primordial da escola (...) será a de pensar o grau de midiabilidade de suas diversas clientelas e dos indivíduos e grupos sociais envolvidos no trabalho escolar, bem como as diversas formas de recepção veiculados pela mídia".¹³⁷

Quando se falou acima em ecossistema comunicacional, ou inflexão de espaços-tempos, ou da midiabilidade, restou sublinhada a necessidade da educação posicionar-se frente a tal ecossistema cultural, o que inclui abordagem ao longo da formação do professor, não relegando o problema à esfera da preocupação individual. Explicita Soares:

"a gestão dos processos comunicacionais no espaço educativo não é atributo de um único profissional, mas obra de toda a comunidade educativa. Temos, contudo, a certeza de que a gestão comunicacional deve ser assessorada, animada e

¹³⁵ ALVES, N. *op.cit.* p. 9.

¹³⁶ NAPOLITANO, MARCOS. Como usar a Televisão na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2001. p. 43.

¹³⁷ NAPOLITANO, M. *op. cit.* pp. 12-13.

avaliada por especialistas da área. Especialistas que devem ser preparados em serviço, no dia-a-dia do trabalho pedagógico, assim como através da contribuição acadêmica conjunta das Faculdades e Centros de Pesquisa das áreas da Educação e da Comunicação.”¹³⁸

Resumindo, no escopo deste trabalho, o binômio formação do professor e trabalho conjunto da escola, deverão nortear as medidas a serem elencadas na conclusão. É preciso visualizar a rede municipal de educação como um todo orgânico, partindo da realidade do professor que nela trabalha, para evitar o fosso que se pode colocar entre teoria e prática. No cenário atual, encontramos a escola aparentemente desligada do ideal de agência formadora e emancipatória, limitada por contingências de ordem política e econômica. Contraditoriamente, entretanto, se por um lado os estados nacionais têm reduzido os investimentos na educação, em geral, e na formação dos docentes, em particular, por outro lado, movimentos sociais e estudos acadêmicos têm indicado como estratégia de superação da dependência econômica das nações periféricas ante as centrais, o investimento significativo na melhoria do ensino. Como explica Carnoy, o conhecimento é hoje o bem mais cobiçado na economia mundial, restando aos governos optar pelo aumento de seu investimento na área da educação:

“Se os Estados esperam desenvolver a habilidade cognitiva de sua juventude pela escolaridade, terão de contar com exímios professores, autônomos, motivados, bem qualificados do ponto de vista profissional e formados em instituições públicas concebidas para esse efeito. A maneira como se definem esses professores, seu grau de compromisso diante do sucesso dos alunos, sua vontade de aperfeiçoamento e sua habilidade pedagógica são as chaves do sucesso da educação básica e do ensino generalizado na sociedade. O compromisso e a participação dos professores implicam uma forma de gestão que leve em consideração suas necessidades e lhes dê um papel a desempenhar no aprimoramento da qualidade do ensino”¹³⁹.

Passo a analisar, na seqüência, especificidades do corpo docente da rede municipal, vetorizando possibilidades de formação destes professores como educadores.

¹³⁸ SOARES, ISMAR DE OLIVEIRA. A Gestão da Comunicação no Espaço Educativo (ou os Desafios da Era da Informação para o Sistema Educacional). p. 17. . in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/5/1998.

¹³⁹ CARNOY, MARTIN. Mundialização e Reforma da Educação. Brasília: Unesco, 2002. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. p. 100.

Os Docentes da Rede Municipal: autoria e formação

Para melhor compreender os mecanismos de construção do referencial de adesão aos elementos da indústria cultural amplamente presentes nas salas de aula e nas atividades artísticas, propus questionário às supervisoras pedagógicas das escolas rurais e urbanas, inclusive aquelas responsáveis pelas unidades de ensino rurais isoladas.¹⁴⁰ Responderam ao todo 20 pedagogas. Eis o resumo dos dados obtidos:

Quanto à primeira questão proposta "no cotidiano de sua escola, quem toma as decisões no encaminhamento pedagógico?", todas responderam quem em conjunto pela diretora, supervisora e professores. Idêntica resposta, decisão conjunta, obteve-se quando questionadas "especificamente quanto às aulas de literatura e artes, a escolha de temas e atividades é decidida por?" (questão 2).

Perguntadas por quem "o material permanente presente nas paredes das salas de aula, como alfabeto, calendário, tabuada, é preparado", (questão 3) 15 responderam que pela professora da turma (75%), 2 pela professora de literatura e artes (10%) e 5 em conjunto (25%). No questionamento seguinte, (questão 4) "a escolha de temas e objetivos para a decoração das paredes das salas de aula, quando feita por você", as profissionais colocaram as seguintes respostas:

É uma decisão pessoal	05	25%
É uma decisão baseada nas opiniões, práticas e gostos das professoras	07	35%
É uma decisão baseada nas opiniões, práticas e gostos das crianças	09	45%
É uma decisão conseqüente ao projeto pedagógico trabalhado	03	15%

Quanto às atividades da escola junto à comunidade, perguntou-se: "apresentações artísticas que acontecem para a comunidade em datas específicas

¹⁴⁰ Modelo do questionário aplicado consta em anexo ao final deste trabalho.

como Dia das Mães, Dia das Crianças, Jeca, e Festival de Literatura e Artes, são preparadas por quem?”(questão 5). As respostas anotadas foram:

Pela professora da turma	6	30%
Pela supervisora	3	15%
Pela professora de literatura e artes	5	25%
Pelo professor de educação física	5	25%
Em conjunto	4	20%

Ainda no tema das atividades culturais, “a escolha dos temas e formas das apresentações artísticas nas datas citadas na questão anterior, quando feita por você” (questão 6), responderam:

É uma decisão pessoal	0	0
É uma decisão baseada nas opiniões, práticas e gostos das professoras	7	35%
É uma decisão baseada nas opiniões, práticas e gostos das crianças	10	50%
É uma decisão em conjunto	5	25%

Considerando o registro do uso de fitas de vídeo em atividades em classe, como identificado nas fotos 70, A e B, e 87, A e B, constantes do Anexo I a este trabalho, questionei “o uso de fitas de vídeo com desenhos animados como atividade pedagógica é:” (questão 7), obtendo como respostas:

Diário, numa classe ou noutra	0	0
Semanal	3	15%
Raro, pois não dispomos de aparelhos	2	10%
Apreciado pelos alunos	6	30%
Veç ou outra	1	5%
Mensalmente	1	5%

Finalmente, foi verificada a procedência dos filmes: “as fitas de vídeo da escola foram adquiridas:” (questão 8), constatando-se que 5 por doações (25%); 20 pela própria escola com seus recursos (100%); 1 a pedido dos alunos (5%); e 7 locadas (35%).

A partir das informações obtidas nas questões 4 e 6, fica claro que em muitos momentos do fazer pedagógico é levado em consideração o gosto dos alunos na eleição de temas de decoração e atividades artísticas. Mais que isso, trata-se da união das preferências de professores e alunos, no que se imagina, e constrói culturalmente como território da infância, a ser povoado com seus personagens característicos e rituais apropriados.

A identificação das autorias, através das questões 1, 2, 3 e 5, remete a variantes: a atuação do docente na sala de aula, no cotidiano pedagógico, funciona enquanto trabalho individual, predominantemente. Nos casos das manifestações para a comunidade, ocorrem atividades em equipe, ou, com diferenças de escola a escola, são preparadas pelo profissional mais ligado à apresentação proposta.

A utilização de filmes em vídeo é comum a todas as escolas, embora esporádica, conforme questões 7 e 8. Evidenciou-se que a acessibilidade a produtos da indústria cultural, seja pela compra ou pela locação, influi na conformação do referencial de adesão promovendo inovações nas práticas pedagógicas.

Gostos pessoais à parte, o docente necessita para essas ou quaisquer outras atividades de seu mister profissional, formação, prévia ou continuada, que lhe permita desempenhá-las adequadamente. Para a rede municipal de ensino, que trabalha com as séries iniciais de escolarização, a formação mínima exigida é a do ensino médio, conforme preceitua a LDB:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”¹⁴¹

¹⁴¹ Art. 62 da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Trajetória de formação profissional dos docentes da rede municipal

O quadro de carreiras do magistério no Município de Castro, criado pela Lei Municipal 921/98, contempla quatro categorias funcionais quanto à formação profissional: Classe A, que requer habilitação em magistério no nível do ensino médio; Classe B, estudos adicionais especializados, como por exemplo, para a regência de turmas de alunos com necessidades especiais; Classe C, formação superior em licenciatura curta; e Classe D, formação superior em licenciatura plena. O acesso à carreira se dá através de concurso público, e inicia-se obrigatoriamente pela Classe A. Após o período de estágio probatório, de três anos, pode-se ter acesso às demais classes, através da comprovação dos respectivos títulos. Paralelamente, há promoção por tempo de serviço e por desempenho. Todos os funcionários empossados nesses cargos têm a denominação de Docentes, e, quando lotados em funções de direção, supervisão ou orientação pedagógicas, integram sub-classe dos chamados Especialistas de Ensino.

Em 2003, a Secretaria Municipal promoveu recadastramento do pessoal docente, de cujos resultados apresento a série de dados a seguir. Dos 631 funcionários que responderam ao questionário nas diversas escolas e centros de educação infantil, identificaram-se como docentes 463, especialistas 97, estagiários 60, e de outras funções 11.

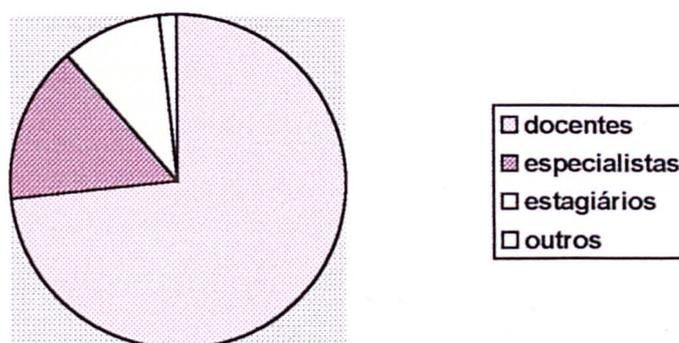


Gráfico 2. Composição do pessoal docente da rede municipal, conforme recadastramento em 2003.

Os 60 estagiários e os 11 ocupantes de outras funções (secretários de ensino, bibliotecárias, monitores especializados, professores suplementaristas e inspetores), não estão enquadrados no plano de carreira do magistério. Os outros 560 restantes, docentes e especialistas, estão divididos em 417 (73,03%) na Classe D, e 143 (26,97%) nas demais classes. Neste contingente, 26 outros docentes informaram já estar cursando o 3º grau (4,64%). O predomínio de pessoal qualificado em cursos superiores deve-se a políticas públicas de duas ordens: municipais e federais. No nível municipal, primeiramente, o estabelecimento do sistema de mudança e acesso a classes superiores a partir da comprovação da titulação, incentivou indiretamente a procura pelos cursos superiores. Este mecanismo foi inicialmente estabelecido em 1990 através da Lei Municipal 553/90, e posteriormente adaptado aos critérios do FUNDEF, em 1998, pela Lei Municipal 921/98. Sobre o FUNDEF resume o MEC:

“a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (...) institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério – FUNDEF. (...) A partir de seu mecanismo redistributivo, são dois os objetivos do FUNDEF, anunciados em sua própria denominação: - assegurar um valor mínimo de recursos por aluno em âmbito nacional e, em cada unidade federada, entre a rede estadual e as municipais, para garantir o padrão de qualidade do ensino ministrado no país, previsto na Constituição Federal (art. 208, VII); criar condições para se desenvolverem políticas de valorização do magistério, assegurando remuneração condigna para os professores do ensino fundamental público”.¹⁴²

A introdução de plano de carreira, com mecanismos de incentivo à formação, inclusive avaliação de desempenho permanente, deu-se, portanto, de acordo com diretrizes emanadas do Conselho Federal de Educação em consequência das disposições da Lei 9.494/96, que regulamenta o FUNDEF, na seguinte direção:

“uma carreira pressupõe a articulação entre desenvolvimento profissional e progressão. Não existe carreira se as variações de remuneração são decorrentes apenas do tempo de serviço, privilegiando-se a antigüidade, ou de certificados adquiridos em atividades de capacitação, sem a correspondente melhoria da atuação profissional, apenas associadas à satisfação pessoal de aquisição de conhecimentos. A necessária articulação entre profissionalização e progressão é o que diferencia um plano de carreira de um simples plano de cargos e salários, que não contemple melhoria na remuneração em decorrência de melhor desempenho.”¹⁴³

¹⁴² DUTRA JÚNIOR, A.F., ABREU, M., MARTINS, R., e BALZANO, S. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Brasília: FUNDESCOLAMEC, 2001. p. 19.

¹⁴³ DUTRA JR., A.F. *et alii. op. cit.* p.107.

Ainda na esfera de governo municipal, houve incentivo direto ao prosseguimento dos estudos dos docentes, com o financiamento do Curso Normal Superior em Mídias Interativas, oferecido pela UEPG, parcialmente pago pelo Município, o qual diplomou, de 2001 a 2003, 153 professores (27,32%), bem como pelo estabelecimento de escola de ensino normal, de nível médio para a faixa etária dos concluintes da 8ª série, cuja primeira turma formar-se-á em 2005, possibilitando a renovação dos quadros funcionais ao longo do tempo. Assim, o direcionamento das políticas públicas municipais, ao longo dos últimos 14 anos, e mais aceleradamente a partir de 1998, elevou o percentual de pessoal graduado em curso superior de menos de 15%, devendo atingir até 2005 aproximadamente 85%.

Perfil dos professores de literatura e artes

Entre os 560 professores recadastrados, 38 declararam-se regentes de classes de literatura e artes. Neste segmento, 27 possuem curso superior e 11, apenas o magistério. Busquei, no caso destes profissionais, diretamente ligados ao objeto de estudo desta dissertação, conhecer melhor sua trajetória formativa, o que resultou na seguinte tabela:

Tabela 6

Docente nº:	Intervalo de formação entre 1ª-4ª séries e 5ª-8ª séries, em anos	Tipo de escola em que estudou 1ª-4ª séries	Intervalo de formação entre 5ª-8ª séries e o magistério, em anos	Tipo de escola em que estudou 5ª-8ª séries	Intervalo de formação entre o magistério o ensino superior	Tipo de escola em que estudou o magistério	Tipo de escola dos estudos superiores
1	1	Pública	0	Pública	-	Pública	-
2	0	Pública	0	Pública	0	Pública	Privada
3	5	Pública	0	Pública	14	Pública	Pública
4	3	Rural	1	Supletiva	-	Pública	-
5	10	Rural	0	Pública	4	Pública	Pública
6	0	Pública	0	Pública	-	Privada	-

7	0	Pública	0	Pública	-	Pública	-
8	0	Pública	0	Pública	20	Pública	Pública
9	2	Pública	0	Pública	4	Pública	Pública
10	0	Pública	0	Pública	0	Pública	Privada
11	0	Pública	0	Pública	10	Pública	Pública
12	0	Pública	0	Pública	-	Pública	-
13	1	Pública	0	Pública	-	Pública	-
14	7	Pública	0	Pública	6	Pública	Pública
15	0	Pública	0	Pública	2	Pública	Pública
16	0	Pública	0	Privada	3	Pública	Pública
17	0	Privada	1	Privada	1	Pública	Pública
18	8	Rural	1	Supletiva	1	Pública	Pública
19	0	Rural	0	Pública	4	Pública	Privada
20	0	Pública	0	Privada	-	Pública	-
21	1	Pública	0	Pública	10	Pública	Pública
22	1	Privada	2	Privada	8	Privada	Privada
23	1	Pública	0	Pública	12	Pública	Privada
24	0	Pública	0	Pública	-	Pública	-
25	0	Pública	1	Pública	0	Pública	Privada
26	0	Rural	1	Rural	5	Pública	Pública
27	16	Rural	1	Pública	3	Pública	Privada
28	0	Pública	0	Pública	22	Pública	Pública
29	1	Privada	10	Privada	-	Privada	-
30	0	Pública	4	Pública	-	Privada	-
31	0	Pública	11	Pública	10	Pública	Pública
32	0	Pública	7	Pública	13	Pública	Privada
33	33	Pública	0	Supletiva	2	Privada	Privada
34	1	Pública	19	Pública	0	Privada	Privada
35	0	Pública	11	Pública	5	Pública	Privada
36	1	Pública	2	Pública	0	Pública	Pública
37	0	Pública	1	Pública	5	Pública	Pública
38	0	Pública	1	Pública	3	Pública	Privada

As fichas consultadas informam que das 27 professoras que possuem formação superior, 10 são pedagogas, 12 possuem Normal Superior, 4 habilitação em Letras, e 1 é formada em Educação Física.

Resumindo os dados apresentados, nota-se que a escola primária freqüentada pelas docentes foi em 35 casos a escola pública, sendo 5 rurais isoladas. Três cursaram estabelecimentos privados (confessionais). Algumas profissionais não prosseguiram diretamente da 4ª à 5ª série, ou houve reprovações nos anos iniciais. O intervalo médio entre o início previsto da 5ª série do ensino fundamental e a conclusão da oitava série, em anos excedentes foi de 2,4 anos.

A formação em 5ª a 8ª séries deu-se da seguinte maneira: 33 em escola pública, sendo uma na zona rural e 3 na modalidade supletivo; e 5 em estabelecimentos particulares. Entre a conclusão da oitava série e o ensino médio com habilitação em magistério ou normal, houve um atraso médio ou interrupção de 1,95 anos.

A habilitação em magistério foi obtida pelas docentes de literatura e artes em escola pública por 32 delas, e em instituições privadas por 6. O hiato temporal entre a finalização do curso médio e o início da formação superior é em média de 5,74 anos. Apenas duas das profissionais analisadas prosseguiram estudos da 1ª série à conclusão do curso superior sem nenhuma interrupção temporal.

Das 27 professoras já formadas em graduação superior 17 obtiveram sua titulação em universidade pública (UEPG), enquanto 10 o fizeram em instituições particulares. Nesse grupo, 21 docentes freqüentaram integralmente o curso superior já na condição de funcionárias públicas da rede municipal de ensino; 4 o fizeram parcialmente, e apenas 2 já ingressaram no serviço público já tituladas no 3º grau.

Concluo o presente capítulo com as seguintes constatações: A atividade profissional da docência no ensino público está diretamente ligada à formação em escolas igualmente públicas. As condições sócio-econômicas dos docentes são perceptíveis no desenho de sua vida escolar – ocorrência de

interrupções e atrasos entre os diversos segmentos, em especial para a frequência ao curso superior. A grande maioria dos professores analisados dependeu de seus vencimentos profissionais para financiar parcialmente seus estudos de 3º grau (deslocamentos, materiais, taxas), pois, mesmo a Universidade pública que preparou parte deles localiza-se em outra cidade, Ponta Grossa, distante 50 km. Parte dos avanços alcançados se deu em virtude de políticas públicas municipais de incentivo.

A introdução de novas abordagens pedagógicas, no âmbito da rede municipal, como é o caso da proposta da educomunicação, fica colocada, portanto, entre duas possibilidades: a primeira, esperar que a atividade acadêmica passe a recebê-la nos cursos de graduação, o que deixaria de fora os professores já formados, mais de dois terços, como se viu, e só traria resultados a longo prazo; ou, articular este rol de questões nas políticas públicas municipais de oferecimento de formação permanente, eventualmente em parceria com outras esferas de governo e instituições de ensino diversas.

Indicativos de gestão serão considerados, a seguir, na conclusão à dissertação.

CONCLUSÃO

A escola que nasce para a criança octagenária

“Penso que uma vida infantil como a de trinta anos atrás torna-se agora impossível: hoje, os meninos, quando nascem têm oitenta anos, como o Lao-Tse chinês.”
GRAMSCI

Criança. Escola. Mundo. Comunicação Professor. Este o caminho percorrido no presente trabalho. Evidenciando circularidades que se interpenetram. A necessidade de formar os mais jovens, e os mais velhos, para viver em seu mundo. A escola como ponto focal deste processo. A criança chegando à sala de aula com uma bagagem de conhecimentos que serão preteridos pela escola. O conflito. Ensinar o mundo velho, ou render-se ao novo? E o professor, de repente, de mãos abanando – foi-se o giz e o salário – e a cabeça vazia. Persistir nos velhos modos de ensinar, ou conformar-se à falta de modos?

A emergência (surgimento e urgência) de um novo campo do saber, a educomunicação, é consequência e resposta aos amplos movimentos culturais que hibridizam mundialismos e localismos. Se a escola precisa mudar suas práticas, revendo instrumentos e instrução, o professor precisa ser capacitado a atuar menos linearmente: deverá ser um interlocutor capaz de dialogar com a criança octagenária. Capaz de recolher entre a polifonia dos discursos sociais, desde os globais aos locais, elementos de indução ao crescimento intelectual do aluno. Capaz de acercar-se aos botões do computador sem susto, porque não lhe surpreende o conhecimento novo, a voz do outro, a informação multiplicada. Porque saber interagir, organizar, perceber, demonstrar. Saber compor, a partir dos referenciais de raiz e de adesão, presentes no cotidiano escolar, o produto necessário ao desenvolvimento do aluno. Saber desvelar no universo dos personagens, das ficções e narrativas, da propaganda consumista, valores humanos, conformações do herói que é preciso saber identificar para deixar-lhe espaço nos relatos que se constroem de memória do futuro. Porque é o autor de

processo de enorme significação para a vida do aluno: desfazer a alienação, praticando uma escola democrática.

Indicativos de Gestão

No campo da gestão da rede municipal de ensino de Castro, o que pode servir de parâmetro a outros sistemas municipais de educação, proporei indicativos de gestão, em relação à introdução e operacionalização da educomunicação. Dividirei as medidas em três níveis de atuação afetos à Secretaria Municipal gestora, conforme o *modus operandi* necessário:

No nível de trabalho que se pode chamar vertical, reúno as medidas elegíveis como decisões de governo, aproveitando a estrutura hierarquizada do órgão público, tais como: quando aos docentes e à prática pedagógica, oferecimento de cursos de formação continuada sobre o tema; organização de grupos de estudo e trabalho, envolvendo diretamente às supervisoras pedagógicas e professores de literatura e artes. Na esfera administrativa: previsão legal para as atividades propostas e necessárias revisões curriculares; previsão orçamentária para implementação das medidas; adaptação da infra-estrutura escolar, provendo a acessibilidade aos meios.

Em outra forma de atuação, que chamarei de horizontal, tratar-se-á de multiplicar o alcance das medidas “verticais”, expandindo-as ao conjunto da rede escolar: oferecimento de formação mínima a todos os docentes; inclusão da temática no curso normal de nível médio mantido pelo município; aquisição de livros e outros materiais pedagógicos pertinentes, distribuídos às escolas e centros de educação infantil; intercâmbio com profissionais de outras instituições.

Ultrapassando os limites estritamente escolares, proponho considerar-se igualmente atuação diagonal, relacionando escolas e produção cultural, de forma a proporcionar abordagem de acordo à faixa etária dos alunos, não descuidando dos aspectos: linguagens, produção, composição e audiências. No viés cultural, deve-se: aproximar as práticas educativas aos meios de comunicação locais; incentivar os processos comunicacionais culturais locais;

compor banco de dados da oralidade local; garantir o espaço da cultura local perante os elementos globais.

À guisa de conclusão retomo: a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e da Criança e do Adolescente de Castro, desde a municipalização plena das instituições escolares rurais e urbanas a partir de 1991, tem obtido avanços na qualificação dos professores e provimento de vagas aos alunos, inclusive com expressiva expansão da rede de estabelecimentos de educação infantil, operados integralmente por pessoal do magistério. A maioria dos docentes está habilitada em nível superior, e a matrícula é quase universal. Há espaço, portanto, para avançar em questões de qualidade e contemporaneidade nos currículos praticados. Tema que se impõe, conforme se viu pertinente pela atualidade e contundência com que permeia a tessitura intercambiante de significações no social, é o dos meios de comunicação de massa, e sua resolução pedagógica, a educomunicação. A gestão municipalizada da rede não se esgota no interstício temporal em que o aluno está na sala de aula. Faz parte, como tem acontecido, e é preciso reforçar a expandir, prover continuidade de formação aos docentes. A dependência inerte perante outras esferas do governo é improdutiva. É preciso começar, implementar experiências para que possa haver financiamento externo. A prática cotidiana do pessoal co-gestor, professores e funcionários, em aperfeiçoar medidas simples e factíveis deverá ser complementada com o saber cientificamente organizado na academia, de forma a garantir quantidade e qualidade no trabalho realizado. A cultura escolar não vive seu ato final. Não será substituída. É local de convivência e crescimento radicado em nosso mundo. Mas é preciso calibrar o olhar com que dinamizamos em conhecimento o horizonte histórico que se apresenta. Preparar no aluno, o olhar-de-ver-o-herói.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALVES, NILDA. A Formação da Professora e o Uso de Multimeios. in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/51998.

AMORIM, MARÍLIA. A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. in FREITAS, M.T., SOUZA, S.J., KRAMER, S. orgs. Ciências Humanas e Pesquisa. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, FRANCISCO DE ASSIS. O Balão.Comédia-Revista em 1 Ato. Castro: manuscrito pertencente ao Museu do Tropeiro, Maio de 1902.

BACCEGA, MARIA APARECIDA. Crítica de Televisão: aproximações. in MARTINS, Maria Helena. org. Outras Leituras. São Paulo: Senac, 2000.

BAKHTIN, MIKHAIL. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BUCHT, CATHARINA e FEILITZEN, CECÍLIA VON. Perspectivas sobre a Criança e a Mídia. Trad. Patrícia Queiroz Carvalho. Brasília: UNESCO/Ministério da Justiça, 2002.

BUCKINGHAM, DAVID. After the Death of Childhood. Growing up in the age of Electronic Media. Cambridge: Polity Press, 2002.

_____. Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Londres: Polity, 2003.

BURTON-CARVAJAL, JULIANE. Surprise Package. Looking Southward with Disney. P. 139. in SMOODIN, ERIC. org. Disney Discourse. Producing de Magic Kingdom. New York: The American Film Institute/Routledge, 1994.

CARDOSO FILHO, RONIE. Muxirão das Falas. Gestão Comunicacional na Prefeitura Municipal de Castro. São Paulo: Curso de Especialização em Gestão de Processos Comunicacionais. ECA/USP, 2001.

CARLSON, MARVIN. Teorias do Teatro. Trad. Gilson C. C. Souza. São Paulo: UNESP, 1997.

CARNOY, MARTIN. Mundialização e Reforma da Educação. Brasília: Unesco, 2002. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira.

CASTRO, GILBERTO. Os Apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. in CASTRO, FARACO e TEZZA , orgs. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 1999. 2ª ed.

CHOMSKY, NOAM e DIETERICH, HEINZ. A Sociedade Global. Educação, Mercado e Democracia. Blumenau: FURB, Universidade Regional, 1999. Trad. Luis Javier Garrido.

CITTELLI, ADILSON. Comunicação e Educação. A linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

_____. Comunicação e Educação: Aproximações. in BACCEGA, M. A., org. Gestão de Processos Comunicacionais. São Paulo: Atlas, 2002.

COLLIVA, J.L. ORIHUELA. Superar la McDonalización y Recuperar el Humanismo: Riesgos y Oportunidades de la Media Education ante el Nuevo Milenio. in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM) São Paulo: 20-24/5/1998.

CONNOR, STEVEN. Cultura Pós-Moderna. Introdução às Teorias do Contemporâneo. Trad. A.U. Sobral e M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

DEBORD, GUY. A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

DORFMAN, ARIEL e MATTELART, ARMAND. Para Ler o Pato Donald. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3ª ed.

DUTRA JÚNIOR, A.F., ABREU, M., MARTINS, R., e BALZANO, S. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

FARO, ANTONIO JOSÉ. Pequena História da Dança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FREIRE, PAULO. A Importância do Ato de Ler. São Paulo: Cortez, 1992.

FUENZALIDA, VALÉRIO. Media Education in Latin América. Developments 1970-1990. in BALZAGETTE, C., BEVORT, E., SAVINO, J., orgs. New Directions. Media Education Worldwide. Londres: British Film Institute, 1992.

GARCÍA CANCLINI, NESTOR. A Globalização Imaginada. São Paulo: Iluminuras, 2003. Trad. Sérgio Molina.

_____. Culturas Híbridas. Trad. A.R. Lessa e H.P. Cintrão. São Paulo: Edusp, 2000. 3ª ed.

GRAMSCI, ANTONIO. Homens ou Máquinas, não assinado, *Avanti!*, edição piemontesa, 24/12/16.

_____. Carta a Giulia, 1/7/1929. in Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª ed. Sel. trad. Noêmio Spínola.

HARVEY, DAVID. A Condição Pós-Moderna. Trad. A.U. Sobral e M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1999. 8ª ed.

IANNI, OCTAVIO. O Príncipe Eletrônico. in BACCEGA, M. A., org. Gestão de Processos Comunicacionais. São Paulo: Atlas, 2002.

KEEL, ROBERT. Conteúdo no site: www.umsl.edu/~rkeel/010/mcdonsoc.html.

KELLNER, DOUGLAS. Conteúdo no site: www.uta.edu/huma/illuminations/kell30.htm.

JACQUINOT, GENEVIÈVE D. O que é um educador? O Papel da comunicação na formação dos professores. in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/51998.

_____. in DUPUIS, P-A, e PRAIRAT, ERICK. orgs. École en devenir, école en débat. Paris: l'Harmattan, 2000. Conforme o site www.cahiers-pedagogiques.com/livres. Nº 393, abril de 2001.

KUENZER, ACÁCIA ZENEIDA. Trabalho Pedagógico: da Fragmentação à Unitariedade Possível. in FERREIRA, NAURA S. C. e AGUIAR, MÁRCIA DA S., orgs. Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. Campinas: Papirus, 2003. 2ª ed.

MARTIN-BARBERO, JESUS. Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. 2ª ed.

_____. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. in Revista Nómadas, s.d., s. nº.

_____. e REY, GERMÁN. Os Exercícios do Ver. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2001.

_____. Retos Culturales: de la Comunicación a la Educación. Medellín: Conferência proferida no Palácio da Cultura Rafael Uribe, 04/09/1999. mimeo.

MARX, KARL e ENGELS, FRIEDRICH. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa.

_____. Manifesto Comunista. Lisboa: Avante, 1997.

MATTELART, ARMAND. Comunicação-Mundo. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. História da sociedade de informação. Trad. N. N. Campanário. São Paulo: Loyola, 2002.

MEYROWITZ, JOSHUA. As Múltiplas Alfabetizações Mediáticas. in Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre: PUCRS, Nº 15, agosto de 2001.

NAPOLITANO, MARCOS. Como usar a Televisão na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, DENNISON DE. Urbanização e Industrialização no Paraná. Curitiba: SEED, 2001.

OROZCO GOMES, GUILLERMO. Divergências en la educación mediática. Inédito, mimeo.

_____. Professores e Meios de Comunicação: desafios e estereótipos. in Revista Comunicação e Educação. nº 10. São Paulo, Moderna/CCA, 1997.

OSSONA, PAULINA. A Educação pela Dança. Trad. Norberto A.Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.

PORTO, TÂNIA MARIA ESPERON. Pedagogia da Comunicação: Desafios e Perspectivas. in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/51998.

POSTMAN, NEIL. Stirring Up Trouble About Technology. Entrevista no site Aurora Online a Eugene Rubin. www.aurora.icaap.org/archive/postman.html. Canadá, 2001.

_____. The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte, 1982.

RITZER, GEORGE. Sociological Beginnings: On the Origins of Key Ideas in Sociology. New York: McGraw-Hill, 1994.

_____. The McDonaldization of Society. Thousand Oaks, Califórnia: Pine Forge Press, 1996.

SALVATIERRA, ELIANY; VIEIRA, FERNANDO PEIXOTO; e ALVES, PATRÍCIA ALVES. A Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-Americana. in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/51998.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA. Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 2001. 8ª ed.

SETZER, VALDEMAR W. Meios Eletrônicos e Educação. Uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2001.

SOARES, ISMAR DE OLIVEIRA. Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. in SOARES, I. O. Caminhos da Educomunicação. Cadernos de Educomunicação nº 1. São Paulo: SALESIANA, 2001.

_____. Contra a Violência: Experiências sensoriais envolvendo luz e visão. in FEILITZEN, C. V. e CARLSSON, U. A Criança e a Mídia. Imagem, Educação, Participação. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2002.

_____. A Gestão da Comunicação no Espaço Educativo (ou os Desafios da Era da Informação para o Sistema Educacional). in Anais do Congresso Internacional de Comunicação e Educação, e 2º Encontro Mundial em Mídia Educação. (CD-ROM). São Paulo: 20-24/51998.

TEZZA, CRISTÓVÃO. O Autor e o Herói. Um roteiro de leitura. in CASTRO, FARACO e TEZZA , orgs. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 1999. 2ª ed.

VALDERRAMA, CARLOS EDUARDO. Comunicación-educación, coordinadas, abordajes y travesías. Bogotá: Siglo del Hombre, 2000.

YOSHIMOTO, MITSUHIRO. Images of Empire: Tokyo Disneyland and Japanese Cultural Imperialism. in SMOODIN, ERIC, org. Disney Discourse. Producing de Magic Kingdom. New York: The American Film Institute/Routledge, 1994.

ANEXO 1

Listagem dos registros fotográficos relacionados por unidade de ensino
Registros fotográficos

Número da figura	Local do Registro
Figs. 1 A e 1 B	ESCOLA MUNICIPAL RELINDIS BORNMANN CAPILÉ
Figs. 2 A e 2 B	ESCOLA MUNICIPAL RELINDIS BORNMANN CAPILÉ
Figs. 3 A e 3 B	ESCOLA MUNICIPAL RELINDIS BORNMANN CAPILÉ
Figs. 4 A e 4 B	ESCOLA MUNICIPAL RELINDIS BORNMANN CAPILÉ
Figs. 5 A e 5 B	ESCOLA MUNICIPAL MARIANA GARCEZ
Figs. 6 A e 6 B	ESCOLA MUNICIPAL MARIANA GARCEZ
Figs. 7 A e 7 B	ESCOLA MUNICIPAL MARIANA GARCEZ
Figs. 8 A e 8 B	ESCOLA MUNICIPAL MARIANA GARCEZ
Figs. 9 A e 9 B	ESCOLA MUNICIPAL MARIANA GARCEZ
Fig. 10 A	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 11 A e 11 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 12 A e 12 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 13 A e 13 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 14 A e 14 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 15 A e 15 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 16 A e 16 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 17 A e 17 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 18 A e 18 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Fig. 19 A	ESCOLA MUNICIPAL DR. LINNEU MADUREIRA NOVAES
Figs. 20 A e 20 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 21 A e 21 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 22 A e 22 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 23 A e 23 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 24 A e 24 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 25 A e 25 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 26 A e 26 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 27 A e 27 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 28 A e 28 B	ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL LEITE DE CARVALHO
Figs. 29 A e 29 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 30 A e 30 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 31 A e 31 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 32 A e 32 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 33 A e 33 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 34 A e 34 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 35 A e 35 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 36 A e 36 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 37 A e 37 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 38 A e 38 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 39 A e 39 B	ESCOLA MUNICIPAL VILA ROSÁRIO
Figs. 40 A e 40 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 41 A e 41 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 42 A e 42 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 43 A e 43 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 44 A e 44 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 45 A e 45 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 46 A e 46 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 47 A e 47 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR BERNARDO LITZINGER
Figs. 48 A e 48 B	ESCOLA MUNICIPAL JAHYR LOPES
Figs. 49 A e 49 B	ESCOLA MUNICIPAL JAHYR LOPES
Figs. 50 A e 50 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO
Figs. 51 A e 51 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO

Figs. 52 A e 52 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO
Figs. 53 A e 53 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO
Fig. 54 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO
Fig. 55 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE LAGEADO DOS LEMES
Figs. 56 A e 56 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. JAHYR LOPES
Figs. 57 A e 57 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. JAHYR LOPES
Figs. 58 A e 58 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. JAHYR LOPES
Figs. 59 A e 59 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. JAHYR LOPES
Figs. 60 A e 60 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. JAHYR LOPES
Figs. 61 A e 61 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. JAHYR LOPES
Figs. 62 A e 62 B	ESCOLA MUNICIPAL DR. JAHYR LOPES
Figs. 63 A e 63 B	ESCOLA MUNICIPAL DALILA AYRES
Figs. 64 A e 64 B	ESCOLA MUNICIPAL DALILA AYRES
Figs. 65 A e 65 B	ESCOLA MUNICIPAL DALILA AYRES
Figs. 66 A e 66 B	ESCOLA MUNICIPAL DALILA AYRES
Figs. 67 A e 67 B	ESCOLA MUNICIPAL DALILA AYRES
Figs. 68 A e 68 B	ESCOLA MUNICIPAL DALILA AYRES
Figs. 69 A e 69 B	ESCOLA MUNICIPAL DALILA AYRES
Figs. 70 A e 70 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 71 A e 72 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 72 A e 72 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 73 A e 73 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 74 A e 74 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 75 A e 75 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 76 A e 76 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 77 A e 77 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 78 A e 78 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 79 A e 79 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 80 A e 80 B	ESCOLA MUNICIPAL Dr. VICENTE MACHADO
Figs. 81 A e 81 B	ESCOLA MUNICIPAL JARDIM BELA VISTA
Figs. 82 A e 82 B	ESCOLA MUNICIPAL JARDIM BELA VISTA
Figs. 83 A e 83 B	ESCOLA MUNICIPAL JARDIM BELA VISTA
Figs. 84 A e 84 B	ESCOLA MUNICIPAL JARDIM BELA VISTA
Figs. 85 A e 85 B	ESCOLA MUNICIPAL JARDIM BELA VISTA
Figs. 86 A e 86 B	ESCOLA MUNICIPAL JARDIM BELA VISTA
Figs. 87 A e 87 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSO LAR
Figs. 88 A e 88 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSO LAR
Figs. 89 A e 89 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSO LAR
Figs. 90 A e 90 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSO LAR
Figs. 91 A e 91 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSO LAR
Figs. 92 A e 92 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOSSO LAR
Figs. 93 A e 93 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 94 A e 94 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 95 A e 95 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 96 A e 96 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 97 A e 97 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 98 A e 98 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 99 A e 99 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 100 A e 100 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 101 A e 101 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 102 A e 102 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 103 A e 103 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO

Figs. 104 A e 104 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 105 A e 105 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 106 A e 106 B	ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELSA MACEDO
Figs. 107 A e 107 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 108 A e 108 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 109 A e 109 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 110 A e 110 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 111 A e 111 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 112 A e 112 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 113 A e 113 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 114 A e 114 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 115 A e 115 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Figs. 116 A e 116 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIVADAVIA DE GRACIA LARA
Fig. 117 A	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO FLYGARE TELLES
Figs. 118 A e 118 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO FLYGARE TELLES
Figs. 119 A e 119 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO FLYGARE TELLES
Figs. 120 A e 120 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO FLYGARE TELLES
Figs. 121 A e 121 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO FLYGARE TELLES
Figs. 122 A e 122 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Figs. 123 A e 123 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Figs. 124 A e 124 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Figs. 125 A e 125 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Figs. 126 A e 126 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Figs. 127 A e 127 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Figs. 128 A e 128 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Fig. 129 A	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL RUBENS JOSÉ QUINTILIANO
Figs. 130 A e 130 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESPERTAR PARA O MUNDO
Figs. 131 A e 131 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESPERTAR PARA O MUNDO
Figs. 132 A e 132 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESPERTAR PARA O MUNDO
Figs. 133 A e 133 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESPERTAR PARA O MUNDO
Figs. 134 A e 134 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL DESPERTAR PARA O MUNDO
Figs. 135 A e 135 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 136 A e 136 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 137 A e 137 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 138 A e 138 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 139 A e 139 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 140 A e 140 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 141 A e 141 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 142 – A B C	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 143 A e 143 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 144 A e 144 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 145 A e 145 B	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Fig. 146 A	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO PAULO II
Figs. 147 A e 147 B	CENTRO DE CULTURA POPULAR CONSULESA HELENA VAN DEN BERG
Figs. 148 A e 148 B	CENTRO DE CULTURA POPULAR CONSULESA HELENA VAN DEN BERG
Figs. 149 A e 149 B	CENTRO DE CULTURA POPULAR CONSULESA HELENA VAN DEN BERG
Fig. 150 A	CENTRO DE CULTURA POPULAR CONSULESA HELENA VAN DEN BERG
Figs. 151 A e 151 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 152 A e 152 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 153 A e 153 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 154 A e 154 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 155 A e 155 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)

Figs. 156 A e 156 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 157 A e 157 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 158 A e 158 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 159 A e 159 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 160 A e 160 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL VILA ESPERANÇA (TRONCO)
Figs. 161 A e 161 B	ESCOLA MUNICIPAL DE ESTAÇÃO DO TRONCO
Figs. 162 A e 162 B	ESCOLA MUNICIPAL DE ESTAÇÃO DO TRONCO
Figs. 163 A e 163 B	ESCOLA MUNICIPAL DE ESTAÇÃO DO TRONCO
Figs. 164 A e 164 B	ESCOLA MUNICIPAL DE ESTAÇÃO DO TRONCO
Figs. 165 A e 165 B	ESCOLA MUNICIPAL DE ESTAÇÃO DO TRONCO
Figs. 166 A e 166 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 167 A e 167 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 168 A e 168 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 169 A e 169 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 170 A e 170 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 171 A e 171 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 172 A e 172 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 173 A e 173 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 174 A e 174 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 175 A e 175 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 176 A e 176 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 177 A e 177 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 178 A e 178 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 179 A e 179 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 180 A e 180 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 181 A e 181 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Fig. 182 A	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL ELIZABET MACEDO KUGLER
Figs. 183 A e 183 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PEDRAS
Figs. 184 A e 184 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PEDRAS
Figs. 185 A e 185 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PEDRAS
Figs. 186 A e 186 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PEDRAS
Fig. 187 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PEDRAS
Figs. 188 A e 188 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PEDRAS
Figs. 189 A e 189 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PEDRAS
Figs. 190 A e 190 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CATANDUVA DE DENTRO
Figs. 191 A e 191 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CATANDUVA DE DENTRO
Figs. 192 A e 192 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE LAGEADO
Figs. 193 A e 193 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SANTA RITA
Fig. 194 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SANTA RITA
Figs. 195 A e 195 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 196 A e 196 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 197 A e 197 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 198 A e 198 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 199 A e 199 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 200 A e 200 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 201 A e 201 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 202 A e 202 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 203 A e 203 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 204 A e 204 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 205 A e 205 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Figs. 206 A e 206 B	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)
Fig. 207 A	ESCOLA MUNICIPAL SANTO LAZARINI (DISTRITO DE ABAPAN)

Figs. 208 A e 208 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TANQUE GRANDE
Figs. 209 A e 209 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TANQUE GRANDE
Figs. 210 A e 210 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TANQUE GRANDE
Figs. 211 A e 211 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TANQUE GRANDE
Figs. 212 A e 212 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TANQUE GRANDE
Figs. 213 A e 213 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SERRA DO APON
Figs. 214 A e 214 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SERRA DO APON
Fig. 215 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SERRA DO APON
Figs. 216 A e 216 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRÃO DOS PINHEIROS
Figs. 217 A e 217 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRÃO DOS PINHEIROS
Figs. 218 A e 218 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE SÃO LUIZ DOS MACHADOS
Figs. 219 A e 219 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE HERVAL DOS LIMA
Fig. 220 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE HERVAL DOS LIMA
Figs. 221 A e 221 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CERCADO
Fig. 222 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CERCADO
Figs. 223 A e 223 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CERCADO
Figs. 224 A e 224 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CERCADO
Figs. 225 A e 225 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CERCADO
Fig. 226 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE CERCADO
Figs. 227 A e 227 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BUTIAZAL
Fig. 228 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BUTIAZAL
Figs. 229 A e 229 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BUTIAZAL
Fig. 230 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE BUTIAZAL
Figs. 231 A e 231 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ NERY CARNEIRO DE NÁPOLI
Figs. 232 A e 232 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ NERY CARNEIRO DE NÁPOLI
Figs. 233 A e 233 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ NERY CARNEIRO DE NÁPOLI
Figs. 234 A e 234 B	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ NERY CARNEIRO DE NÁPOLI
Figs. 235 A e 235 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE INVERNADA
Figs. 236 A e 236 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE INVERNADA
Figs. 237 A e 237 B	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL PEQUENO REINO (SOCAVÃO)
Fig. 238 A	CENTRO M. DE EDUCAÇÃO INFANTIL PEQUENO REINO (SOCAVÃO)
Figs. 239 A e 239 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PAINA
Figs. 240 A e 240 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PAINA
Figs. 241 A e 241 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PAINA
Figs. 242 A e 242 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PAINA
Fig. 243 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PAINA
Figs. 244 A e 244 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PALMITO
Figs. 245 A e 245 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE PALMITO
Figs. 246 A e 246 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE GRAMAS
Figs. 247 A e 247 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRÃOZINHO
Figs. 248 A e 248 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRÃOZINHO
Figs. 249 A e 249 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRÃOZINHO
Fig. 250 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRÃOZINHO
Figs. 251 A e 251 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE GUARAREMA
Figs. 252 A e 252 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE GUARAREMA
Figs. 253 A e 253 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE GUARAREMA
Figs. 254 A e 254 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA
Figs. 255 A e 255 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA
Figs. 256 A e 256 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA
Figs. 257 A e 257 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA
Figs. 258 A e 258 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA
Figs. 259 A e 259 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA

Figs. 260 A e 260 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA
Fig. 261 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE TERRA NOVA
Fig. 262 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE RIBEIRÃO DO SALTINHO
Figs. 263 A e 263 B	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE LIMITÃO
Fig. 264 A	ESCOLA RURAL MUNICIPAL DE LIMITÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



1 A



1 B



2 A



2 B



3 A



3 B



4 A



4 B



5 A



5 B



6 A



6 B



7 A



7 B



8 A



8 B



9 A



9 B



10 A



11 A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



11 B



12 A



12 B



13 A



13 B



14 A



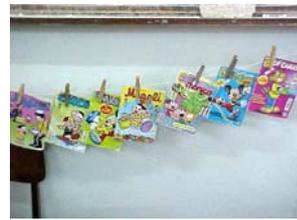
14 B



15 A



15 B



16 A



16 B



17 A



17 B



18 A



18 B



19 A



20 A



20 B



21 A



21 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



22 A



22 B



23 A



23 B



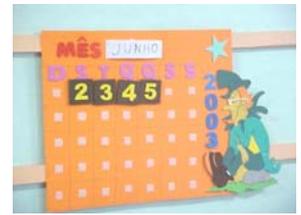
24 A



24 B



25 A



25 B



26 A



26 B



27 A



27 B



28 A



28 B



29 A



29 B



30 A



30 B



31 A



31 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



32 A



32 B



33 A



33 B



34 A



34 B



35 A



35 B



36 A



36 B



37 A



37 B



38 A



38 B



39 A



39 B



40 A



40 B



41 A



41 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



42 A



42 B



43 A



43 B



44 A



44 B



45 A



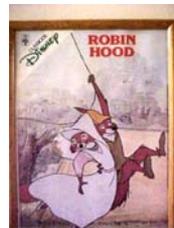
45 B



46 A



46 B



47 A



47 B



48 A



48 B



49 A



49 B



50 A



50 B



51 A



51 B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



52 A



52 B



53 A



53 B



54 A



55 A



56 A



56 B



57 A



57 B



58 A



58 B



59 A



59 B



60 A



60 B



61 A



61 B



62 A



62 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



63 A



63 B



64 A



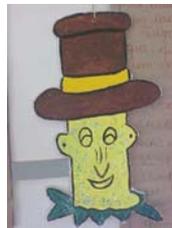
64 B



65 A



65 B



66 A



66 B



67 A



67 B



68 A



68 B



69 A



69 B



70 A



70 B



71 A



71 B



72 A



72 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



73 A



73 B



74 B



74 B



75 A



75 B



76 A



76 B



77 A



77 B



78 A



78 B



79 A



79 B



80 A



80 B



81 A



81 B



82 A



82 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



83 A



83 B



84 A



84 B



85 A



85 B



86 A



86 B



87 A



87 B



88 A



88 B



89 A



89 B



90 A



90 B



91 A



91 B



92 A



92 B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



93 A



93 B



94 A



94 B



95 A



95 B



96 A



96 B



97 A



97 B



98 A



98 B



99 A



99 B



100 A



100 B



101 A



101 B



102 A



102 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



103 A



103 B



104 A



104 B



105 A



105 B



106 A



106 B



107 A



107 B



108 A



108 B



109 A



109 B



110 A



110 B



111 A



111 B



112 A



112 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



113 A



113 B



114 A



114 B



115 A



115 B



116 A



116 B



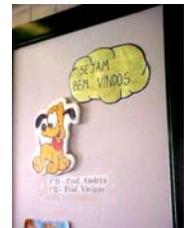
117 A



118 A



118 B



119 A



119 B



120 A



120 B



121 A



121 B



122 A



122 B



123 A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



123 B



124 A



124 B



125 A



125 B



126 A



126 B



127 A



127 B



128 A



128 B



129 A



130 A



130 B



131 A



131 B



132 A



132 B



133 A



133 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



134 A



134 B



135 A



135 B



136 A



136 B



137 A



137 B



138 A



138 B



139 A



139 B



140 A



140 B



141 A



141 B



142 A



142 B



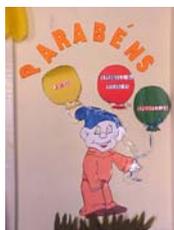
142 C



143 A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



143 B



144 A



144 B



145 A



145 B



146 A



147 A



147 B



148 A



148 B



149 A



149 B



150 A



151 A



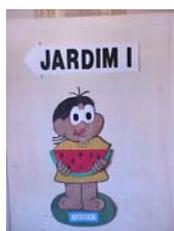
151 B



152 A



152 B



153 A



153 B



154 A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



154 B



155 A



155 A



156 A



156 B



157 A



157 B



158 A



158 B



159 A



159 B



160 A



160 B



161 A



161 B



162 A



162 B



163 A



163 B



164 A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



164 B



165 A



165 B



166 A



166 B



167 A



167 B



168 A



168 B



169 A



169 B



170 A



170 B



171 A



171 B



172 A



172 B



173 A



173 B



174 A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



174 B



175 A



175 B



176 A



176 B



177 A



177 B



178 A



178 B



179 A



179 B



180 A



181 A



181 B



182 A



182 B



183 A



183 B



184 A



184 B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



185 A



185 B



186 A



186 B



187 A



188 A



188 B



189 A



189 B



190 A



190 B



191 A



191 B



192 A



192 B



193 A



193 B



194 A



195 A



195 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



196 A



196 B



197 A



197 B



198 A



198 B



199 A



199 B



200 A



200 B



201 A



201 B



202 A



202 B



203 A



203 B



204 A



204 B



205 A



205 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



206 A



206 B



207 A



208 A



208 B



209 A



209 B



210 A



210 B



211 A



211 B



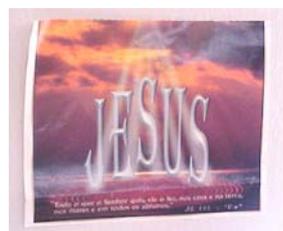
212 A



212 B



213 A



213 B



214 A



214 B



215 A



216 A



216 B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



217 A



217 B



218 A



218 B



219 A



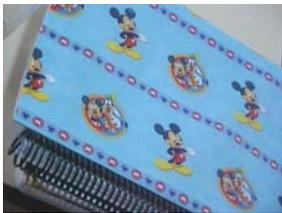
219 B



220 A



221 A



221 B



222 A



223 A



223 B



224 A



224 B



225 A



225 B



226 A



227 A



227 B



228 A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



229 A



229 B



230 A



231 A



231 B



232 A



232 B



233 A



233 B



234 A



234 B



235 A



235 B



236 A



236 B



237 A



237 B



238 A



239 A



239 B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



240 A



240 B



241 A



241 B



242 A



242 B



243 A



244 A



244 B



245 A



245 B



246 A



246 B



247 A



247 B



248 A



248 B



249 A



249 B



250 A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



251 A



251 B



252 A



252 B



253 A



253 B



254 A



254 B



255 A



255 B



256 A



256 B



257 A



257 B



258 A



258 B



259 A



259 B



260 A



260 B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISADOR: RONIE CARDOSO FILHO



261 A



262 A



263 A



263 B



264 A

ANEXO 2

**Modelo de questionário aplicado às supervisoras pedagógicas,
para identificação de autoria de escolhas de elementos culturais**

QUESTIONÁRIO

- 1 - No cotidiano de sua escola, quem toma as decisões no encaminhamento pedagógico:
- (a) a diretora
 - (b) a supervisora
 - (c) cada professor na sua turma
 - (d) em conjunto: _____
 - (e) _____
- 2 - Especificamente quanto às aulas de literatura e artes, a escolha de temas e atividades é decidida por:
- (a) a diretora
 - (b) a supervisora
 - (c) cada professor na sua turma
 - (d) em conjunto: _____
 - (e) _____
- 3 - O material permanente presente nas paredes das salas de aula, como alfabeto, calendário, tabuada, é preparado por quem:
- (a) pela professora da turma
 - (b) pela supervisora
 - (c) pela professora de literatura e artes
 - (d) em conjunto: _____
 - (e) _____
- 4 - A escolha de temas e objetivos para a decoração das paredes das salas de aula, quando feita por você:
- (a) é uma decisão pessoal
 - (b) é uma decisão baseada nas opiniões, práticas e gostos das professoras
 - (c) é uma decisão baseada nas opiniões, práticas e gostos das crianças
 - (d) _____

- 5 - Apresentações artísticas que acontecem para a comunidade em datas específicas como Dia das Mães, Dia das Crianças, Jeca, e Festival de Literatura e Artes, são preparadas por quem:
- (a) pela professora da turma
 - (b) pela supervisora
 - (c) pela professora de literatura e artes
 - (d) em conjunto: _____
 - (e) _____
- 6 - A escolha dos temas e formas das apresentações artísticas nas datas citadas na questão anterior, quando feita por você:
- (a) é uma decisão pessoal
 - (b) é uma decisão baseada nas opiniões, práticas e gostos das professoras
 - (c) é uma decisão baseada nas opiniões práticas e gostos das crianças
 - (d) _____
- 7 - O uso de fitas de vídeo com desenhos animados como atividade pedagógica é:
- (a) diário, numa classe ou noutra
 - (b) semanal
 - (c) raro, pois não dispomos de aparelhos
 - (d) apreciado pelos alunos
 - (e) _____
- 8 - As fitas de vídeo da escola foram adquiridas:
- (a) por doações
 - (b) pela própria escola
 - (c) pela Secretaria
 - (d) a pedido dos alunos
 - (e) _____