

REGIANE REGINA RIBEIRO

A UTILIZAÇÃO DE PROCESSOS MIDIÁTICOS NA ESCOLA:
Um Olhar Redimensionador na Interface Comunicação-Educação
“O Programa Veja na Sala de Aula”

DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

PUC-SP

2007

REGIANE REGINA RIBEIRO

**A UTILIZAÇÃO DE PROCESSOS MIDIÁTICOS NA ESCOLA:
Um Olhar Redimensionador na Interface Comunicação-Educação
“O Programa Veja na Sala de Aula”**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Comunicação e Semiótica – Signo e Significação nas Mídias sob a Orientação do Prof. Doutor José Amalio de Branco Pinheiro.

São Paulo

2007

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura_____

Local e data_____

DATA ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador Doutor Amálio Pinheiro

Profa. Doutora Cecília Almeida Salles

Profa. Doutor Miguel Luis Contani

Prof. Doutor Renato Martins

Prof. Doutor Lourenço Zancanaro

***Ao João Pedro
Minha estrela guia.***

“A finalidade da nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a “des-saber” o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa”

Juan de Mairena

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Amalio Pinheiro, pela competência com que me apontou o caminho a seguir, pela paciência e apoio em todo o trabalho.

Ao Sr. Marcelo Alencar, editor chefe do Programa Veja na Sala de Aula, pelo tempo dedicado e disponibilização das informações necessárias para a realização da pesquisa.

À Profa. Dra. Elsa de Lourdes Furtado, pela correção gramatical do texto e por estar sempre pronta a me ajudar em todos os momentos.

A Profa. Dr. Cecília Almeida Salles e Prof. Dr. Miguel Contani, leitores críticos e atentos, cujas considerações foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Ao Prof. e amigo Hugo José do Nascimento, pelo cuidado, atenção e competência na inserção das imagens apresentadas na pesquisa.

À Nadi, pela amizade, colaboração e otimismo constante, sempre me impulsionando a acreditar em meus sonhos.

Ao Fernando, por ter sido meu grande motivador e ter me possibilitado conquistar tudo que hoje tenho de maior valor.

Ao Fabio pelo carinho, compreensão e afeto.

Á todos, que com boa intenção, colaboraram para realização e finalização deste trabalho.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tipos de Perspectivas da escola	66
Quadro 2. Estrutura analítica: uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados da mídia impressa	132
Quadro 3. Intenções Comunicativas no Ambiente de Sala de Aula	134
Quadro 4. Quatro classes de ações comunicativas.....	135
Quadro 5. Perspectivas da Escola	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Capa Guia do Professor, Edição 1995 de 14/02/2007	106
Figura 2. Capa Guia do Professor, Edição 1950 de 05/03/2006	107
Figura 3. Exemplo de Plano de aula inserido nas três divisões propostas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e disciplina. Tópico dos Parâmetros Curriculares (Ciências Humanas e suas Tecnologias) e o viés (Filosofia)	108
Figura 4. Exemplo de Plano de aula inserido nas três divisões propostas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e disciplina. Tópico dos Parâmetros Curriculares (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) e o viés (Biologia)	108
Figura 5. Exemplo de Plano de aula inserido nas três divisões propostas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e disciplina. Tópico dos Parâmetros Curriculares (Linguagem e Códigos e suas Tecnologias) e o viés (Arte)	109
Figura 6. Exemplo de Plano de Aula Interdisciplinar – História e Literatura	109
Figura 7. Exemplo de Plano de Aula Interdisciplinar – Biologia e Geografia	109
Figura 8. Exemplo de seção do Guia destinado a professores. Coordenação Pedagógica	110
Figura 9. Exemplo de quadros de indicação de conteúdos, habilidades e tempo de aula.....	111
Figura 10. Exemplo de subtítulo motivador nos Planos de Aula.....	111
Figura 11. Exemplo de subtítulo motivador nos Planos de Aula.....	113
Figura 12. Exemplo de subtítulo motivador nos Planos de Aula	114
Figura 13. Exemplo de subseção “Para Debater”.....	116
Figura 14. Exemplo de subseção “Para seus alunos”	117

Figura 15. Exemplo de subseção “Para seus alunos”	118
Figura 16. Exemplo de subseção “Para saber mais”	119
Figura 17. Exemplo de subseção “Para ir mais longe”	119
Figura 18. Exemplo de subseção “Para saber mais”	120
Figura 19. Exemplo de subseção “Para ir mais longe”	121
Figura 20. Exemplo de subseção “Para você professor”	121
Figura 21. Exemplo de subseção “Para você professor”	122
Figura 22. Exemplo de subseção “Para pesquisar”	123
Figura 23. Exemplo de Infográfico.....	125
Figura 24. Exemplo de Infográfico.....	126
Figura 25. Exemplo de Infográfico.....	127
Figura 26. Exemplo de fotografias.....	128
Figura 27. Exemplo de fotografias.....	129
Figura 28. Exemplo de fotografia.....	130
Figura 29. Exemplo de capa com destaque para a imagem e chamada para o plano de aula principal	142
Figura 30. Exemplo de capa com destaque para a imagem e chamada para o plano de aula principal	143
Figura 31. Exemplo de capa com destaque para a imagem e chamada para o plano de aula principal	144
Figura 32. Exemplo em destaque do quadro de indicação dos demais planos de aula	146
Figura 33. Exemplo de quadros de indicação de conteúdos, habilidades e tempo de aula.....	149

Figura 34. Exemplo de introdução para aplicação dos planos de aula. Subseções “Preparação da Aula” e “Para começo de conversa”	151
Figura 35. Exemplo de introdução para aplicação dos planos de aula. Subseções “Preparação da Aula” e “Para começo de conversa”	153
Figura 36. Exemplo de introdução para aplicação dos planos de aula. Subseções “Preparação da Aula” e “Para começo de conversa”	155
Figura 37. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.....	157
Figura 38. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.....	158
Figura 39. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.....	159
Figura 40. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.....	161
Figura 41. Exemplo de inserção de elementos culturais nos planos de aula	163
Figura 42. Exemplo de inserção de elementos culturais nos planos de aula	164
Figura 43. Exemplo de inserção de elementos culturais nos planos de aula	165
Figura 44. Exemplo de conteúdos relacionados ao plano de aula com utilização de signos comuns repertório dos alunos.	166
Figura 45. Exemplo de conteúdos relacionados ao plano de aula com utilização de signos comuns repertório dos alunos	167
Figura 46. Exemplo de conteúdos relacionados ao plano de aula com utilização de signos comuns repertório dos alunos	168
Figura 47. Exemplo de inserção de conteúdos complementares. “Para ir mais longe”	170
Figura 48. Exemplo de inserção de conteúdos complementares. “Para saber mais”	171
Figura 49. Exemplo de inserção de conteúdos complementares. “Para saber mais”	172

Figura 50. Exemplo de inserção de conteúdos complementares. “Veja também”	173
Figura 51. Exemplo de plano de aula interdisciplinar	176
Figura 52. Exemplo de plano de aula interdisciplinar	177
Figura 53. Exemplo de plano de aula interdisciplinar	178
Figura 54. Exemplo de plano de aula multidisciplinar.....	179
Figura 55. Exemplo de plano de aula multidisciplinar.....	180
Figura 56. Exemplo de plano de aula multidisciplinar.....	181

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	
<u>1. COMUNICAÇÃO E ESCOLA: SISTEMAS COMPLEXOS</u>	22
<u>2. DIVERSIDADE CULTURAL, ESCOLA E COMUNICAÇÃO</u>	34
<u>3. COMUNICAÇÃO DIALÓGICA</u>	
<u>4. ASPECTOS EVOLUTIVOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</u>	71
<u>4.1 DEBATES E ENSAIOS DO FIM DO IMPÉRIO</u>	
<u>4.2 A ESCOLA PRIMÁRIA E A REPÚBLICA</u>	
<u>4.3 UMA NOVA FILOSOFIA DA EXPERIÊNCIA E DO CONHECIMENTO</u>	77
<u>4.4 O CURRÍCULO NA DÉCADA DE 1950</u>	
<u>4.5 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E SUA INFLUENCIA NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	82

<u>4.6 A LEI 5.692 – A REFORMA DO ENSINO DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAU</u>	83
<u>4.7 ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO PRIMEIRO E DO SEGUNDO GRAUS</u>	86
<u>4.8 A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI Nº 9.394 DE 20-12-1996</u>	89
<u>4.9 O ENSINO MÉDIO</u>	
<u>5. O PROJETO VEJA NA SALA DE AULA</u>	
<u>5. 1. DESCRITIVO A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO GUIA DO PROFESSOR</u>	100
<u>5.1.1 Capa</u>	
<u>5.2.2. Contracapa e páginas internas</u>	
<u>5.1.3. Outras ações didáticas propostas pelo guia</u>	1
<u>6. A AÇÃO COMUNICATIVA DO GUIA DO PROFESSOR</u>	127
<u>6.1 A ESTRUTURA ANALÍTICA</u>	
<u>6.1.1 Intenções do Guia</u>	
<u>6.1.2 Ação Comunicativa</u>	
<u>6.2 A CAPA</u>	
<u>6.3 OS PLANOS DE AULA</u>	
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	
<u>ANEXOS</u>	
<u>Anexo 1 – Edições Completas do Suplemento Guia do Professor</u>	191

Ribeiro, Regiane Regina. **A utilização de processos midiáticos na escola: um olhar redimensionador na interface comunicação-educação.** O Programa “Veja na Sala de Aula” 2007. 196 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP

RESUMO

Essa tese de doutoramento dá continuidade aos estudos realizados no mestrado, agora com busca direcionada a descobertas sobre como uma produção midiática pode influenciar uma experiência de aprendizagem. Deve-se ressaltar que, embora voltado para o ambiente de sala de aula, não se trata de um projeto de educação. Pretende-se analisar a importância da ação comunicativa como estratégia no desenvolvimento de habilidades e competências no processo educacional. Em um primeiro momento, analisou-se a comunicação em sala de aula e pôde-se verificar que, na maioria das vezes, essa comunicação apresentava características muito

prejudiciais ou mesmo retardadoras para o aprendizado: simplificação excessiva da comunicação, ausência de elementos culturais, modelo linear e caráter mecanicista. Nesse sentido, a pesquisa busca analisar as ações comunicativas e relacioná-las com as características citadas anteriormente. Tendo como objeto de estudo o Programa Veja na Sala de Aula uma parceria entre a Editora Abril e Fundação Vitor Civita cujo intuito é levar os fatos do Brasil e do Mundo, através da mídia impressa, para a escola. A tese pretendeu discorrer sobre a importância da inserção de mídias no ambiente da sala de aula, propondo uma análise crítica sobre os conteúdos do suplemento GUIA DO PROFESSOR, veículo de comunicação dirigida produzido por educadores brasileiros que avaliam textos da revista Veja e os transformam em atividades de aula sintonizadas com as novas correntes pedagógicas em todas as disciplinas propostas pela grade curricular do Ensino Médio. O Guia apresenta, ainda, exercícios, temas para debates, textos de apoio e experiências, além de sugestões de bibliografia, filmografia e sites. Para desenvolvimento da análise foram utilizadas teorias relacionadas à interface Comunicação/Educação, abordando conceitos de Complexidade, Dialogismo e Diversidade Cultural presentes nas obras de autores como BAKHTIN, MORIN, FREIRE, PINHEIRO, CANCLINI, BARBERO, entre outros.

A análise apresentada no final da pesquisa permite concluir que a premissa inicial do estudo confirmou-se: a introdução de mídias não convencionais para uso didático nas escolas constitui valioso instrumental para auxiliar o processo de aprendizagem, pois, se usada corretamente, aumenta a complexidade da comunicação e promove maior contato com a diversidade e elementos externos ao ambiente escolar. Além disso, facilita a atuação do professor, principalmente aqueles que, por diferentes motivos, não dispõem de tempo ou condições para reciclar seu desempenho profissional.

Palavras-chave: Mídia, Comunicação, Cultura, Escola, Complexidade e Dialogismo.

Ribeiro, Regiane Regina. **The use of mediatic processes at school.** A redimensional look in the interface communication-education. The Programme “Veja na Sala de Aula” (Veja in the Classroom) 2007 1965 f. Thesis (Doctorate in Communication and Semiotics) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP.

ABSTRACT

This doctoral thesis gives continuity to the studies done in the masters, now with a directed search to discoveries about how a mediatic production can influence a learning experience. It should be highlighted that, although focused on the classroom environment, it is not an educational project. We intend to analyse the importance of the communicative action as a strategy in the development of abilities and competences in the educational process. At first, communication in the classroom was analysed and we could notice that, most of the time this communication showed characteristics which were very harmful or even straggling

to the learning process: excessive simplification of the communication, lack of cultural elements, a linear model and a mechanistic character. Thus, this research aims to analyse the communicative actions and relate them to the characteristics mentioned previously and its objective is to study the Programme *Veja na Sala de Aula* (Veja in the classroom), a partnership between the Publisher Abril and the Fundação Vitor Civita (Foundation Vitor Civita), whose aim is to take to the classroom what has been happening in Brazil and in the world through the printed media. The thesis intended to present the importance of the media's inclusion in the classroom environment by offering a critical analyses of the contents of the supplement "Guia do Professor" (The Teacher's Guide), a means of communication written by Brazilian educators, that evaluates texts from *Veja Magazine* and transform them into classroom activities synchronized with the new pedagogical currents in all the subjects proposed by the High School syllabus. The Guide, not only presents exercises, themes for debates, supporting texts and experiences, but also bibliographical suggestions, filmstrips and sites. For the development of the analysis theories related to the interface Communication-Education have been used approaching concepts of Complexity, Dialogism and Cultural Diversity present in the work of authors such as BAKTHIN, MORIN, FREIRE, PINHEIRO, CANCLINI, BARBERO among others. The analysis presented at the end of the research allows us to conclude that the initial premise of the study has been confirmed: the introduction of unconventional media at schools for didactic use is a priceless instrument to aid the learning process, because, if correctly used, it increases the complexity of communication and promotes more contact with diversity and with external elements to the school environment. Moreover, it helps facilitate the teacher's performance, mainly of those who, for different reasons, don't have either the time or the conditions to recycle his or her professional performance.

Key-words: Media, Communication, Culture, School., Complexity and Dialogism.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa dá continuidade aos estudos realizados no mestrado, agora com um sentido de busca mais direcionado para descobertas a respeito de como uma produção midiática pode influenciar uma experiência de aprendizagem. Ressalte-se que, embora voltado para o ambiente de sala de aula, não se trata de um estudo na área de educação, mas focalizar a mídia construída para uma determinada finalidade. Trata-se, portanto, de um estudo sobre mídia aplicada.

Entende-se que a experiência da comunicação humana e, conseqüentemente, a educação são mediadas pelas mídias: instâncias produtoras e receptoras, que rodeiam e comprometem as interlocuções e circulam nos cenários amplos e restritos da contemporaneidade. Tais processos midiáticos expressam com “autoridade” a atualização cotidiana, vivências políticas, econômicas, históricas, sociológicas e psicológicas uma vez que ocupam um lugar na base (auto-atribuída) das complexas interlocuções entre sujeitos.

Como docente do ensino superior, com graduação em Comunicação Social e titular de disciplinas que envolvem a aquisição de hábitos e o desenvolvimento de competências, a autora tem constatado a importância de buscar soluções para a questão – hoje amplamente discutida no sistema educacional como um todo – ou seja, a importância de ajustar a comunicação ao processo de construção de competências e habilidades em alunos de graduação. Há, no entanto, necessidade de se tratar a questão com a devida antecedência, ou seja, é indispensável que esse ajuste já comece a se processar e se consolidar nos níveis anteriores.

Por implicar no estudo inter-relacional entre comunicação, educação e mídia, o presente objeto de estudo configura a necessidade de um entendimento entre esses elementos. Assim, os professores, principais responsáveis pela construção do ato comunicativo nas salas de aula, ao focalizarem a necessidade de aquisição de competências e habilidades na comunicação tendem a

buscar alternativas no aperfeiçoamento puramente lingüístico, limitando suas propostas ao domínio da habilidade de expressão. Decorrido um razoável espaço de tempo, os resultados acabam por revelar-se tímidos e os efeitos pouco perceptíveis, talvez pela ausência do emprego de recursos que ultrapassem o limite da linguagem oral e escrita entre emissor (professor) e receptor (aluno).

Para Vianna (1996), alunos e professores precisam adquirir o hábito da análise, da crítica e da contestação, não apenas para contestar, mas para reunir argumentos que demonstrem os diversos aspectos – favoráveis e contrários à questão focalizada – dos processos comunicativos. E a mídia é um suporte importante nessa trilha cognitiva.

Os padrões de vida dos jovens mudaram, enquanto os da escola, não. São dois mundos separados. Os meios de comunicação estão totalmente presentes na vida dos jovens, enquanto a escola ainda se mantém, muitas vezes, fiel a modelos pedagógicos e padrões sociais superados. Por isso, os jovens não têm interesse na escola. Por isso, a escola não é mais capaz de responder às necessidades da juventude e encontra dificuldades em formar para o mercado de trabalho e preparar para a vida. Nesse modelo tradicionalista de escola, só há espaço para a reprodução automática de conteúdos, existe pouca ou nenhuma integração entre professor, aluno e disciplinas. Assim, o uso da comunicação na educação surge como uma alternativa capaz de oferecer aos jovens as chaves para a compreensão e o domínio do mundo contemporâneo, porque oferecem acesso a meios, conhecimentos e linguagens que vão propiciar o desenvolvimento pleno de seus potenciais como pessoas, trabalhadores e cidadãos.

Propor a educação a partir de inserções de outras mídias que não as tradicionais utilizadas na escola requer maleabilidade nos pontos de vista. Isso implica não só propor uma análise crítica sobre seus conteúdos, mas igualmente utilizar parte dos mesmos como fonte de aprendizado. O aprendizado que ultrapassa o ambiente escolar transforma emoções em reflexões e o prazer em uma oportunidade a mais para desenvolver a análise crítica.

Assim, a utilização de recursos tais como filmes, músicas, desenhos, fotografias, mapas, símbolos, slogans, propagandas, logotipos e outras possibilidades difundidas pela indústria cultural não pode ser considerada apenas mera estratégia que permite aulas mais prazerosas. Usar essas fontes somente com esse objetivo é inadequado e pode até mesmo frustrar alguns professores em caso de insucesso, já que é preciso ter metas bem definidas. O uso de outras mídias deve promover a comunicação a partir de questões problematizadoras que permitam a ampliação do interesse dos alunos em pesquisas a serem desenvolvidas posteriormente.

Reitera-se que, embora o problema se localize campo da Educação, sua solução, na realidade, esta mais relacionada à compreensão do processo de comunicação e à utilização de mídias como recurso, para se entender e adequar à linguagem no ato comunicativo entre professor e aluno.

A autora, na dissertação de mestrado, analisou a comunicação em sala de aula e em suas reflexões pôde verificar que, na maioria das vezes, essa comunicação apresentava quatro características retardadoras ou muito prejudiciais ao ensino de habilidades e competências comunicativas: simplificação excessiva da comunicação, relações lineares, mecanicistas e autoritárias, ausência de elementos culturais e a não predominância da diversidade e da complexidade.

A escolha do Programa VEJA NA SALA DE AULA – GUIA DO PROFESSOR representa um direcionamento de pesquisa para descobertas do ponto de vista dos processos psicossociais nas mídias. Trata-se de uma parceria entre a Editora Abril e Fundação Vitor Civita que pretende levar os fatos do Brasil e do Mundo para dentro da sala de aula. De acordo com Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da Fundação Vitor Civita e membro do Conselho Nacional de Educação, o objetivo é “contribuir para a formação de cidadãos capazes de acompanhar as mudanças de seu tempo, conhecer e interpretar os problemas do mundo em que vivem e ajudar a fazer a história do país. O maior mérito de Veja na Sala de Aula é ir ao encontro das transformações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.”

Para que tal objetivo se concretize, as escolas assinam o programa e recebem 14 exemplares da revista VEJA e 10 GUIAS DO PROFESSOR, e também passam a ter acesso a um site exclusivo para professor, com uma aula on-line extra, toda semana, um banco de dados atualizado semanalmente por disciplina, notícias e atividades criadas especialmente para os assinantes.

Num primeiro momento, e aqui se define o recorte do estudo, direciona-se a análise apenas para o suplemento GUIA DO PROFESSOR, que é um veículo de comunicação dirigida produzido por educadores brasileiros que avaliam textos da revista Veja e o transformam em atividades de aula sintonizadas com as novas correntes pedagógicas em todas as disciplinas propostas pela grade curricular do Ensino Médio. O guia apresenta, ainda, exercícios, temas para debates, textos de apoio e experiências, além de sugestões de bibliografia, filmografia e sites.

Nesse contexto, o desafio é descobrir, através da intenção comunicativa do GUIA DO PROFESSOR, como se dá a interação na transmissão da(s) mensagem(ns) identificando o quanto elas proporcionam possibilidades de rompimento do modelo tradicional de aprendizagem, inserindo elementos da cultura, diminuindo a linearidade e o caráter mecanicista e, conseqüentemente, tornando a comunicação mais complexa.

Sabe-se que o processo de produção e adequação de linguagens não pode ser dissociado de uma atividade interacionista. Uma primeira e básica distinção que se pode fazer entre as linguagens é a sua divisão em verbais e não-verbais. Entre as primeiras, podem-se distinguir a fala e a escrita. A conexão entre ambas torna-se crítica, no ambiente escolar, a partir de um problema: quando o aluno consegue (com grande dificuldade) realizar uma, tende a não conseguir efetuar a outra.

Daí o interesse deste trabalho em estabelecer uma reflexão sobre comunicação e, conseqüentemente, uma reflexão sobre sua adequação a partir da utilização de uma mídia. É este ponto que motiva, neste estudo, a realização de uma análise na ação comunicativa do guia por meio de diferentes linguagens, identificando se essas promovem a interação e o diálogo entre os agentes sociais que se comunicam e se inter-relacionam.

Parte-se da premissa de que essa inter-relação dá-se por meio de sucessivos ajustes na linguagem para corrigir a comunicação. Assim, esse estudo pretende analisar e descrever no discurso do Programa Veja na Sala de Aula - GUIA DO PROFESSOR os fatores que promovem melhorias na competência comunicativa em sala de aula.

A análise do processo de comunicação será feita a partir da interface do contexto e da mensagem com o seu sujeito produtor, partindo do conceito de que

nas interfaces do território das mensagens com o território do sujeito, situam-se as pesquisas sobre a autonomia ou não do produtor sobre a sua mensagem, a institucionalização do sujeito na linguagem e etc. Enquanto na interface do território do contexto com o território do sujeito produtor pesquisam-se os modos como o sujeito está inserido no contexto sob aspectos físicos, psicossociais, culturais e temporais. (SANTAELLA 2001, 94 e 95).

Pretende-se, portanto, preencher uma lacuna existente que se configura como a necessidade de professores e alunos em estabelecer vias de entendimento que propiciem um intercâmbio de interesses e favoreça, conseqüentemente, o aprendizado. Apresentadas essas questões como problema, tem-se a seguinte formulação:

Como se dá a ação comunicativa do veículo de comunicação Veja na Sala de Aula – Guia do Professor (emissor) enquanto produtor de linguagens para o professor (receptor) e o quanto essa ferramenta configura um novo modelo de comunicação na sala de aula?

Com base nas respostas à questão, pretende-se:

- Identificar e analisar a ação comunicativa da mídia dirigida Veja na Sala de Aula – GUIA DO PROFESSOR considerando-se este último como produtor de linguagens e relacionar o quanto essas linguagens cumprem o papel de promover melhorias na competência comunicativa.

- Descrever os modos de relação entre o Guia do Professor e os aspectos sócio-culturais do Brasil e do mundo.

Partindo dos pressupostos de que:

- A ação comunicativa do veículo de comunicação promove um aumento na capacidade de construção de competências no professor e, conseqüentemente, no aluno.
- A linguagem utilizada pelo veículo tem a preocupação de inserir elementos sócio-culturais no ambiente escolar.
- A estruturação das linguagens está diretamente relacionada com a melhoria do ato comunicativo na sala de aula.

O capítulo 1 discorrerá sobre a interface educação e comunicação, no capítulo 2 apresentar-se-ão a problemática da diversidade cultural na escola, no capítulo 3 abordar-se-ão questões sobre o discurso escolar e dialogismo.

O capítulo 4 faz referência à evolução histórica dos currículos e da escola no Brasil, o capítulo 5 descreve o objeto de estudo e o capítulo 6 analisa a intenção e a abordagem do Guia do Professor como recurso de aprendizagem.

1. COMUNICAÇÃO E ESCOLA: SISTEMAS COMPLEXOS

A Educação hoje está inserida em um cenário de saberes separados, fragmentados e compartimentados. Essa “hiperespecialização”, termo adotado por Morin (2000), é uma especialização fechada em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto. Além disso o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, já que o sentido verdadeiro nasce das relações entre os componentes do todo.

Nesse cenário, o grande desafio da escola é entender que o desafio da globalidade é também um desafio da complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes, que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, assim como entre o todo e as partes.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta a complexidade do mundo em partes estanques, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional, atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. De acordo com Morin:

A insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar a sua multidimensionalidade, quanto mais à crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise, quanto mais planetário tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2001a, p.14)

A fragmentação dos conteúdos não só trouxe a divisão do trabalho, mas também os inconvenientes do confinamento e do despedaçamento do saber, produzindo o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.

Percebe-se que o nosso sistema de ensino, ao invés de se preocupar em resolver essa problemática, obedece a ela. Na escola primária ensina-se a isolar os objetos, a separar as disciplinas ao invés de reuni-los e integrá-los.

Obriga-se o aluno a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; e a eliminar tudo que cause desordens ou contradições no processo de aprendizagem.

Em tais condições, os alunos perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. Ora, o conhecimento pertinente é o que contextualiza qualquer informação e, se possível, a insere no conjunto a que pertence.

Deve-se, pois, pensar o problema do ensino considerando, por um lado, os efeitos da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los; e por outro lado, considerar que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

Sendo assim, além do desafio da globalização e da complexidade, não se pode deixar de citar a expansão descontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói um número gigantesco e discordante de linguagens. Para Morin (2001b, p. 20), a única forma de se solucionar essa difícil equação é reformar o pensamento, ou seja, empregar a inteligência para responder a esses desafios e permitir a ligação de duas culturas dissociadas. O autor propõe uma reforma paradigmática que torne o aluno apto a reorganizar o pensamento.

Nesse contexto, a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Assim, toda aprendizagem comporta esse risco e o maior erro seria subestimar o problema. O conhecimento em forma de palavra, de idéia ou de teoria é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Esse conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. A projeção dos medos e desejos de cada um e as perturbações mentais trazidas pelas emoções multiplicam esses erros.

Na comunicação em sala de aula vê-se nitidamente a presença dessa equação, pois existem muitas pessoas envolvidas e o processo de

tradução/reconstrução torna-se muito mais complexo.. Podem-se classificar esses erros, de acordo com Morin (2000a p.21)

Erros intelectuais: aqueles que fazem resistir à informação que não convém ou não se pode assimilar.

Erros mentais: aqueles associados ao imaginário.

Erros da razão: aqueles relacionados à utilização de uma racionalização (fechada) ao invés de uma racionalidade (aberta).

Existem, ainda, outros elementos influenciadores no processo de aquisição de conhecimento: os paradigmas, doutrinas e estereótipos que, juntos determinam o *Imprinting Cultural*, termo proposto por Konrad Lorenz e adotado por Morin para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido. Esse *imprinting* marca os humanos desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, posteriormente da escola, da universidade e da vida profissional.

Percebe-se, portanto, que o ensinar e o aprender apóiam-se numa polarização desmesurada e excludente. Esses processos baseiam-se em conceitos opostos como, por exemplo, conhecer/ignorar, inteligente/incapaz, modelo/imitação. Esse sistema binário mantido por inclusões e exclusões é uma herança ocidentalizante da Filosofia que reforça o pensamento dicotômico e pertence ao que se chama, tradicionalmente, de lógica binária.

Entende-se que a dicotomia é um dos paradigmas que apresentam uma valoração simplificadora que exclui o raciocínio e produz uma reação de conforto rápido e cômodo em um mundo de complexidade crescente. Assim, determinar um aprendizado como certo ou errado parece funcionar como barreira para a dúvida e para a necessidade de pensar.

Morin (2001a) teve que, no reino cosmo-físico ou astrofísico ou quimico-físico, as dicotomias são uma mentira. Por isso, a ciência clássica terminou reconstruindo, nesse mesmo âmbito, as dicotomias que existem no mundo ideológico. Kramer (1988, p.75) refere-se à dicotomia afirmando que ela “deixa de construir o que Bakhtin chama de território social comum dos interlocutores, esteja o diálogo se dando entre crianças, crianças e adultos ou com livros e demais produções escritas”.

Baggio e Orth apresentam essa dicotomia como:

Características do pensamento tradicional, com forte influência do pensamento grego que foi mantido no decorrer da história e que ainda se faz presente na sociedade contemporânea, é a criação de linguagem dicotômica pela qual o humano é percebido, tratado, educado. Esse paradigma antropológico opõe natureza à cultura, fragmenta o humano em razão-emoção, sujeito-objeto, academicismo-objetividade, corpo-alma, matéria-espírito, masculino-feminino, hemisférios cerebrais direito-esquerdo e o conhecimento a partir de identidade e da não identidade. (BAGGIO, ORTH, 1999, P.26)

E, ainda, Baggio e Orth (1999, p.4), apontam implicações para quem não consegue ver além da dicotomia. “O nefasto desse tipo de compreensão está na distinção, por vezes oposição, lançada sob aspectos indissociáveis, assim como a limitação, que toda a polarização traz, por ignorar tantos outros elementos intermediários ou distintos que compõem a vida.”

Também a vida diária, conseqüentemente, é contaminada pela lógica binária criando problemas de oposição tais como: pai/filho, homem/mulher, criança/adulto, etc. Toda essa série de dicotomias está relacionada à linearidade verbal (início, meio e fim). A linearidade deu cunho físico concreto sob a forma de dígitos àquilo que o mundo do conhecimento já organizava de modo abstrato, ou seja, dígitos seqüenciais que devem ser lidos um após o outro, obrigatoriamente, o que solidifica essa noção. Cada membro, após ser lido é, simplesmente, abandonado em função do subsequente.

Morin (2001b, p.25) afirma:

O regresso ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como hoje a palavra trip indica, significa experiência, donde se volta mudado. Então, talvez, tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que se afasta do começo.

Reforça-se, portanto, a idéia de que a linearidade favorece a noção de conhecimento acumulado e quantitativo ao invés de oferecer possibilidades de relações complexas. Para Morin (2001b, p.08), a palavra complexidade lembra problema, e não solução. Não é utilizada para designar idéias simples, nem tampouco se reduz a uma única linha ou vertente do pensamento. Pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas: internas e externas. O pensamento complexo não pode ser linear. A complexidade integra os modos simplificadores do pensar e nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas.

A dificuldade do pensamento complexo é justamente enfrentar a confusão, a incerteza, a contradição e, ao mesmo tempo, conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmos. Tal qual o humano, que é um ser complexo, pois concentra fenômenos distintos que influenciam suas ações e provocam transformações, assim também é o conhecimento.

De acordo com Demo (2002, p.13), o conceito de Complexidade remete ao conceito já comum de caos estruturado; para ele: "É caótico no sentido de que seu ser apresenta-se dotado de propriedades não lineares ou de dinâmica também ambígua/ambivalente. É estruturado porque, na maior desordem, sempre é possível divisar alguma ordem"

Ainda segundo o autor, a complexidade apresenta características que entendidas facilitam a compreensão do conceito e a sua utilização são elas:

1. DINÂMICA: não pode ser complexo o que não for campo de forças contrárias, em que eventual estabilidade é sempre rearranjo provisório. A dinamicidade não deve executar movimentos permanentes, na mesma direção, como as estruturas sistêmicas, que acentuam as mudanças dentro do sistema se se fechando em si mesmas, perdendo de vista a mudança.

Assim, segundo Demo:

A ciência, para persistir na sociedade, precisa constituir paradigma, até porque é condição social de validade. Surgem escolas, representantes relevantes de teorias; práticas, instituições específicas físicas e virtuais (institutos, editoras, programas, sites). Assomam-se também seguidores, discípulos e todos os que acabam vivendo à sombra do paradigma, já tornado, para essa gente, 'teoria oficial'. Esse lado da estrutura entretanto, não foge da invasão da dinâmica, também própria do conhecimento científico: quanto mais paradigmática a escola científica, menos científica tenderá a ser, ou seja, quanto mais alguém se imagina 'valer' em sociedade, menos é capaz de manter essa validade, porque começa a fazer algo que agride a unidade de contrários: perdendo a visão crítica e autocrítica, abandona o argumento e refugia-se na auto defesa. (DEMO 2002, p.03)

Ou seja, todo paradigma científico, enquanto é institucionalmente defendido, também é institucionalmente corroído pela ação implacável da dinâmica do tempo. A mediocridade tende a tomar conta da escola, já que toda defesa tende a ser medíocre; ao invés de revelar tanto mais o desafio da inovação, evita-o por

medo da mudança. O fechamento institucional, natural na sociedade, não resiste à corrosão do tempo, o que também não é menos natural.

É preciso observar que a dinâmica indica processo que, a partir de componentes formalizáveis e controláveis, detém outros estritamente incontrolláveis e não formalizáveis. Dinâmica controlável não é dinâmica propriamente, pois se restringe a rotas previsíveis. Rota propriamente criativa é aquela que avança no imprevisível, a dinâmica implica o desconhecido necessária e intrinsecamente.

2. NÃO-LINEAR: a não-linearidade implica muito mais que emaranhados, labirintos e complicações, onde se pode ver processos que se complicam, mas não se complexificam. Multiplicidade de coisas não faz complexidade necessariamente, até porque o complexo pode provir do simples e vice-versa. É preciso ultrapassar a noção de simples organização das partes para uma relação do todo e as partes, feitas ao mesmo tempo de relativa autonomia e profunda dependência. A não-linearidade implica equilíbrio em desequilíbrio, já que a segurança de algo fechado coincide com a sua morte. Para continuar existindo, é mister mudar, não apenas mudar linearmente, de modo previsível, tranqüilo, controlável, mas de modo criativo, surpreendente e arriscado.

No todo complexo convivem estruturas e dinâmicas desencontradas, como é, por exemplo, o processo de amadurecimento e envelhecimento, de funcionamento e de fadiga, de vigência e de passagem. Não é possível resolver essa equação, por que não é uma equação linear e isso fortaleceu a tendência de assumir a noção de resolver problemas com a proposta de livrar-se deles. Segue daí que o ideal seria a situação sem problemas, marcada pela rotina tranqüila de todos os dias, um após o outro. Observando-se bem, não há problema maior do que não ter nenhum: só realidades mortas, se existissem, seriam assim. Resolver problemas significaria, primeiro, não cultivar aqueles inúteis, insolúveis, irrelevantes; e, segundo, fomentar aqueles criativos, que abrem potencialidades de horizontes novos, energizam e motivam, levando sempre a apreender.

É preciso a visão de resolução de problemas no ambiente escolar, que tem sido exageradamente linear, uma vez que sentido que se reduz a horizontes extensos e cumulativos, deixando de perceber o complexo da vida. O preço de uma autonomia na comunicação escolar é pensar complexamente.

3. RECONSTRUTIVA: a natureza não é vista somente como uma usina sistêmica replicadora, mas como um sistema dinâmico caótico e criativo, capaz de efetivar e, sobretudo, de criar potencialidades irreversíveis. Marcada pelo efeito do tempo, tais estruturas dissipativas conseguem produzir processos que, aparentemente, ultrapassam os pontos de partida e sinalizam dimensões inovadoras. Tudo é uma questão de codificação e se torna fundamental perceber seus limites. Assim, seu significado é sempre reconstrutivo. Se se colocar 20 pessoas em torno de uma mesa e contar a primeira uma pequena história, que contará para a segunda, e assim sucessivamente, constatar-se-á que o relato chega à última pessoa de modo deturpado, porque foi naturalmente reconstruído nessa trajetória. Não se consegue reconstruir a história, como se fosse texto xerocado porque o potencial cultural de cada pessoa interfere alterando e modificando a mensagem inicial.

Todavia, quando se grava sucessivamente em 20 computadores o mesmo arquivo, tem-se o mesmo conteúdo em todos eles. Por isso pode-se refletir sobre a idéia de que os computadores – como temos hoje – são máquinas sofisticadas, complicadas, mas não propriamente complexas. Nem mesmo quando se torna apto a reproduzir textos pela técnica do hipertexto alcança qualquer dimensão não linear: todo hiperlink puxa o hipertexto a que está linearmente ligado, nada mais. Essa técnica enriquece a produção de textos, mais não passa de técnica replicadora. Não é capaz, sozinha, de recriar, interpretar, construir texto. Essa atividade criativa permanece nas mãos do usuário; isso tem levado a reconhecer que não existe propriamente software educativo: a capacidade educativa do software provém do educador, não da tecnologia em si, que constitui artefato muito complicado, mas estritamente linear.

Há ainda uma forte polêmica sobre o processo criativo. De partida, é comum imaginar que “criar” é como retirar do nada. Mas, na natureza, nem um processo dinâmico se retira do nada, tudo é reconstrutivo. Essa reconstrução da complexidade aponta para outras dimensões fundamentais como sentido de autonomia e aprendizagem. Tanto o processo evolutivo quanto o histórico insinuam fortemente que não se trata de mero crescimento cumulativo, mas qualitativamente diferenciado. As espécies não se complicam apenas, mas se complexificam. A natureza, a não ser em seus códigos formais, jamais se repete. É nisso tipicamente

produtiva. O ritmo temporal varia enormemente, como afirma De Landa (1999), ao interpretar a dinâmica social dos últimos mil anos, não pela via hermenêutica comum, mas pela geologia, para mostrar que em termos de dinâmica não linear, uma nada deve a outra:

a dinâmica reconstrutiva pode ser vislumbrada não apenas em fenômenos que nos aparecem frontalmente históricos, como seriam as sociedades humanas, mais igualmente em fenômenos geológicos e naturais: a pedra não se move na dimensão humana do tempo, já que 70 anos representam, para esta, vida toda; pareceria esdrúxulo falar de dialética da pedra; no entanto, em sua dimensão própria do tempo – milhões e milhões de anos -, move-se tanto quanto a flor que desabrocha e fenece em alguns dias. (DE LANDA 1999, p.86)

Assim, pode-se entender que nos sistemas complexos a parte simples é, como regra, descartável. A parte complexa é intrínseca. Na complexidade, as partes formam hierarquia convergente que estabelece campo de força entre elas, de tal sorte que flui uma dinâmica produtiva, mas não cumulativa e contígua. Segundo Morin e Moigne (2000), existe uma constituição hologramática para indicar que o todo está na parte e a parte no todo, ou seja: em cada parte está o sentido do todo, mas não o todo propriamente, porque, se assim fosse, não se poderia dizer que o todo é maior que a soma das partes. Na verdade essa expressão é incorreta: nenhum todo complexo é soma. É, sobretudo, trama, rizoma, teia.

A autonomia do complexo advém da tessitura sistêmica, de um lado, mas realiza-se na dinâmica também não-sistêmica, de outro, porque sua criatividade provém de sistema em constante amadurecimento e falência consigo mesmo. Metaforicamente, pode-se apelar para o alcance de um ideal, que ao ser alcançado, deixa de ser o ideal. O ideal de um ideal é não se realizar assim como a utopia: um lugar que marca a falta de lugar. Utopia realizada deixa de ser utopia. Todavia, sem ela, contenta-se com o que se tem.

A complexidade produz a sua autonomia na incompletude, porque, a rigor, somente realidades incompletas podem ser autônomas. Autônomo não é o que pode separar-se, isolar-se, incomunicar-se, mas o que precisa de complemento, de atualização para manter-se em horizonte próprio. Só é possível ser autônomo com referência aos outros, nunca sozinho. A autonomia constitui dependência

negociada, pois sujeito não é o que exclui o outro mas o que convive sem se perder e sem apenas dominar.

Então, é evidente que a linearidade é prejudicial para a construção de qualquer linguagem e conhecimento. A educação tradicional apresenta questões que não fogem da leitura seqüencial e não obrigam à releitura, não afastando, conseqüentemente, o emissor e o receptor da dicotomia. De algum modo, pode-se dizer que os sistemas de signos, em geral, não cabem nas concepções dicotômicas que os filósofos da tradição ocidental criaram: mente/matéria, corpo/alma, sujeito/objeto, significante/significado e várias outras.

4. PROCESSO DIALÉTICO EVOLUTIVO: o cérebro humano é o principal exemplo desse processo já que levou milhões de anos em formação para atingir o patamar atual, e possui visivelmente habilidades reconstrutivas e seletivas, que ultrapassam de longe, propriedades lógicas reversíveis. Assim também é a capacidade de aprender. Quando se imagina que processos complexos podem ser aprendidos, insinua-se apenas que esses processos devem incluir criatividade autêntica, no sentido de produzir modos de ser que são sempre vir a ser, de reconstrução e não de criação.

5. IRREVERSIBILIDADE: a irreversibilidade refere-se à inserção temporal na qual, com o passar do tempo, nada se repete, por mais que possa parecer. Refere-se ainda, ao caráter evolutivo histórico da natureza. Assim como o ser humano nasce, vive, cresce e morre, a natureza também não volta a sua forma original. A passagem dinâmica acarreta inovação intrínseca, em maior ou menor grau, de tal forma que os produtos sempre acabam tornando-se processos. Nada está propriamente pronto, porque a incompletude é o que garante o seu caráter processual.

Todo fenômeno complexo possui individualidade. Se observarmos o cérebro humano, de um lado, todos são iguais fisiologicamente falando; de outro, cada um é profundamente diferente do outro, porque a evolução histórica implica experiências variadas no espaço e no tempo, ativação maior ou menor de certas rotas neuronais, seletividades preferenciais de motivação. Assim também acontece na cultura, todas possuem traços comuns, mas cada uma é marcada por criatividade própria. Quando ocorre a truculência de impor uma cultura a outras culturas, a

irreversibilidade individual aparece no fenômeno inevitável da aculturação, por meio da qual a cultura violentada reage a seu modo, mesmo quando descaracterizada.

6. AMBIGUIDADE/AMBIVALÊNCIA: a ambigüidade refere-se à estrutura, no sentido da composição também desencontrada de seus componentes, típica da unidade de contrários. Estruturas ambíguas não facultam sobreposições rígidas, replicadoras de si mesmas, porque são caóticas intrinsecamente. Embora em todo caos seja possível identificar estruturas, porque existir é também proceder de alguma forma, predomina a abertura para novos desafios não contidos no que está dado, até porque nunca é possível estabelecer o que já está dado e o que se poderia dar.

A ambivalência refere-se à processualidade dos fenômenos complexos, mais facilmente visível porque vinculada a seus modos de vir a ser. Algo é ambivalente quando sua dinâmica é constituída de valores contrários, estabelecendo entre eles campos contrários de força. Assim essa característica é melhor visualizada em fenômenos de tessitura mais qualitativa, como participação, envolvimento, felicidade, conhecimento, aprendizagem. Como argumenta Bova (1990):

Enquanto a sociedade, de uma parte, pressiona para a reprodução medíocre e conservadora do sistema social, persiste nela força irresistível que é o conhecimento. Conhecimento só 'conhece' se for questionador e inovador. Por isso vale dizer que argumentar é questionar.

E ainda afirma:

As instituições humanas são inerentemente conservadoras. Lei, religião, escolas, costumes sociais, todas as instituições humanas estão enraizadas na necessidade de prover bases firmes e estáveis para as interações sociais. (BOVA 1990 p. 244)

Na história da espécie humana, a força inovadora sempre foi, acima de tudo, fruto do conhecimento crítico: a parte da espécie que sabe construir conhecimento próprio desenvolve tecnologias de mudança irrefreável, civiliza-se e impõe-se a outras sociedades..

Portanto, conhecimento é intrinsecamente constituído de certezas ambivalentes, ou de ambivalências certas, razão pela qual se mantém inovador. Nada seria mais conservador no conhecimento do que a produção de certezas.

Todavia, a desconstrução e a possibilidade de reconstrução é a alma do conhecimento inovador.

Já foi dito que se aprende do que já se havia aprendido, conhece-se com base no conhecido, lançando-se mão do nosso patrimônio cultural disponível. Porém, mesmo que se quisesse apenas transmitir conhecimento, isso seria impraticável diante de dois horizontes entrelaçados: é inviável biologicamente, porque o trajeto evolucionário dotou os seres humanos de cérebro tipicamente reconstrutivo; e é inviável culturalmente, pois história e cultura oferecem contexto intrínseco criativo da linguagem e da interpretação.

Mesmo assim, a tendência padronizante da sociedade leva a captar a realidade de forma estática. Não se capta propriamente o movimento, sobretudo não linear, mas o lado linear das dinâmicas, sempre atrás de regularidades e até mesmo de “leis” da realidade. É assim que se reage, por exemplo, ao desconhecido: primeiro se busca o que nele havia de conhecido, familiar; segundo, destaca-se o que nele se repete, porque se domina melhor o que se apresenta de modo uniforme, homogêneo. Instintivamente, diante da dinâmica estonteante, o ser humano sente-se menos perdido, quando vislumbra nela pontos recorrentes, séries recursivas, modos de ser. Não é sem alguma razão que o positivismo, sobretudo o empirista, insiste no “reteste” como critério metodológico fundamental. Por trás dessa exigência aparentemente lógica está a expectativa estática da realidade reversível, sobretudo confiável. Implica fatal pressuposto epistemológico que tem como resultado a “ditadura do método”, tal qual, segundo Morin (2001a), ao invés de o método procurar captar a realidade, seleciona nela o que pode captar e declara real apenas o que capta.

Isso se dá porque cenários instáveis, caóticos e móveis provocam mal-estar. Resta a impressão de que o cérebro está melhor evoluído para desenhar cenários de ordenamento da realidade. O que se repete é mais interessante para a ciência do que aquilo que se cria.

Entretanto, a atividade padronizadora do cérebro não poderia ocultar a sua outra face: após desenhar cenários recorrentes, é capaz de penetrar além das aparências, dando a entender que a captação de regularidades não implica necessariamente reduzir a realidade a recorrências lineares. Não é menos

impressionante a potencialidade de intervenção alternativa do conhecimento que introduz inovações em tudo que se encontra: na natureza, na sociedade e em si mesmo. Conhecer, como já foi dito, é, profundamente, confrontar-se, revoltar-se, não aceitar as coisas como estão, pretender para além do razoável usar a razão para sobrepor seus próprios limites. O senso padronizador serviria apenas como porta de entrada. Longe de ser atividade reprodutiva, implica confronto com a realidade no sentido reconstrutivo ostensivo. É importante ver mais do que a aparência, surpreender curvas inesperadas, agir como sujeito que reconstrói a realidade, não como objeto inerente.

É esse tipo de comportamento que a escola deve assumir, ao invés de pedir aos alunos que “fichem livros”, tomem notas para memorizar ou façam provas reprodutivas. É dever da escola conduzir o aluno a um processo de desconstrução e construção da realidade.

De acordo com Hofstadter (2001, p.115) são capacidades essenciais para a inteligência:

- Responder a situações de maneira muito flexível;
- Tirar vantagens de circunstâncias fortuitas;
- Dar sentido a mensagens ambíguas ou contraditórias;
- Reconhecer a importância relativa de elementos de uma situação;
- Encontrar similaridade entre situações, apesar das diferenças;
- Encontrar diferenças entre situações, apesar das que possam unilas;
- Sintetizar novos conceitos, tomando conceitos anteriores e reordenando-os de maneira nova;
- Formular idéias que constituam novidades.

A inteligência está, portanto, em dar conta de situações complexas, surpreendentes, aparentemente inesperadas e insolúveis. É saber andar por linhas tortas, é saber aprimorar a criatividade dos caminhos tortuosos, porque, somente eles são criativos, não lineares e abertos. A escola não deve privilegiar a tática analítica, que vai do complexo ao simples, supondo que no nível mais simples se possa encontrar a essência da realidade e sua própria explicação. Nessa rota, inteligência é essencialmente exercício lógico. Saber pensar não é somente ver a lógica das coisas, formular raciocínios formais concretos, mas principalmente identificar lógicas onde aparentemente ela não existiria, pensar flexivelmente para dar conta da realidade flexível, decifrar o que é ambíguo e contraditório, ordenar a importância de elementos embaralhados numa situação, encontrar similaridades ou

diferenças onde parece não haver, reconstruir o conhecimento anterior e formular perspectivas inovadoras.

Nessa perspectiva, a ação comunicativa no processo de aprendizagem não pode ter começo, meio e fim, porque está culturalmente contextualizada. Ao buscar definir conceitos, usam-se conceitos não definidos. Ao se encerrar uma discussão, deve-se restringir o final apenas ao evento focalizado sem descartar a necessidade de sempre argumentar mais e melhor. Nada começa de um ponto zero e evidente do qual poderia emanar a mesma evidência para todos os passos sucessivos, porque não se tem como chegar a um porto seguro, onde tudo já estaria explicado.

É sobre a experiência da complexidade fundamentada no contexto cultural que se falará no próximo capítulo dessa pesquisa.

2. DIVERSIDADE CULTURAL, ESCOLA E COMUNICAÇÃO

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores e mitos que se transmitem de geração em geração, reproduzem-se em cada indivíduo, controlam a existência da sociedade e mantêm a complexidade psicológica e social. De acordo com Morin (2001a,p.56) “não há sociedade humana arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.”

Uma cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas de conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação, etc., mas, ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com suas normas, regras, proibições, tabus, seu etnocentrismo, a sua auto-cristalização e a sua ignorância.

Neste sentido, a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais em todas as instâncias, inclusive na escola. As regras/normas culturais geram processos sociais e regeneram a complexidade social adquirida por essa mesma cultura.

Propor uma educação, através de uma ação comunicativa que privilegie os elementos culturais, fornecerá a cada aluno os princípios, regras e instrumentos do conhecimento. Assim, de todas as partes, a cultura age e retroage sobre o indivíduo para nele modelar as estruturas cognitivas, sendo, portanto, sempre ativa como co-produtora de conhecimento.

No entanto, ao se considerar que o conhecimento é produzido por uma cultura, depende de uma cultura e está integrado a uma cultura pode-se ter a impressão de que nada seria capaz de libertá-lo.. Mas não se deve esquecer que no interior de todas as culturas existem seres individuais que não obedecem à mesma ordem social e às injunções culturais e que, por isso, pode-se promover essa libertação.

Sendo assim, a escola deve ser o local onde se produz conhecimento via cultura coletiva e, ainda, onde se promove o inter-relacionamento entre cultura coletiva e individual, facilitando o processo ensino-aprendizagem.

Na América Latina e particularmente no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Trata-se de um construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações inter-étnicas têm sido uma constante através de toda sua história.

Sua formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. O debate multicultural na América Latina coloca-se diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

Segundo Pinheiro (1995, p.16), os signos na América Latina apresentam uma mobilidade muito grande, o que não significa que seja diferente em outros lugares do mundo mas aqui essa mobilidade chega a ser desmesurada. Isso se deve à mestiçagem e ao choque dos processos civilizatórios que fazem os signos apresentarem uma maior mobilidade informativa. Dessa forma, parece ficar mais clara a idéia de Pinheiro (1995, p.16) quando afirma que se pensa de modo diferente nesse continente e não se poderia comportar de outro modo enquanto descendentes de uma atitude epistemológica diferente, pois a mente trabalha os signos, mais através da fricção de superabundâncias alógenas (daquilo que alegoricamente diz ao outro) do que pelos mecanismos binários de inclusão e exclusão, já abordados nos capítulos anteriores.

Nesta mesma linha de raciocínio, Garcia Canclini (2000) defende que o afastamento dos eixos tradicionais da identidade num cenário de crescimento e produção global da cultura não pode ser considerado como situação desagradável ou temível, por que:

vivimos en un tiempo de fracturas y heterogeneidad, de segmentaciones dentro de cada nación y comunicaciones fluidas con órdenes transnacionales de información, de estilo y conocimiento. En medio de esta heterogeneidad encontramos códigos que nos unifican, o por lo menos nos permiten comprendernos a nosotros mismos, esos códigos son cada vez menos cuestiones de etnia, clase o nación de nacimiento. (GARCIA CANCLINI 2000, P.87)

Assim, transforma-se num desafio inserir no cenário acadêmico de construção e processo epistemológico a compreensão das articulações midiáticas sobre a interface comunicação-educação, através da pesquisa proposta.

Isto é, conforme Martin Barbero:

mirar los modos hegemónicos de comunicación y los dispositivos de lenguaje que han desarrollado los medios no como proceso/pregreso fatal sino como modalidades de comunicación que responden a lógicas económicas y culturales que no agotan ni los modos de comunicación operantes en nuestras sociedades – la calidad de la comunicación no equivale ni es medible siempre en términos de cantidad de información – ni los lenguajes y los usos posibles de esos medios. (MARTIN BARBERO 1999, p.56)

De fato, de acordo com o autor, os meios de comunicação têm um papel importante nos processos e mudanças culturais. Quer dizer, os meios não podem ser pensados só como meios, mas também, como fins que participam dos

modos de constituição e reconhecimento das identidades coletivas. Desse modo, a mídia torna-se o lugar cada vez mais estratégico no que se refere aos processos de reconversão cultural exigidos pela globalização. Por intermédio deles elaboram-se, negociam-se e se difundem sentidos, valores e identidades propondo à sociedade, pela exposição dos próprios modos de identidade, modos de leitura sobre a cidadania nas interfaces com a identidade cultural e diferentes experiências vividas. Tais meios asseguram modos de apropriação, existência e estruturação de determinadas realidades, através de determinados dispositivos, estratégias e competências específicas, que vão entrelaçando os fios para construir uma determinada realidade.

Sem dúvida, na interação sócio-cultural contemporânea, a mídia está presente como processo comunicacional produtor de sentido, já que uma importante quantidade do que se comunica é realizada através dela. Esses meios de comunicação, num processo de midiaticização, apresentam-se nas interações sociais cotidianas através de diferentes entremeados e estratégias que configuram as conversas sociais como *lugar de fala*, nas quais o discurso não vale só por si mesmo, senão, por ser parte de um conjunto de forças que atravessam a fala configurando-a num campo que se inscreve além da superfície discursiva.

MORIN (2001) complementa que, na atualidade, temos excesso de informação e insuficiência de organização, logo, carência de conhecimento. Ao discurso eufórico que diz “tudo comunica” opõe-se afirmando que “quanto mais desenvolvidos são os meios de comunicação, menos há compreensão entre as pessoas. A compreensão não está ligada à materialidade da comunicação, mas ao social, ao político, ao existencial, a outras coisas”. Assim, tudo consiste em fazer a diferença entre comunicação, informação, conhecimento e compreensão. Isso se confirma na citação abaixo:

Por isso, sempre cito Eliot: “Qual é o conhecimento que perdemos na informação? Qual é a sabedoria que perdemos no conhecimento?” Ou seja, a sabedoria é a capacidade de integrar, incorporar conhecimentos à vida cotidiana. É fácil constatar que estamos vivenciando uma degradação do conhecimento na/pela informação, acarretando uma degradação da arte de viver no/pelo conhecimento. Precisamos separar todas essas noções para melhor compreendê-las e praticá-las. A compreensão humana é um tipo de conhecimento que necessita de uma relação subjetiva com o outro, de simpatia, o que é favorecido, talvez, pela projeção, pela identificação, como ocorre quando vamos ao cinema

ou lemos romances e simpatizamos com os personagens. A compreensão, mais do que a comunicação, ou em consequência desta, é o grande problema atual da humanidade. (MORIN,2001, p.65)

Paradoxalmente, pode-se dizer que a comunicação não pode substituir a compreensão. Dito de outra maneira, para a compreensão não basta a comunicação. Bem entendido, a compreensão pode ser afetada ou ajudada pela comunicação, seja tecnicamente (telefone, e-mail, fax), seja pelo domínio do código (língua). Mas é preciso que a compreensão exista, aconteça, pois a comunicação por si mesma não pode criá-la. A compreensão não é, essencialmente, um problema de meios, mas de fins. É um problema que questiona o aspecto subjetivo profundo da pessoa. Nesse sentido, é um problema filosófico. A comunicação depende de meio; os fins podem estimular a decodificação das mensagens. Já a compreensão pode estar aquém ou além disso tudo. Pode vir, por exemplo, da compaixão, de uma simpatia, de um amor. Na compreensão há sempre um componente afetivo. Fala-se muito em comunicação e na hegemonia da mídia na atualidade. Trata-se de uma concepção que não compreende bem o fenômeno e isola o papel dos meios de comunicação, dando a eles uma autonomia exagerada. É um clichê que atravessou o século XX e, apesar dos esforços de pesquisa, não foi dissipado.

Martin-Barbero destaca duas atitudes nessa reapropriação discursiva midiática como forças que tencionam o reconhecimento e a integração do outro proveniente(s) de cultura(s) diferente(s):

ya sea mediante el *acercamiento* que reduce las otras culturas a lo que tienen de parecido con la nuestra, silenciando o adalgazando para ello los razgos más conflictivamente heterogéneos y desafiantes, estilizando y banalizando lo que nos choca hasta volver al otro comprensible sin inmutarnos. O por el contrario, mediante un *distanciamiento*, que exotiza al otro, lo folcloriza en un movimiento de afirmación de la alteridad que, al mismo tiempo que lo vuelve 'interesante' lo excluye de nuestro universo negándole la capacidad de interpretarnos y cuestionarnos. (MARTIN BARBERO 1999, p.124)

Na educação, Serres (1999) referindo-se à mestiçagem cultural, afirma:

A aprendizagem consiste numa tal mestiçagem. Estranho e original, já misturado nos genes de seu pai e de sua mãe, a criança apenas evolui através desses novos cruzamentos: toda a pedagogia retoma o gerar e o nascimento de uma criança: nascido canhoto aprende a servir-se da mão direita, mas permanece canhoto, renasce destro, na confluência dos dois sentidos: nascido gascão, continua assim e torna-se francês, realmente mestiço; como francês viaja e torna-se italiano, inglês ou alemão; casa-se

e aprende a sua língua, ei-lo enfim, quarteirão, octavão, alma e corpo misturados (SERRES1999, p.36)

Percebe-se, no entanto, que essa mestiçagem é prejudicada no espaço educacional, já que o espaço da escola é quase sempre um espaço fixo que não se relaciona com o externo e que não se contamina com o que é estranho. Isso pode ser observado pela arquitetura predominantemente ocidental. Ela mantém um isolamento, gera temperaturas frias, tornando a escola um espaço postigo, à medida que não consegue estabelecer pontos de conexão com a cultura que está do lado de fora. E quando o aluno precisa escolher entre esses espaços opta pelo lado de fora, pois é mais vivo e apresenta temperaturas mais calorosas. Conclui-se, com isso, que a instituição (escola) criada para produzir e socializar a cultura, nega-a sabendo ou não o que está fazendo, apresenta pouca diversidade de objetos culturais e determina posições geralmente hierarquizadas.

Nesse cenário, pode-se então imaginar que uma saída possa estar na inserção de outras mídias no processo de ensino, pois, como assinalado anteriormente, elas são consideradas importantes agentes de informação e persuasão. Para Castells (1999,p.321)

...tudo o que fica de fora do alcance da mídia assume a condição de marginalidade política. (...) nas sociedades contemporâneas, as pessoas recebem informações e formam sua própria opinião (..) por intermédio da mídia (...) que atua como veículo de comunicação, influência e persuasão.

As mídias como processos culturais e comunicacionais criam seus moldes e sistemas considerados aqui como elementos de importância na produção de sentido e (re)construção social midiaticizada. Na atualidade, apresenta-se paralelamente à globalização econômica a existência de uma globalização de práticas sociais, num contexto atravessado por diferentes mídias que se entrelaçam configurando um complexo cenário midiaticizado. Nesse conjunto de acontecimentos, ganham força os movimentos/fluxos de sujeitos pela experiência da miscigenação cultural, através da qual estabelecem uma linha de jogo entre duas forças: uma que empurra e outra que puxa.

Desse modo, o conceito de fronteiras - como muro e defesa – sofre uma alteração, passando-se a considerá-las pontos de contato, espaços de relações que se (re)organizam pela intervenção dos sujeitos através delas. O redimensionamento desses pontos/superfícies de contato, nas relações, é

conseqüência das mudanças rápidas e progressivas do conceito tradicional de fronteiras, através das quais os indivíduos projetam-se no corporal e no imaginário. Veja-se, nesse sentido, a progressiva reunião dos sujeitos nos centros urbanos, aos quais chegam como resultado das marchas demográficas motivadas pela procura do desenvolvimento pessoal e/ou comunitário. Desse modo, em poucas ou, às vezes, em uma só metrópole, observa-se uma intensa concentração de pessoas. É o que acontece no Brasil e em toda a América Latina.

Nesse cenário, percebe-se que as últimas décadas do século XX experimentaram a reorganização de seus espaços a partir de um novo conceito de soberania colocado sob a perspectiva de uma desterritorialização e da projeção de suas inter-relações. Essa nova modalidade de soberania, imperial, prevê uma expansão de todos os espaços - sejam eles físicos, geográficos, políticos, econômicos, conceituais, filosóficos, culturais – trabalhando com a idéia de que o *espaço é sempre aberto*, como o concebem HARDT e NEGRI (2001). Junto a isso, a segunda metade do século foi testemunha de um grande deslocamento populacional, incentivado pelas dinâmicas estabelecidas a partir dos novos reagrupamentos e configurações de forças. Novos êxodos e diásporas desenharam-se, forçando limites e reconfigurando espaços. Muitos latino-americanos chegaram à fronteira norte do México, conseguindo passar para os EUA, por exemplo. E por todos os lados do planeta as multidões deslocavam-se e com elas, suas culturas, provocando uma experiência de disseminação cultural em muitas partes do globo. Este processo acarretou mudanças no interior do repertório cultural dos povos, e conseqüentemente, na idéia tão fortemente demarcada de “fronteiras culturais”.

Todas estas questões a respeito dos limites fronteiriços estão intimamente imbricadas nas novas reconfigurações projetadas por experiências nas quais o hibridismo amalgama o processo de reorganização de identidades.

Os domínios concebidos como dentro e fora e a relação entre eles são configurados diferentemente, numa variedade de discursos modernos. A concepção espacial de interior e exterior, entretanto, parece-nos ela própria uma característica geral, de fundação, do pensamento moderno. Na passagem do moderno para o pós-moderno, e do imperialismo para o Império, é cada vez menor a distinção entre o dentro e o fora. (HARDT e NEGRI 2001,p.206)

O fenômeno da desterritorialização provocou ainda, uma quebra no conceito de comunidade nacional, tornando-se difícil localizar antropologicamente a linearidade de costumes e culturas. O repertório de costumes, mitos e práticas formadoras de um universo simbólico que podia ser classificado pela Antropologia Clássica como gerador de uma identidade não dá mais conta de classificações. Tais repertórios tornaram-se transculturais, implodindo o conceito de fronteiras delimitadas, que não têm correspondência exclusiva com os territórios em que se encontram e tampouco mantêm com eles uma relação de oposição.

Isso deu origem a uma idéia que Mc Kensey denomina “região transfronteiriça”, segundo a qual coexistem, em um mesmo grupo, vários códigos simbólicos que garantem uma identidade multiétnica, transitória, mutante e migrante, formada por elementos cruzados de várias culturas. A definição deixa de ser unicamente sócio-espacial para assumir-se sócio-comunicacional, atuando em redes comunicacionais deslocadas. Segundo Garcia Canclini:

Sólo una antropología para la que se vuelvan visibles la heterogeneidad, la coexistencia de varios códigos simbólicos en un mismo grupo y hasta en un solo sujeto, así como los préstamos y transacciones interculturales, será capaz de decir algo significativo sobre los procesos identitarios en esta época de globalización. (GARCIA CANCLINI 1993, P. 44)

Essa rede transcomunicacional projetada pela migração e pela tecnologização das relações, inserida num espaço urbano no qual convivem todas as temporalidades históricas simultaneamente, acarreta uma desarticulação das coleções de signos que anteriormente vinculados aos conceitos de “culto”, “popular”, e, ainda, “massivo”. Tais repertórios de bens simbólicos se “descolecionam”, derrubando as classificações que distinguiam as três categorias citadas (culto, popular e massivo).

Se ainda for possível, ou fizer sentido, pensar a América Latina em termos de “identidade”, há que se relativizar o conceito de comunidade e adotar noções de “circuito” e “fronteira”, que possam dar conta do processo de “hibridação” proposto por Canclini, processo esse que se forja através da “quebra e mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros. (GARCIA CANCLINI 2000, p.127)

Garcia Canclini (2000) explica tal situação citando o fenômeno identitário colocado pela cultura chicana, que se projeta como uma cultura de fronteira, impressada entre as culturas anglo-americana e mexicana. A idéia de

hibridização cultural está colocada já na transposição das fronteiras e são percebidas pelo processo bicultural e transcultural, além do bilingüismo e do biconceitualismo que caracterizam a expressão dessa cultura. Isso proporciona a impregnação de uma idéia de síntese e fragmentação simultâneas nas quais a cultura desterritorializada buscará seu não-lugar, ocupando de maneira incisiva um novo lugar de expressão, lugar este configurado por uma identidade sempre em trânsito.

A fronteira assume, desta forma, um sentido de encontro de realidades. Essa idéia é interessante a partir de um ponto de vista histórico que resgata uma cultura que traz em si a marca de uma relação desigual em que a violência é exercida no confronto com o outro. Portanto, a cultura chicana absorve os códigos culturais das minorias excluídas do exercício do poder. Esses são fortalecidos nas discussões raciais, étnicas, de gênero, no meio ambiente, nas concepções religiosas, na sexualidade, na política do corpo, na língua, etc. Os pontos de discussão entre fronteira, gênero e classe são problematizados simultaneamente, provocando o questionamento em torno da experimentação de identidades alternativas.

También sugieren que, cuando no hay manera de regresar “a casa”, los espacios para la exploración y la articulación de identidades híbridas deben construirse, junto con los diálogos en conflicto que raza, clase y género producen dentro de los sistemas de significación y estructuras de poder representados dentro de estos espacios. (TORRES 2000,p. 17).

Assim, a violência forja definitivamente a memória cultural da experiência chicana. O conceito de fronteira carrega, então, o sinal de morte e de vida, a possibilidade de fim e a esperança de um reinício, traduzindo os paradoxos e contradições que estão presentes no interior da cultura fronteiriça.

Garcia Canclini (2000), concorda com o fato de que deve ser relativizada a noção de identidade. Afirmar os processos de hibridação é esvaziar a idéia de identidade “autêntica”, tal como a concebe uma forte tendência da Antropologia assim como alguns enfoques de pesquisadores implicados com os estudos culturais. Desta forma, o autor propõe um deslocamento do objeto de estudo: da identidade para a heterogeneidade e hibridização interculturais.

Tais processos articulam-se com as questões relacionadas à industrialização e à massificação globalizadas dos processos de significação, que se colocam em redes transcomunicacionais desterritorializadas que abrangem as discussões referentes à mestiçagem, criolização, sincretismo, transculturação e todas as contradições que esses conceitos apresentam. As grandes cidades, palcos dos processos mais interessantes de hibridização, apresentam “fronteiras porosas”, permeáveis às redes transcomunicacionais, viabilizadoras dos processos que impulsionam as culturas híbridas que então liberariam as análises culturais de seus processos de fundamentalismos identitários. (GARCIA CANCLINI, 2000).

Essas questões vêm adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade no âmbito internacional e local.. Isso preocupa muitas sociedades. Não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto dessa realidade. O importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática cultural, nem considerá-la de modo isolado e auto-centrado.

No plano nacional convém salientar que, pela primeira vez na história do Brasil, uma proposta educacional emanada do Ministério de Educação - os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997 e que suscitaram grandes controvérsias quanto a sua concepção, processo de construção e estruturação interna - incorporou, entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Essa opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação em que a pressão dos movimentos sociais se fez presente, e a reestruturação da equipe responsável, inevitável. O próprio documento assim justifica a introdução da temática da pluralidade cultural no currículo escolar como será visto com mais critério na seqüência dessa pesquisa.

É sabido que apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se a dificuldade para lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial". (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 10, p. 22).

Por outro lado, sabe-se que o atual contexto internacional, marcado por uma globalização excludente, políticas neoliberais e uma emergente doutrina de segurança global está reforçando fenômenos sócio-culturais de verdadeiro *apartheid*, que assumem diferentes formas e manifestações. No entanto, essa não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais, culturais, nem a todas as pessoas. Ela atinge apenas os "diferentes" devido a características sociais e/ou étnicas, os "portadores de necessidades especiais", por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os "perdedores", os "descartáveis" que vêm, a cada dia, negados o seu "direito a ter direitos" (Hanna Arendt).

Justifica-se, portanto, a importância das relações entre escola e cultura no processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre essa temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Partindo-se dessas afirmações, aceitando-se a íntima associação entre escola e cultura, e considerando-se suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas.

A fé na educação nutre-se da crença de que ela possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o

desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças à educação, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional. Essa é a utopia que impregnou e impregna ainda hoje a educação escolar. Esse tem sido, sinteticamente, seu horizonte de sentido. É esse o modelo cultural que vem perpassando, no meio de tensões e conflitos, o seu cotidiano.

Tal modelo seleciona saberes, valores, práticas e outros referentes considerados adequados ao seu desenvolvimento. Assenta-se sobre a idéia da igualdade e do direito de todos à educação e à escola. No entanto, numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como essa perspectiva termina por veicular uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Essa parece ser uma problemática cada vez mais evidente. O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afros descendentes, os pertencentes aos povos originários - mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

Essa nova configuração das escolas se expressa em diferentes manifestações de mal-estar, em tensões e conflitos denunciados tanto por educadores como por estudantes. É o próprio horizonte utópico da escola que entra em questão: os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas. A escola, nesse contexto, mais que transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre diferentes culturas.

Assim, o que caracteriza o universo escolar é a relação, atravessada por tensões e conflitos, entre as culturas. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-

se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. Ao invés de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrindo espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, na opinião da autora, a questão hoje posta.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendo optado por silenciá-las e neutralizá-las por sentir-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que ela está sendo chamada a enfrentar.

Contudo, só conhecendo melhor os processos sógnicos e, principalmente, os aspectos culturais nessa noção de fronteira anteriormente citada, poder-se-á melhorar os atos comunicativos em sala de aula e evitar alguns equívocos que atrapalham a comunicação. Não se pode deixar de analisar a evolução da sociedade, porém não se deve esquecer que ela já estava inscrita na cultura. Torna-se necessário, então, fazer uma união desses elementos, aproveitando as características culturais favoráveis da América Latina.

A cultura do ambiente brasileiro (alimentação, corpo, oralidade, paisagem, humor, lúdico, erotismo, ritmo, mistura de idiomas, etc.) não pode ser desprezada; ela é uma das alternativas para se desenvolver uma educação que favoreça a aprendizagem e o ensino de habilidades e competências. Pode-se reafirmar isso através da conclusão apresentada por Morin (2001b,p.33), segundo a qual acredita que uma saída para uma educação mais satisfatória seria a priorização de três elementos fundamentais:

- a. a existência de vida cultural e intelectual dialógica;
- b. o “calor” cultural;
- c. e a possibilidade de expressão de desvios.

O primeiro elemento diz respeito à pluralidade e diversidade de pontos de vista. A dialógica cultural supõe o comércio cultural, constituído de trocas múltiplas de informações, idéias, opiniões, teorias que têm mais chances de ocorrer numa sociedade policultural, como a brasileira. O encontro de idéias antagônicas

cria uma zona de turbulência que abre uma brecha no determinismo cultural e é função do professor proporcionar essa dialogia.

O segundo, como já citado anteriormente, é termo utilizado por Morin (2001) para definir o confronto de idéias, opiniões e trocas de informações. Considerando que seu contrário provoca rigidez, imobilidade e invariância, o conceito de “calor cultural” é fundamental para o processo educativo e deveria ser utilizado nas ações comunicativas dos professores para o ensino de habilidades e competências.

Uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere os enganos culturais usualmente presentes nas escolas, responsáveis pela desconsideração da amplitude de signos culturais com que é preciso trabalhar e uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar.

Além disso, os educadores devem sugerir estratégias pedagógicas que permitam lidar com essa heterogeneidade. Como afirma McCarthy (1998), em sua discussão sobre o processo de hibridização cultural, é essencial situar, na prática pedagógica multicultural, além da visão das culturas inter-relacionadas, mutuamente geradas e influenciadas e facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. Para o currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado. “O olhar do poder, suas normas e pressupostos, precisa ser desconstruído” (McCarthy, 1998, p. 156).

Trata-se, portanto, de desafiar a pretensa estabilidade e o caráter histórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, segundo a ótica do dominante e confrontar diferentes perspectivas, diferentes pontos de vista, diferentes obras literárias, diferentes interpretações dos eventos históricos de modo a favorecer o entendimento de como o conhecimento tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito de outra.

Propõe-se, em última análise, não a substituição de um conhecimento por outro, mas sim a condição de propiciar aos estudantes a compreensão das conexões entre as culturas, das relações de poder envolvidas na

hierarquização das diferentes manifestações culturais, assim como das diversas leituras que se fazem quando distintos olhares são privilegiados.

Não menos importante é a questão dos conteúdos.. Esses devem ser tratados de forma complexa: identificar seu surgimento, seu contexto social, quem os constituiu, quais eram as ideologias dominantes. Assim não se cairá no vazio de só tentar entender diversas linguagens, diversas culturas e também não se considerará o conteúdo como algo fixo. Ou seja, entender com clareza, através do currículo, como se construiu historicamente um dado conhecimento, como as raízes históricas e culturais desse processo foram usualmente “esquecidas” e o que faz que todo e qualquer conhecimento (usualmente pautado na lógica dominante nos países centrais) seja visto como indiscutível, neutro, universal, atemporal. Nessa mesma direção, pode-se acentuar a necessidade de explicitar, também, como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos estudantes e do mundo concreto, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento.

Em síntese, os propósitos devem deixar claro de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidade se deseja que os estudantes reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista.

Deve-se insistir, então, no questionamento do caráter aparentemente natural, às vezes mesmo científico, dos conteúdos.. É indispensável compreender a dinâmica histórica das categorias por meio das quais somos rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Esse entendimento será favorecido ao focalizarmos, no currículo, a construção das categorias, ao lutarmos por mudar seus significados e por garantir espaço para a diversidade na escola e na sala de aula. Ou seja, deve-se rejeitar a idéia de que existe uma verdade, uma essência ou um só núcleo. Deve-se incentivar os alunos, nas diferentes disciplinas, a tornar evidente e contestar a construção histórica de categorias - tais como raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, idade etc. – que nos têm marcado. Com essas estratégias, pretende-se facilitar a compreensão de como o mundo tem sido dividido.

Cabe, ainda, propor que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo à neles incluir a crítica dos diferentes artefatos culturais que circundam o aluno. A idéia é transformar a escola em um espaço de *crítica cultural*, de modo que cada professor, como intelectual que é, possa desempenhar o papel de crítico cultural (Sarlo, 1999) e propiciar ao estudante a compreensão de que tudo que passa por “natural” e “inevitável” precisa ser questionado e pode, conseqüentemente, ser transformado.

A idéia é, enfim, favorecer novos patamares que permitam uma renovada e ampliada visão daquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico. Nesse sentido, filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, revistas, espaços urbanos etc. precisam adentrar as salas de aulas e constituir objetos da atenção e da discussão de docentes e discentes.

Isso não implica que fiquemos limitados aos elementos usualmente secundarizados na hierarquia das culturas. Certamente eles precisam ser tratados e trabalhados nas salas de aula. Contudo, espera-se também que as manifestações culturais mais valorizadas socialmente venham a ser conhecidas, debatidas, criticadas e desconstruídas. Deseja-se, além da crítica cultural, a expansão do horizonte cultural do aluno e o maior aproveitamento possível dos recursos culturais da comunidade em que a escola está inserida.

Assim, reconhecer a inexistência, no mundo contemporâneo, de qualquer “pureza cultural” (MCCARTHY,1998), abre espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas e para a pluralidade cultural, garantindo a centralidade da cultura nas práticas pedagógicas, tanto nas manifestações culturais hegemônicas como nas subalternizadas, integrando-as ao currículo, confrontando-as e desafiando-as através da comunicação.

3. COMUNICAÇÃO DIALÓGICA

PEIRCE (CP 5.506) quando afirmou que não se pode jamais esquecer que o próprio pensamento é levado adiante como um diálogo, acrescentou que ele também está sujeito praticamente a toda imperfeição da linguagem. Considerando o diálogo como um tecido organizado e estruturado que faz parte da natureza histórica dos seres humanos, conclui-se que ele é o instrumento para a leitura do mundo e da palavra, transformando a realidade. Assim sendo, optou-se por mencionar aqui definições que ajudarão a associar o conceito de dialogia ao objeto de estudo.

Para Freire e Shor (1999, p.19)

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.(...) Na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber.

Freire e Shor (1999,p.20) também menciona a importância do diálogo na formação cognitiva das pessoas que é, justamente, a função da escola

O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos.(...) O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.”

Bakhtin e Freire concebem a linguagem, primordialmente, como dialógica. Suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, constituidor da existência humana, segundo o qual a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. O sentido e a significação dos signos (amplamente entendidos como sons, gestos, imagens, palavras e silêncio) dependem da relação entre sujeitos e são construídos na

interpretação dos enunciados. Nessa perspectiva, o centro da interlocução deixa de estar polarizado entre o eu e o tu, passando a um movimento dialógico na comunicação, ou seja, é criado um espaço entre ambos, como sujeitos empenhados em um entendimento simultâneo, onde cada palavra é resultado de um diálogo, numa relação de força entre o eu e o outro – vozes que representam discursos sociais e consciências inseridas nas classes sociais.

O ponto-chave aqui é que nossa voz é híbrida por natureza. Assim, compreender não é simplesmente decodificar passivamente um sinal alheio, como uma voz que responde mecanicamente a outra voz. Pelo contrário, como assinala Barros, não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o destinatário, mas também os efeitos que a reação produz sobre o destinador.(...) os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos (BAKHTIN 1998).

Explícito nessa colocação é que vigora, em cada indivíduo, o seguinte princípio: minha fala se realiza e cria sentido se pensada em relação aos outros. São os outros que me falam e é a eles que eu falo; falar é tanto responder quanto dirigir perguntas. Sem isso eu não precisaria de palavras; se as tivesse não fariam sentido; ainda que fizessem sentido, não teria por que pronunciá-las. Por outro lado, as perguntas que me fazem já me chegam com outro sentido, por isso não respondo exatamente ao que me perguntaram. O mesmo ocorre com as perguntas que dirijo aos outros. Assim, todos os indivíduos são indispensáveis e, ao mesmo tempo, inatingíveis. Portanto, é na intersecção dessas interlocuções intersubjetivas – entre o eu e a voz do outro – que surge a dinâmica da interação e da interatividade, elementos fundamentais do dialogismo.

Interação e interatividade são conceitos que se interpenetram. A interação (interação) refere-se à relação entre interlocutores (pólos de comunicação verbal ou não verbal, mediada ou não por tecnologias) e aos efeitos de sentido daí decorrentes.

A interatividade é aqui entendida como a possibilidade de interação flexível (Lima, 2001), de relação recíproca dos interlocutores numa situação de diálogo. Isso significa superar visões de um modelo redutor, marcado pela unidirecionalidade, que coloca o emissor como propositor de mensagens fechadas e o receptor passivo diante delas. Significa transformar e redimensionar o espaço da

recepção como espaço de interação e transformação e modificar os papéis de emissores e receptores, para uma dinâmica relacional co-autores/criadores.

Em última análise, significa reconhecer que interagir é mais do que simplesmente enviar e responder mensagens; é entender emissão e recepção como espaços recursivos, já que emissor e receptor passam a fazer parte de um processo de relações interligadas por fios dialógicos. Tais relações são sempre processuais, isto é, estão sempre se confrontando, fazem-se e desfazem-se, constroem-se e desconstroem-se, num jogo simultâneo e dinâmico.

Assim, se o autor/emissor cria espaços nos quais pode combinar um mosaico de grafismos, sons, imagens, cores, movimentos e silêncios, oferecendo conjuntos de possibilidades de redes de articulação e conexões, o receptor pode neles interferir, modificando, associando ou re-significando, frente à polissemia e à ambigüidade, por aproximações sucessivas, idas e vindas, já que os sentidos atribuídos pelo receptor nem sempre são os que foram pretendidos pelo autor.

Assumir essa ótica na educação gera desafios. No campo educacional, como já foi dito, a comunicação tem apresentado ao longo dos tempos um caráter linear, impositivo e monológico. Para Bakhtin (1992), monologia é a qualidade dos discursos autoritários em que um único sentido sobressai, impedindo que os demais venham à tona; as partes são dicotomizadas em emissor (destinador da mensagem) e receptor (receptáculo acrítico do primeiro). Na prática, percebe-se que o diálogo restringe-se a um plano inferior de detalhamento ou esclarecimento de discursos monológicos prontos, oriundos de um emissor, cujo espaço interacional para a co-construção praticamente não existe e a língua passa a ser um instrumento de reprodução do sistema vigente.

Na perspectiva de Freire (1985a, p.67), para que o diálogo realmente aconteça é condição que os sujeitos tenham um campo de significados em comum. “Em relação dialógico-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos”

Ademais, Freire (1985b) critica o monologismo da comunicação, quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua própria produção ou construção. Para ele, ensinar exige criticidade e respeito à autonomia do educando. Caso contrário, far-se-á comunicados, extensão e invasão cultural e não uma verdadeira comunicação. O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Fica evidente nessa abordagem que, a interação e a interatividade são possibilidades para o diálogo numa dimensão criadora entre as diferentes vozes, para a interpretação dos sentidos e para a construção coletiva do pensamento.

No entanto, o diálogo não é um espaço livre onde se possa fazer o que se quer, mas deve sempre estar inserido num contexto e ter justificativa na sua construção. Ainda de acordo com Freire (1985b, p.20), o diálogo acontece no interior de algum programa e contexto. “Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos de transformação, o dialogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplinas, objetivos”.

Para Bakhtin (1999), o uso do termo diálogo não se constitui em mera técnica conversacional ou de evolução temático-discursiva capaz de revelar pontos de vista e visões de mundo, nem mesmo numa estratégia para encobrir o domínio através da linguagem:

O diálogo, no sentido mais estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo. (BAKHTIN 1999, P. 55)

Assim, afirmar a natureza dialógica da linguagem é entender que existem variados tipos de signos e seus arranjos passam por permanentes deslocamentos retroalimentando-se nas seqüências intertextuais/interdiscursivas que funcionam em seus contextos histórico-sociais como fontes dialogicamente produtoras de sentido. Deve-se ainda esclarecer que, para Bakhtin, só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O

sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Barros e Fiorin (1999, p.3) afirma que se concebe o dialogismo como “espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro no texto.” Assim encontra-se o sentido atribuído por Bakhtin ao papel do “outro” na constituição do sentido e também no fato de que “nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz.”

Para FREIRE (1985a), o homem é um ser de relações que, desafiado pela natureza, transforma-a com seu trabalho, criando o mundo da cultura. E ao criar o mundo do trabalho e da cultura ele se percebe historicamente imerso na contradição opressores-oprimidos, advindo daí a necessidade de sua superação.

É impossível, na perspectiva freireana, compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível (FREIRE 1985a, p.65).

Em vista disso, a educação é concebida como um ato político e de comunicação - e não de extensão - pois a comunicação “implica uma reciprocidade que não pode ser corrompida” (FREIRE 1985b, p. 67).

Comunicação é educação, é diálogo, “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE 1985b, p. 69).

Nessa visão a educação está inserida na sociedade – e não descolada para ela e reduzida a uma função capitalista de mero treinamento/ajustamento para o trabalho. O capitalismo faz uma educação do tipo “bancária” que representa “a inconciliação educador-educandos”.

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria

domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria a sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização, a serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE 1985b, p.62)

Sob essa ótica, a educação serviria para auxiliar o processo de transformação, de mudança. Assim, Freire e Shor afirmam:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seriam algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (FREIRE e SHOR, 1992 p. 48).

Assim, a mudança também se dá a partir do campo da consciência e, mais precisamente, da linguagem. Freire aponta que: “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 1985, p.78).

Dizer a palavra – que é também trabalho, é práxis, é transformação do mundo - não é privilégio de alguns, mas direito de todos.

(...) o diálogo é este encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (...) Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.(...) (opus cit, p.82)

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. (FREIRE 1987 p. 78-80).

Freire atribui ao diálogo amoroso à chave da emancipação, mas não um diálogo amoroso qualquer, e sim um diálogo que seja a expressão da reflexão e da ação, ou seja, da práxis; pois para ele a realidade “é funcionalmente domesticadora”. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, à volta sobre ela. (Freire, 1987, p. 38).

É por meio de um autêntico diálogo amoroso, crítico e reflexivo que se dá o processo de conscientização e de humanização, fim último da educação, que, segundo o autor, ocorre quando o homem, distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, decodificando-o criticamente, no mesmo movimento da consciência, redescobre-se como sujeito instaurador do mundo e de sua experiência.

Contudo, a conscientização não significa dissertar sobre conteúdos e doar aqueles saberes que nada têm a ver com os anseios, desejos, necessidades, esperanças e temores do povo. Para que haja uma comunicação real e não alienadora entre educador e educando é necessário que se estabeleçam, de comum acordo, aqueles conteúdos (temas geradores) que serão trabalhados; e esse processo investigativo implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora.

Nessa perspectiva, o autor considera essencial que o educador dialógico, atuando como membro de equipe interdisciplinar, contribua para problematizar esse universo temático recolhido na investigação, ao invés de simplesmente devolvê-lo como dissertação aos seus emissores. Em vista disso, critica o elitismo das lideranças sobre as massas oprimidas, mesmo em situações ditas revolucionárias, pois não é revolução o que na prática se configura como dominação. Para ele, uma liderança que não seja dialógica está mantendo o “dominador” dentro de si mesmo, como uma sombra.

Percebe-se que essa é uma grande dificuldade para todos os educadores pois, tanto presencialmente quanto em ambientes midiáticos por alguma tecnologia, o educador encontra-se numa situação de liderança, o que, desafiadoramente, constitui essa sombra que cria obstáculos à dialogicidade entre os sujeitos da aprendizagem. Diante disso é necessário um olhar vigilante, amoroso e atento do educador sobre si mesmo se quiser, de fato, se tornar um agente transformador.

A perspectiva dialógica em Bakhtin (1986), partindo de uma perspectiva contraditória da realidade, aprofundou uma lacuna teórica que permeia a relação entre infra-estrutura e superestrutura – por meio da linguagem e da consciência – e, interpretando-a, abriu caminho para outros teóricos e educadores

comprometidos com a mudança. Para ele, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos bens de consumo, “existe um universo particular, o universo dos signos” (Bakhtin, 1988, p.32). Por sua vez, um signo (...) não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel ou apreendê-la de um ponto de vista específico. (...) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 1988, p.32).

A partir dessa premissa, resta perguntar de onde vem o ideológico ou o signo – do homem e de sua consciência? Para o autor o signo emerge das relações intersubjetivas e interindividuais. Mas não de homens colocados ao acaso.

É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 1988, p.35).

E ainda: “separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas de comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação” (BAKHTIN, 1988, p.36).

Portanto, a comunicação e a interação entre indivíduos, por meio de sinais, gestos, sons e palavras (signos) constituem a origem dos fenômenos ideológicos e, ao mesmo tempo, da consciência. Para Bakhtin (1988, p.36): “a consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos”.

No entender de Bakhtin (1988), a palavra deve ser considerada um signo e, em consequência disso, deve ser percebida como originária da relação social, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Dessa maneira, como os signos mediam a relação do homem com sua realidade - como material semiótico de sua consciência - toda atividade mental do sujeito pode

ser expressa sob a forma de signos, exteriorizando-se por meio de palavras, mímica, ou quaisquer outros meios.

É precisamente na palavra que melhor se revelam as formas básicas e ideológicas gerais da comunicação semiótica. (...) A palavra acompanha todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual, um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. (..) Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico (BAKHTIN, 1988, p.36-38).

O discurso não é individual, ocorre entre interlocutores. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica concreta, em que se interpenetram a enunciação, as condições de comunicação e as estruturas sociais - nas e pelas interações entre sujeitos - nas quais seu significado se realiza. Essa tentativa de compreender as relações entre linguagem e sociedade, num complexo diálogo entre a existência e a linguagem, entre o mundo e a mente, entre o que é dado e o que é criado, entre o mundo da experiência em ação e a representação do mundo no discurso, possibilita-nos compreender a impossibilidade de uma formação individual sem alteridade, numa evidência da presença do outro na delimitação do mundo interior.

Retoma-se, assim, o conceito de dialogismo, que diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente instaurados pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin (1992) vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

Embora para Bakhtin (1992) todo discurso ou texto seja dialógico, nem todo texto mostra as várias vozes do discurso. Nos textos polifônicos, os diálogos entre os discursos são vistos ou se deixam ver. Já nos monofônicos, essas falas ou vozes são ocultadas, dissimuladas, mascaradas e apresentam-se como se fossem uma única voz, um único discurso.

Assim, os discursos se constituem como monofônicos ou polifônicos, ou respectivamente, autoritários ou poéticos. Quanto aos discursos autoritários, “abafam-se as vozes”, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e incontestável. E os discursos poéticos seriam aqueles em que não são encontrados vestígios de autoritarismo e coerção social. Aliados à educação, os discursos autoritários podem ser observados nos textos didáticos quando explicam fatos, situações, idéias e relações sem o embate das vozes ou o cruzamento das interpretações e sem apresentar os elementos de sua construção histórica – a partir de questões específicas de interação, compreensão e significação. Sem dar importância aos efeitos de sentido, tais discursos tornam a significação unidirecionalmente baseada no autor ou no texto, esvaziando o papel ativo do receptor/leitor que atribui sentido a partir de sua própria trajetória sociocultural e seu mundo interior.

Essa discussão recupera a dialética texto e leitor e a importância da interatividade no âmbito das interações, abrindo caminho para a interdiscursividade, a polifonia. A única forma de contestar tais discursos autoritários é recuperar a polêmica perdida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar.

A interação é um dos grandes desafios dessa interface. Apesar de a Educação e a Comunicação estarem intimamente ligadas, nem sempre se consegue estabelecer pontos de convergência satisfatórios e esse distanciamento certamente prejudica a discussão. Generalizando - vale lembrar generalização pode ser injusta com as exceções - pode-se afirmar que o educador tende a ver em outros recursos como revistas, filmes, propagandas, etc. um concorrente da sala de aula, um entrave para a transmissão do conhecimento "verdadeiro" por constituir uma forma de comunicação sem qualquer conteúdo significativo. Já os comunicadores consideram a educação um sinônimo de atos comunicativos desinteressantes que privilegiavam a oralidade e a escrita, com narração monocórdia e cenas infinitas de assuntos que não despertam interesse algum.

Levando-se em consideração esse cenário, percebe-se que enquanto os comunicadores tendem a buscar o ritmo frenético das imagens sucedendo-se umas às outras, mudando a cada nova organização de códigos que

surgem no ambiente profissional, os educadores tendem a buscar o ritmo da reflexão, da absorção gradual e crítica do conhecimento através de uma interiorização que precisa, além de tudo, de tempo para acontecer. Como se pode observar, trata-se de situações aparentemente pouco compatíveis, o que explica a pequena quantidade de iniciativas de trabalho em conjunto entre as duas áreas.

Mas, um olhar mais atento à situação mostra que a realidade é oposta à aparência. Essas áreas, no plano teórico e de formulação do conhecimento, têm mais pontos de encontro do que de separação. São práticas sociais ligadas ao crescimento do homem, necessitam do seu desenvolvimento e do seu entendimento de linguagem, estão associadas intimamente à sua cultura e à sua inserção no mundo. Não há como educar sem comunicar e cada ato comunicacional contém um potencial poder educativo. Comunicadores e professores deveriam, portanto, trabalhar em conjunto visando à melhoria da competência comunicativa de seus interlocutores.

Uma reflexão mais detalhada sobre as duas áreas leva a pensar que o surgimento e a valorização de “novas” ciências (que nada mais são que desdobramentos das “antigas”) e a separação metodológica de linhas de pensamento e abordagem levaram a Comunicação e a Educação a cair em uma armadilha. A Comunicação enveredou-se pela sociologia, essa ciência que, supostamente, explica tudo, pois tudo está no social. As demais são abordagens específicas que buscam entender minúcias e não têm como fugir do contexto social. A Educação, embora considere importante a questão social, prefere abrir seu leque e entrar em outras áreas, como psicologia, filosofia da ciência, metodologia, etc. atribuindo a todas peso semelhante ao da sociologia. Com o diálogo pouco praticado, cada uma das práticas sociais se isolou em seu universo, sem refletir, no entanto, que vários dos seus caminhos são semelhantes, se cruzam, e podem contribuir uns com os outros na ampliação do conhecimento.

Está claro que o ato comunicativo não pode mais ser definido da maneira matemática e pragmática como sempre propuseram as principais escolas, tanto a norte-americana quanto a de Frankfurt. Mesmo chegando a resultados inteiramente diferentes, ambas partiam do mesmo pressuposto: há um emissor, um receptor e uma mensagem que vai de um para outro. Os objetos de análise já estão

definidos na fórmula e a comunicação nada mais é do que algo parecido com a energia elétrica, passando de uma fonte emissora a um receptor. Pode-se discutir os fios, a qualidade da energia, a questão ideológica da fonte, a passividade ou atividade do aparelho receptor, mas ainda assim será alguma coisa indo de um lugar para o outro. O processo não muda.

Ora, o ato comunicativo está além do seu processo de acontecimento. É um acontecimento único, que somente pode ser analisado como unidade. Mesmo sabendo dos seus componentes formadores (emissor, mensagem, receptor) – que não deixam de existir por não serem mais o alvo principal da análise - o processo comunicacional deve ser entendido como um momento singular, com suas próprias características. Em uma conversa não estão presentes somente um emissor enviando alguma mensagem ao receptor. Há a história desses personagens, a maneira como enxergam o mundo e o outro, o lugar onde se realiza o ato, a cultura da linguagem adotada, o momento social, as três dimensões do tempo - passado, presente e futuro - um processo complexo, enfim, onde há muitos signos envolvidos. Em uma sala de aula, o que diz o professor a uma turma não é o mesmo que ele diz a outra, mesmo que a mensagem e a receptividade dos alunos sejam as mesmas. Aliás, se o professor precisar repetir a mesma aula para a mesma turma, ainda assim será outro o processo comunicacional. As unidades nesses processos são distintas, pois os outros signos (tempo, lugar, momento, estado de espírito) estarão ampla ou discretamente alterados, o que dá um caráter único a cada um deles.

Reconhece-se que a introdução de outras mídias no processo de ensino-aprendizagem, através da comunicação, não pode ser ignorada. Ainda que as escolas continuem a considerar educação apenas como aquilo que resulta de um processo baseado na lógica da escritura, em que os alunos devem apreender aquilo que lhes é ditado pelos conteúdos programáticos, no mais das vezes ultrapassados, e devolvê-los em provas ou outras atividades equivalentes, a cultura está impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário. Educação, portanto, não é apenas instrução.

Obviamente essa negativa advém da importância que a escola sempre teve historicamente. Com grande parcela de responsabilidade pela

democratização do saber, sua fórmula teve êxito durante séculos. Muitas vezes considerada apenas como fase de transição para o mercado de trabalho, ela cumpriu adequadamente seu papel. Hoje, vê-se premiada pelas novas condições culturais, tornando-se muitas vezes, prioritariamente, um equipamento que serve ao controle social e político, acabando por colaborar com a exclusão.

Não é possível tratar satisfatoriamente os problemas educacionais sem fazer considerações acerca da sua historicidade e vinculação aos fenômenos sociais mais amplos. As instituições pedagógicas são, antes de mais nada, instituições sociais. Cada sociedade é levada a construir o sistema pedagógico mais conveniente às suas necessidades materiais, às suas concepções do homem e a vontade de preservá-las. Ou, talvez, o sistema mais conveniente à reprodução das relações de poder que se manifestam em seu seio.

O fenômeno da mudança, todavia, não ocorre de forma mecânica. Algumas sociedades passam por notáveis mudanças no campo político e econômico e suas instituições permanecem. Pode-se mesmo admitir que as instituições pedagógicas sobrevivem mais que quaisquer outras instituições sociais. Tanto é que muitos dos autores dos principais métodos renovadores da educação não eram pedagogos.

Como instituições sociais que são, as instituições educacionais refletem características do sistema social em que estão inseridas. Mas em seu interior manifestam-se naturalmente as contradições inerentes a esse mesmo sistema social. Daí por que ações originadas do interior das instituições pedagógicas podem gerar mudanças significativas no sistema social.

Importante papel nesse processo de mudança pode ser atribuído às doutrinas pedagógicas. Essas doutrinas, oriundas na maior parte das vezes das divergências entre os sistemas estabelecidos ou como obra de pensadores à margem do seu meio, concorrem para induzir os indivíduos e exercem, por consequência, uma influência sobre os acontecimentos históricos .

A análise de inúmeras doutrinas pedagógicas mostra como algumas nada mais fazem do que refletir valores sociais dominantes. Outras

apontam para mudanças que devem ser feitas para ajustar a sociedade a novas realidades. E outras envolvem até mesmo propostas de libertação dos oprimidos.

Está fora dos objetivos dessa tese tratar das inúmeras doutrinas que floresceram ao longo da história, bem como da evolução das instituições educacionais. Como, porém, o processo comunicacional em sala de aula é, de alguma forma, influenciado pelas instituições educacionais, convém considerar as principais perspectivas pedagógicas do século XX e suas relações com os modelos de interação professor-aluno na escola.

1. Perspectiva Clássica

A perspectiva clássica da educação enfatiza o domínio do professor (tutor), o ensino em sala de aula e a ênfase nos tópicos a serem ensinados. Vê os alunos como instrumentos passivos, capazes de aprender e aceitar as orientações, mais muito imaturos para iniciar qualquer atividade significativa.

Segundo Gil (2005, p.24): “a preocupação básica da escola, segundo a abordagem clássica é a de adaptar alunos à tarefa de aprendizagem. Assim, o controle das atividades dos alunos é fundamental para evitar o desperdício e a ineficiência.

O modelo clássico tem sua origem na Antigüidade Greco-Romana e foi dominante nas primeiras décadas do século XX, e apesar dos ataques que lhe têm sido movidos pelos educadores progressistas, ainda constitui modelo muito valorizado em inúmeras partes do mundo. Em muitos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil, onde a educação constitui privilégio de uma elite, o modelo clássico aparece como preponderante e associado à reprodução das relações de poder.

2. Perspectiva Humanista

Constitui uma reação à escola clássica e considera que o potencial dos alunos é aproveitado apenas em parte. Por considerar que cada aluno traz para a escola suas próprias atitudes, valores e objetivos, a visão centraliza-se no aluno e sua preocupação básica torna-se adaptar o currículo a ele.

Nessa perspectiva, a escola constitui a instituição mais conservadora, rígida, tradicional e burocrática de nossa época e propõe, como antídoto, o ensino centrado no aluno, em que o papel fundamental do professor é o de facilitador da aprendizagem. As bases dessa orientação estão nas obras de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Maria Montessori, Carl Rogers e, mais recentemente, no Brasil são defendidas por Paulo Freire.

3. Perspectiva Moderna

Na perspectiva moderna propõe-se uma tendência conciliatória que procura unir a ênfase do conteúdo sistemático da visão clássica ao caráter libertário da escola humanista. Seu principal precursor foi John Dewey que criticava a rigidez curricular da escola clássica e não via conflito entre o conteúdo desse currículo e os interesses dos alunos.

Convém lembrar que essa definição de três perspectivas constitui uma simplificação. Dentro de cada uma delas podem ser encontradas posições significativamente diferentes. Nesse sentido torna-se interessante visualizar o quadro abaixo, proposto por Gil (2005) que contrasta os valores de cada uma delas:

PERSPECTIVA CLÁSSICA	PERSPECTIVA HUMANISTA	PERSPECTIVA MODERNA
Adaptação dos alunos aos objetivos da escola	Adaptação da escola às necessidades dos alunos	Harmonização entre as necessidades dos alunos e os valores sociais
Certeza	Dúvida	Probabilidade
Competição	Cooperação	Crescimento

Autocracia	Laissez- faire	Participação
Disciplina	Liberdade	Responsabilidade
Reprodução	Descoberta	Criatividade
Orientação para o conteúdo	Orientação para o método	Orientação para solução de problemas
Ênfase no ensino	Ênfase na aprendizagem	Ênfase no processo ensino-aprendizagem

Quadro 1. Tipos de Perspectivas da escola

Outro ponto importante a ser considerado no processo comunicacional refere-se à priorização da linguagem escrita, fazendo-se uso do livro como principal referência na aquisição do conhecimento.

Percebe-se que a escola encarna e prolonga, como nenhuma outra instituição, o *regime de saber* que a comunicação do texto impresso instituiu. A revolução cultural introduzida pela imprensa instaurou um mundo de separação, feito de territorialização das identidades, gradação/segregação das etapas da aprendizagem e dispositivos de controle social da informação ou do *segredo*. Paradigma de comunicação que, desde o fim do século XVII, converte a idade no “critério coesivo da infância”, permitindo o estabelecimento de uma dupla correspondência entre a linearidade do texto escrito e o desenvolvimento escolar – o avanço intelectual caminha paralelamente ao progresso na leitura – e entre ele e as escalas mentais da idade. Essa correspondência estrutura a informação escolar de forma tão sucessiva e linear que todo atraso ou precocidade serão tachados de *anormal*, ao mesmo tempo em que a comunicação pedagógica é identificada com a transmissão de conteúdos memorizáveis e reconstituíveis: o *rendimento* escolar se mede por idades e pacotes de informação aprendidos.

Segundo Huergo (1995, p.84):

Interatuar com uma fonte educativa que interpela os sujeitos-audiência essencialmente através dos sentidos e das emoções, é uma mudança paradigmática importante nas teorias e entendimentos educativos e, particularmente, nas concepções e compreensões da aprendizagem contemporânea. Essas, tradicionalmente, se basearam em e referiram-se à linguagem escrita, e mantiveram o livro como seu principal meio de transmissão-apropriação.

É necessário deixar de considerar a educação como instrução, a aprendizagem como produto apenas do ensino, o educando apenas como aluno e o conhecimento como saberes fragmentados. É preciso incorporar a educação ao sistema comunicativo no qual outros elementos estarão envolvidos. A escola não pode utilizar apenas o livro, como se todo conhecimento emergisse dele e fora dele não houvesse salvação, ou seja, um espaço onde o aluno só será vitorioso se tiver como parâmetro a linguagem escrita e o saber livresco.

Isso explica a antiga e pertinaz desconfiança da escola com as outras linguagens. Um bom exemplo dessa desconfiança se dá no controle que a escola faz no uso da imagem, seja subordinando-a a tarefa de mera ilustração do texto escrito, seja acompanhando-a de uma *legenda* que indique ao aluno *o que diz a imagem*.

Perseguido por todos os lados, esse modelo de comunicação pedagógica não só continua vivo, como se reforça na defensiva por se distanciar dos processos de comunicação, que hoje dinamiza a sociedade. Por um lado, negando-se a aceitar o deslocamento cultural que atravessa o que foi seu eixo tecnopedagógico: o livro.

Uma vez que a aprendizagem do texto (do livro-texto) associa, através da escola, um modo de transmissão de mensagens e um modo de exercício do poder, baseados ambos na escritura. Por outro, ignorando que, enquanto transmissor de conhecimentos, a sociedade conta hoje com dispositivos de armazenamento, classificação, difusão e circulação muito mais versáteis, disponíveis e individualizados do que a escola. E atribuindo a crise da leitura de livros entre os jovens unicamente à sedução maligna exercida pelas tecnologias da imagem. O que poupa a escola de precisar questionar a profunda reorganização que vive o mundo das linguagens e das escrituras com a conseqüente transformação dos modos de ler, deixando sem apoio a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam.

Com isso, não só a escola, mas também o sistema educativo inteiro se nega a fazer perguntas como estas:

1. Que atenção estão prestando as escolas, e inclusive as faculdades de educação, às modificações profundas na percepção do espaço e do tempo vividas pelos jovens, inseridos em processos vertiginosos de desterritorialização da experiência e da identidade, apegados a uma contemporaneidade cada dia mais reduzida à atualidade, e no fluxo incessante e embriagador de informações e mensagens?

2. Que significam aprender e saber no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global?

3. Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as possibilidades do computador e as lúdicas dos videogames?

4. Está, a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimento?

Não é estranho, portanto, que nossas escolas continuem vendo nas mídias unicamente uma possibilidade de eliminar o tédio do ensinamento, de amenizar jornadas presas de inércia insuportável. No entanto, a atitude eminentemente defensiva da escola e do sistema educativo os está levando a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio proposto por um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é *outra cultura*, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer. A atitude defensiva se limita a identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e rotular o mundo audiovisual com o mundo da frivolidade e da manipulação das mentes jovens, imaturas e indefesas. Todavia, a realidade cotidiana da escola demonstra que a leitura e a escrita não são atividades criativas e prazerosas, porém, predominantemente uma tarefa obrigatória e entediante, sem possibilidades de conexão com dimensões-chave da vida dos jovens. Uma atividade inclusive castradora: confundindo qualquer expressão de estilo próprio na escrita com anormalidade ou com plágio, os professores tendem, por *habitus* do ofício, a reprimir a criatividade quase sistematicamente.

Refletindo sobre essa argumentação reitera-se que a escola não pode mais se omitir dessa nova forma de ver, ler, sentir-se e apropriar-se do mundo. De acordo com Martin-Barbero:

Pela maneira como se apega ao livro, a escola desconhece tudo o que de cultura se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades: dois mundos que vivem, justamente, da hibridação, da mestiçagem, do revolvimento de memórias territoriais com imaginários deslocalizados. (MARTIN BARBERO 2001, P. 61).

Tal informação nos coloca diante de um dos mais graves mal-entendidos atuais, já que o reconhecimento da *multiculturalidade* em nossos países implica aceitar não só as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas significa também aceitar que, em nossas sociedades, convivem hoje “indígenas” da cultura letrada com indígenas da cultura oral – desde a riqueza das narrativas étnicas às urbanas da piada e da fofoca, do *rap* e do *rock* latino – e as culturas do audiovisual, do cinema e da televisão, da internet e dos videogames. E isto no seu sentido mais forte, uma vez que essas três culturas configuram modos muito diferentes de ver e de ouvir, de aprender, de sentir e de experimentar.

Ao reivindicar a presença da cultura oral e da audiovisual, não estamos desconhecendo, de modo algum, a vigência da cultura letrada, mas desmontando sua pretensão de ser a única cultura digna desse nome e o eixo cultural de nossa sociedade. O livro continua e continuará sendo a chave da primeira alfabetização formal que, em vez de se fechar sobre si mesma, deve hoje, pôr as bases para essa uma segunda alfabetização que nos abre às múltiplas escrituras. Porque estamos diante de uma mudança nos protocolos e processos de leitura, que não significa, nem pode significar, a simples substituição de um modo de ler por outro. Cabe a articulação complexa de um e outro, da leitura de textos e da de hipertextos, da dupla inserção de uns em outros, com tudo o que isso implica de continuidades e rupturas, de reconfiguração da leitura como conjunto de modos muito diversos de *navegar* pelos textos. Pois é por essa pluralidade de linguagens que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, vídeos e hipertextos.

Por esse motivo a escola precisa aprender a trabalhar com as novas possibilidades dos alunos, criados num ecossistema comunicativo que não se restringe à utilização de imagens ilustrativas e outras relações como complementos.

Caso contrário, vão ficando cada vez mais distantes a experiência cultural de que falam os professores daquela trazida pelos alunos, na qual eles interagem e aprendem. E, conseqüentemente, a comunicação cai no vazio.

Buscando apoio na etimologia, a palavra professor significa aquele que professa, ou seja, que tem algo a dizer. Então parece possível reconhecer que produzir linguagem é: dizer algo para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico-cultural, utilizando uma ação comunicativa carregada de intencionalidades. Isso transforma a interação professor-aluno, antes de tudo, em uma rede semiótica.

Seguindo essa linha de raciocínio, ao tratar-se a ação comunicativa do professor como semiose, estão-se tomando esses processos como formas de comunicação complexas. Ou seja, todas as linguagens construídas em sala de aula produzem sentido e significação. Entendendo existirem várias concepções de linguagem, utilizaremos a definição de Koch (1997, p.9) como adequada a essa discussão:

A linguagem humana tem sido concebida, no curso da história, de maneiras bastante diversas, que podem ser sintetizadas em três principais:

- a. como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento;
- b. como instrumento (“ferramenta”) de comunicação;
- c. como forma (“lugar”) de interação.”

Visto que as três concepções atribuem à linguagem funções importantes, optou-se por adotar a terceira concepção, pois, acredita-se estarem nela contidas as outras duas. Koch explica que essa concepção encara a linguagem como:

a atividade, forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 1997, p.10)

Ou ainda, fazendo uso da definição proposta por Orlandi que afirma:

Posso considerar a linguagem como um trabalho. No sentido de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário. E essa necessidade se assenta na homologia que podemos fazer entre linguagem e trabalho, i.e., considerando que ambos são resultados da

interação entre homem e a realidade natural e social, logo mediação necessária, produção social. (ORLANDI 1987:25)

Sabe-se que as escolhas feitas ao produzir linguagens (falar ou escrever), ou melhor, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes, mas sim decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Neste sentido, a ação comunicativa pode ser vista como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem, que é social.

Para ORLANDI (1987), quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões, suas convicções, da relação de afinidade e do grau de familiaridade e ainda da posição hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção do procedimento de estruturação e à seleção de recursos lingüísticos. Assim, FIORIN (1996, p.27) ressalta que

Existem duas teses centrais para qualquer teoria do discurso:

- a) o discurso, embora obedeça às coerções da estrutura, é da ordem do acontecimento, isto é, da História;
- b) não há acontecimento fora dos quadros do tempo, do espaço e da pessoa.

Isso conduz às seguintes conseqüências:

- a) o discurso é o lugar da instabilidade das estruturas, é onde se criam efeitos de sentido com a infringência ordenada às leis do sistema;
- b) compreender os mecanismos de temporalização, de espacialização é fundamental para entender o processo de discursivização.

Para Bakhtin (1998) a linguagem verbal não constitui uma entidade homogênea. Ela é um instrumento social de comunicação e de interação entre os indivíduos, diversifica-se e especifica-se em função dos usos e dos usuários para construir gêneros de discursos. O discurso, quando é produzido, é manifestado também através de textos.

Assim a comunicação pedagógica ressalta Orlandi (1987), por estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, tende a ser um dizer institucionalizado sobre as coisas, assegurando a autoridade da instituição de que se origina e para a qual tende. A autora também considera que tal forma de comunicação pedagógica se insere entre os discursos do tipo autoritário, pois:

No discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que diz “isso é uma ordem”) em que o sujeito passa a instrumento de comando. Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI 1987:15)

Ou ainda:

É um discurso exclusivista, que não permite mediações e ponderações. O signo se fecha e irrompe a voz da autoridade sobre o assunto, aquele que irá ditar verdades como num ritual entre glória e catequese. O discurso autoritário lembra um circunlóquio: como se alguém falasse para um auditório composto por ele mesmo (ORLANDI 1987:15)

Pode-se relacionar tal problemática ao entender os aspectos evolutivos da escola no mundo e no Brasil.

4. ASPECTOS EVOLUTIVOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A tradição tem considerado o currículo escolar como o conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar, que se passam na escola. Modernamente, porém o currículo é entendido como o conjunto de todas as experiências do educando (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola e, portanto, não deve ser confundido com programa escolar.

A escola primária brasileira (Ensino Fundamental), de caráter popular, teve sua origem em uma escola destinada aos que não pertenciam à nobreza. Inicialmente, foi uma escola eminentemente urbana, que atendia às necessidades da nascente e crescente burguesia. Apesar de o latim ser a língua internacional, inclusive no mundo dos negócios, os pequenos comerciantes necessitavam realizar seu trabalho comercial. Para isso, deviam utilizar o vernáculo, devido às necessidade de ler e escrever a língua local, para exprimir os cálculos implícitos nas atividades comerciais. Surgem às escolas vernáculas, por iniciativa particular, que, por sua vez, parece ter sido uma imitação das escolas mantidas pelas corporações que já no fim da Idade Média e na Renascença, tornavam-se laicas e vernaculistas.

Na Idade Média, as corporações foram, predominantemente, associações de comerciantes ou de artesões, sendo que cada ofício ou espécie de artesanato organizava-se em corporação própria, cujos objetivos eram a salvaguarda dos interesses da classe, tendo em vista o recrutamento de aprendizes, o controle da produção, dos preços e da qualidade dos produtos.

Nascida de necessidades práticas, a escola encontrou o apoio de dois fatos: a descoberta da imprensa e a reforma protestante. A primeira facilitava a disseminação de livros em todas as línguas; a segunda, dava pregação do livre exame, dava a cada um o direito e o dever de ler a bíblia, que, para esse fim, começou a ser traduzida do latim.

Logo no primeiro império, nossos homens públicos preocupavam-se em dotar o país de um sistema de educação, porém todas as iniciativas de projetos, leis, regulamentos e outras providências, relativas aos currículos primários, permaneciam dentro do mesmo espírito da pedagogia européia, nos parâmetros de ROUSSEAU, DECROLY, COMENIUS etc.

De 1834 a 1899, procurou-se desenvolver um sistema escola que pudesse atender ao maior número possível de crianças. Daí a receptividade que teve, em todas as províncias, o sistema de ensino de Lancaster, que permitia que poucos professores atendessem a um grande número de alunos. O sistema Lancaster consistia em fazer com que os alunos se ensinassem uns aos outros. Cada classe apresentava alunos da mesma idade e devia ter certo número de vigias ou inspetores, que nas escolas de Lancaster recebiam o nome de monitores. A obrigação desses monitores era vigiar exclusivamente as atividades desenvolvidas na classe, ensinar os decuriões (aluno de uma escola que, sendo mais adiantado, é encarregado de lecionar outra classe) a aprender as lições e dizer-lhes o modo como deveriam ensinar aos seus discípulos, ver se todos eles cumpriam seus deveres, tomar a lição de toda a classe ao final das atividades.

Contudo, o sistema Lancaster parece não ter tido grande extensão prática no Brasil. Os relatórios apresentam escolas com pequena matrícula. O povo vegetava no obscurantismo e não sentia grande necessidade de instrução. Um país pobre, cujo trabalho estava todo entregue ao braço escravo, devia ter as camadas populares em situação de miséria, com pouca possibilidade profissional, de modo

que a instrução não teria função utilitária, parecendo mesmo um luxo, próprio dos senhores ricos que poderiam mandar seus filhos para as capitais, para freqüentarem as aulas de latim e as academias.

Até a República e durante esta, o currículo escolar primário não sofreu alterações fundamentais, a não ser em certos aspectos de orientação metodológica, a conseqüência de tudo isso na educação foi que, de um lado, o intelectualismo escolar reduziu o currículo primário às noções fundamentais de leitura, escrita, cálculo elementar e a mais alguns conhecimentos científicos e históricos e; de outro lado, o moralismo religioso e o civismo, os quais, na escola primária, reduziram-se a uma simples transmissão de noções que os alunos deviam memorizar.

A base teórica desse currículo, oriunda da posição filosófica e idealista da segunda metade do século XVIII, no pensamento de DESCARTES, KANT E ROUSSEAU, era a de que possuindo as noções básicas de instrução moral e religiosa, leitura, escrita, elementos da língua e de cálculo, o sistema legal, de pesos e medidas, as ciências físicas e a história natural, tudo mais viria em conseqüência. Bastaria “adquirir” essas noções e compreendê-las.

No Brasil, esse currículo consagrou-se porque, embora não houvesse um processo restaurador bem definido, tal posição filosófica, política e educacional casava-se perfeitamente com a mentalidade e os interesses das elites dirigentes do segundo império. Esses aspectos são importantes para se compreender certos aspectos do currículo da escola primária até 1930.

4.1 Debates e ensaios do fim do império

Um idealismo de prudência e mediação tendia a satisfazer filosoficamente as elites dirigentes dos países europeus, no século XIX, com reflexos evidentes sobre a orientação dos sistemas educacionais e, portanto, sobre os currículos escolares.

PESTALOZZI já havia chamado a atenção para as diferenças entre a aprendizagem da criança e a do adulto: “o que para o adulto é elementar ou primeiro, pode não o ser para a criança”. Contrário aos métodos e aos processos punitivos da escola, mesmo sem qualquer base de estudo experimental, formulou seu célebre conceito de ensino com base na intuição. A intuição pestalozziana tem mais relação com a construção e a expressão das idéias. A chamada intuição sensível foi uma realização concreta que poderia permitir a compreensão de uma idéia já existente no educando e, que deveria ensiná-lo a considerar cada objeto como uma unidade em si, independentemente dos demais objetos que parecessem associados a ele, pelo conhecimento da forma, isto é, de suas dimensões e proporções. Finalmente, decompõe a própria intuição em seus elementos constitutivos: os sons falados e cantados; a forma na geometria, na caligrafia e no desenho; o número na contagem e no cálculo. O que é importante, porém, é assinalar que PESTALOZZI tentava partir da criança para o ensino e não inversamente, isto é, da pré-determinação do conteúdo do ensino para a criança.

Em contrapartida, HERBAT desenvolveu suas pesquisas tendo chegado à conclusão de que a vida mental consiste num jogo de representações, que não supõe e nem exige uma atividade transcendental. Contudo, evitou o associacionismo empirista mas adotou um de cunho idealista, pois o conteúdo da consciência teria dois aspectos ou duas classes de representações: as meramente formais ou lógicas e as materiais ou físicas. Sendo a vida mental o resultado de tal jogo de representações e sendo o homem, sobretudo, vida mental, dirigir e formar esta última seria dirigir e formar o homem. Educar seria, portanto instruir (MOREIRA, 1955, p.14). Se educação, porém, fosse sinônimo de instrução, seria preciso despertar os interesses dos alunos para que a educação atingisse seu objetivo de instruir. Dessas premissas gerais surgem os famosos passos formais da instrução de Herbart.

O movimento intuicionista em pedagogia passou a corresponder ao movimento elementarista ou atomístico em psicologia, dando margem a que se procurasse substituir o ensino das noções através de processos verbais e mnemônicos pelo da experiência sensorial partindo, não dos elementos logicamente simples, mas dos psicológicos. O mesmo ocorreu com o método global DECROLY, na aprendizagem da leitura, posteriormente ratificado pelos princípios da Gestalt.

O século XX assistiu aos trabalhos experimentais da psicogénetica, com os estudos longitudinais da equipe de JEAN PIAGET, onde a intuição passa a ser um processo ativo de construção das imagens mentais, por meio dos deslocamentos espaciais da criança na exploração dos objetos e do meio, em geral.

As idéias de PESTALOZZI, FROEBEL, DEWEY E DECROLY, além dos trabalhos de MADAME MONTESSORI sobre o ensino e aprendizagem especial, tiveram reflexos no Brasil, nos séculos XIX e XX.

Os pareceres de Rui Barbosa, com base no ensino intuitivo, instituíram para o ensino primário, no Município Neutro (Distrito Federal), que geralmente servia de modelo para as províncias, as divisões das escolas públicas em quatro categorias: jardins de crianças (jardins-de-infância), escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Tais pareceres abordavam os processos pedagógicos a serem adotados. Para os jardins de crianças, prescreveu-se a aplicação rigorosa das leis metódicas de FROEBEL e um curso com duração de três anos, abrangendo as idades de quatro a sete anos. Nos anos iniciais, o ensino deveria ser essencialmente intuitivo e de cultura moral. Seria proibido todo ensino didático. A leitura e a escrita seriam excluídas inteiramente de seu programa. A terceira classe seria intermediária, uma fase de transição entre os jardins e a escola de primeiras letras. Os princípios de FROEBEL seriam também observados, nesse período de transição. No último semestre do ano, o aluno seria preparado para o ensino de leitura, cujo início dar-se-ia nas escolas primárias elementares.

Na escola primária, o objetivo fundamental do ensino consistia em prosseguir a cultura dos sentidos e o desenvolvimento das faculdades de observação, apreciação, enunciação e execução. Para isto, eram rigorosamente excluídos todos os sistemas mecânicos de ensino, todos os processos que apelassem para a memória de palavras, empregando-se constantemente o método intuitivo, o ensino pelas coisas, de que seria simples auxiliar o ensino dos livros. O currículo primário é detalhadamente descrito.

4.2 A escola primária e a república

Vários fatores contribuíram para que, depois da proclamação da República, o ensino tomasse novo impulso no Brasil, em quase todos os ramos e graus.

A República manteve a descentralização dos ensinamentos elementar e normal, que ficaram a cargo das administrações estaduais, mas consagrou os princípios da obrigatoriedade e da universalidade do ensino elementar.

No início do século XX, entrecruzaram-se diversas escolas filosóficas. Contudo, todas as correntes caracterizavam-se pelo criticismo na interpretação da ciência, pelo positivismo, evitando conceitos e concepções que ultrapassem os limites do que era sugerido pelas teorias e leis científicas e pelo naturalismo.

O conteúdo curricular, que poderia ser determinado facilmente, não era questão de maior importância nessa época, pois bastaria que tivesse um caráter naturalístico, partisse da experiência individual, nos parâmetros do institucionismo pestalozziano, adotasse um caráter elementarista (atomístico) formalizável em passos metodológicos bem definidos e visasse a uma integração na formação do educando, tendo em vista o corpo, o espírito e suas relações morais. Consagrou-se, por isso, o culto às formas didáticas, dos métodos da calistenia (ginástica para a forma do corpo) etc., numa orientação puramente normativa, quase ritual, com a preocupação constante de não fugir à mecânica dos processos de ensino considerados científicos.

No século XIX surge, na Alemanha e em outros países da Europa, o movimento em favor da escola única, cujo fundamento principal era de caráter social e tinha por base o princípio político-social do liberalismo, de igual oportunidade para todos.

No Brasil, todas as escolas primárias tinham a mesma organização e orientação e, de acordo com a Constituição da República, o ensino elementar devia

ser gratuito e obrigatório. A Constituição justificava, portanto, o que faziam os Estados. Daí a escola única. Contudo, somando-se a isso á universalidade prática que se atribuía aos métodos de ensino, teríamos não a escola única e européia, de caráter sócio-político, mas as escolas imutáveis, rígidas e formalistas.

Entre outros fatores revolucionários e renovadores, o censo de 1920 marcou uma etapa decisiva na evolução progressiva do país, dada a conscientização da realidade nacional em vários dos seus setores e, principalmente, na situação cultural. As porcentagens de analfabetos, das pessoas improdutivas e dos menores de quinze anos, bem como a renda “per capita” do brasileiro representaram uma verdadeira ducha de água fria no ufanismo tão difundido e tão caro à superficialidade cultural da classe media.

A guerra de 1914-1918 criou para o país, uma nova situação. Com o desvio dos produtos manufaturados para o necessário esforço da guerra, foi preciso improvisar uma indústria de emergência. Com o termino da guerra e normalização do comércio internacional, surgiu a indústria nacional.

A industrialização trouxe várias conseqüências de ordem social, dentre as quais aumentou o êxodo das populações rurais, atraídas pelas melhores condições de vida e pela possibilidade de um trabalho melhor remunerado nas cidades. Dada a falta de especialização da mão-de-obra, surgiram as dificuldades de emprego e conseqüentemente aumento da marginalidade urbana.

Fenômenos sociais e psíquicos passaram a ser considerados por estudiosos como DURKHEIN, COOLEY e outros, entre 1880 e 1920 (MOREIRA, 1955, p.79), como resultantes da interação. A educação passou a ser considerada um fenômeno eminentemente social, uma função dependente de múltiplas variáveis políticas, econômicas e culturais, ou seja, de interação social.

4.3 Uma nova filosofia da experiência e do conhecimento

A filosofia pragmatista norte-americana, com DEWEY, tem como ponto de partida o aspecto biossocial, ao considerar o homem um organismo situado

num ambiente que se modifica e se refaz continuamente. O homem não apenas sofre tais modificações, mas nelas intervém em seu próprio benefício. O raciocínio não se inicia por premissas, universalmente estabelecidas, mas nas dificuldades de uma certeza transcendental, em uma hipótese que se tornará verdadeira unicamente mediante a sanção prática da experiência. Logo, a função do pensamento, em relação ao mundo, não é compreendê-lo ou explicá-lo, num sistema coerente e racional de conceitos e teorias ideológicas, mas controlá-lo e modificá-lo, na medida das possibilidades e das necessidades humanas. A educação deveria ser realizada na prática educativa, com o desenvolvimento de todas as aptidões que possibilitem o controle do meio ambiente. O indivíduo vive em sociedade, e a educação é um instrumento poderoso para a reconstrução social, política e moral.

A escola converte-se numa agência da comunidade e tem por ambiente, como campo de trabalho, não apenas espaço geográfico, mas toda a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Antes de 1920, outros psicólogos, sociólogos e educadores contribuíram para dar novo sentido à educação. A idéia era de que o ensino deveria ajustar-se aos diferentes estágios de desenvolvimento da criança, daí a importância dos testes na organização de classes homogêneas, e o currículo para a escola elementar ter por base os pontos básicos e essenciais à vida. Considerou-se o conhecimento das próprias necessidades da criança em termos de alimento, agasalho, proteção contra os perigos, necessidade de ação e de trabalho cooperativo. Considerou-se também, o conhecimento do meio, focalizando a ação ambiental sobre o indivíduo e a sua reação ao meio: (1) a criança e a família, (2) a escola, (3) a sociedade, (4) os animais, (5) as plantas, (6) a terra, a água, o ar e os minerais, (7) o sol, a lua e as estrelas.

Segundo Dewey e seguidores, o problema do currículo se resolveria com as crianças, pois elas deveriam organizar-se em grupos, dotados de mecanismo para a determinação das pequenas situações de vida que enfrentariam e para o processo dos estudos, para a avaliação e para a ação, baseadas no próprio julgamento. As capacidades e habilidades requeridas pelas chamadas matérias de ensino da escola, de atividades (ler, escrever, calcular etc.) seriam lançadas dentro dos projetos de atividades, dotando os alunos dos instrumentos de que

necessitassem, fazendo-os tomar consciência dessa necessidade, para a solução dos problemas da vida real que levariam dentro da escola. O professor passaria a ser um conselheiro, um guia que cooperaria na solução dos problemas. Ao invés do material didático estereotipado do tipo Decroly ou Montessori, materiais de trabalho semelhantes ou idênticos aos utilizados na vida real (martelo, tesoura, faca, canivete etc.) e mais matéria-prima (madeira, argila, papel, tintas, panos etc.). Posteriormente Piaget irá focalizar o papel ativo da criança no estabelecimento das relações implicativas (entre ações) e explicativas (relações causais entre os objetos) na exploração do meio. As idéias de Dewey, ligadas à escola nova, iriam influenciar o movimento renovador da escola no Brasil..

A primeira reforma de ensino no país, planejada e executada por Fernando De Azevedo procurou se enquadrar dentro da nova orientação, surgida na Europa e nos Estados Unidos. Além da falta de consciência da necessidade e do valor da educação, por parte da sociedade brasileira, a reforma foi elaborada por um homem culto, familiarizado com as modernas idéias pedagógicas, mas teve dificuldades na sua execução.

O ensino deveria adotar o método intuitivo, recorrendo à observação direta da natureza, na escola ou em excursões, às projeções fixas e cinematográficas. Os livros seriam utilizados como meios de consulta e referência, a fim de completar e sistematizar, sob a orientação do mestre, os seus conhecimentos. A modelagem e o desenho seriam utilizados como instrumentos de expressão no ensino das várias disciplinas. Assim, na determinação do currículo escolar, estariam presentes as recomendações metodológicas, muitas delas já mencionadas nos pareceres de 1882.

Considerando as reformas, três princípios se destacaram na organização do currículo escolar: (1) atendimento às possibilidades psicobiológicas da criança; (2) adequação do currículo aos interesses, problemas e atividades sociais do meio; (3) tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas (MOREIRA, 1955, p.122).

Resumindo, as reformas que Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros educadores brasileiros realizaram em diferentes estados da Federação tentaram dar aos currículos escolares primários um sentido de transição

para outros a serem construídos mais tarde, que tivessem por centro a criança e, por motivo, a ambiência social da escola (MOREIRA, 1955 p.140).

4.4 O currículo na década de 1950

As reformas propostas pelos adeptos do Manifesto da Educação Nova, visando à transição da escola clássica para a escola ativa e funcional foram evidentemente combatidas, a partir de 1937, com a implantação do Estado Novo. A população urbana, porém, necessitava de educação, procurando e exigindo-a, mas sem nenhum senso discriminatório, qualquer escola servia. A solução foi criar os cursos superiores e os demais graus de ensino, como processos intermediários. Como o povo brasileiro dava à escola o significado de ascensão social, dada sua tradição cultural de uma aristocracia de doutores, transplantada de Portugal, a escola elementar perdeu seu significado de “escola para educar”, para se tornar mera preparação para o ensino secundário.

O currículo escolar primário mais comum no Brasil, em 1954, abrangia as seguintes disciplinas: (1) matemática (cálculo aritmético e elementos de cálculo geométrico); (2) linguagem (oral, escrita, caligrafia, composição, gramática, ortografia, literatura); (3) noções de ciências sociais (geografia, história, economia regional, higiene); (4) noções de ciências naturais (o homem, os animais, as plantas e fenômenos naturais); (5) desenho e trabalhos manuais; (6) canto e primeiras noções de teoria musical; (7) Educação Física (com predominância de jogos infantis e de exercícios calistênicos).

Os programas eram pré-estabelecidos, minuciosamente elaborados pelos órgãos centrais da administração escolar, ponto por ponto, havendo obrigatoriedade de sua execução integral (MOREIRA, 1955, p.157). O índice de reprovação era muito alto, com os prédios escolares mal construídos e mal instalados.

O professor não era considerado um guia, um orientador das atividades dos alunos, mas um censor e distribuidor de tarefas; comportava-se como

um fiscal, sempre à frente da classe, distribuindo trabalhos, questionando, exigindo, punindo muitas vezes e premiando raramente, mesmo assim de modo inadequado, pois que o fazia estabelecendo discriminações ou paralelos de oposições entre supostos valores individuais.

O ambiente integral da classe envolvia a exigência do silêncio dos alunos, com exceção nas lições orais, quando a criança dava vazão às energias reprimidas, respondendo em voz alta, quase gritando, não raro em uníssono, provocando alarido, não se podendo ouvir a voz do professor, que também gritava. O aluno devia permanecer sentado e só se levantar com permissão expressa do professor (MOREIRA, 1955 p.164). O material didático era escasso na escola urbana e inexistente na rural. O que existia era de tipo padronizado: mapas geográficos não adequados ao ensino elementar, globo terrestre, gravuras para o ensino de linguagem, de cálculo, de ciência e um ou outro equipamento mais moderno.

As bibliotecas existentes não obedeciam a qualquer plano curricular, sendo constituídas por livros que se conseguia arranjar. Tratava-se de um ensino formalista, rígido, desinteressante, monótono e de armazenamento de noções e informações, sem qualquer sentido funcional para a vida da criança. Nas palavras de MOREIRA (1955, p.166), não se tratava do velho regime de “a letra com sangue entra”, mas certamente era um regime de “aprenda quem puder e se quiser”. Além disso, o isolamento da escola, em relação à comunidade, era quase total. O contato entre professores e pais era raro.

De acordo com pesquisas da época, havia ausência total de planejamento das atividades, dado que o regulamento tudo previa. As classes eram agrupadas por série e conforme dados de nove estados, na primeira série haviam crianças de seis anos e meio a quatorze anos; na segunda série, crianças de sete a dezesseis anos; na terceira, crianças de oito a quinze anos e, na quarta série, crianças de nove a quatorze anos. O número de alunos por classe variava de seis a mais de cinquenta (MOREIRA, 1955 p.171). O trabalho do professor era limitado pelas más instalações, pela aglomeração de alunos em classe, pela falta de material didático e pela escassez de recursos.

4.5 O manifesto dos pioneiros da educação nova e sua influencia na organização da educação básica

Com a disseminação da industrialização, a demanda potencial da educação exerceu pressão na expansão da rede escolar, que cresceu muito e de modo inadequado, devido a discriminação social, a falta de elasticidade da oferta, ao baixo rendimento do sistema escolar (ROMANELLI, 2001, p127). Ocorreu uma defasagem entre a educação, que se achava vinculada às contradições políticas causadas pelas lutas entre várias facções das camadas dominantes na estrutura do poder, e o desenvolvimento.

De 1937 a 1946, foram decretadas as leis orgânicas do Ensino e a criação do SENAI e do SENAC, representando intervalo das lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais.

Em 1946, é vetada a Constituição que restabelece o regime democrático e, em 1961, é votada a Lei de Diretrizes e Bases. A Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, por um grupo de educadores brasileiros, baseou-se no movimento da Escola Nova, irrompido na Europa e nos Estados Unidos, que focalizava a educação em seus aspectos psicológicos, sociológicos e biológicos, como já foi mencionado. Várias obras foram publicadas no Brasil. A Associação Brasileira de Educação foi o centro de divulgação dessas mudanças marcando o início da luta ideológica, que culminou com o manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, em 1932, e, mais tarde, com as lutas ao redor da LDB, Lei 6024.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional apresentou debates sobre a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação. Duas correntes ideológicas confrontaram-se: a do grupo que defendia os princípios da gratuidade, laicidade, co-educação e Plano Nacional de Educação e a do grupo católico, que considerava o monopólio do Estado, a não religiosidade e a co-educação, como um perigo que ameaçava os

princípios do catolicismo. A situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia rural. O momento histórico pedia que a educação se convertesse, de uma vez por todas, num direito, porque, na verdade, ela era um direito biológico do ser humano e, como tal, deveria concretizar-se e, para tanto, deveria estar acima de interesses classistas.

O manifesto vislumbrava a educação como um problema social. Partindo da aplicação do método científico aos estudos educacionais, gerou uma nova concepção de educação, segundo a qual o educando, com seus interesses, suas aptidões e tendências, é que deveria ser o centro da ação pedagógica. E ainda solicitava autonomia para a função educativa e descentralização do ensino.

4.6 A lei 5.692 – a reforma do ensino de primeiro e segundo grau

A redefinição da política educacional deveria incluir, desde suas origens, a reformulação do modelo de educação primária e média, de caráter dualista e seletivo, seria necessária, assim a integração das escolas primárias e médias. Esta reformulação estava ligada aos objetivos do ensino do segundo ciclo (atual segundo grau), com vistas a um desvio de demanda social da escola superior. A crise na Universidade era representado pelo aumento constante dos excedentes dos exames vestibulares e pela pressão por mais vagas. Contudo, a reformulação do ensino de primeiro grau era mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada da expansão econômica eminente, exigindo um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador.

A profissionalização do nível médio era vista como uma exigência, cujo resultado seria a seleção somente dos mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos.

Segundo o artigo 1º da Lei 5692/71, “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento

de suas potencialidades como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

A auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania a serem atingidos pela formação na escola de primeiro e segundo graus ligam-se aos processos educativos condicionados por uma Filosofia da Educação ligada à ideologia política vigente. Como extensão da educação recebida na família, a educação escolar iria permitir maior ou menor autonomia, dependendo do tipo da interação social desenvolvida entre a criança e o professor, bem como entre a criança e seus pares, extensão das interações sociais desenvolvidas no seio familiar.

O cultivo do espírito crítico e do incentivo à criatividade, do jogo dialético desenvolvido nas interações da criança com o meio social iria permitir o desenvolvimento de uma personalidade consciente e integrada, em termos de direitos e de deveres socialmente determinados. Contudo, esta prática psicopedagógica, desenvolvida num ambiente democrático, parece não ter sido a tônica do ambiente escolar, nos idos da década de setenta, não tendo sido igualmente observada, nas décadas seguintes, incluindo a atual.

Resumindo, os meios disponíveis, procedimentos de aprendizagem e ensino apresentavam-se como problema fundamental em função dos objetivos a serem atingidos na educação básica. Por um lado, a escola deveria propiciar os conteúdos e os métodos para a efetivação de uma cultura geral básica e uma educação real para o trabalho, acentuando-se, para isso, o tipo de relacionamento social implícito nessa prática pedagógica, que venha a permitir o pleno desenvolvimento moral e intelectual e a futura prática da cidadania.

Considerando-se as mudanças estruturais do ensino introduzidas pela Lei 5692/71, observa-se a ampliação da obrigatoriedade escolar básica para oito anos, ou seja, de sete a 14 anos. O Estado tem suas obrigações aumentadas com relação à educação. Essas modificações foram consagradas em dois planos do curso primário (escola elementar) e do curso ginasial em um só curso fundamental de oito anos. Eliminou-se, assim, o ponto de estrangulamento do antigo sistema, representado pela passagem do primário ao ginasial mediante os exames de admissão. Esse exame de admissão era um dos principais agentes responsáveis

pela seletividade. No plano horizontal, as mudanças eliminaram o dualismo existente entre a escola secundária e a escola técnica, com a criação de uma escola única de primeiro e de segundo graus: o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e à iniciação para o trabalho; o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio (ROMANELLI, 2001, p.238).

A Estrutura da Educação Fundamental e Média Brasileira proposta pela Lei é a seguinte:

1. Ensino de primeiro grau, com oito anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai de sete a quatorze anos, de caráter obrigatório (art.17, 18, 19 e 20);
2. Ensino de segundo grau, com três ou quatro anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de três anos e 2.900 horas, para os cursos de quatro anos. Destina-se à formação do adolescente (art.21, 22);
3. O ensino de primeiro grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação ao trabalho; o de segundo grau passa a constituir-se em um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional.

A Lei determina também a mudança no ensino supletivo, destinado a proporcionar a jovens e adultos a educação que não tiveram no tempo adequado, a suprir a escolarização incompleta ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos; o curso supletivo passa a ser ministrado por meio de comunicação de massas (art.24 - 28).

A integração do primário com o ginásio no sentido vertical e a substituição da antiga estrutura dualista por um sistema único de escola, voltada para a educação básica e preparação para o trabalho, não permaneceram só no plano físico da simples justaposição de ciclos e reunião de conteúdos, mas se fundamentou também nos princípios da continuidade e da terminalidade.

A continuidade se baseia em uma educação geral ampla, nas primeiras séries do primeiro grau; para a formação especial e as habilitações

profissionais, no segundo grau. Garantiu-se, assim, um núcleo comum de conhecimentos básicos em todos os níveis e em todas as regiões. O núcleo comum é exclusivo nas séries iniciais do primeiro grau e predominante nas últimas séries deste grau, permanecendo em plano secundário no segundo grau, com predomínio da formação específica da habilitação profissional. A continuidade fica garantida pela passagem gradativa da formação geral para a definição profissional.

A terminalidade é proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, facultando a formação para o exercício de uma atividade (Conselho Federal de Educação, Resolução nº 48/67. (ROMANELLI, 2001, p.239). Ao concluir o primeiro grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho, se for necessário, pois já conta com uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho (ROMANELLI, 2001 p.239). No segundo grau, a terminalidade refere-se à habilitação profissional de grau médio.

4.7 Organização do currículo do primeiro e do segundo graus

De acordo com o art. 4º da Lei 5692/71, “Os currículos do primeiro e segundo graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às diferenças individuais dos alunos”.

O currículo é estruturado, portanto, por disciplinas e por áreas. De acordo com o art. 5º, “os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino”.

O artigo 7º especifica as matérias obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, nos currículos plenos de primeiro e segundo graus.

Resumindo, o currículo pleno do ensino de primeiro e de segundo graus passa a ser composto de uma parte geral e outra de formação especial. A educação geral deve fornecer uma base comum de conhecimento e será dominante no ensino de primeiro grau. A formação especial visa, no ensino de primeiro grau, à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo incluída nas séries finais deste nível, em caráter não dominante e, no segundo grau, visa à habilitação profissional, dominante neste nível. Desta forma, a educação geral definirá a continuidade e a formação especial, a terminalidade. No âmbito da educação geral, passa a ser fixado um núcleo comum para todos os níveis e para todo o território nacional, em caráter obrigatório. Este núcleo comum foi fixado pelo Conselho Federal de Educação (Parecer 853/71 e Resolução nº 8/71).

Os núcleos comuns fixados para os dois graus de ensino definem o tratamento metodológico dos conteúdos, em termos de atividades, áreas de estudos e disciplinas. As atividades são definidas como experiências vividas e são predominantes nas séries do primeiro grau; as áreas de estudos, constituídas por conteúdos afins, deveriam predominar nas séries finais do primeiro grau; as disciplinas, consideradas conhecimentos sistemáticos, deveriam predominar apenas no segundo grau.

O núcleo comum envolve uma classificação tríplice: (a) comunicação e expressão; (b) estudos sociais e (c) ciências.

No artigo terceiro, a Resolução 8/71 fixa os objetivos do ensino do núcleo comum: (a) Comunicação e Expressão visam ao cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e à manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físicos, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa, como expressão da Cultura Brasileira; (b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que se deve, não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil, na perspectiva atual do seu desenvolvimento; (c) nas ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

Ao núcleo comum foi anexado um elenco de matérias obrigatórias: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, programas de

Saúde e Religião (obrigatória para os estabelecimentos oficiais, mas optativa para o aluno) (cf. art. 7º e § único).

Esta parte obrigatória do currículo deixa de ser mínima, e sua composição plena inclui uma parte de formação especial.

Os pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação apresentam fundamentação teórica de caráter empirista, bem como traços evolutivos de psicogenética. A Lei destaca muita a palavra “ensino”, sem considerar as reações de aprendizagem implícitas numa abordagem dialética construtiva. Nesse período, os estudos de Psicogenética desenvolvidos pela equipe de Genebra eram levados para a sala de aula brasileira, não para fundamentar a prática psicopedagógica, mas para se ministrar as provas de conservação pela repetição e pelo reforçamento extrínseco. A influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova era muito viva e presente nas escolas.

Sem fazer distinção entre o que as linhas européia e americana propunham, a primeira apresentando material didático específico e ensino global (integração de áreas de conhecimento) e a segunda propondo formas de comportamento e de interação social, dentro da escola e entre esta e a comunidade, as escolas paulistas procuravam atender aos princípios globais e sincréticos implícitos na percepção, propostos por Decroly e confirmados pelos princípios da psicologia da forma, tanto na integração de conhecimentos desenvolvidos pelo método dos projetos de Dewey e de Kilpatrick, quanto pelo método global no ensino da leitura e da escrita.

Na Universidade de São Paulo, no departamento de psicologia experimental, tentou-se ensinar as provas de conservação de quantidades, com a criança sendo reforçada por balinhas, nos parâmetros do behaviorismo de Skinner, não fazendo distinção entre o ensino e aprendizagem desenvolvida por relações lógicas, nos parâmetros do construtivismo dialético e por associações de estímulos e respostas por repetição, segundo empirismo associacionista. Além disso, as tentativas de aplicação de Piaget na sala de aula, além do foco nas provas de conservação, defendiam a não-intervenção do professor como orientador ou mediador das atividades pedagógicas, ficando a criança abandonada à própria sorte, e gerando confusão entre pesquisa básica e pesquisa aplicada.

A instrução programada, desenvolvida na linha behaviorista, teve seu período áureo nas décadas de sessenta e setenta, cuidando da organização das atividades pedagógicas, mas de modo inteiramente desvinculado da coordenação de ações e de um sujeito ativo construindo relações na aprendizagem. A atividade defendida pelos princípios da complementação de frases, preenchimento de lacunas etc. acentuava-se os pequenos passos na aprendizagem e o reforço imediato, com o educando verificando a veracidade ou falsidade de suas respostas. Nas máquinas de ensinar, tão em voga nos Estados Unidos, na década de 1970, a criança, além de conferir de imediato sua resposta, recebia, também, de modo automático pelo dispensador da máquina, uma bala ou chocolate. Os professores dispunham de sacos de biscoitos e de chocolates para o reforçamento da criança na situação coletiva de sala de aula, cujos resultados eram a frustração e o fracasso dos menos dotados (MONTEIRO, 1966).

Apesar de a instrução programada ter dispensado a presença do professor censor, tão presente na escola tradicional, e ter atendido ao princípio da organização do material didático, não conseguiu atender ao princípio da atividade implícito na construção dos significados e cientificamente demonstrado pelos estudos longitudinais de Jean Piaget.

Finalizando, a Lei 5692/71, apesar de vigorar num período repleto de discussões sobre processos de ensino e aprendizagem, não considerou a verdadeira formação integral na educação básica, por ter deixado inteiramente de lado a educação pré-escolar, o que representou verdadeiro retrocesso da educação básica brasileira.

4.8 A nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394 de 20-12-1996

A nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996) ratifica e completa a integração dos diferentes níveis de ensino, iniciada pela Lei 5692, estabelecendo as competências de cada nível de governo e dos estabelecimentos de ensino (arts. 8º -

19º); prevê a colaboração dos Estados e Municípios, de tal modo que a União teria a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Educação, tecendo as áreas de consenso com a colaboração dos demais níveis de governo (GOMES, 1998, p. 160). Na integração dos diferentes níveis de ensino, a lei diferencia dois níveis de educação, básica e superior, criando nova concepção que confere maior continuidade e integração ao sistema como um todo, e à educação básica, em particular, composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental, pelo ensino médio, pela educação de jovens e adultos, não deixando de considerar a educação especial.

Quanto aos princípios e fins da educação, a nova Lei inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (Título II, art. 2º).

Do ponto de vista do desenvolvimento das atividades pedagógicas, a Lei deixa margem para a consideração dos princípios psicogenéticos, como base de todo o processo educativo, alicerçado na cooperação e na solidariedade, onde a autonomia moral e intelectual deve ser plenamente desenvolvida (PIAGET/HELLER, 1968).

O artigo terceiro da Lei acentua os princípios básicos do ensino em onze incisos, que focalizam: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; existência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão e de qualidade; valorização de experiências extra-escolares; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O inciso III, do mesmo artigo 3º, acentua o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas como um dos princípios a serem endossados pela dinâmica curricular. Não resta dúvida de que a diversidade cultural tem que ser considerada, não só em termos de abordagens teóricas quanto de diferenças

individuais da clientela escolar. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade só serão possíveis com a cooperação e o respeito mútuos, entre os profissionais da educação, mas somente a pesquisa poderá confirmar ou não o que os grandes teóricos do conhecimento apontaram. A ciência da educação só será construída por meio da pesquisa realizada em diferentes contextos sócio-culturais, a fim de se considerar a diversidade cultural e desenvolver um ensino e aprendizagem com base na cooperação e no respeito mútuo. Ao lado da diversidade cultural há de se considerar os princípios psicogenéticos na construção do conhecimento. O respeito e a tolerância (inciso IV do art. 3º) são variáveis a serem consideradas, nesse trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, em relação à abordagem teórica e às diferenças individuais, além de se apresentarem como manifestações avançadas da evolução democrática. A Pedagogia da Interação Social por coordenação de ações, reconstrução e re-significação de experiências apresenta-se como a pedagogia alicerçada em princípios psicogenéticos e na diversidade cultural.

A descentralização do ensino levou os municípios à imcumbência de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (art. 11, Inc. I); no inciso V do mesmo artigo 11, acentua-se o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental.

Com a missão de elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12, Inc. I), a escola vê resguardada sua autonomia, possibilitando uma prática pedagógica contextualizada, uma avaliação qualitativa continuada, com o aluno se apresentado como o centro de toda a ação pedagógica. A classificação do educando em nível de educação básica, em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, poderia ser feita, independentemente de escolarização anterior, “mediante avaliação feita pela escola, que definiria o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permitiria sua inscrição na série ou etapa adequada” (art. 24, alínea c). Assim, a possibilidade de as turmas se organizarem por critérios diferentes (alíneas a, b, c) dá desdobramento ao artigo 12 que propõe, entre outras incumbências da escola, a de “elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. A alínea c trata do reconhecimento de aprendizagens desenvolvidas independentemente da escolaridade anterior, ou seja, fora do palco do ensino regular.

A Lei acentua, ainda, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada (art. 26). O §1º deste artigo acentua que a parte comum deve abranger o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. O § 2º destaca a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física. Ora, a arte, além de componente obrigatório das atividades curriculares, apresenta-se como meio espontâneo da construção do conhecimento, com experiências valiosas, desenvolvidas pela Pedagogia da Interação. Nas séries iniciais do Ensino fundamental, a arte apresenta-se como o veículo espontâneo para a construção de relações implícitas nos significados, tanto na aprendizagem da leitura e da escrita, quanto das ciências sociais e da natureza (Monteiro, 2001 a-d).

A educação infantil, inserida na educação básica, é tratada pelos artigos 29, 30 e 31 e visa ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A seção III da Lei trata do Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, cujo objetivo será a formação básica do cidadão, mediante desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (art. 32, Inc. I). O ensino fundamental pode ser desdobrado em ciclos, progressão continuada (art. 32, Inc. IV, §§ 1º e 2º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduz inovações com relação à duração do ensino fundamental. A Lei 5692/71 definiu, para este nível de ensino, a duração de oito anos; a nova Lei possibilita que os sistemas de ensino tenham a liberdade de ampliar este tempo.

A Lei trata também da educação especial, cujo princípio básico é a integração preferencial da criança aos problemas de aprendizagem na rede regular de ensino (art. 58), devendo haver também atendimento em classes, escolas e serviços especializados (art. 58, §2º / art. 59, Inc. I, II, III, IV). No art. 4º, Inciso III, especifica o atendimento educacional gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

4.9 O ensino médio

O ensino médio acentua a continuidade dos estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania. O art. 35 trata desse nível de ensino como etapa final da educação básica com duração mínima de três anos, cujas finalidades são: prosseguir os estudos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho e a cidadania, com possibilidades de novas adaptações às condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores; aprimoramento do educando como pessoa humana, com formação ética, possibilitando o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabeleceu como princípios norteadores: (1) A Estética da Sensibilidade, (2) a Política da Igualdade e (3) a Ética da Identidade.

O princípio relativo à “Estética da Sensibilidade” acentua que se busca substituir a estética da repetição e da padronização, incentivando o aprender criativo, a função humana da curiosidade, o desenvolvimento da afetividade e as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo.

O princípio da “Política da Igualdade” busca, a partir do respeito aos direitos humanos desenvolver o princípio constitucional da igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, no respeito ao patrimônio comum, na corporificação do espírito de responsabilidade, tanto na área pública como no mundo das relações privadas e na tolerância com todas as formas de discriminação.

O princípio relativo à “Ética da Identidade” busca ultrapassar as dicotomias entre público e privado, entre mundo moral e material, praticando um humanismo permeável de elementos de solidariedade, espírito público e reciprocidade, qualidades que devem cimentar as ações da vida cotidiana, profissional, social e civil. Enquanto fundamento educativo, essa ética não se

preocupa com “enquadrar” os alunos em modelos pré-estabelecidos de conduta social (CARNEIRO 2001, p.112).

As áreas curriculares presentes nas Diretrizes curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) são:

- a) Linguagem, Código e suas tecnologias;
- b) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias;
- c) Ciências Humanas e suas tecnologias.

As linguagens veiculam o conhecimento e as formas de conhecer. Estruturam o pensamento e as formas de pensar, incorporam a comunicação e as tipologias de comunicar.(PCN – Vo. 2, p.15- MEC, BsB, 1999,(CARNEIRO, 2001, p.113).

A expressão das relações lógicas em estruturas verbais traduz os processos de conscientização dos processos de aprendizagem (MONTEIRO, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d). As relações originam-se em nível prático e evoluem em níveis intuitivo, simbólico e operatório, mas a conscientização dos processos mentais se dá-se por meio da linguagem (MONTEIRO, 1998/1999).

As ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias envolvem apropriação de concepções científicas atualizadas, referentes ao mundo físico e à conservação do espaço terrestre. Na verdade, trata-se de compreender que o objeto da Física, da Química, da Biologia, da Matemática etc. deve ter como referência o mundo físico e natural, embora não se confunda com ele (CARNEIRO, 2001, p.113).

Para o Construtivismo Dialético, o pensamento lógico-matemático é construído a partir das relações estabelecidas pelas ações do sujeito, exercidas sobre os objetos do meio físico e social. Assim, as estruturas lógico-matemáticas, com origem na coordenação das ações do sujeito e do conhecimento, apresentam-se como condição necessária para a construção dos significados de qualquer tipo de conhecimento.

As ciências humanas e suas tecnologias envolvem a ética da identidade que pressupõe o “aprender a ser” . Em decorrência, a ação da escola não

se esgota em transmitir conhecimentos. A idéia é que a própria organização escolar e a constituição curricular flexível, cimentadas nos princípios estéticos, políticos e éticos, partam da premissa de que os conhecimentos de teor histórico-geográfico, socioeconômico, jurídico, psicológico e antropólogo constituem insumos fundamentais de interpretação da história cultural das sociedades e, portanto, são instrumentos de sinalização e clarificação dos contornos do pensamento e do conhecimento nas transações e confrontações da atividade humana (CARNEIRO, 1997 p.113). Ora, o “aprender a ser” implica o “aprender a aprender” , e toda interação pedagógica envolve uma ética. Um currículo fundamentado em princípios estéticos, políticos e éticos tem como base essencial os processos de interação social, que conduzirão a tipos de personalidades que variam da mais radical heteronomia à mais plena autonomia moral e intelectual, que envolvem espírito crítico e prática consciente da cidadania.

Contudo, a Lei faz separação entre ensino e educação, deixando transparecer certos traços de empirismo, apesar do foco do diploma legal ser sobre o construtivismo dialético, ao acentuar a autonomia, a solidariedade e a cooperação na interação psicopedagógica. Especifica, assim, a finalidade e os objetivos dos níveis e modalidades de educação e de ensino. Enquanto ensino implica aprendizagem, considerada como qualquer tipo de mudança de comportamento (aprendizagem em sentido strict), a educação envolve mudança de comportamento e organização lógica, com construção e transformação dos processos formativos da personalidade e da própria inteligência (PIAGET,1994). Neste sentido, aprendizagem confunde-se com o próprio desenvolvimento.

O currículo pode ser organizado por disciplinas ou por áreas de conhecimento. Toda a legislação atual e orientação da educação e, sobretudo, a LDB, as DCNEM e os PC, chamam a atenção para a interdisciplinaridade e para a contextualização como princípios da organização do currículo. Interdisciplinaridade menos como conceito acadêmico e mais como compreensão do currículo escolar, o que significa reorganizar e re-significar a experiência, nem sempre sistematizada, dos docentes e de outros profissionais da educação, que vivem, convivem e trabalham na escola, a fim de que revejam e reciclem, continuamente, suas praticas sobre o que e sobre como ensinar (CARNEIRO, 2001, p.114).

Contextualização implica o estabelecimento de relações lógicas de caráter implicativo (entre as ações do educando), na exploração dos conteúdos que possibilitam as relações explicativas entre causa e efeito. Ora, as relações explicativas entre causa e efeito só se tornam possíveis por meio das relações implicativas devido à ação do sujeito. Logo, ensino e aprendizagem contextualizados são realizados por um processo de reconstrução de experiência por um receptor ativo, que conta com laboratórios na própria escola e com a comunidade, oferecendo subsídios para o esclarecimento das relações de caráter formal (implicativas) e de caráter real (explicativas), fundamentando o processo dialético entre sujeito e objeto do conhecimento, entre significados e significantes, entre os aspectos operativos e os figurativos do pensamento, durante o longo processo construtivo do conhecimento e da própria inteligência e da personalidade (PIAGET/ INHELDER, 1979).

Concluindo, buscou-se acentuar, no presente capítulo, aspectos filosóficos, políticos e sociais da educação básica no Brasil, implícitos nos objetivos e finalidades, expressos no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 21).

A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (art. 21, Inc.I) e tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e oferecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (arts. 21 e 22).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29).

O ensino fundamental, obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante: a capacidade para aprender; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 32, Inc, I-V).

Relativamente à preparação básica para o trabalho esse nível deve preparar o educando para se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Já seu preparo para a cidadania deve incluir formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina.

5. O PROJETO VEJA NA SALA DE AULA¹

Desde 1998, a Editora Abril e a revista VEJA, em parceria com a Fundação Victor Civita, implantaram o programa VEJA NA SALA DE AULA. Trata-se de uma ferramenta pedagógica complementar, que traz os fatos do Brasil e do mundo para o universo escolar. Seu maior objetivo, segundo seus criadores, é contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio, fornecendo-lhes subsídios para que se tornem atuantes, preparados e bem informados.

A missão do programa é: “Ser uma ferramenta pedagógica complementar e diferenciada que traz os fatos do Brasil e do mundo para dentro da sala de aula.”

E seus objetivos:

“Contribuir na formação de cidadãos que possam:

- acompanhar as mudanças do seu tempo;
- conhecer e interpretar os problemas do mundo que vivem;
- ajudar a fazer a história do seu país e a sua própria.”

Os planos de aulas têm como principal critério de formulação estar sintonizados com as atuais diretrizes da educação brasileira, focando o aprendizado para a vida prática.

O Programa é composto por exemplares da revista Veja, exemplares de um Guia do Professor, site exclusivo, pôsteres temáticos, edições especiais da revista Veja, fita de vídeo e um Guia com dicas para melhor aproveitamento do Programa.

No site exclusivo para os participantes do programa (www.vejanasaladeaula.com.br), os professores têm acesso aos seguintes recursos: aulas extras online; banco de dados com todas as aulas elaboradas desde a implantação do programa; fontes de pesquisas por disciplinas e/ou assuntos selecionados para serem transformados em atividades didáticas que complementam as informações dadas; links para as matérias selecionadas semanalmente; Guia semanal do professor; links com outros sites ligados à educação; canal de contato com a redação dos guias; fórum para que todos os envolvidos no Programa opinem sobre diferentes questões ali colocadas; e enquete onde é possível interagir com questões pertinentes à educação, ao próprio programa e à sociedade em geral.

No site há um texto que orienta os docentes para o uso do Guia com o intuito de que eles explorem ao máximo os recursos didáticos oferecidos pelo programa e tirem o maior proveito do material aumentando, assim, o nível de interesse e a participação dos alunos nas aulas.

São inúmeros os benefícios para escolas, professores, alunos e comunidades que se envolvem no programa: as escolas têm a oportunidade de trazer o mundo atual para as salas de aula; os professores recebem recursos para enriquecer, dinamizar e inovar suas aulas; os alunos aproximam-se do mundo real e

¹ Todas as informações assim como as citações literais sobre o programa Veja na Sala de Aula contidas neste Capítulo foram retiradas do site www.vejanasaladeaula.com.br em acessos feitos durante os meses de dezembro de 2006 e janeiro de 2007.

compreendem fatos e acontecimentos cotidianos do Brasil e do mundo preparando-se, através deles, para o exercício da cidadania; e as comunidades – e conseqüentemente o país como um todo – serão as maiores beneficiadas pois receberão uma geração de cidadãos melhor preparados para (re)escrever sua própria história e, por extensão, a história do Brasil.

Os números do programa são bastante expressivos, principalmente quando se considera que ele existe apenas há nove anos. Há atualmente 2538 escolas públicas participantes que recebem a doação de lotes semanais contendo 10 edições da revista Veja e 10 guias do professor e 845 escolas assinantes, que recebem 14 revistas e 10 guias semanalmente.

A Editora Abril convida empresários para se tornarem parceiros das escolas ajudando “centenas de professores e milhares de alunos a conhecer, discutir e analisar os acontecimentos do Brasil e do Mundo.” Para tornar-se um “Parceiro da Escola” a empresa deve patrocinar o envio de lotes do programa para escolas públicas do Ensino Médio. Trata-se de um investimento benéfico não apenas para a escola que recebe a doação mas também para a empresa doadora devido às vantagens provenientes da imagem que projetará para a sociedade quando sua participação no programa for divulgada.

Essa divulgação será imediata para pais e alunos que receberão uma carta informando o nome da empresa que assumiu o compromisso de patrocinar o programa na sua escola. Outros benefícios para as empresas são: receber Certificado de participação no programa (extensivo à escola que a empresa patrocina); publicação do logotipo da empresa duas vezes ao ano, na revista Veja, juntamente com os logotipos das demais empresas patrocinadoras; dedução de imposto de renda em doações feitas a sociedades civis beneficentes (que poderão ser as APMs das próprias escolas que patrocinam, desde que legalmente constituídas).

A empresa patrocinadora arca com o investimento de R\$1.881,00 (com desconto de 43% sobre o preço de tabela da revista Veja) para doar o material do programa durante 40 semanas (um ano letivo) ou R\$5.200,00 (com desconto de 47% sobre a tabela) para doar durante 120 semanas (três anos letivos).

A escola presenteada receberá semanalmente: dez exemplares do Guia do Professor e quatorze exemplares da revista Veja; terá acesso ao site exclusivo do programa; receberá treinamento para uso do Guia; receberá um vídeo com instruções para os professores; e ainda contará com assessoria pedagógica permanente da equipe de especialistas do programa.

5. 1. Descritivo a Estrutura Organizacional do Guia do Professor

O Guia do Professor é um manual didático elaborado por uma equipe de professores e distribuído semanalmente com as edições da revista Veja para as escolas participantes. Os guias semanais são elaborados por uma equipe da Fundação Victor Civita, com a colaboração de educadores especializados em suas respectivas áreas de conhecimento - professores do ensino médio e universitários, autores de livros didáticos e especialistas das mais diversas áreas. O Guia torna-se, assim, um instrumento de ensino, já que reúne os mais diversos conteúdos escolares e a atualidade da maior (em número de tiragem de exemplares) revista de informação do país. Ele apresenta sugestões de atividades, exercícios, temas para debate, textos de apoio e experiências práticas, além de bibliografia complementar, filmografia e uma seleção de sites para professores e alunos pesquisarem na internet e ampliarem seus conhecimentos.

Todos os conteúdos propostos pelo Guia visam a transformar matérias da revista Veja em atividades didático-pedagógicas fazendo uso de uma linguagem conhecida do professor e em uma perspectiva que aproxima os fatos mencionados nas matérias à realidade dos alunos. Sabe-se que a maior dificuldade que os professores têm para ministrar aulas dinâmicas, criativas e interessantes é criar atividades que motivem os jovens. Essa falta de sugestões para atividades práticas na sala de aula constitui uma lacuna crucial aos profissionais da educação e, ao contribuir para solucionar esse problema, o Guia do Professor é considerado o maior diferencial do programa VEJA NA SALA DE AULA. Ao utilizar fatos da atualidade ele ajuda concretamente os professores a criar atividades didáticas que

auxiliam o processo de aprendizagem motivando os alunos a compreender os conteúdos de cada disciplina.

O Guia abre espaço para temas cada vez mais presentes na escola: globalização, política, drogas, sexo, cidadania, mercado de trabalho, etc. Todas as disciplinas ganham uma perspectiva mais próxima da realidade dos estudantes, sempre numa linguagem com a qual professores e alunos já estão familiarizados.

Todas as aulas são enquadradas em uma das três grandes divisões previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: 1)- Ciências Humanas e suas Tecnologias; 2)- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e 3)- Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, indicando em cada plano de aula a disciplina escolar correspondente a uma dessas três áreas.

Logo abaixo dessas indicações, encontram-se o título do(s) texto(s) de VEJA aos quais cada aula se refere bem como a numeração da(s) página(s) em que as reportagens encontram-se na revista. Cada aula recebe também um título e um subtítulo com uma síntese do que professores e/ou estudantes devem realizar, ou das metas a atingir com a utilização do plano de aula. A abertura do texto é constituída de parágrafos breves que introduzem o assunto e indicam as reportagens, as entrevistas ou os artigos de VEJA que serão usados como base da lição.

O plano de aula traz na introdução a imagem de um quadro-negro onde constam os conteúdos, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas na aula. Ao ser desenvolvido, ele pode apresentar até seis divisões — algumas interligadas, outras independentes - que constituem recursos facilitadores da aplicação do roteiro de atividades e que serão melhor discriminadas no próximo tópico.

5.1.1 Capa

O Guia do Professor é uma publicação de oito páginas, com dimensões semelhantes às da revista Veja. O design gráfico da capa, assim como o número de páginas é padronizado. No alto da capa, à esquerda, encontra-se um quadro-negro onde se lê o nome da revista Veja, o número e a data da edição. À direita lê-se o nome do programa VEJA NA SALA DE AULA, a natureza da publicação (Guia do Professor), o endereço eletrônico do Programa e o número/ano do Guia.

Abaixo dessas informações encontra-se uma coluna estreita, denominada NESTE NÚMERO, que relaciona os títulos de cada aula do Guia, acompanhados de um pequeno resumo e das páginas onde se encontra cada uma.

Ao lado e à direita dessa coluna há uma imagem colorida, que ocupa o maior espaço da capa, acompanhada de um pequeno texto comentando o tema de uma aula que não consta da coluna já mencionada porque seu título, assim como um resumo maior que os outros e o número da página onde a matéria se encontra na revista, ocupam um espaço mais destacado na parte inferior da capa.

Lê-se, ainda, em nota de rodapé na parte inferior da capa, a advertência “VEJA NA SALA DE AULA é um suplemento da revista VEJA, exclusivo para uso em escolas, e não pode ser vendido separadamente. É distribuído em escolas particulares e públicas com lotes da revista VEJA. O conteúdo pedagógico deste Guia é de responsabilidade da Fundação Victor Civita.”

Seguem dois exemplos de capas do Guia:



NESTE NÚMERO

Língua Portuguesa

Explique os critérios internacionais de dicionarização das palavras — que nem sempre são usados no Brasil. **Pág. 4**

Química e Biologia

Alimentos orgânicos, convencionais, fitoterápicos e funcionais: compare as características de todos eles. **Pág. 6**

História e Literatura

Guimarães Rosa e Norman Mailer, cada um a seu modo, escreveram sobre o nazismo de Hitler. Polemize. **Pág. 8**



Psicologia e Biologia

ONDE MORAM AS EMOÇÕES?

O imaginário popular acredita que elas se concentram no coração, como sugere a imagem acima. Os cientistas, porém, descobriram que a ínsula, uma pequena estrutura do cérebro, é a sede de vários sentimentos humanos. Investigue com a turma. **Pág. 2**

VEJA NA SALA DE AULA é um suplemento da revista VEJA, exclusivo para uso em escolas, e não pode ser vendido separadamente. É distribuído em escolas particulares e públicas com lotes da revista VEJA. O conteúdo pedagógico deste Guia é de responsabilidade da Fundação Victor Civita.

Figura1. Capa Guia do Professor, Edição 1995 de 14/02/2007.

NESTE NÚMERO**Química e Biologia**

Analise a estrutura dos ácidos ômega e a importância deles para o organismo humano. **Pág. 4**

Coordenação Pedagógica

Discuta com outros professores as razões da atual crise da educação brasileira. **Pág. 5**

Arte

Os critérios usados por pintores e escultores para nomear suas obras inspira uma lição divertida. **Pág. 6**

Literatura

Explore a entrevista com o autor do livro *O Caçador de Pipas* e apresente à turma um Afeganistão diferente. **Pág. 8**

Interdisciplinar

Examine o trabalho de uma antropóloga que se vale da neurociência para estudar hábitos amorosos. **Pág. 8**



O personagem Dadinho, de *Cidade de Deus*: triste realidade

Ética e Geografia

Os Dadinhos e Pixotes não existem apenas na ficção

Lya Luft, colunista de VEJA, descreve o impacto exercido sobre ela pelo documentário *Falcão – Meninos do Tráfico*. E seus alunos, também assistiram à produção do rapper MV Bill e de Celso Athayde? Mostre que os “pequenos marginais” de filmes como *Cidade de Deus* são uma triste realidade. **Pág. 2**

VEJA NA SALA DE AULA é um suplemento da revista VEJA, exclusivo para uso em escolas, e não pode ser vendido separadamente. É distribuído em escolas particulares e públicas com lotes da revista VEJA. O conteúdo pedagógico deste Guia é de responsabilidade da Fundação Victor Civita.

Figura 2. Capa Guia do Professor, Edição 1950 de 05/03/2006.

5.2.2. Contracapa e páginas internas

Na contracapa e nas páginas internas encontram-se os planos de aula referentes às matérias selecionadas para exploração em cada Guia. Esse plano inicia-se indicando a qual das três divisões propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais refere-se à aula bem como especifica o viés que será adotado para o estudo, como demonstram as figuras abaixo:



Figura 3. Exemplo de Plano de aula inserido nas três divisões propostas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e disciplina. Tópico dos Parâmetros Curriculares (Ciências Humanas e suas Tecnologias) e o viés (Filosofia).



Figura 4. Exemplo de Plano de aula inserido nas três divisões propostas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e disciplina. Tópico dos Parâmetros Curriculares (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias) e o viés (Biologia).



Figura 5. Exemplo de Plano de aula inserido nas três divisões propostas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e disciplina. Tópico dos Parâmetros Curriculares (Linguagem e Códigos e suas Tecnologias) e o viés (Arte).

São sugeridas ainda, aulas interdisciplinares sempre que a matéria escolhida possibilitar, como se exemplifica em: “um roteiro sobre a arquitetura do

Antigo Egito, por exemplo, pode transformar-se numa aula com conteúdo interdisciplinar, pois abrange Arte e História — a primeira pertencente ao bloco de Linguagens e Códigos e, a segunda, ao grupo das Ciências Humanas.” Veja exemplo:



Figura 6. Exemplo de Plano de Aula Interdisciplinar – História e Literatura



Figura 7. Exemplo de Plano de Aula Interdisciplinar – Biologia e Geografia

Existe no Guia um espaço que é utilizado com maior sazonalidade, direcionado para professores e não para os alunos. Esse espaço recebe o nome de “Coordenação Pedagógica” e apresenta conteúdos relacionados a matérias da revista Veja que abordam problematizações sobre o universo escolar, como visto na edição 1950 do Guia, de 5/03/2006, na p. 5.



Figura 8. Exemplo de seção do Guia destinado a professores. Coordenação Pedagógica

Logo abaixo dessas informações, o plano de aula especifica o título da matéria e a(s) página(s) onde ela está localizada na Veja. A seguir vem o título da aula que tanto pode ser uma pergunta ou uma afirmação. O título da aula é seguido de um subtítulo que algumas vezes indica para o professor o(s) ponto(s) de vista usado(s) para o estudo e outras, sugere a ele ações práticas para despertar o interesse dos alunos pelo tema proposto.

Antes do início do texto que constitui o desenvolvimento do plano de aula há informações sobre a identificação do(s) docente(es) que elaboraram o referido plano e as instituições educacionais às quais ele(s) pertence(m).

Ao lado, num pequeno quadro em destaque e com fundo sombreado, são indicados os conteúdos da aula, as habilidades que se pretende desenvolver no aluno e o tempo estimado (número de aulas com 50 minutos) para sua aplicação.



Figura 9. Exemplo de quadros de indicação de conteúdos, habilidades e tempo de aula.

A seguir, em um texto claro e conciso, dão-se dicas preciosas para uma espécie de “preleção motivadora” que o professor pode fazer para despertar o interesse dos alunos pelo tema. Veja exemplos:

Linguagens e Códigos e suas Tecnologias **Arte**

“Arquiteto dos Extremos”, págs. 78 e 79

A escola de cara nova

Desafie os alunos a transformar o visual da sala de aula, do pátio, da biblioteca, do laboratório...

Roteiro desenvolvido por Marco Pasqualini de Andrade, professor de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (MG)

VEJA enfoca o trabalho de Marcelo Rosenbaum, arquiteto que se converteu no novo queridinho da mídia. A reportagem tem tudo para estimular a turma a mudar – para melhor, é claro – o visual da escola. Que tal?

CONTEUDOS
Arquitetura e espaço escolar

HABILIDADES
Conhecer o papel da arquitetura e sugerir mudanças no espaço escolar

TEMPO ESTIMADO
Quatro aulas de 50 minutos

Figura 10. Exemplo de subtítulo motivador nos Planos de Aula.

Os males das cidades têm cura

Acompanhe com a garotada alguns projetos vitoriosos de revitalização do espaço urbano

Aula sugerida por Marco Pasqualini de Andrade, professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (MG)

Seus alunos já perceberam que as cidades podem ser consideradas organismos vivos? Ruas, praças e bairros também envelhecem, se deterioram e precisam, de vez em quando, de uma mudança de usos e funções. O arquiteto Jaime Lerner, três vezes prefeito de Curitiba e duas vezes governador do Paraná, chama essas intervenções de acupuntura urbana. É esse, inclusive, o título de seu livro que descreve experiências bem-sucedidas no setor. No caso, as "agulhas" foram a implantação de um ágil sistema de transporte coletivo e de calçadas para pedestres. Agora, ele propõe a rua modular e desmontável destinada a recuperar o comércio e a vida cultural de áreas deterioradas. A reportagem de VEJA sobre a rua portátil inspira debates e, se for o caso, uma proposta de revitalização do seu bairro!

CONTEÚDOS
Intervenções e revitalização urbanas

HABILIDADE
Perceber o alcance e os efeitos de intervenções na paisagem urbana

TEMPO ESTIMADO
Três aulas de 50 minutos

Figura 11. Exemplo de subtítulo motivador nos Planos de Aula

"Mister Dinossauro", págs. 104 e 105 de VEJA

A festa dos fósseis

Revele o paleontólogo oculto nos estudantes: desenvolva com eles um projeto de fôlego sobre o tema. E divulgue os resultados para a comunidade

Roteiro criado por José Manoel Martins,
professor de Biologia do Colégio Oswald
de Andrade-Caravelas, em São Paulo

Paul Sereno, além de competente em sua área, é um dos mais influentes divulgadores da ciência de nossos dias. Personagem do texto de VEJA, o paleontólogo refere-se à própria carreira com entusiasmo e certa dose de cinismo. E seus alunos, o que sabem sobre essa profissão? Eles a vêem com o mesmo ar de romantismo mencionado pela revista? Use a reportagem como estímulo para simular uma escavação paleontológica na escola.

Figura 12 .Exemplo de subtítulo motivador nos Planos de Aula

O passo seguinte do plano de aula é a leitura da matéria na revista. As atividades de cada aula são indicadas ao professor na seqüência, sempre em linguagem clara, objetiva e com a preocupação de fornecer argumentos, sugerir ações práticas e indicar outras fontes de informações sobre o tema. Quando é o caso de o tema ser explorado em duas ou mais aulas, o Guia sugere todas as atividades a serem desenvolvidas em cada uma delas explicitando para o professor os objetivos de cada ação didática.

5.1.3. Outras ações didáticas propostas pelo guia

O roteiro apresentado no item anterior vale para todas as aulas mas ele pode apresentar mais atividades – e geralmente o faz – quando o conteúdo da matéria é mais rico possibilitando explorá-la de diferentes pontos de vista e abrangendo diferentes áreas do conhecimento.

Há aulas que trazem, em um quadro destacado, com o título “PARA DEBATER” em letras brancas sobre um fundo vermelho, textos com conteúdo polêmico que não apenas fazem referência à matéria da revista mas extrapolam esse conteúdo, levando-o para discussões em um contexto social mais amplo. É o caso, por exemplo, do texto “Disneylândia”, que inserido no Guia da edição 1996, de 21/02/07, amplia a discussão proposta na matéria “A Corrida pelo Mais Barato” (páginas 84 a 86 da revista). A matéria aborda um fato: os carros populares de baixo custo vêm conquistando mercado em países emergentes e ricos e o plano de aula propõe discutir as implicações sociais desse fenômeno. Uma rápida leitura do texto Disneylândia mostra que o debate proposto nele extrapola o problema da invasão dos carros populares abrangendo outros produtos que invadem o mercado internacional e criam dificuldades para empresas menores provocando diferentes problemas sociais. Veja-se o texto em questão:

Para debater

Disneylândia

Titãs

Casas pré-fabricadas canadenses
 Feitas com madeira colombiana
 Multinacionais japonesas
 Instalam empresas em Hong Kong
 E produzem com matéria-prima brasileira
 Para competir no mercado americano

Literatura grega adaptada
 Para crianças chinesas
 Da comunidade europeia
 Relógios suíços falsificados no Paraguai
 Vendidos por camelôs
 No bairro mexicano de Los Angeles

Filmes italianos dublados em inglês
 Com legendas em espanhol
 Nos cinemas da Turquia
 Pilhas americanas alimentam
 Eletrodomésticos ingleses
 Na Nova Guiné

Gasolina árabe alimenta
 Automóveis americanos na África do Sul
 Crianças iraquianas fugidas da guerra
 Não obtêm visto
 No consulado americano do Egito
 Para entrarem na Disneylândia

■ **Titanomaquia**, Titãs, WEA (CD fora de catálogo)

Figura 13 . Exemplo de subseção “Para Debater”

Outro recurso do Guia que não aparece obrigatoriamente em todas as edições é um quadro cujo título “PARA SEUS ALUNOS” destaca-se em letras brancas sobre um fundo vermelho e traz informações adicionais sobre o conteúdo da aula e, às vezes, sugere experiências ou ações que os alunos poderão executar tanto na sala de aula como fora dela pois prescindem de ajuda ou qualquer interferência do professor para serem executadas. Veja exemplos:

Para seus alunos

Jogo de adivinhação

Seu grupo deve observar as telas, esculturas e instalações reproduzidas aqui e tentar descobrir o nome de cada uma.

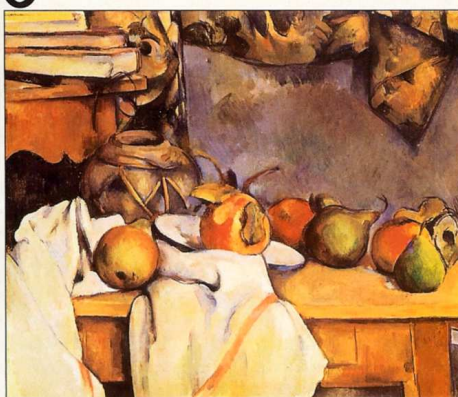
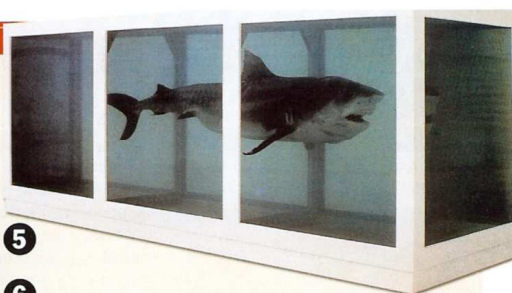
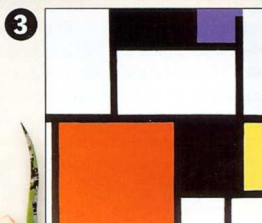
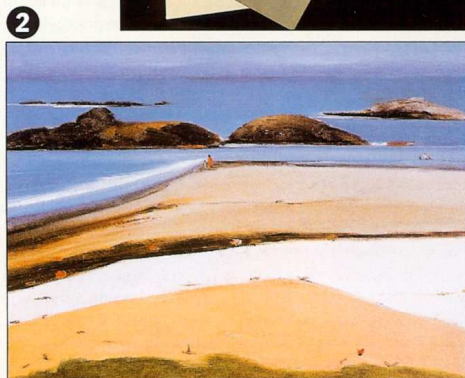
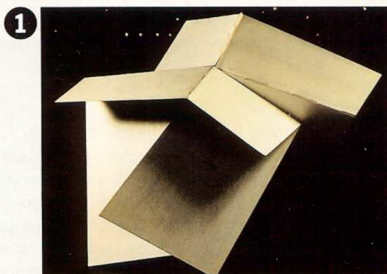


Foto: Sergio Zúñiz. Divulgação: Repêrio Montenegro; Steven Stroman. Divulgação: The Phillips Collection Washington e Reprodução

5 de abril, 2006 – veja NA SALA DE AULA 7

Figura 14. Exemplo de subseção “Para seus alunos”

Para seus alunos



FLORAIS DE BACH **MASSAGEM COM PEDRAS QUENTES** **MÉTODO REIKI**

Terapias controvertidas

Se algumas práticas da medicina alternativa ganharam respeitabilidade, outras permanecem questionadas. É o caso do Reiki, método de cura pelas mãos “baseado na aplicação da energia vital universal”. De acordo com seus adeptos, era esse o sistema de cura utilizado por Jesus Cristo. A massagem com pedras quentes, por sua vez, permitiria um perfeito equilíbrio entre o corpo e a mente. E os florais criados pelo médico inglês Edward Bach libertariam sentimentos negativos, equilibrando e harmonizando o “corpo energético”.

FOTOS: MARCUS MENDONÇA, DIVULGAÇÃO E EDISON VAIÁ

Figura 15. Exemplo de subseção “Para seus alunos”

Alguns planos de aula terminam com um quadro destacado com sombra em cor diferenciada e intitulado “VEJA TAMBÉM” onde se indica a bibliografia usada no preparo da aula assim como remete a obras e sites para mais informações sobre o assunto.

Há casos de aulas contendo sugestões em quadros destacados - que podem denominar-se “PARA IR MAIS LONGE”, “PARA LER E PENSAR”, “PARA SABER MAIS”, etc. - nos quais o professor encontra atividades complementares para atender a eventuais interesses da turma em aprofundar os conhecimentos obtidos na aula.

Para saber mais

Fora dos padrões

Caio Fernando Loureiro de Abreu nasceu em 12 de setembro de 1948 em Santiago (RS). Mudou-se ainda jovem para Porto Alegre, onde publicou seus primeiros textos. Estudou Arte Dramática e Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Não completou nenhum dos cursos: preferiu dedicar-se ao jornalismo. Ao longo da carreira, colaborou com as revistas VEJA, Nova, Pop e Manchete, editou o jornal de resenhas *Leia Livros* e tornou-se colunista dos diários *Correio do Povo*, *Zero Hora*, *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*. Considerado um dos principais contistas nacionais, fugiu dos clichês, buscando uma temática própria e uma linguagem fora dos padrões ditos normais. Em 1968, durante a ditadura militar, foi perseguido pelo Departamento de Ordem Política e Social (Dops). Em 1973, desiludido com os rumos políticos do país, perambulou pela Europa. Esteve em várias cidades da Espanha, então mudou-se para Estocolmo, Amsterdã, Londres – onde escreveu *Ovelhas Negras* – e Paris. Retornou a Porto Alegre no final de 1974, sem parecer caber na rotina do Brasil dos generais: tingiu os cabelos de vermelho, pendurou brincos imensos nas duas orelhas e passou a vestir batas de veludo cobertas de espelhos. Transferiu-se para o Rio de Janeiro em 1983 e fixou-se em São Paulo dois anos depois. Voltou à França em 1994 a convite da Casa dos Escritores Estrangeiros. Lá escreveu *Bien Loin de Marienbad*. Em setembro daquele ano, ao saber que contrairia aids, voltou a viver com os pais na capital gaúcha. Morreu em 25 de fevereiro de 1996.

■ Adaptado do site caio.itgo.com

Figura 16. Exemplo de subseção “Para saber mais”

Para ir mais longe

Os números da emoção

Pesquisadores do Laboratório Nacional de Los Alamos, nos Estados Unidos, criaram um modelo matemático baseado nos resultados de cerca de 300 000 jogos de cinco esportes: futebol, beisebol, futebol americano, basquete e hóquei. O trabalho supôs que a competitividade do esporte – e, portanto, a emoção que gera – é refletida pela frequência de ocorrências de azarões (vitória dos improváveis). Nessa análise, o futebol ficou em primeiro lugar, com 45% de jogos em que não deu a lógica no placar. Convide a turma a comentar.

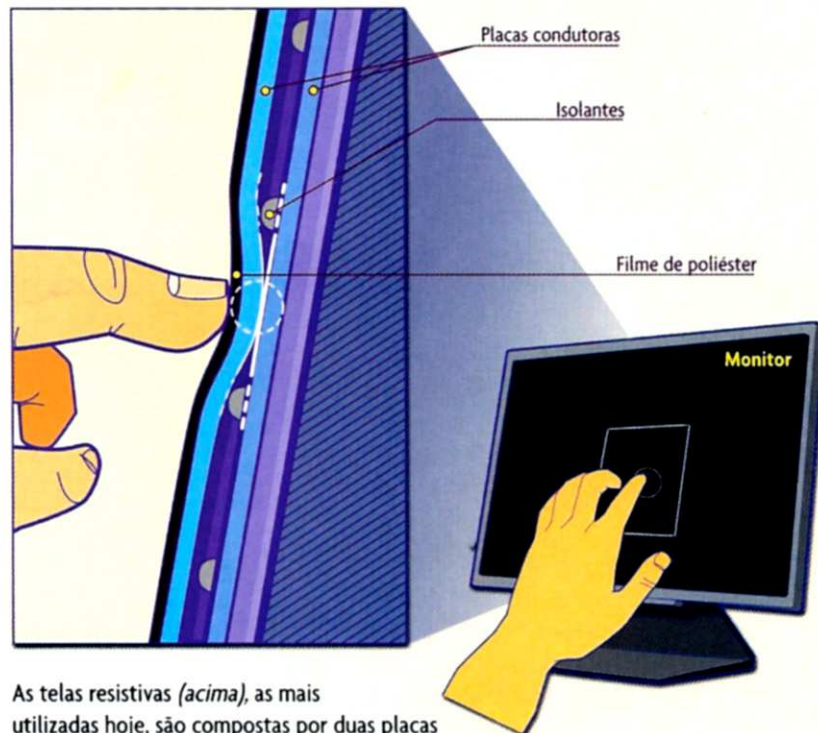
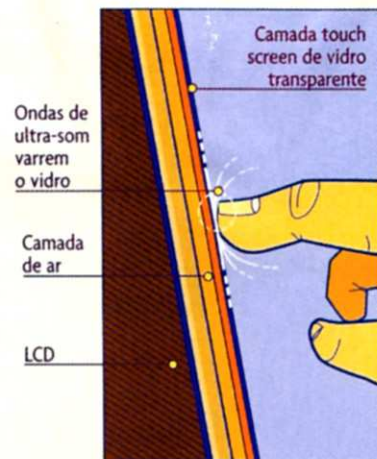
Figura 17. Exemplo de subseção “Para ir mais longe”

Para saber mais

Vista interna

A tecnologia touch screen acústica (*ao lado*) é a de maior precisão e, por isso, a mais sensível a influências externas e danos. Nesse sistema, ondas ultra-sônicas varrem a superfície da tela, que repousa sobre inúmeros sensores. Ao toque na tela, a transmissão das ondas se altera naquele ponto, cujas coordenadas são identificadas pelos sensores e enviadas à CPU, que reconhece o comando.

Na tecnologia capacitiva, a tela funciona como um grande capacitor, acumulando carga elétrica. O contato com a superfície faz com que parte da carga se perca, alterando a capacitância do sistema. Sensores distribuídos nos cantos da tela medem essas alterações e as enviam à CPU, que identifica a instrução.



As telas resistivas (*acima*), as mais utilizadas hoje, são compostas por duas placas minimamente separadas e recobertas por uma fina camada de material condutor. Sob pressão dos dedos, as duas placas se tocam e o circuito elétrico é fechado naquele ponto. Isso modifica a transmissão da corrente elétrica que circula nas placas, o que é detectado por sensores e daí conduzido à CPU.

Figura 18. Exemplo de subseção “Para saber mais”

Para ir mais longe

Deputado propõe o fim da crase

O acento indicativo de crase poderá ser eliminado da língua portuguesa, caso o Projeto de Lei 5154/05, do deputado João Herrmann Neto (PDT-SP), seja aprovado pela Câmara. (...) Segundo ele, a crase só serve para “humilhar muita gente”. Para o deputado, a maior parte da população ignora a ocorrência da crase na maioria das expressões em que ela aparece. “As ambigüidades podem ser desfeitas com o estudo e a análise do texto, sem considerar esse sinal obsoleto que o povo já fez morrer”, defende.

■ Notícia divulgada pela Agência Câmara em junho de 2005

Figura 19. Exemplo de subseção “Para ir mais longe”

Mas o Guia não privilegia apenas o desejo de aprofundar conhecimentos dos alunos uma vez que em alguns há um quadro destacado -com o título “PARA VOCÊ PROFESSOR” - contendo informações dirigidas aos professores que transcendem o conhecimento veiculado através do plano de aula.

Para você, professor

As obras e os autores

1. *Bicho* (1960), Lygia Clark
2. *Marinha* (1955), José Pancetti
3. *Composição com Vermelho, Azul e Amarelo* (1924), Piet Mondrian
4. *Moby Dick* (1985), Frank Stella
5. *Tubarão Flutuando num Tanque de Vidro* ou *A Impossibilidade Física da Morte na Mente de uma Pessoa Viva* (1991), Damien Hirst
6. *Natureza Morta com Pote de Gengibre* (1890-93), Paul Cézanne
7. *Baco* (1638-40), Peter Paul Rubens

Figura 20. Exemplo de subseção “Para você professor”

Para você, professor**Estes são os morfemas mais comuns...**

... para a formação dos adjetivos pátrios. Apresente-os à moçada

ANO – africano, angolano,
zimbabuano e pernambucano
ÃO – afegão, catalão e parmesão
ÁTICO – asiático
ENHO – porto-riquenho,
panamenho e malaguenho
ENSE – porto-alegrense,
timorense, amapaense e canadense
ÊS – guianês, camaronês, cingalês,
norueguês, neozelandês e francês
ETA – lisboeta
EU – galileu, europeu e judeu
INO – londrino e marroquino
ISTA – paulista
ITA – moscovita e vietnamita
OL – mongol e espanhol

Figura 21. Exemplo de subseção “Para você professor”

Os planos de aula oferecem ocasionalmente uma atividade de pesquisa indicada num quadro destacado com cor diferente e denominado “PARA PESQUISAR”. Ali o professor encontra ajuda para orientar passo a passo o trabalho, desde o número de grupos para dividir a turma às conclusões finais a que eles poderão chegar através da pesquisa.

Para pesquisar

Organize a classe em cinco grupos. Cada um deve receber uma cópia das imagens acima e ler os dados que identificam as manifestações retratadas. Em seguida, oriente as equipes a pesquisar as repercussões e os desdobramentos imediatos de cada protesto – exceto no caso da Parada Gay, evento anual. Vale consultar a internet, revistas, jornais e livros. Com base nas conclusões, pergunte que tipo de protesto pode se mostrar mais eficaz no combate a graves problemas atuais, como a fome, a miséria, a intolerância religiosa, o desrespeito aos direitos humanos, a poluição, a corrupção...

Fotos Reprodução: EPA/Corbis; Stock Photos; Adolfo Gerchmann; Rogério Lucama e Arx Silva/ Bahia Fotos/ Ag. Estado

Figura 22. Exemplo de subseção “Para pesquisar”

Um dos planos de aula do Guia da edição 1947, de 15/03/06, por exemplo, sugere uma pesquisa relacionada ao impacto de movimentos sociais como: a Marcha do Sal, na Índia, em 1930; o protesto contra a corrupção do Presidente Collor, no Brasil, em 1992; o *Bed in Peace* de Lennon e Yoko Ono, na Holanda, em 1969; a greve de fome do frei Luiz Flávio Cappio, em Pernambuco, no ano de 2005; e o protesto anual da Parada Gay. Ao propor a pesquisa, o Guia traz ilustrações de cada uma delas – material didático de apoio para uso do professor – e sugere encerrar a atividade com uma pergunta provocativa aos alunos: “que tipo de protesto pode se tornar mais eficaz no combate a graves problemas atuais, como a fome, a miséria, a intolerância religiosa, o desrespeito aos direitos humanos, a poluição, a corrupção...”?

O Guia do Professor pode ainda listar atividades que o aluno deve desenvolver antes de o tema ser abordado em sala de aula — como consultas, pesquisas ou leituras. Por exemplo: "Uma semana antes da aula, peça que os alunos leiam uma crônica de José de Alencar".

Mas o Guia pode ir além da sugestão da atividade em si mesma pois, algumas vezes, ele dialoga com o professor buscando antecipar-se a suas dificuldades dando respostas práticas e, principalmente, exeqüíveis, a elas. É o que se constata na citação a seguir, transcrita do site.

É o começo da aula. A idéia aqui é 'esquentar' a turma para o assunto a ser estudado. Uma estratégia possível é lançar perguntas para despertar a curiosidade geral — mas sem entrar diretamente no tema em questão. O preâmbulo vai auxiliar você a apurar o nível de interesse da classe e perceber o conhecimento dos alunos em relação ao tema. Neste espaço você encontra sugestões para estimular os estudantes a expressar opiniões. Por exemplo: se o foco da aula for violência, o debate pode centrar-se nas causas político-econômicas do fenômeno, na impunidade dos criminosos e na fragilidade da Justiça ou ainda no papel da polícia. O Guia do Professor propõe a realização de análises mais densas, antes ou depois dos exercícios práticos. Aqui você encontra uma seleção dos pontos mais controversos do assunto da aula, abordados de forma instigante e sintonizados com o universo dos jovens.

O Guia preocupa-se também com as diferenças entre os alunos e a multiplicidade de objetivos que podem nortear a ação de cada professor e, muitas vezes, oferece opções diferenciadas de trabalho a fim de que o professor opte pela mais adequada à sua turma. É o que se observa em:

Os roteiros didáticos de VEJA NA SALA DE AULA muitas vezes apresentam propostas de atividades com diferentes níveis de dificuldade. Dessa forma, você tem condições de optar pelas que melhor se adaptem a seus objetivos didáticos e sua disponibilidade de tempo e espaço. As sugestões de exercícios podem solicitar, por exemplo, a construção de linhas do tempo, a elaboração de dramatizações e jogos e a organização de experimentos científicos.

O Guia do Professor considera que imagens e palavras ajudam a ensinar, por isso oferece várias ilustrações, infográficos e fotos que, algumas vezes, são utilizados nas atividades propostas no desenvolvimento das aulas mas, em outras, são colocadas como possibilidades para que os professores possam elaborar atividades que não constem do Guia mas que eles considerem necessárias às suas turmas. Como o infográfico é desconhecido da maioria dos professores, o Guia não apenas o define mas também justifica o seu uso didático ao destacar os benefícios que ele traz:

Os infográficos envolvem um conceito moderno, cada vez mais adotado nos meios impressos de comunicação: eles aliam imagem e texto de

modo a oferecer uma percepção melhor do assunto abordado (veja o exemplo ao lado, usado numa aula sobre os mecanismos do medo no organismo humano). Se Galunos, eles provavelmente compreenderão mais facilmente o tópico estudado, com a vantagem de reter simultaneamente informações verbais e visuais.

Para seus alunos

Marcas do tempo

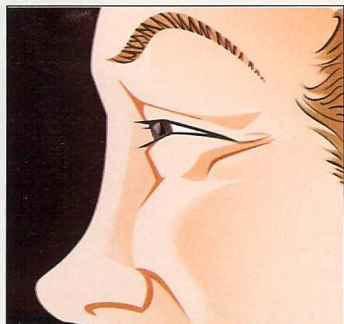
A alteração cutânea normal ao longo da vida se manifesta pela perda de elasticidade, brilho e resistência, evoluindo para o surgimento de rugas, a descamação e a flacidez. Esse processo está relacionado à menor produção hormonal, que retarda a renovação celular da epiderme. A derme, por sua vez, consegue reter pouca água e sua produção de proteínas (colágeno e elastina) fica alterada. A primeira proteína tem a função de proporcionar resistência ao atrito. A segunda, responsável pela elasticidade, ajuda na adesão da derme à epiderme. Tem como característica retomar a forma original após ser distendida. Daí a sua importância para impedir a formação de rugas.



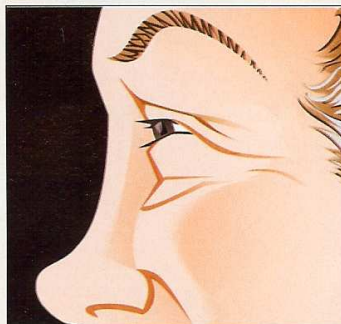
12 ANOS: embora ocorra a todo tempo, a produção hormonal é marcante nesse momento e a garotada começa a sofrer os efeitos da acne



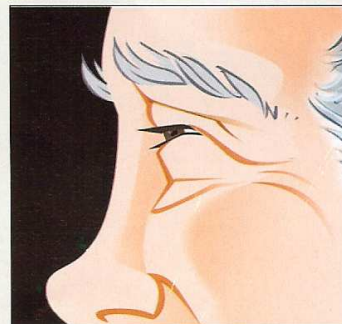
20 ANOS: as pessoas já mostram as primeiras marcas, principalmente em volta dos olhos e da boca, além de oleosidade mais acentuada



30 ANOS: surgem as primeiras rugas. A pele começa a perder elasticidade e firmeza. Também a renovação celular e a hidratação natural se modificam



45 ANOS: as rugas se tornam mais acentuadas. A produção de fibras de colágeno e elastina se altera e a renovação das células é reduzida



60 ANOS: perda de elasticidade e firmeza da pele. Ela fica mais fina, com evidentes sinais de desidratação. As rugas são mais abundantes

Figura 23. Exemplo de Infográfico

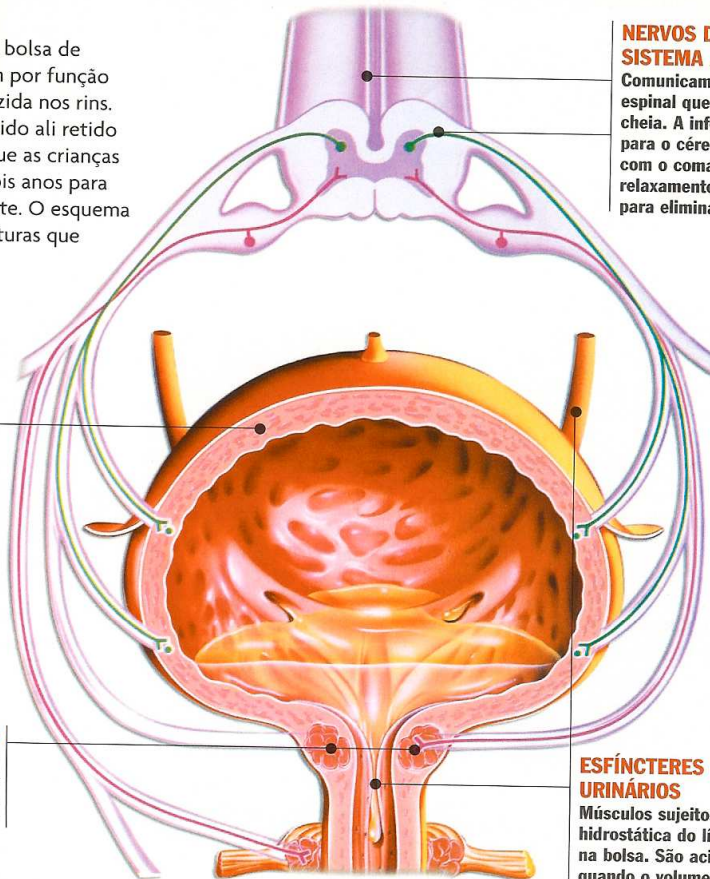
Para seus alunos

Xixi sob controle

A bexiga urinária é uma bolsa de parede elástica que tem por função acumular a urina produzida nos rins. O esvaziamento do líquido ali retido é uma reação reflexa, que as crianças demoram pelo meos dois anos para controlar completamente. O esquema ao lado mostra as estruturas que compõem esse órgão.

BOLSA
É constituída por três túnicas: conjuntiva (externa), mucosa (intermediária) e muscular (interna). Sua capacidade interna média, no caso de adulto, é de meio litro de líquido

URETRAS
Canais que conduzem a urina proveniente dos rins para a bexiga e daí para o exterior



NERVOS DO SISTEMA AUTÔNOMO

Comunicam à medula espinhal que a bexiga está cheia. A informação vai para o cérebro e retorna com o comando de relaxamento do esfíncter para eliminação da urina

ESFÍNCTERES URINÁRIOS

Músculos sujeitos à pressão hidrostática do líquido retido na bolsa. São acionados quando o volume de urina atinge cerca de 300 mililitros

Peça-chave

Os moldes biodegradáveis, um dos segredos do sucesso na produção da bexiga de laboratório, não são novidade na biotecnologia. Eles foram usados numa das primeiras tentativas de produção de órgãos humanos desenvolvidos em animais. O primeiro caso que ganhou notoriedade foi a reprodução de uma orelha humana em um rato. Mas foi principalmente na fabricação de fios para sutura que eles tiveram a mais larga aplicação. A absorção é feita pelas células, cujo meio líquido vai dissolvendo o material dos fios para depois excretá-lo.

Esfíncter artificial

Uma das linhas de pesquisa para reduzir os desagradáveis problemas da incontinência urinária baseia-se no controle da bexiga por sensores remotos. Experiências nesse sentido já foram realizadas por pesquisadores da Universidade de Melbourne, na Austrália. Uma equipe da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) desenvolveu um sistema similar. Trata-se de um marca-passo que funciona como um esfíncter artificial e é implantado no indivíduo. Quando acionado remotamente, emite um impulso elétrico que bloqueia as contrações involuntárias da bexiga. O sistema constitui um grande avanço em relação às soluções cirúrgicas para a enfermidade.

Figura 24. Exemplo de Infográfico

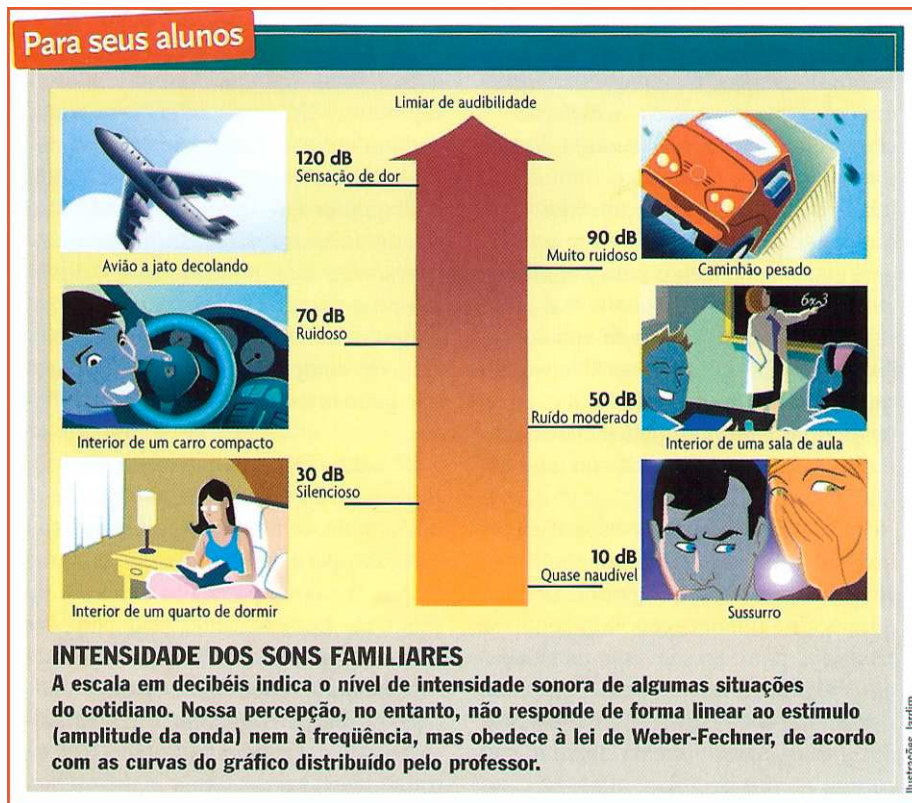
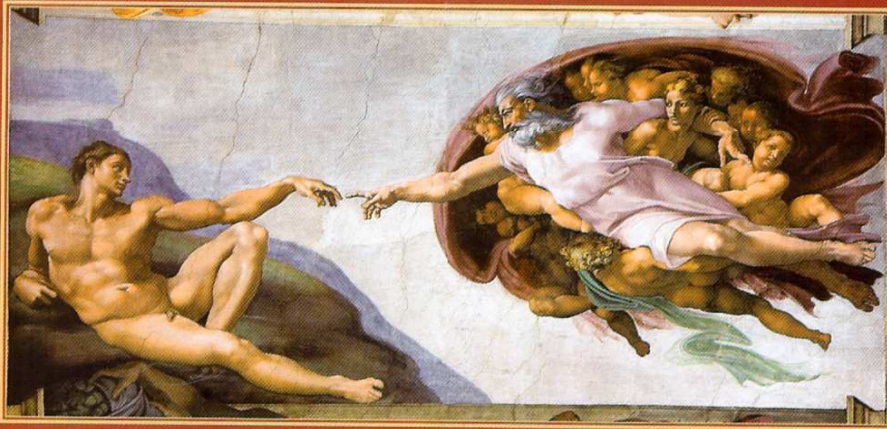


Figura 25. Exemplo de Infográfico

Quanto às fotos que constam no Guia, assinala-se que pertencem ao “melhor acervo de documentação do Brasil e das principais agências de notícias do mundo” e quanto às ilustrações coloridas o Guia afirma que são “sempre relevantes para a elaboração de suas aulas.”

Para seus alunos



Murais em três tempos

De cima para baixo: detalhe de uma pintura pré-histórica encontrada em Lascaux, na França; parte de um afresco de Michelangelo na Capela Sistina; e grafite elaborado pelo artista paulistano Maurício Villaça na década

de 1990. A primeira cena remete a rituais mágicos que objetivavam boa caça. A segunda, de temática religiosa, indica a criação do homem segundo a versão bíblica. A última inclui ícones da cultura pop e tem como suporte um muro da cidade grande. Compare as técnicas e as intenções de cada obra.

Fotos: Arquivo Iconográfico, S.A. e Jim Zuckerman/Corbis/Stock Photos e Antônio Miliana

Figura 26. Exemplo de fotografias.

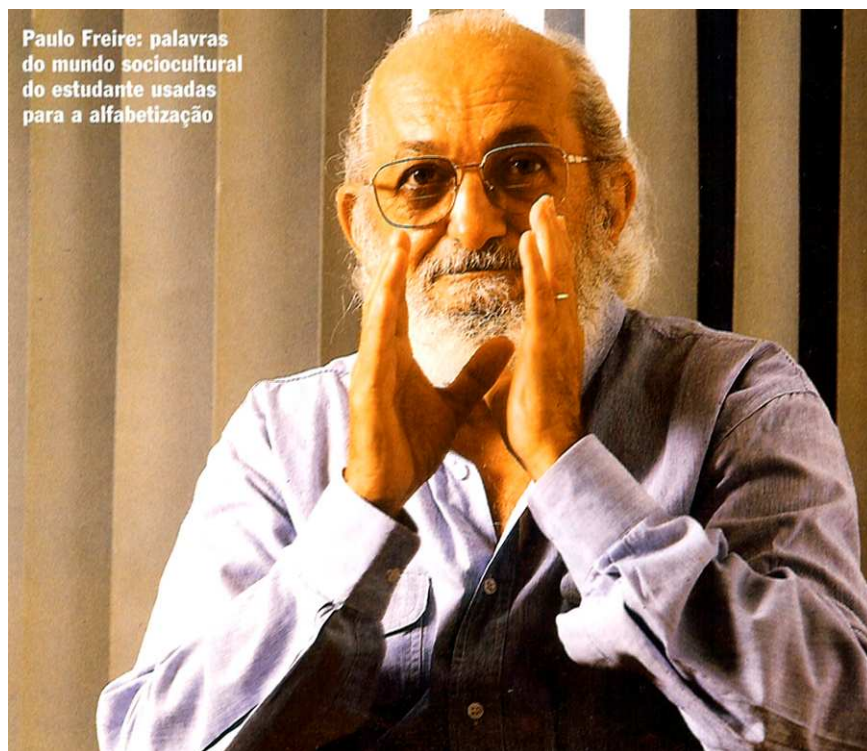


Figura 27. Exemplo de Fotografias



Figura 28. Exemplo de fotografia

6. A AÇÃO COMUNICATIVA DO GUIA DO PROFESSOR

6.1 A Estrutura Analítica

A mediação do Guia do Professor é uma proposta de complexa execução, já que somente a sua intenção comunicativa não garante o sucesso da iniciativa. Sabe-se que no ambiente da sala de aula há uma multiplicidade de signos envolvidos que interagem no processo de aprendizagem e certamente o influenciam e por ele são influenciados: a arquitetura, o espaço interno, a linguagem oral, a performance do professor, e muitos outros mais. Dentre todos, a atuação do professor no processo de entendimento e tradução dos planos de aula pode ser considerada elemento chave no processo. À medida que esses signos se harmonizam, a comunicação e a aprendizagem tendem a apresentar um direcionamento positivo com quebra de resistências e maior clareza nos objetivos a atingir.

Esse estudo não teve a pretensão de analisar todos esses elementos e nem atribuir qualquer valor a um ou outro em função de seu grau de influência. Toda a reflexão tem como foco a linguagem verbal e não-verbal do Guia em sua estrutura e intenção. E ainda, na possibilidade de identificar seguramente se essas linguagens adequam-se às problematizações discorridas na fundamentação teórica desse estudo.

Entendendo-se o Guia como direcionador do processo comunicativo em sala de aula, considerar-se-ão aqui as estratégias utilizadas para atingir seus objetivos. Isso porque tão importante quanto a inserção do Guia na sala de aula é verificar de que forma ele relaciona a mídia impressa como recurso de aprendizagem, e ainda, se seus conteúdos estão coerentes com os demais signos existentes no processo.

Como já assinalado anteriormente, a maior dificuldade que os professores têm para ministrar aulas dinâmicas, criativas e interessantes é criar atividades que motivem os jovens. Essa falta de sugestões para atividades práticas na sala de aula constitui uma lacuna crucial nas publicações dirigidas aos

profissionais da educação e, ao contribuir para solucionar esse problema, o Guia do Professor é considerado o maior diferencial do programa VEJA NA SALA DE AULA.

Ao utilizar fatos da atualidade, ele ajuda concretamente os professores a criar atividades didáticas que auxiliam o processo de aprendizagem motivando os alunos a compreender os conteúdos de cada disciplina. Isso, por si só, justifica sua escolha como objeto de estudo dessa tese.

Para a realização da análise optou-se pela criação de uma matriz analítica, conforme mostra o Quadro 1, que relacionasse a intenção e ação do Guia do Professor às características facilitadoras do processo comunicativo em sala de aula.

Aspectos da Análise	
i. Intenção	<i>1. Intenções do Guia</i>
ii. Ação	<i>2. Ação Comunicativa</i>

Quadro 2: A estrutura analítica: uma ferramenta para analisar as interações e a produção de significados da mídia impressa

Cada aspecto da análise é introduzido brevemente nas seções seguintes para uma visão mais detalhada.

6.1.1 Intenções do Guia

Seguindo os princípios da teoria apresentada, considera-se que o ensino produz um tipo de performance no plano social da sala de aula. Essa performance é direcionada pelo professor que planejou o seu “roteiro” e tem a iniciativa de “apresentar” as várias atividades propostas em cada aula. O trabalho de

desenvolver o conteúdo é central nessa performance e o Guia torna-se uma ferramenta no planejamento da aula.

Como ferramenta de comunicação, portanto, mediação entre o professor e os alunos foram identificadas e classificadas algumas intenções comunicativas relevantes no ambiente de sala de aula que são apresentadas no Quadro a seguir.

Intenções	Foco
Criar um problema	Engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, no desenvolvimento inicial dos conteúdos.
Explorar a visão dos estudantes	Explicitar e explorar as visões e entendimentos dos estudantes sobre idéias e fenômenos específicos.

Introduzir e desenvolver o conteúdo	Disponibilizar as idéias científicas (incluindo temas conceituais, epistemológicos, tecnológicos, culturais e ambientais) no plano social da sala de aula.
Guiar os estudantes no trabalho com o conteúdo e dar suporte ao processo de internalização	Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas idéias, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. Ao mesmo tempo, dar suporte aos estudantes para produzir significados individuais, internalizando essas idéias.
Guiar os estudantes na aplicação dos conteúdos e na expansão de seu uso, transferindo progressivamente para eles o controle e responsabilidade do aprendizado	Dar suporte aos estudantes para aplicar as idéias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir a eles o controle e responsabilidade pelo uso dessas idéias.
Manter a narrativa e reconstruir os saberes, sustentando o desenvolvimento dos conteúdos	Prover comentários sobre o desenrolar dos conteúdos, de modo a ajudar os estudantes a seguir seu desenvolvimento e a entender suas relações com o mundo que os cerca, dando a possibilidade de reorganização da informação de acordo com o seu repertório de informações.

Quadro 3: Intenções Comunicativas no Ambiente de Sala de Aula

6.1.2 Ação Comunicativa

O conceito de ação comunicativa é central na estrutura analítica, fornecendo a perspectiva sobre *como* o Guia trabalha as intenções e o conteúdo do ensino por meio das diferentes intervenções pedagógicas verbais e não-verbais que resultam em diferentes padrões de interação. Foram identificadas na fundamentação teórica quatro classes de ações comunicativas que devem ser promovidas na escola: não simplificação da comunicação, promoção de relações dialógicas, inserção de elementos culturais e predominância da diferença e da complexidade.

Tipos de Ação Comunicativa

(Estratégias)	
Complexa	Simplificadora
Dialógico	Autoritária
Com inserção de elementos culturais	Sem inserção de elementos culturais
Com desvios	Sem desvios

Quadro 4: Quatro classes de ações comunicativas

Nesse sentido, pretendeu-se analisar nas abordagens do Guia do Professor as relações entre as classes e as intenções comunicativas verificadas no seu conteúdo.

Como já assinalado no capítulo anterior, o Programa Veja na Sala de Aula e o Guia do Professor são elaborados a partir das diretrizes pedagógicas do ensino médio, o que por si só não garante sua eficácia. Mesmo seguindo o modelo de educação vigente faz-se necessário adequar esse modelo à realidade dos alunos e à situação comunicativa já que existe uma experiência do signo que é material, e é necessário que essa parte material se inter-relacione com o contexto cultural e demais elementos do processo.

Sabe-se que um grande número de propostas pedagógicas são apenas aparentemente progressistas, porque no momento da sua execução, fundamentam a comunicação em concepções normativas e estáticas. Isso favorece que a ação comunicativa proposta pelo professor resume-se à transmissão de informações em detrimento de outros aspectos como a manifestação de sentimentos e idéias. E como já se afirmou, quando prevalece apenas um lado, inibe-se a possibilidade de levar em conta aspectos intermediários que igualmente figuram no interior do processo.

Buscando apoio na teoria estudada, a escola segundo GIL (2005) pode estar inserida em três perspectivas assim apresentadas:

PERSPECTIVA CLÁSSICA	PERSPECTIVA HUMANISTA	PERSPECTIVA MODERNA
Adaptação dos alunos aos objetivos da escola	Adaptação da escola às necessidades dos alunos	Harmonização entre as necessidades dos alunos e os valores sociais
Certeza	Dúvida	Probabilidade

Competição	Cooperação	Crescimento
Autocracia	Laissez- faire	Participação
Disciplina	Liberdade	Responsabilidade
Reprodução	Descoberta	Criatividade
Orientação para O conteúdo	Orientação para o método	Orientação para solução de problemas
Ênfase no ensino	Ênfase na aprendizagem	Ênfase no processo ensino- aprendizagem

Quadro 5. Perspectivas da Escola

Pode-se verificar no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas determinações para o ensino médio uma forte tendência para um modelo de escola que trafega entre a Perspectiva Humanista e Moderna como demonstra o artigo terceiro da Lei:

...igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; existência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão e de qualidade; valorização de experiências extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Percebe-se também que temas como diversidade cultural, diferenças individuais, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são citados como prioridade nessa nova proposta pedagógica da Lei, o que confirma a importância dos conceitos pré-determinados nessa análise: ação comunicativa com inserção de elementos culturais e possibilidade de desvios. Segue trecho que relaciona tal afirmação:

Não resta dúvida de que a diversidade cultural tem que ser considerada, não só em termos de abordagem teóricas quanto de diferenças individuais da clientela escolar. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade só serão possíveis com a cooperação e o respeito mútuo, entre os profissionais da educação, mas somente a pesquisa poderá confirmar ou não o que os grandes teóricos do conhecimento apontaram. A ciência da educação só será construída por meio da pesquisa realizada em diferentes contextos sócio-culturais, a fim de se considerar a diversidade cultural e desenvolver um ensino e aprendizagem com base na cooperação e no respeito mútuo. Ao lado da diversidade cultural há de se considerarem os princípios psicogenéticos na construção do conhecimento. O respeito e a tolerância (inciso IV do art. 3º) são variáveis a serem considerados, nesse trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, em relação à abordagem teórica e às diferenças

individuais, além de se apresentarem como manifestações avançadas da evolução democrática.

No mesmo texto foram ainda estabelecidos princípios norteadores que estão diretamente relacionados às problematizações dessa tese.

No princípio relativo à “Estética e Sensibilidade” valoriza-se a substituição de uma estética de repetição e padronização, características de uma ação comunicativa simplista e autoritária, por um apreender criativo, curioso com o desenvolvimento de formas lúdicas e alegóricas de conhecimento do mundo. Essa proposta parece privilegiar novamente a inserção de elementos externos ao ambiente escolar, bem como um processo de aprendizagem mais democrático onde mais de uma voz são ouvidas e se inter-relacionam.

Na distribuição das áreas curriculares pode-se refletir também sobre alguns aspectos importantes. Na área referente a Ciências Humanas e suas Tecnologias fica evidente a preocupação com a ética da identidade que pressupõe o “aprender a ser”. Nessa perspectiva, a ação da escola não se esgota em transmitir conhecimentos. A idéia é que a própria organização escolar e a constituição curricular flexível, cimentadas nos princípios estéticos, políticos e éticos, adotem a a premissa de que os conhecimentos de teor histórico-geográfico, socioeconômico, jurídico, psicológico e antropólogo constituem insumos fundamentais de interpretação da história cultural das sociedades. Ora, o “aprender a ser” implica o “aprender a aprender”, e toda interação pedagógica envolve uma ética.

Um currículo fundamentado em princípios estéticos, políticos e éticos tem como base essencial os processos de interação social, que conduzirão a tipos de personalidades que variam da mais radical heteronomia à mais plena autonomia moral e intelectual, que envolvem espírito crítico e prática consciente da cidadania.

Vale ainda ressaltar o Art 35, Incs I-IV que afirma:

O ensino médio tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da

autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado à teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em outras palavras: todas essas afirmações convergem para que se priorize questões como as defendidas nessa tese, bem como incentivam a utilização de recursos que possam fazer valer tais determinações. Pressupõe-se, assim, que o simples fato do Programa Veja na Sala de Aula ser desenvolvido em sintonia com a Lei já demonstra uma preocupação com a aplicação prática de conceitos que geralmente não transcendem o universo teórico.

Cabe, portanto, tentar identificar se a sua iniciativa de fato executa no plano prático a sua intenção maior: ser uma ferramenta pedagógica complementar e diferenciada que traz os fatos do Brasil e do mundo para dentro da sala de aula, estando sintonizados com as atuais diretrizes da educação brasileira e focando o aprendizado para a vida prática.

Em primeira análise do Guia como mediação na sala de aula verificou-se que sua estrutura adequa-se à perspectiva moderna da escola, em que se prioriza uma harmonização entre as necessidades dos alunos e os valores sociais a partir de conceitos como: participação, responsabilidade, criatividade, e resolução de problemas. Isso será melhor descrito no texto que segue.

6.2 A Capa

A disposição dos elementos verbais e não-verbais das capas são, na maioria das vezes, estruturados em um mesmo padrão. Esse padrão apresenta-se da seguinte forma: no topo da página, à direita, existe um elemento visual no formato de um quadro negro com o nome da revista com aparência de escrita a giz, a data de publicação do Guia e o número da edição. Esse recurso visual indica uma preocupação de harmonização dos signos utilizados na sala de aula e a mídia em questão.

Há uma priorização da imagem (fotos, charges, infográficos, imagens manipuladas, etc.) em relação aos demais elementos da capa. Acredita-se que essa priorização remete à intenção do Guia de chamar a atenção do leitor para a ferramenta, despertando assim um maior interesse na sua utilização, o que é bastante comum nesse tipo de publicação.

O uso de imagens na mídia impressa é um recurso cada vez mais comum porque elas propiciam maior apreensão e entendimento dos conteúdos, bem como incentivam e aguçam a curiosidade no recebimento da informação. São ainda condição básica para comunicações eficientes no ambiente escolar que, como já mencionado, privilegia a linguagem verbal (escrita e oral) em detrimento de outras linguagens.

Embora defenda que a utilização das imagens no contexto da escola deve sempre apresentar um caráter problematizador que amplie o interesse no conteúdo, as imagens usadas nas capas do Guia têm função mais ilustrativa que problematizadora já que estão sempre relacionadas ao plano de aula em destaque. As imagens têm também a função de direcionar a identidade visual da capa, harmonizando-a com as imagens e promovendo maior percepção, principalmente dos conteúdos verbais.

O critério de escolha do plano de aula que se destaca na capa do Guia não obedece a nenhum critério prévio. Percebe-se uma tendência de não repetir nas edições subsequentes a mesma área de atuação e disciplina, e o seu conteúdo verbal está sempre localizado na parte inferior da página, logo abaixo da imagem. O título aparece sempre em evidência e faz referência ao conteúdo abordado. Em seguida é apresentado um pequeno texto que sugere ao professor inúmeras maneiras de interagir com os alunos.

Verifica-se que esse discurso inicial tende a produzir uma ação comunicativa que desperta curiosidade para a leitura, recurso freqüente em todas as capas de mídia impressa. No Guia, porém, existe uma intenção constante de inserir no texto inicial um ou mais modos de como o professor pode explorar aquele conteúdo com seus alunos. Essa ação sinaliza para a importância do discurso dialógico proposto por Bakhtin, que relaciona a comunicação não como transferência

de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados.

Quando a ação comunicativa do Guia propõe que o professor - com a participação efetiva dos alunos - analise os argumentos da revista, contextualize o conteúdo de determinada reportagem e seus desdobramentos, avalie as implicações de um determinado fenômeno e reflita sobre as possibilidades já existentes, estabelece-se um ambiente onde várias vozes participam do processo de aprendizagem: a do Guia, a do professor que traduz as informações e inclui nessa mediação sua própria voz e a dos alunos que participam ativamente dando opiniões, sugestões, concordando ou criticando as idéias apresentadas. Observe os exemplos:

veja

17/Maio/2006
Edição 1956

veja *na sala de aula*

GUIA DO PROFESSOR www.vejanasaladeaula.com.br Ano 9 - nº 15

NESTE NÚMERO

Língua Portuguesa
Discuta os critérios usados na formação de adjetivos pátrios. E pergunte à classe o que soteropolitano quer dizer. Pág. 4

Geografia
Explique o conceito de fronteira e conte por que os “laranjas” vêm se rebelando numa ponte que separa o Brasil do Paraguai. Pág. 6

Química
Verifique com a garotada se os aditivos colocados em cosméticos e produtos de limpeza cumprem tudo o que prometem. Pág. 8

Informática



Software livre: sim ou não?

O simpático pingüinzinho da foto acima simboliza o Linux, um conhecido sistema operacional, do tipo aberto, para computadores. Uma reportagem de VEJA condena a opção do governo federal por programas dessa natureza. Analise os argumentos da revista e peça a opinião da turma. **Pág. 2**

VEJA NA SALA DE AULA é um suplemento da revista VEJA, exclusivo para uso em escolas, e não pode ser vendido separadamente. É distribuído em escolas particulares e públicas com lotes da revista VEJA. O conteúdo pedagógico deste Guia é de responsabilidade da Fundação Victor Civita.

Figura 29. Exemplo de capa com destaque para a imagem e chamada para o plano de aula principal.

veja

28/Jun/2006
Edição 1962

veja *na sala de aula*

GUIA DO PROFESSOR www.vejanasaladeaula.com.br Ano 9 - nº 21

NESTE NÚMERO

Literatura e Língua Portuguesa
Convide os alunos a produzir textos satíricos estrelados por machões à moda antiga. Pág. 4

Física e Matemática
Que tal examinar como funcionam os dispositivos de memória apagável dos computadores modernos? Pág. 6

Economia e História
Ensine de que maneira as idéias inovadoras chegam à mesa de negociações nestes tempos de globalização. Pág. 8



FLETON/ARCHIVE/GETTY IMAGES

Cetáceo arpoado por um baleeiro japonês: a matança pode voltar

Biologia, Língua Portuguesa e Arte

Salve as baleias – Parte II

Nos anos 80, uma mobilização popular em nível mundial levou à proibição da caça aos grandes cetáceos marinhos. Agora, o Japão luta pela volta da matança. Desafie a turma a criar uma campanha de conscientização sobre as conseqüências da extinção. **Pág. 2**

VEJA NA SALA DE AULA é um suplemento da revista VEJA, exclusivo para uso em escolas, e não pode ser vendido separadamente. É distribuído em escolas particulares e públicas com lotes da revista VEJA. O conteúdo pedagógico deste Guia é de responsabilidade da Fundação Victor Civita.

Figura 30. Exemplo de capa com destaque para a imagem e chamada para o plano de aula principal.

veja

21/Fev/2007
Edição 1996

veja *na sala de aula*

GUIA DO PROFESSOR www.vejanasaladeaula.com.br Ano 10 - n.º 3

NESTE NÚMERO

Matemática e Química
Ensine por que as fraldas descartáveis não vazam. E conte que um bebê produz anualmente cerca de 1 tonelada de "caquinha". Pág. 4

Filosofia
Debata as idéias de Stephen Kanitz, que dá conselhos úteis aos calouros das faculdades. Informe que conhecimento e criatividade são fundamentais. Pág. 6

Língua Portuguesa e Cultura
Chiquita Bacana, a cabeleira do Zezé e a danada da cachaça ajudam a moçada a entender a alma brasileira. Pág. 8



Geografia e Economia

CARRINHOS GLOBALIZADOS

Veículos compactos e de baixo custo vêm conquistando mercado em países emergentes e também em algumas nações ricas. Analise com os alunos as implicações sociais desse fenômeno e pergunte se ainda existe lugar para os meios de transporte coletivo. **Pág. 2**

VEJA NA SALA DE AULA é um suplemento da revista VEJA, exclusivo para uso em escolas, e não pode ser vendido separadamente. É distribuído em escolas particulares e públicas com lotes da revista VEJA. O conteúdo pedagógico deste Guia é de responsabilidade da Fundação Victor Civita.

Figura 31. Exemplo de capa com destaque para a imagem e chamada para o plano de aula principal.

Espera-se, mas não se pode garantir que com essa ação do Guia nem uma voz seja ocultada, dissimulada ou mascarada como se fosse uma única

voz, o que acontece freqüentemente nos discursos autoritários da sala de aula, no qual só a voz do autor prevalece, esvaziando o papel ativo do receptor/leitor que atribui sentido a partir de sua própria trajetória sociocultural e seu mundo interior.

O mesmo recurso comunicativo aparece no quadro exposto do lado esquerdo da página onde são apresentados os demais planos de aula de cada edição. Reitera-se, portanto, já na capa do Guia, a intenção comunicativa de criar um problema para professores e conseqüentemente para os alunos, buscando engajá-los, intelectual e emocionalmente, no desenvolvimento inicial dos conteúdos a partir das ações já mencionadas. Segue exemplos:



veja *na sala de aula*

GUIA DO PROFESSOR www.vejanasaladeaula.com.br Ano 10 - nº 3

NESTE NÚMERO

Matemática e Química

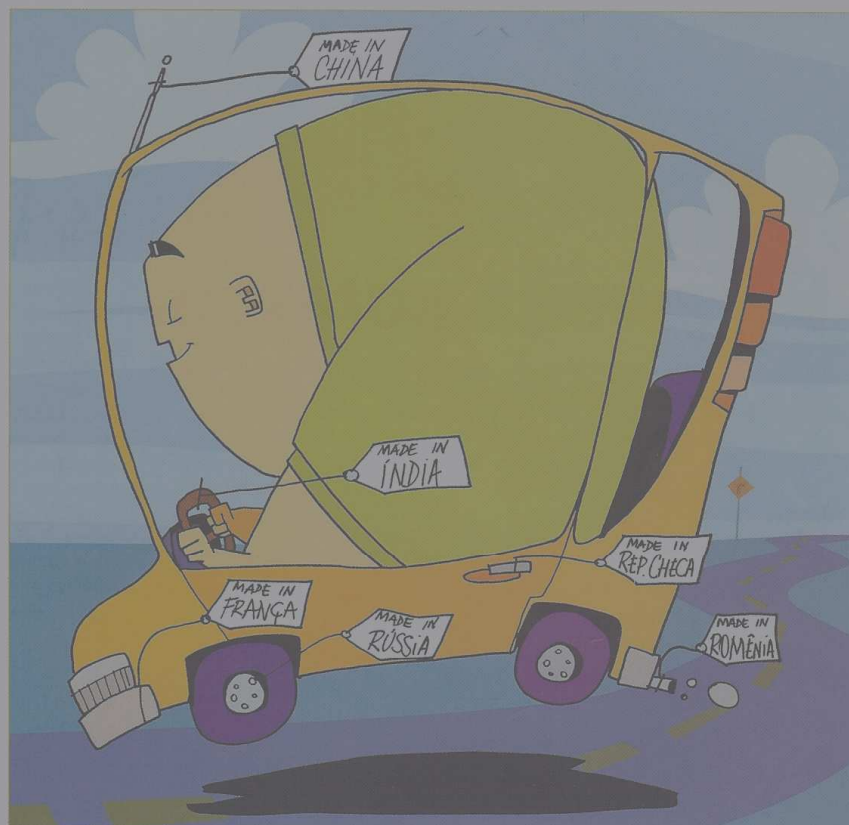
Ensine por que as fraldas descartáveis não vazam. E conte que um bebê produz anualmente cerca de 1 tonelada de "caquinha". **Pág. 4**

Filosofia

Debata as idéias de Stephen Kanitz, que dá conselhos úteis aos calouros das faculdades. Informe que conhecimento e criatividade são fundamentais. **Pág. 6**

Língua Portuguesa e Cultura

Chiquita Bacana, a cabeleira do Zezé e a danada da cachaça ajudam a moçada a entender a alma brasileira. **Pág. 8**



Geografia e Economia

CARRINHOS GLOBALIZADOS

Veículos compactos e de baixo custo vêm conquistando mercado em países emergentes e também em algumas nações ricas. Analise com os alunos as implicações sociais desse fenômeno e pergunte se ainda existe lugar para os meios de transporte coletivo. **Pág. 2**

VEJA NA SALA DE AULA é um suplemento da revista VEJA, exclusivo para uso em escolas, e não pode ser vendido separadamente. É distribuído em escolas particulares e públicas com lotes da revista VEJA. O conteúdo pedagógico deste Guia é de responsabilidade da Fundação Victor Civita.

Figura 32. Exemplo em destaque do quadro de indicação dos demais planos de aula.

6.3 Os Planos de Aula

Os planos de aula, como já descrito na capítulo V, obedecem a uma estrutura padrão bastante flexível já que cada proposta de aula contém um número de elementos fixos e outros que se organizam de acordo com o conteúdo abordado e os recursos escolhidos por quem desenvolveu. Essa é uma questão de extrema importância, pois toda a composição dos planos está diretamente relacionada ao emissor da comunicação que, segundo a própria organização do Guia, são educadores renomados em suas respectivas áreas de conhecimento - professores do ensino médio e universitário, autores de livros didáticos e especialistas.

Cabe aqui, porém, um questionamento interessante. Será que somente o conhecimento de suas respectivas áreas e conteúdos são suficientes para que o aprendizado se efetive?

Na verdade, esse conhecimento dos conteúdos é vital mas não legitima o aprendizado. Podem-se citar inúmeros casos no ambiente escolar onde o professor domina de forma incontestável os conteúdos, porém não consegue relacioná-lo com o mundo exterior e com as questões culturais e sociais, ou ainda não tem habilidade para adequar seu discurso ao nível de entendimento do aluno. Dessa forma, fica clara a importância da ação comunicativa docente como agente desencadeador do processo.

É fundamental que o professor, na estruturação do seu plano de aula, domine o conteúdo, reconheça a proposta do Programa Veja na Sala de Aula e, conseqüentemente, os recursos verbais e não verbais por ele oferecidos para que haja convergência de interesses e prevaleçam os objetivos do Programa, já mencionados na pesquisa.

Todos os planos de aula são previamente estruturados pelo professor responsável e posteriormente recebem inclusões de outros elementos: ilustrações, conteúdos relacionados, infográficos, imagens e etc. pela equipe da Veja na Sala de Aula. Essa inserção de elementos tem a intenção de enriquecer o aprendizado mas deve ser realizada com extremo cuidado para não modificar a intenção inicial de quem elaborou o plano de aula. Ou seja, a voz do professor deve

ser ouvida e relacionada com as outras vozes (equipe da Veja, professor que fará uso do plano e alunos) numa cadeia semiótica complexa, dinâmica, não-linear e reconstrutiva.

Vale lembrar que o pensamento complexo é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas: internas e externas. A complexidade integra os modos simplificadores de pensar e nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas. Portanto, a proposta de uma ferramenta construída em parceria com outras vozes inseridas e interessadas no processo tende a garantir uma comunicação mais complexa e dialógica.

Entender na cadeia semiótica as noções de (re)organização dos conteúdos numa esfera de discursos que se sobrepõem e se reconstróem caracteriza uma ação comunicativa tecida em conjunto, portanto com maior probabilidade de aparecimento de desvios. Esse tipo de discurso, como já destacado, que considera todas as influências recebidas - a interna e a externa, em ações integradas - tende a promover um maior desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao aprendizado. A reestruturação geral da complexidade dos modos de interação produz conseqüentemente o desenvolvimento de uma nova rede semiótica com maior diversidade que os processos comunicacionais do discurso pedagógico tradicional.

Os planos de aula iniciam-se sempre com a discriminação da área de conhecimento e da disciplina abordada, seguidas do título da matéria da Revista Veja e suas respectivas páginas. Tal qual ocorre na capa, a chamada do plano aparece em evidência seguida de um pequeno texto problematizador.

Essa opção metodológica comprova nos títulos dos planos de aula a criação de um ambiente de dúvida e curiosidade nos alunos em relação às questões que serão tratadas. Somente após essa apresentação é que se propõem as etapas seguintes, nas quais serão delimitadas as habilidades, competências e o tempo estimado para desenvolvimento.

Essa ação comunicativa que aparece em todos os planos de aula é um recurso extremamente interessante, tanto para os professores como para os

alunos, pois quando o discurso docente consegue transmitir o verdadeiro sentido de um determinado conteúdo e de que forma esse conteúdo poderá ser utilizado na vida, o interesse pela aprendizagem aumenta consideravelmente. O aluno precisa entender por que e para quê precisa do conhecimento, precisa saber onde vai utilizar a informação para interessar-se por ela. Veja exemplo:



Figura 33. Exemplo de quadros de indicação de conteúdos, habilidades e tempo de aula.

Fala-se muito na figura do professor como “mediador” do conhecimento e é exatamente esse um dos pontos da relação professor-aluno em que ele – o professor – deve exercer essa função mediadora, ou seja, tornar acessível ao aluno um conhecimento que seria inacessível sem a sua mediação. Nesse sentido o Guia torna-se uma importante ferramenta dessa mediação. Quando se fala em mediação, não se pensa no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma.

Pode-se observar, também, que o Guia opta por uma comunicação dedutiva, ou seja, parte das concepções gerais para chegar a conceitos mais particulares estabelecidas por meio de inter-relações que valorizam mais a reflexão que a memorização.

Assim, o papel do professor não é visto somente pelo ângulo de sua competência para estruturar a comunicação, mas também de escutar, facilitando as articulações necessárias entre “conhecimentos e competências” por um lado e bases vivenciais e culturais do aluno, por outro. As ações docentes parecem promover, nesse contexto, a utilização do raciocínio mais complexo em detrimento da memorização. A leitura da reportagem da revista somada à introdução do plano de aula e à preparação para as atividades demonstram a preocupação do Guia em inserir o aluno no ambiente da aprendizagem, podendo relacioná-lo com outros recursos e outras vozes não emergidas na sala de aula. Possibilita-se, assim, um tempo para que ele construa o seu conhecimento e argumentação em torno do conteúdo proposto. Essa iniciativa quebra várias limitações e conduz o aluno ao desenvolvimento de uma competência fundamental nos dias de hoje que é a construção da aprendizagem por seu próprio esforço de busca, seleção e sistematização das informações (aprender a aprender).

Isso se confirma quando se toma o que BRAGA e CALAZANS (2001:119) afirmam:

Esta experiência (de um nível superior ao do simplesmente operatório) permite não somente aprender através do processo, mas, potencialmente, maximizar a aprendizagem, expressar e avaliar o que se aprendeu, estruturar o resultado das operações em representações e/ou operacionalizar o resultado das reflexões – preparando, portanto o aprendido para novas necessidades de transferência.

Essa intenção comunicativa dedutiva pode ser comprovada nos parágrafos introdutórios de cada plano e também nas seções denominadas “PREPARAÇÃO DA AULA” e “PRA COMEÇO DE CONVERSA”. Segue exemplos:

Para que servem os zoológicos?

A situação dos pandas cativos nos Estados Unidos inspira uma análise da função desses parques

Roteiro elaborado por Miguel Castilho Junior, professor de Biologia da Escola Nova Lourenço Castanho, de São Paulo

Não foi à toa que escolheram o panda como símbolo do Fundo Mundial para a Vida Selvagem. Além de raro, o animal possui traços de uma graça hipnotizante, conforme as palavras de VEJA. A reportagem revela as dificuldades e os elevados custos para criar esse urso fora de seu único habitat, a China. Por trás dos números apresentados, pode-se ter uma vaga idéia dos recursos materiais e humanos envolvidos nessa instituição relativamente recente chamada zoológico. Voltados inicialmente apenas para exibição ao público, uma prática que remonta no mínimo aos circos romanos, os parques mais modernos passaram por importantes transformações conceituais. O assunto rende mais que um exame sobre preservação e conservação. Gera ainda estudos dos aspectos envolvidos na retirada de seres vivos de seu ambiente natural.

Preparação da aula

Antes da abordagem do tema, é interessante que os alunos colem fotos e dados sobre zôos e aquários públicos, novos e antigos, em revistas especializadas ou na internet (*veja as indicações de sites no final deste roteiro*). Se a sua escola fica numa cidade que possui algum parque de exposição animal, vale a pena sugerir que os jovens confirmem as espécies ali abrigadas, se suas necessidades específicas são atendidas etc. Estimule também um levantamento dos casos bem-sucedidos de reprodução de animais selvagens em cativeiro. Para facilitar o trabalho durante as aulas, oriente a realização de uma pesquisa entre pessoas mais velhas sobre o que representavam os circos e zoológicos do passado. O registro das entrevistas vai enriquecer o debate que será proposto.

2 **veja** NA SALA DE AULA – 22 de fevereiro, 2006

Para começo de conversa

Muitos talvez não saibam – e por isso convém assinalar – que na capital paulista, nos anos 1970, a população foi surpreendida por uma nova maneira de ver os animais ditos selvagens. Foi então criado o Simba Safári, empreendimento particular hoje agregado à Fundação Parque Zoológico de São Paulo, que transformou a situação de observação. Nos zoológicos, antigos ou atuais – como os citados na revista –, os bichos ficam em jaulas entre as quais as pessoas passeiam livremente. No Simba e em alguns parques e aquários públicos, a situação se inverte – os animais estão soltos, numa simulação de seu ambiente natural, e os visitantes permanecem “presos” dentro de carros ou de tubos e galerias cercados de água. Qual dessas situações é a mais adequada? E adequada para quem? O que deve ser levado em conta quando retiramos um animal de seu ambiente e o colocamos em outro, que, apesar de semelhante, não reproduz as condições naturais? Qual precisa ser a grande preocupação dos zoológicos: conservar ou preservar as espécies? Há diferença entre essas concepções? Uma pode depender da outra? As duas são necessárias? Provoque a garotada com essas questões e o resultado será uma discussão animada – e “feroz”.

Atividades

Apresente à classe as seguintes questões-problema:

1. Que fatores (abióticos e comportamentais) podem interferir nos rituais de acasalamento dos animais?
2. Ao colocar um casal de animais numa jaula, o zoológico está atuando de forma a preservar ou conservar essa espécie? Por quê?
3. E no caso de dispor machos e fêmeas de uma determinada espécie num ambiente semelhante ao encontrado no próprio meio natural?

CONTEÚDOS

Zoológicos, conservação e preservação de espécies

HABILIDADE

Identificar as diferenças entre as concepções dos zoológicos antigos e modernos

TEMPO ESTIMADO

Duas aulas de 50 minutos

4. As entrevistas feitas com as pessoas mais velhas mostram que antigamente a preocupação era de preservar, conservar ou apenas exibir os animais? Por que isso ocorria?

As respostas a tais perguntas podem ser elaboradas para apresentação no computador ou por meio de dramatizações, que representem o “sentimento” dos animais envolvidos em cada uma das situações.

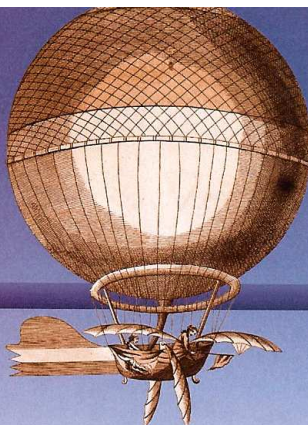
Para saber mais

Por mais que se pareça com o habitat, o ambiente reproduzido num zoológico permite a perfeita adaptação dos bichos? A explicação exige alguma reflexão, já que as necessidades de cada espécie são diferentes das demais. Certas características são sempre levadas em conta: temperatura, vegetação, tipo de solo, presença de água etc. Mas será que podemos proporcionar ao animal o cheiro de chuva caindo no solo tal qual ele percebe na natureza? Esse bicho vai ter o número de fêmeas ou machos adequado para estimular a competição e, portanto, a produção de hormônios reprodutivos? Esses são alguns fatores que interferem na capacidade de gerar descendentes. Daí tanto alvoroço e cuidados especiais quando uma espécie selvagem se reproduz no cativeiro dos zoológicos. Falar em oferecer condições para isso significa ajudar não só a preservação como a conservação da espécie. Esses dois termos se assemelham, mas trazem em suas intenções uma grande diferença. Preservar, segundo definição do Patrimônio Histórico Nacional, é o ato de elaborar uma legislação específica que estabelece o que deve ser mantido em um local de-

Figura 34. Exemplo de introdução para aplicação dos planos de aula. Subseções “Preparação da Aula” e “Para começo de conversa”.

Leves e soltos

Os aerostatos surgiram no século XVIII e até hoje foram fundamentais para o estudo das relações entre atmosfera e altitude. Estes são alguns dos principais balões e dirigíveis já criados. Apresente-os à garotada



BALÃO DE CALOR
Inflado por ar quente proveniente de fogueiras, também surgiu na Europa. A imagem remete ao primeiro aerostato que cruzou o Canal da Mancha

1709

PASSAROLA
Primeiro balão da história, criado pelo padre brasileiro Bartolomeu de Gusmão, levantou vôo em Lisboa. Poucos desenhos seus sobreviveram à censura da Inquisição



1785



Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias **Física**

"O Zepelin do Futuro", pág. 86 de VEJA

Como voam os balões e dirigíveis

Explique as leis da Física que empurram os aerostatos e conte a história desses veículos mais leves que o ar

Roteiro proposto por Paulo Cesar Martins
Penteado, professor de Física do
Colégio Coração de Jesus, em Florianópolis

Voar é um dos sonhos mais fascinantes já concretizados pela humanidade. E o desenvolvimento dos mecanismos que nos permitiram sair do chão constitui um capítulo à parte dessa aventura. Segundo a mitologia grega, Ícaro criou asas de cera para escapar da prisão e tentar – sem sucesso – aproximar-se do Sol. Na Renascença, Leonardo da Vinci projetou uma espécie de embrião dos atuais helicópteros. Com o 14-Bis, Santos Dumont provou que o céu é mesmo o único limite. A reportagem de VEJA anuncia que, num futuro próximo, um transatlântico voador inspirado nos antigos zepelins cruzará a troposfera a 250 quilômetros por hora, levando a bordo até 250 passageiros confortavelmente instalados. Batizada de Aeroscraft, a aereo-

nave vai dispor de restaurante, salas de relaxamento, suítes luxuosas e até cassino. Pode parecer loucura, mas não custa lembrar que tal expressão foi usada por muitos no passado para descrever outras invenções flutuantes. Aproveite essa nova promessa da indústria aeronáutica americana para explicar à turma os princípios físicos envolvidos no deslocamento dos dirigíveis. Identifique além disso o combustível ideal para essas máquinas maravilhosas.

Preparação da aula

Providencie dois balões de borracha, desses usados em festas de aniversário, idênticos. Um deve estar cheio de hélio e o outro, vazio.

Para começo de conversa

Uma vez concluída a leitura do texto de VEJA, solicite que os alunos destaquem aspectos físicos como velocidade e peso do Aeroscraft, pressão do ar

CONTEÚDOS

Leis de Newton e Teorema de Arquimedes

HABILIDADES

Entender a dinâmica de vôo dos balões e dirigíveis e acompanhar sua evolução histórica

TEMPO ESTIMADO

Duas aulas de 50 minutos

nas cabines, potência das turbinas e quantidade de gás necessária para encher o invólucro do dirigível. Em seguida, relembre o Teorema de Arquimedes: "Todo corpo, total ou parcialmente imerso em um fluido (líquido, gás ou vapor), recebe deste uma força vertical, de baixo para cima, denominada empuxo". Recorde ainda que a intensidade – ou módulo – da força empuxo é igual ao módulo do peso do fluido deslocado. Portanto, a intensidade do empuxo (E) depende da densidade (d) e do volume (V) de fluido deslocado e da aceleração da gravidade (g). O conceito é representado pela fórmula $E = d \cdot V \cdot g$. Revise ainda a primeira lei de Newton, também conhecida como princípio da inércia: "Todo corpo

1852

DIRIGÍVEL SEMI-RÍGIDO
Era guiado por um leme e impulsionado por um motor a vapor. O primeiro voo ocorreu na França, quando o veículo percorreu um trajeto de 24 quilômetros

1900

GRAF ZEPPELIN
Abastecido por hidrogênio, foi fabricado na Alemanha. Carregava os passageiros numa gôndola suspensa. Visitou diversos países mundo afora – inclusive o Brasil – em 1930

1936

HINDENBURG
O maior charuto flutuante do mundo transportava até 235 toneladas. Em 1937, explodiu quando tentava atracar na torre do aeroporto de Nova Jersey, nos Estados Unidos

1996

DIRIGÍVEL PUBLICITÁRIO
Tem capacidade para até seis pessoas. Desse outdoor voador usado por uma emissora de TV, são feitas imagens aéreas de jogos de futebol e desfiles de Carnaval

Fotos: Reprodução: Collection Roger Violet/ AFP; Reprodução: Divulgação: 20Th Century Fox/ Divulgação: Ricardo Benichio

tende a manter seu estado de repouso ou de movimento retilíneo e uniforme a menos que seja obrigado a alterar esse estado por ação de uma força resultante externa”.

Desenhe no quadro o esquema abaixo para explicar como um balão dirigível se move na posição vertical. As forças atuantes são o peso do invólucro, o peso do gás que o preenche e o empuxo aplicado pelo ar. Se preferir, considere só uma força peso, dada pela soma dos pesos do invólucro e do gás em seu interior. Na situação de equilíbrio, quando o balão fica em repouso ou está em movimento retilíneo e uniforme, o empuxo deve equivaler ao peso do conjunto balão + gás. Se o módulo do peso do conjunto é maior que o módulo do empuxo, o balão desce. Caso contrário, ele sobe.

COMO O DIRIGÍVEL SE MOVE

Empuxo ↑ ou ↑ Empuxo

↓ Peso do gás + Peso do invólucro

↓ Peso (invólucro + gás)

Atividades

Apresente à sala o balão com hélio, segurando-o pelo nó que o fecha. Peça que um estudante encha o outro balão, soprando-o até que atinja o tamanho do primeiro. Só então, o jovem deve fechá-lo. Forneça a densidade – ou massa específica – dos gases: $1,29 \text{ kg/m}^3$ para o ar e $0,18 \text{ kg/m}^3$ para o hélio. Ressalte que as duas bexigas estão sujeitas a empuxos de mesma intensidade, pois deslocam volumes praticamente iguais de ar. Por isso, ambas são forçadas para cima com forças de intensidade idêntica. Pergunte o que acontece se soltarmos os dois balões de uma mesma altura. Ouça as hipóteses e confirme que a bexiga cheia de hélio é mais leve que a outra. Assim, a primeira apresenta uma força resultante dirigida para cima e sobe mais rápido.

Explore a linha do tempo que ilustra este plano de aula. Diga que os veículos mais leves que o ar chamam-se aerostatos e podem ser de dois tipos. Pergunte quais são e o que os diferencia. Ensine que os balões não precisam de impulso para sair do chão. O primeiro deles, projetado por um padre brasileiro no século XVIII, voava com auxílio de ar quente emitido por uma fogueira.

O invento foi exibido em Portugal e não agradou à Inquisição. Já os dirigíveis, para subir, exigem que seus invólucros sejam preenchidos com gases específicos. A variação semi-rígida desses veículos, desenvolvida simultaneamente no final do século XIX na França e no Brasil, foi fundamental no estudo da relação entre atmosfera e altitude. Nos dirigíveis rígidos, armazões metálicas sustentam o invólucro. Depois da tragédia que destruiu o Hindenburg, em 1937, os dirigíveis saíram de circulação por um bom tempo. Nos modelos atuais, o hidrogênio foi substituído por hélio. A classe sabe por quê? Mesmo tendo a densidade mais leve do universo, o primeiro possui uma altíssima reatividade. O outro, segundo gás menos pesado da natureza, é do tipo inerte: não reage nem mesmo com chamas ou faíscas. Por isso revelou-se o combustível ideal dos dirigíveis que desde os anos 1990 sobrevoam as principais capitais do país. Nesses outdoors aéreos, usados por uma emissora de TV, jornalistas observam o trânsito e cinegrafistas gravam partidas de futebol e desfiles de Carnaval. Além do Aeroscraft, o que o futuro reserva para esses veículos?

1º de março, 2006 – veja NA SALA DE AULA 3

Figura 35. Exemplo de introdução para aplicação dos planos de aula. Subseções “Preparação da Aula” e “Para começo de conversa”.

"Amazônia, Terra Prometida", págs. 62 a 65 de VEJA

Um exame dos cinco séculos de judaísmo no país

Acompanhe com os jovens as sucessivas ondas imigratórias de hebreus, dos cristãos-novos aos azkenazis ortodoxos

Aula sugerida por José Geraldo Vinci de Moraes, professor de História da USP

CONTEÚDOS

Judeus no Brasil e sincretismo cultural

HABILIDADE

Identificar aspectos das ondas de migração judaica para o Brasil

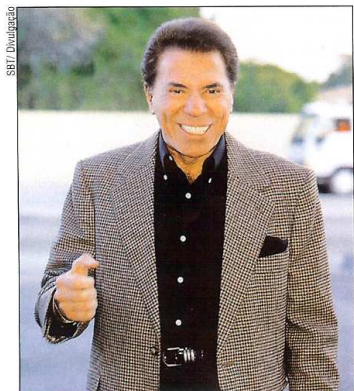
TEMPO ESTIMADO

Duas aulas de 50 minutos

Casaco e chapéu escuros: judeus azkenazis ortodoxos passeiam pelas ruas da capital paulista



Que imagem seus alunos fazem de um judeu? Alguém vestindo casaco pesado de lã, chapéu, com barba e cabelos encaracolados, tais como os religiosos ortodoxos encontrados em vários bairros da capital paulista? Um soldado israelense, de solidéu e metralhadora, rezando junto ao Muro das Lamentações? O texto de VEJA amplia esse leque, oferecendo o perfil do



Silvio Santos, nascido Senhor Abravanel: ilustre membro da comunidade sefardita

comerciante semita que desliza em seu barco pelo coração da Amazônia, reza em palhoças e utiliza a cachaça em lugar do vinho nos rituais sagrados.

Na verdade, os registros da presença judaica no país são bem anteriores à chegada dos comerciantes sefarditas focalizados pela revista e mesmo à fundação da primeira sinagoga das Américas. Em 1503, o cristão-novo (judeu convertido) Fernando de Noronha enviou barcos para extrair pau-brasil da terra descoberta por Cabral. Nas décadas seguintes, a colônia serviu de refúgio para milhares de cristãos-novos, perseguidos na metrópole por praticar um catolicismo duvidoso. Siga com os alunos a trajetória desses imigrantes que contribuíram com seus genes e sua cultura para a formação do povo brasileiro.

Para começo de conversa

Conte que, em *Raízes do Brasil*, o historiador Sérgio Buarque de Holanda escreveu: "Nosso velho catolicismo (...) nos permite tratar os santos com uma intimidade quase desrespeitosa". Ele observou também que "os que assisti-

ram às festas do Senhor de Bom Jesus de Pirapora, em São Paulo, conhecem a história de Cristo que desce do altar para sambar com o povo". Como se vê, além da intimidade e familiaridade com os ritos religiosos, a passagem indica a existência de uma incrível mistura entre elementos dos universos sagrado e profano, público e privado, mais as culturas européia e africana. Esses cruzamentos não são novidade no processo de formação da identidade nacional. Eles já foram – e ainda são – bastante debatidos. Mas parece que a variedade e multiplicação de tais misturas não cessam e a cada momento surgem histórias inéditas e inusitadas. É o que revela a reportagem de VEJA. No lugar do tradicional catolicismo, a revista mostra como a religião judaica é que passa por processos de amalgamento, resistência e transformação cultural. Gilberto Freyre, outro importante e criativo intérprete da realidade brasileira e contemporâneo de Sérgio Buarque, já havia apontado em *Sobrados e Mocambos* essas misturas que ocorriam nos tempos do Recife de Maurício de



Cena de *A Estrela Oculta do Sertão*, de Elaine Eiger e Luíze Valente: documentário focaliza a sobrevivência de costumes judaizantes em comunidades do sertão nordestino

Nassau, “que deixou papistas, judeus e até negros abusar da liberdade que lhes era concedida. Foi abusando dessa liberdade que as parteiras da terra deram para batizar os meninos dos protestantes segundo rito católico e os judeus, para se reunir publicamente no mercado até seduzirem cristãos para o judaísmo, os mais afoitos chegando a circuncidar filhos cristãos”.

Portanto, a revista oferece uma boa oportunidade para você discutir com a garotada, partindo de outra perspectiva cultural e religiosa, essa dinâmica da nossa sociedade tão bem retratada por Sérgio Buarque e Gilberto Freyre.

Atividades

O quadro “As Ondas de Imigração Judaica” (págs. 64 e 65 de *VEJA*) menciona judeus marroquinos, russos e da Europa Oriental. Proponha que a turma formalize estudos para relacionar esses grupos às duas grandes divisões étnicas e culturais do judaísmo: os sefarditas – focalizados na reportagem – e os azkenazis. Vale a pena pesquisar as origens e características dos dois agrupamentos e seus percursos migratórios na América e no Brasil. A elaboração de um mapa com esses trajetos pode ser útil. Sugira a identificação de figuras de destaque das duas comunidades (o apresentador Silvio Santos, por exemplo, nascido Senor Abravanel, é judeu sefardita).

Os eventos descritos por *VEJA* ocorreram apenas na Amazônia? Encaminhe pesquisas que ajudem os jovens a responder à questão. Eles podem se fundamentar no documentário *A Estrela Oculta do Sertão*, que focaliza a sobrevivência de costumes judaizantes em comunidades do sertão nordestino muito provavelmente criadas por hebreus convertidos. Aqui cabe explicar que, no período colonial, a presença (ou ausência) de certos hábitos era utilizada, pelas autoridades da Inquisição Católica, como traço identificador de cristãos-novos que retornavam ao judaísmo. Não comer carne de porco e tomar banho às sextas-feiras e depois vestir roupa branca eram, entre outras, atitudes suspeitíssimas... capazes de conduzir alguém à fogueira.

Para debater

Proponha uma discussão sobre o problema básico do sincretismo. Para isso, peça que a classe identifique no texto os eventos que indicam misturas de tradições diversas. Algumas delas produziram eventos inusitados, como a transformação do rabino Muyal num milagreiro – versão amazônica do “Padim Ciço”. Ao mesmo tempo, nesse quadro de alternâncias culturais, várias comunidades procuravam preser-

var seus hábitos consagrados havia longa data. De que modo elas atuaram? Procure deixar bem claro que todo esse jogo de resistências, rupturas, tradições, conservações e transformações faz parte do universo cultural, que no Brasil tem dinâmica muito própria. No final, estimule um debate sobre a postura da professora Meryam Benessuly, citada na reportagem. De origem judaica, ela se converteu ao catolicismo. No entanto, mantém vivos em sua família costumes sefarditas porque se diz orgulhosa de “pertencer a uma cultura milenar”. Essa posição pode ser aproximada das atitudes de descendentes de cristãos-novos nordestinos apresentados em *A Estrela Oculta do Sertão*, que vêm redescobrando sua herança mosaica?

Primeira sinagoga das Américas: construída no Recife, nos tempos de Nassau, ela fica na rua do Bom Jesus, antiga rua dos Judeus

VEJA TAMBÉM

Bibliografia

- **Imigração: Cortes e Continuidades**, Boris Fausto, em *História da Vida Privada* – vol. 4, Cia. das Letras, tel. 0800-142829

Filmografia

- **A Estrela Oculta do Sertão**, Elaine Eiger e Luíze Valente, produção independente, tel. (11) 3032-9231

8 de março, 2006 – **veja** NA SALA DE AULA 5

Figura 36. Exemplo de introdução para aplicação dos planos de aula. Subseções “Preparação da Aula” e “Para começo de conversa”.

Esse percurso, no entanto, deve ser explorado e monitorado pelos professores através das ações comunicativas, tanto nas exposições orais quanto nas atividades práticas que seguirão o plano da aula.

As atividades práticas propostas nos planos de aula são extremamente diversificadas, começam com a leitura da reportagem da revista Veja que direcionou o conteúdo e vão desde propostas de criação e reconstrução dos saberes, desenvolvimento de peças teatrais e dramatizações, pesquisas, resolução de questões-problema, atividades interdisciplinares, etc.

A utilização dessa comunicação no Guia tem uma característica dialógica contrária à concepção de mundo e educação dissociada, dicotômica e excludente. Prevalece o contato pessoal, a interação e a possibilidade de expressão substituindo o pensamento monológico que só prejudica a aprendizagem do aluno.

Na afirmação de BRAGA e CALAZANS (2001, p.62) :

Com a sociedade midiaticizada, os espaços de permeação (interação social midiaticizada ampla) parecem, ao contrário, mais amplos que a escola, mais vívidos, mais ágeis, sedutores, renovados, diversificados. É evidente, que tudo isso não significa que sejam melhores – apenas que são mais atraentes e estimulantes. A Escola encontra então, neste aspecto, dificuldades para se colocar como espaço de maior relevância para a vida futura do aluno.

A escola não pode, enfim, tornar-se um espaço mais ou menos fixo que não se relaciona com o externo e não se contamina com o que é estranho porque, agindo assim, ela mantém-se no isolamento, gerando temperaturas frias, tornando-se um espaço postiço, à medida que não consegue estabelecer pontos de conexão com a cultura exterior a seu espaço geográfico. E entre o espaço de dentro (inclusão) e o de fora (exclusão), a maioria (e não apenas os alunos indisciplinados) preferem o mais borbulhante, o mais vivo: o calor das altas temperaturas conforme destacado por Morin.

As atividades do Guia apresentam propostas que vêm preencher essa lacuna. Percebe-se que a intenção é oferecer uma amostragem, tão pertinente quanto possível, das informações e processos sociais profissionalmente relevantes, na esperança de que, a partir dessa amostragem, os alunos desenvolvam competências para tratar do que subsequente lhes pareça importante. Permitem ainda, que o aluno consiga visualizar a aprendizagem como algo que pode acontecer através de informações co-relacionadas ao conteúdo. Ou seja, não é necessário aprender matemática utilizando apenas teorias e fórmulas pois pode-se fazê-lo a partir de problemas práticos e reais que remetam a esses conceitos. Isso

proporciona, como já foi visto, temperaturas muito mais quentes e interessantes para a aquisição de conhecimentos e, sem dúvida, em circunstâncias bem mais agradáveis. Esse procedimento está relacionado à definição proposta por BRAGA & CALAZANS, (2002: 59):

O sistema escolar é urgentemente solicitado a fornecer conhecimentos e competências para uma participação mais eficaz na sociedade – e para o enfrentamento das questões e dificuldades por ela colocados. Este ângulo de interface corresponde, portanto ao sistema escolar e a própria sociedade de comunicação – e é relacionado à necessidade educacional de formar e socializar os estudantes para esta.

Seguem alguns exemplos de atividades propostas nos planos de aula que confirmam as afirmações acima:

Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Arte
<i>“O Requite do Oriente”, págs. 90 e 91 de VEJA</i>	
<h1>Roupas podem ser obras de arte? Claro!</h1>	
<p>As vestimentas estão invadindo os museus. Mostre o que temos a aprender com elas</p>	
Atividades	<p>Proponha um exercício de personalização de roupas e calçados. Sugira que os jovens tragam na aula seguinte calças, camisetas e tênis usados para dar outra cara às peças. Oriente uma pesquisa em livros de arte, poesia, literatura, música e sites como fontes de referência. Em vez de recriar só para parecer diferente dos colegas, a idéia é que a transformação se aproxime da arte. Foi o que fez o performático pintor e escultor carioca Hélio Oiticica com os famosos parangolés, capas de algodão e nylon que traziam poemas em tinta sobre tecidos – um marco nas artes plásticas dos anos 1960. Ao final, cada aluno deve apresentar sua peça e revelar a origem dela – além do significado, se houver. Incrementar o evento com música e literatura vai ajudar a criar um clima de sarau, propício para estimular ainda mais a criatividade de todos.</p>

Figura 37. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.

Saúde pela internet: prós e contras

Discuta com a turma as vantagens e os riscos dessa investigação que está virando moda

Roteiro desenvolvido pela equipe de VEJA NA SALA DE AULA

Os dados sobre saúde acessíveis pela internet fizeram emergir um novo tipo de paciente. O Guia de VEJA comenta os prós e contras dessa categoria de informação e aponta a conduta ideal para quem visita o médico. Baseada numa pesquisa com 35 profissionais de 14 áreas da medicina, a reportagem inclui 85 perguntas que devem ser feitas no consultório. O tema pode gerar uma discussão proveitosa e culminar com um trabalho de divulgação para as outras turmas da escola.

Atividades

1ª aula – Promova a leitura das duas primeiras páginas da reportagem. Peça que todos elaborem, na forma de tópicos, um resumo do que leram. Registre os principais pontos no quadro. Destaque, para debate, aspectos que devem constar das observações dos alunos:

- Cerca de 10 milhões de pessoas no Brasil buscam informações na internet a respeito de problemas de saúde.

- Esse procedimento apresenta duas vantagens: o paciente participa ativamente das decisões sobre a própria saúde e, por estar bem informado, tem condições de avaliar a qualidade da consulta, o que exige mais dos médicos em termos de atualização.

- Por outro lado, muitos médicos temem que os dados obtidos na rede acabem ensejando a auto-medicação.

A mudança na relação entre médico e paciente internauta já foi tema de um plano de aula do Guia do Professor (*veja o quadro ao lado*). Organize um exame das questões levantadas. Comente que, embora represente não mais do que 5,5% da população, esse número pode

CONTEÚDOS
Saúde e informações via internet

HABILIDADES
Conhecer as principais doenças que acometem os brasileiros e discutir a conveniência de estar bem informado sobre elas

TEMPO ESTIMADO
Três aulas de 50 minutos

indicar um universo maior de pessoas, uma vez que as informações acabam se propagando por outros caminhos – entre parentes e colegas, por exemplo. Avalie com a moçada os riscos na passagem de tais relatos. Então, analise a indicação de VEJA segundo a qual o ideal é que o paciente use os dados extraídos da web para fazer as perguntas adequadas ao médico. Convém lembrar que nem sempre esse profissional pode perceber as questões que afligem o paciente em relação à enfermidade.

2ª aula – Faça uma sondagem entre os jovens acerca de suas experiências em consultas médicas (ou sobre relatos de parentes mais velhos). O resultado dessas visitas foi sempre satisfatório? Discuta os casos apresentados, buscando levantar omissões, informações insuficientes, pedidos de exames aparentemente desnecessários, receitas de remédios que causaram efeitos colaterais indesejados etc. Essa discussão pode servir de ponto de partida para o exame das 85 perguntas recomendadas pela reportagem. A proposta é oferecer um modelo para busca das informações necessárias quando cada um se deparar com algum problema de saúde.

A leitura integral do texto pode exigir muito tempo. Por isso, o ideal é dividir a turma em diversas equipes, uma para cada grupo de doenças apontadas na reportagem. Leve todos a perceber que as perguntas propostas pela revista servem de orientação à conduta do paciente. Logo, não têm o intuito de substituir a consulta médica. Em seguida, encomende uma pesquisa acerca de cada enfermidade. É interessante que se

faça um levantamento isolado de algumas delas. Por exemplo, HIV e HPV, ansiedade e depressão devem ficar a cargo de grupos diferentes. Oriente a turma a indicar, com base na reportagem ou nos estudos realizados, as possíveis correlações – obesidade com diabetes ou com doenças cardiovasculares, HPV com câncer etc. Explique que o objetivo desse trabalho é criar vários painéis com dados sucintos que sirvam de guia para as demais turmas da escola. Liste com a garotada o que os textos precisam incluir: a definição da doença, os sintomas que ela apresenta e que exigem a consulta médica, os cuidados para a prevenção e no que consistem os possíveis tratamentos. Os alunos devem ressaltar que esse último item tem caráter de mera divulgação, pois a indicação de tratamento só pode ser realizada pelo médico após diagnosticar a enfermidade. Daí a preocupação de muitos profissionais a respeito das tentativas de autocura. Sugira que os adolescentes enfatizem também os casos em que é recomendável buscar a opinião de outros médicos, seja para confirmar um diagnóstico seja para discutir a conveniência de uma terapia.

3ª aula – Comente os resultados e promova a apresentação dos painéis.

Veja também

Fontes de pesquisa

O endereço www.abcdasaude.com.br traz dados sobre enfermidades diversas. Muitas informações sobre as doenças mencionadas na reportagem podem ser acessadas em planos de aula deste Guia. Visite o site www.vejanasaladeaula.com.br e partilhe-as com os alunos.

PREVENÇÃO DAS DSTs

- "Conscientize a Moçada Sobre Sexo e Prevenção das DSTs",

Figura 38. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.

"Mister Dinossauro", págs. 104 e 105 de VEJA

A festa dos fósseis

Revele o paleontólogo oculto nos estudantes: desenvolva com eles um projeto de fôlego sobre o tema. E divulgue os resultados para a comunidade

Roteiro criado por José Manoel Martins, professor de Biologia do Colégio Oswald de Andrade-Caravellas, em São Paulo

Paul Sereno, além de competente em sua área, é um dos mais influentes divulgadores da ciência de nossos dias. Personagem do texto de VEJA, o paleontólogo refere-se à própria carreira com entusiasmo e certa dose de cinismo. E seus alunos, o que sabem sobre essa profissão? Eles a vêem com o mesmo ar de romantismo mencionado pela revista? Use a reportagem como estímulo para simular uma escavação paleontológica na escola.

Atividades

1ª aula – Após a leitura de VEJA, revise rapidamente os conceitos de evolucionismo e criacionismo.

Comente que a paleontologia busca

recuperar o passado da vida na Terra. Para isso, os cientistas se equipam com picaretas, martelos e bastante paciência. Atualmente, também contam com recursos tecnológicos avançados – tomógrafos, por exemplo. Esses pesquisadores buscam fósseis em locais muitas vezes inóspitos. Daí advêm suas maiores aventuras: presenciar revoadas de morcegos, ficar frente a frente com feras, passar dias sem tomar banho... Alguém da turma está disposto a levar uma vida assim?

Desafie a classe a participar de um projeto em que todos vão simular o processo de fossilização e o trabalho de um paleontólogo (tranqüilize-os: ninguém precisa correr riscos nem abrir mão do banho), além de criar uma exposição com o objetivo de promover a divulgação científica. As atividades devem se desdobrar em várias etapas e podem ser feitas por grupos de até quatro pessoas.

CONTEÚDOS

Paleontologia, evolução e fósseis

HABILIDADE

Compreensão do processo de fossilização e do papel da paleontologia

TEMPO ESTIMADO

Dez aulas de 50 minutos

2ª aula – Uma vez montadas as equipes, oriente um estudo sobre algumas formas de vida existentes num determinado período geológico e num mesmo ambiente, escolhidos em comum acordo com a sala. Peça que sejam caracterizados os principais grupos de seres vivos (reinos *Metafita* e *Metazoa*) observados na investigação.

3ª à 6ª aula – Reserve esse tempo para os exercícios enumerados no quadro abaixo – exceto a exposição, que deve coroar o fim do projeto.

7ª aula – Após a “descoberta” dos fósseis, que podem ser de animais ou vegetais, os adolescentes vão nomeá-los (dentes, fêmures, folhas de plantas etc.), reproduzir suas formas num desenho e criar um pequeno texto descritivo de seus prováveis hábitos de vida. Se julgar conveniente, peça que seja fornecido também o nome científico da espécie.

Para isso, recorde com a garotada as regras da nomenclatura binominal.

8ª aula – Aproveite o fato de todos os fósseis criados referirem-se a espécies que supostamente habitavam uma mesma localidade para sugerir a elaboração de uma possível teia alimentar dos seres encontrados. Os grupos precisam levar em conta as características físicas e os hábitos de cada criatura. Em seguida, encomende a redação de um novo texto que vai procurar recontar como era esse paleoecossistema.

9ª e 10ª aulas – Construa com a moçada um painel com os fósseis e as respectivas representações gráficas, as ilustrações do paleoecossistema e da teia alimentar e o texto explicativo – que deve conter:

- O nome e a série dos autores;
- Um resumo dos dados sobre como deveria ser esse paleoecossistema;
- Um título para o paleoecossistema, em destaque;
- Os nomes popular e científico dos seres junto ao desenho de cada um;
- O nome do período geológico em questão e há quanto tempo ele ocorreu.

Depois de exibir o material para as demais classes, abra a escola para a comunidade – de preferência com um

evento à altura do esforço da turma. É recomendável que a exposição ocorra sob a monitoria dos alunos, que darão ao público as explicações necessárias.

Para ir mais longe

Você pode levantar várias questões no decorrer do projeto. Eis algumas:

- Que outros processos de fossilização existem? Como eles se dão?
- Que partes dos seres vivos são geralmente encontradas nos registros fósseis? Por que o achado de outras partes é mais raro – ou impossível?
- Em que se baseia um paleontólogo para tentar reconstituir o cenário de um paleoecossistema?
- Qual a importância do estudo de fósseis para a evolução? Há contradições nas conclusões dos cientistas?
- Os fósseis podem ser considerados evidências que reforçam as idéias evolutivas de Lamarck e Darwin?
- Como as religiões explicam a existência de fósseis? Essas visões são incompatíveis com a versão científica?

A cada etapa dos trabalhos, também é possível realizar pequenas avaliações. Na maior parte das vezes, elas levarão em conta a participação de cada estudante nas tarefas em equipe.

Figura 39. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.

"Os Meninos do Tráfico", pág. 22 de VEJA

Brasil, país do futuro?

Acompanhe com os estudantes a sorte de muitas de nossas crianças, sem presente ou perspectivas

Aula sugerida por Jaime Tadeu Oliva, professor de Geografia Urbana do UnifIEO, de Osasco (SP)

Num artigo comovente e apaixonado, Lya Luft descreve o impacto do documentário *Falcão – Meninos do Tráfico*, sobre os menores ligados ao comércio de drogas. Ela lança em nosso rosto, como um tabefe, a responsabilidade pelo destino trágico dos entrevistados, quase todos mortos. E também nos culpa pela sorte de cada criança e adolescente deste país rico e desigual. É um retrato do Brasil, cruel e verdadeiro, que toma corpo no Ponto de Vista de VEJA. Vale a pena explorar o texto como fio condutor de uma discussão sobre a sociedade que estamos legando às próximas gerações.

Atividades

1ª aula – Após a leitura, promova uma reflexão sobre o artigo entre seus alunos. Apresente algumas questões para estimular o debate.

■ Pergunte quem assistiu ao documentário, veiculado no programa *Fantástico*, da TV Globo. As emoções sentidas foram as mesmas de Lya Luft? Com que palavras a turma se refere ao impacto da produção? Ressalte que os documentaristas visitaram o Rio de Janeiro, Recife, São Paulo e Porto Alegre – e concluíram que o problema tem abrangência nacional. Além disso, a obra constata que nem todos os pequenos que habitam áreas de domínio do narcotráfico se envolvem com ele, mas o número de “soldados” é bem grande. Trata-se de um fato anômalo da infância brasileira ou um aspecto extremo do descuido generalizado enfrentado por boa parte das crianças do país?

■ No ensaio, Lya Luft esboça um programa para que casos como os dos entrevistados não se repitam. A proposta é viável? Na opinião dos estudantes,

CONTEÚDO

Estrutura demográfica no Brasil

HABILIDADE

Perceber aspectos econômicos e culturais da infância e da sociedade brasileira

TEMPO ESTIMADO

Três aulas de 50 minutos

nota-se alguma preocupação governamental ou dos setores organizados da sociedade em relação a essa situação? Ninguém acredita que as autoridades municipais, estaduais e federais desconheçam tal realidade. Mas a força do documentário as obriga a tomar posição e enfrentar a questão da ausência do Estado nas zonas onde o tráfico dita as regras. Ocorre uma histórica omissão oficial nas áreas de pobreza? Se alguns grupos das próprias comunidades (o Afro Reggae, por exemplo) aliam a seus poucos recursos uma boa dose de criatividade e conseguem evitar que muitos meninos e meninas caiam nas garras dos traficantes, por que o Estado não desenvolve uma atuação igualmente eficaz? Será que nossa sociedade – em especial os segmentos que têm voz política, como as elites e a classe média – está cobrando pouco dos governantes nessa esfera? Tais setores vêm reivindicando apenas proteção contra a eventual violência dos “pequenos marginais”? E a situação dos que consomem as drogas e são por isso fomentadores do “movimento”? É possível permanecer nessa prática sem nenhuma culpa, ao observar o destino de crianças associado ao tráfico?

Para seus alunos



Infância e mídia

Crianças de um país desigual: meninos envolvidos com a criminalidade em *Cidade de Deus* (acima) e *Pixote* (ao lado); um garoto órfão em busca de carinho em *Central do Brasil* (no alto, à direita) e os bebês fofinhos de duas campanhas publicitárias destinadas aos consumidores das camadas médias urbanas, muitos deles atemorizados pelos “pequenos marginais” das favelas.

2ª aula – Copie no quadro-negro os dados da tabela abaixo. Em seguida, mostre que a faixa infantil da população (até 14 anos) corresponde a uma parcela significativa do total. Por mais que as taxas de fecundidade no país venham caindo, o número absoluto de crianças vai se manter praticamente inalterado durante muito tempo. Refletir sobre as condições de vida desse contingente diz respeito à atualidade e ao nosso futuro. A presença de crianças sem ocupação nas ruas, pedindo esmola nos faróis etc., revela que a questão vai além do foco extremo de crime e violência. Talvez para elas a morte não

Brasil: população estimada em 1990 e projetada em 2010*

GRUPO DE IDADE	1990	2000	2010
0–14 anos	50 146	50 285	50 828
15–64 anos	87 641	110 528	129 455

* Em milhares de pessoas

Fonte: Projeção de Claudio Caetano Machado

venha tão cedo quanto para os chamados falcões, mas qual será o seu destino? Vão estudar? Estarão preparadas para ingressar numa carreira profissional? Terão estrutura emocional para compor família? Ou viverão um futuro como marginais, excluídos dos benefícios da sociedade moderna? Não é difícil vislumbrar a resposta.

Apresentada em horário nobre, a produção do rapper MV Bill e de Celso Athayde gritou para todos nós algo que a cegueira social no Brasil insistia em não ver. Que, pelo menos para uma grande parte da garotada, o país é um lugar sem futuro. Sugira agora que a turma investigue o outro lado da moeda: o que está sendo feito para nossas crianças e adolescentes. Os dados recentes do IBGE sobre educação oferecem um bom ponto de partida.

Diga que, segundo o Plano Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), de

2001, mais de 96% das pessoas na faixa de 7 a 15 anos de idade estão matriculadas em escolas. Entre os 20% que correspondem às famílias mais ricas, a taxa de escolarização na faixa de 7 a 14 anos chega a 99,4%; nos 20% relativos às famílias mais pobres, o índice é de 93,7%. Esses números não significam, porém, que a educação nacional seja um mar de rosas: a taxa de defasagem idade-série na faixa de 7 a 14 anos fornece um cenário crítico. Explique que 15,4% das crianças de 7 anos não frequentavam a série mais adequada à sua idade em 2001, e os índices crescem até chegar a 68,7% entre os adolescentes de 14 anos. Proponha pesquisas sobre esse tema.

3ª aula – Reproduza o quadro “Infância e Mídia” (*acima*) e distribua as cópias entre os alunos, organizados em grupos. Proponha que todos observem as imagens e conversem brevemente

sobre as peças cinematográficas e publicitárias a que se referem. Em seguida, cada equipe deve ficar encarregada de redigir um texto opinativo sobre como as crianças brasileiras são representadas pelos meios de comunicação de massa. A argumentação pode incluir um tópico comparativo entre os personagens Zé Pequeno, do filme *Cidade de Deus*, Josué, de *Central do Brasil*, e Pixote, do longa-metragem homônimo, e os menores entrevistados pelo documentário *Falcão – Meninos do Tráfico*. Outro item deve analisar o modo como a publicidade geralmente retrata nossas crianças.

VEJA TAMBÉM

Internet

■ A pesquisa *Crescimento Populacional e Estrutura Demográfica no Brasil*, de J. A. Magno de Carvalho, está disponível no site www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20227.pdf

5 de abril, 2006 — VEJA NA SALA DE AULA 3

Figura 40. Exemplo de atividades propostas nos planos de aula.

As atividades propostas privilegiam também a idéia de que a educação, conforme Morin, deve favorecer o acionamento de uma aptidão natural da mente humana para formular e dar resposta a problemas essenciais com o uso da inteligência geral, desenvolvendo no aluno uma habilidade que valoriza questões como resolução de problemas, tomadas de decisão, exercícios do pensamento crítico, argumentação e reflexão.

Para tanto, requer-se o livre exercício da curiosidade que o autor aponta como a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência que, com freqüência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. Morin (2000:39).

Constata-se, com base nas atividades do Guia, que há uma mudança na ênfase dada ao conteúdo a ser apreendido. Não existe a preocupação de “cobrar” do aluno o conhecimento da teoria pela teoria, ou como um fim em si mesmo. Ao contrário, a teoria é usada como um pano de fundo para que o aluno interprete e, conseqüentemente, reorganize as informações usando a linguagem verbal e não-verbal num discurso eficaz para construir um diálogo entre as vozes existentes.

Verificou-se também nas atividades dos planos de aula a intenção de que o aluno desenvolva várias habilidades distintas, ou seja, várias formas de expressão com significações próprias (escrita, dramatização, leituras, interpretação de textos e etc).

Percebe-se, também, a inserção de elementos que valorizam o contexto sócio-cultural, promovendo uma relação do aluno com o externo. Essa ação comunicativa tende a desconfigurar o isolamento tradicional do ambiente escolar, gerando temperaturas mais quentes e estabelecendo pontos de conexão com a cultura que está do lado de fora. Assim, se o aluno precisar escolher entre o espaço da escola e o de fora dela, poderá optar pelo primeiro já que esse também pode gerar temperaturas quentes operacionalizadas pelos elementos culturais e pela diversidade de objetos inseridos nesse novo contexto.

Essa ação reflete a importância das relações entre escola e cultura no processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre essa temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica em que a referência cultural não esteja presente. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Partindo-se dessas afirmações, aceitando-se a íntima associação entre escola e cultura, e considerando-se suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, é animador verificar que algumas propostas pedagógicas, como a do Guia do Professor, tendem a se preocupar com tal problemática. Isso pode ser confirmado com alguns exemplos relacionados abaixo:

Para ler e pensar**A voz dos povos indígenas**

Daniel Munduruku

Se me perguntam a melhor forma de o branco estudar o índio, eu diria, em primeiro lugar, que é estudando suas próprias raízes. Que os alunos comecem por estudar a si próprios. (...) De onde vêm? Quem são seus antepassados? Não será raro encontrar, na genealogia, a ascendência indígena ou negra. Feito esse levantamento, é preciso estudar os contextos em que suas famílias viveram e como vieram parar na cidade onde estão. Num terceiro momento, devem estudar a história da própria cidade onde moram. O que havia naquele local? Como se deu a expansão? Certamente vão descobrir que muitos índios viviam ali. Conhecendo toda essa história, as crianças começam a entender e a respeitar suas raízes. A partir disso, podem começar a estudar os índios.



Figura 41. Exemplo de inserção de elementos culturais nos planos de aula



Arte

Roupas que viram peças de museu. Uma lição elegante

Dos requintados quimonos de seda japoneses aos trajes de látex desenhados pelo estilista Alexandre Herchcovitch, passando pelos parangolés de Hélio Oiticica, a indumentária é tema cada vez mais frequente de mostras de arte. Até o pintor Henri Matisse já criou figurinos! Sua turma sabe disso? **Pág. 2**

Figura 42. Exemplo de inserção de elementos culturais nos planos de aula

Para seus alunos

1958: JUSCELINO KUBITSCHKEK

1962: JOÃO GOULART

1970: EMÍLIO GARRASTAZU MÉDICI

1994: ITAMAR FRANCO

2002: FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Vitória de quem?

Cada presidente mostrado nas fotografias acima administrava o Brasil por ocasião de uma conquista mundial da seleção canarinho.

Sua equipe deve pesquisar que benefícios políticos esses cinco governantes obtiveram com o triunfo dos atletas. JK, por exemplo, promoveu mudanças em seu ministério durante a Copa de 1958

sem ser molestado pela oposição. Em 1962, Jango – que acompanhava todos os jogos pelo rádio – pediu que o então primeiro-ministro, Tancredo Neves, intercedesse junto à Fifa para que Garrincha, expulso

na partida semifinal, não precisasse cumprir a suspensão automática regulamentar e pudesse, desse modo, disputar a decisão contra a Tchecoslováquia. E assim foi. Em 1970, o general Emílio Garrastazu

Médici divergiu do técnico João Saldanha, comunista de carteirinha que havia classificado o Brasil para a Copa do México. Não por coincidência, Zagallo assumiu a vaga de treinador antes do torneio...

Foto: AL ESTADU, LUC CARLOS ROMERA DA COSTA, BUSTINO FOMBEI E AP

Figura 43. Exemplo de inserção de elementos culturais nos planos de aula

Verificou-se também no desenvolvimento das atividades das aulas a intenção de criar a necessidade de retroalimentação ou feedback da mensagem, podendo o aluno, a partir das ações comunicativas do Guia, readequar seu discurso a partir do discurso prévio do mesmo. Projeta-se no aluno, nesse caso, uma co-responsabilidade na construção do seu percurso educativo, em uma perspectiva de adulto em formação profissional. Isso é demonstrado na utilização de discursos que fogem do caráter autoritário da maioria dos textos didáticos que explicam fatos, situações, idéias e relações sem o embate das vozes ou o cruzamento das interpretações e sem apresentar os elementos de sua construção histórica – a partir de questões específicas de interação, compreensão e significação. Sem dar importância aos efeitos de sentido, tais discursos tornam a significação unidirecionalmente baseada no autor ou no texto, esvaziando o papel ativo do receptor/leitor que atribui sentido a partir de sua própria trajetória sociocultural e seu mundo interior.

Vale ressaltar a afirmação de FREIRE (2001) que condiciona o discurso dialógico a um campo de significados comum, onde os sujeitos interlocutores se expressam através de um mesmo signo lingüístico. Percebe-se que a utilização da linguagem nos planos de aula preocupa-se com essa problemática e a própria organização dos signos verbais e não-verbais demonstra esse cuidado. É o que fica evidente nos quadros denominados “PARA SEUS ALUNOS”, expostos abaixo:

Solte suas feras

Para seus alunos

Observe com seus colegas a imagem abaixo, que retrata alguns jovens dançando. Sua escola desenvolve esse tipo de atividade? Mesmo que a resposta seja positiva, que tal vocês tomarem a iniciativa de implantar outras práticas capazes de tornar o ambiente mais descontraído e criativo? Verifique, com o grupo, quais brincadeiras, jogos e atividades de lazer poderiam ser realizados dentro do colégio. O leque é amplo e variado; abrange dança, teatro, mímica, esportes, competições de conhecimentos gerais especializadas na chamada “cultura inútil” e muito mais. O importante é que consigam envolver a moçada. E não pense que brincadeira é coisa de criança: pesquisas na área da psicopedagogia mostraram que elas diminuem o stress e a ansiedade e exercitam a criatividade, tão importante para o bom desempenho na faculdade e na vida profissional. Portanto, solte suas feras desde agora.

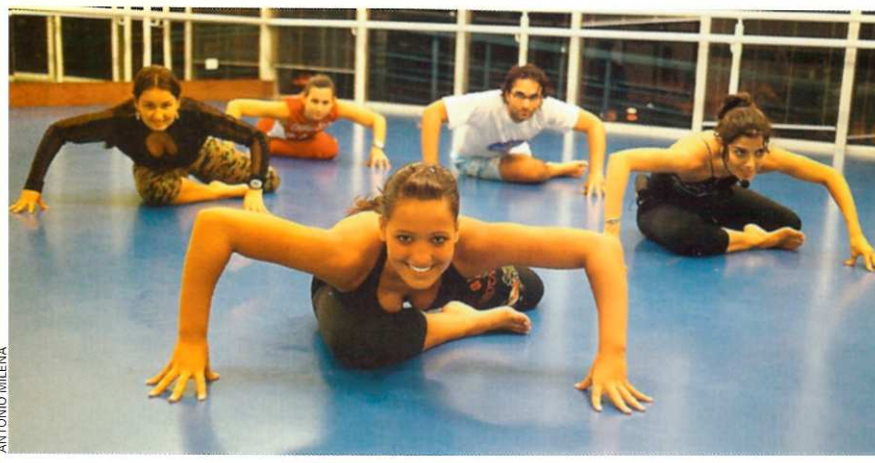


Figura 44. Exemplo de conteúdos relacionados ao plano de aula com utilização de signos comuns repertório dos alunos.

Para seus alunos



*Marília
e
Reynaldo*

*Lurdinha
e
Glauco*

*Júnior
e
Zeca*

Na vida real e na telinha

A reportagem de VEJA informa que, em *Belíssima*, Júlia “flagra o marido na cama com sua filha adolescente do primeiro casamento”, sem que a cena tenha desencadeado uma tempestade de protestos. Isso é uma evidência de que a sociedade brasileira está mudando, ficando mais tolerante, e a TV por vezes incentiva ou no mínimo reproduz esses novos comportamentos. Nos dias de hoje, casais “de carne e osso” com uma sensível diferença de idade entre os parceiros, como a jornalista Marília Gabriela e o ator Reynaldo Gianecchini (*no alto*), são vistos com a mesma naturalidade reservada a Lurdinha (Cleo Pires) e Glauco (Edson Celulari), personagens da novela *América*, mostrados acima, à esquerda. Mas os bastiões de conservadorismo resistem e impõem suas normas: no mesmo folhetim, pressões do público impediram o anunciado beijo gay entre Júnior (*Bruno Gagliasso*, à esquerda na foto) e Zeca (*Eron Cordeiro*). Por que o homossexualismo ainda enfrenta mais resistência? Redija uma dissertação sobre o tema.

Fotos: Letícia Belmont; Rafael Campos e Rêde Globo/Divulgação

Figura 45. Exemplo de conteúdos relacionados ao plano de aula com utilização de signos comuns repertório dos alunos.

Para seus alunos

Garoto-propaganda
O meio-campista Kaká tem obrigações contratuais a cumprir dentro e fora da seleção brasileira.

Acompanhe alguns compromissos comerciais do jogador. Depois, pesquise os acordos que envolvem outros craques do esporte nacional.

Kaká faz comerciais de TV para o banco Santander Banespa

Os uniformes de treino da seleção levam o logotipo da empresa de telefonia celular Vivo...

...e do Guaraná Antarctica, fabricado pela Ambev

O símbolo da Nike estampa camisas, calções e meias

O atleta veste apenas chuteiras Adidas

Todos os jogos da Copa serão disputados com bolas Adidas, parceira da Fifa no Mundial da Alemanha

APF/GETTY IMAGES

Figura 46. Exemplo de conteúdos relacionados ao plano de aula com utilização de signos comuns repertório dos alunos.

Como visto, a ação comunicativa dos planos de aula faz uso de um repertório e de recursos lingüísticos que aproximam o aluno do contexto da aprendizagem. No dicionário de Comunicação (1978), o conceito de repertório é

descrito como: *“Conjunto de signos conhecidos ou assimilados por um indivíduo, uma espécie de estoque de experiências fixado por um código.”*

Nesse tipo de ação ampliam-se as informações disponíveis, proliferam-se imagens, criam-se contatos entre áreas (interdisciplinaridades), aceleram-se interações apoiadas em códigos verbais e não-verbais. Assim, os alunos não só absorvem os conteúdos, mas interagem com eles, reagindo e interpretando. E interpretar nada mais é do que usar o seu acervo cultural para processar interpelações recebidas. Assim, mesmo sabendo que na educação e em qualquer processo semiótico existem boas e más interpretações, deve-se destacar que o saldo, seja ele positivo ou não, já pode ser considerado aprendizagem, e conseqüentemente, produção de habilidades e competências. Essa ampliação de informações está presente em todo o plano da aula, mas se efetiva com maior clareza nas seções “PARA SABER MAIS”, “PARA IR MAIS LONGE” E “VEJA TAMBÉM”. Seguem exemplos:

Para seus alunos

Foi pênalti? Segundo o juiz, não

Graças à paralaxe, o uso de mais de uma câmera permite evidenciar lances polêmicos. Uma cena focalizada por uma única lente pode levar a observações enganosas. Em duas dessas imagens, registradas na final da Copa de 1998, o jogador Thuram parece empurrar Ronaldo, enquanto o goleiro Barthez se lança sobre o camisa 9. Na outra foto, nota-se que Thuram estava longe do brasileiro, mas fica a impressão de que o francês toca a bola com a mão.



Lance da decisão da Copa de 1998: sob três ângulos distintos, o brasileiro Ronaldo e os franceses Barthez e Thuram protagonizam a polêmica

Fotos Alexander Hassenstein/ Bongarts/ Getty Images, Guy Jeffrey/ Flash Press e Ricardo Correa

mais simples de superar esse desafio inclui o uso da paralaxe, o que só é possível se houver ao menos duas observações distintas e simultâneas.

Quando existe um único ponto para observação de um evento, o recurso utilizado é o da modelagem, que permite calcular a posição real dos objetos no espaço. Ela consiste no mapeamento do ambiente pela análise da anamorfose (distorção) da imagem captada. Essa técnica é usada, por exemplo, nos programas tipo “tira-teima”. É aplicada também, de forma invertida, para produzir propagandas virtuais – caso do logotipo plano de um produto exibido no centro do gramado.

Outra prática semelhante é a exibição de logotipos volumétricos junto às traves. Nessa situação, a inserção é real, física, e não se dá apenas para o telespectador. Quem está no estádio percebe a marca dos patrocinadores do espetáculo estendida no chão, desenhada com distorção. Mas quem a vê pela TV tem a impressão de que é um objeto tridimensional colocado ao lado do gol. Tais

técnicas dependem fundamentalmente de regras geométricas de projeção, simples de ser visualizadas. Também não implicam grande complexidade mediante transformações matriciais. Há boas informações sobre o recurso no site indicado no final deste roteiro.

Após esse exame, proponha uma discussão em torno das questões envolvidas na aplicação da eletrônica no futebol. Assinale que itens como o tempo de bola em curso, que conferem dinamismo à disputa, não podem ser muito alterados. Organize as idéias no quadro-negro e crie um painel com vantagens e desvantagens – ou pontos positivos e obstáculos. As introduções feitas podem ser avaliadas posteriormente num jogo de futebol entre os estudantes com a ajuda do professor de Educação Física. É interessante que dois alunos sejam destacados para servir de consultores do juiz, fazendo as vezes de câmera. Outros dois devem ser designados para registrar as interrupções e compará-las mais tarde com as paradas de uma partida profissional.

Para ir mais longe

Os números da emoção

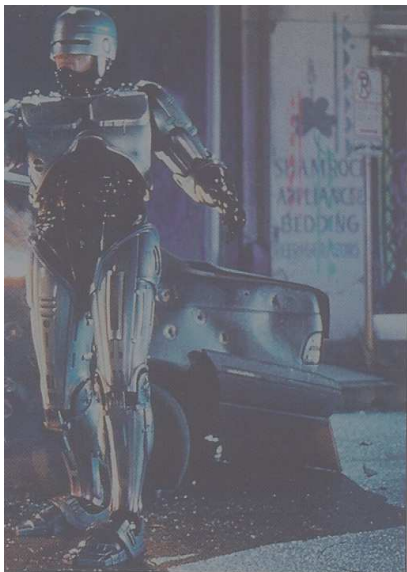
Pesquisadores do Laboratório Nacional de Los Alamos, nos Estados Unidos, criaram um modelo matemático baseado nos resultados de cerca de 300 000 jogos de cinco esportes: futebol, beisebol, futebol americano, basquete e hóquei. O trabalho supôs que a competitividade do esporte – e, portanto, a emoção que gera – é refletida pela frequência de ocorrências de azarões (vitória dos improváveis). Nessa análise, o futebol ficou em primeiro lugar, com 45% de jogos em que não deu a lógica no placar. Convide a turma a comentar.

VEJA TAMBÉM

Internet

■ O site www.comciencia.br/reportagens/modelagem/mod10.htm traz informações sobre o processo de modelagem

Figura 47. Exemplo de inserção de conteúdos complementares. “Para ir mais longe”



Para saber mais

Sedes do psiquismo

Além de designar uma estrutura do cérebro, *ínsula* é uma palavra de origem latina que significa ilha. Milênios antes de ela ser identificada como, literalmente, uma “ilha da fantasia”, ligada às emoções, os primeiros filósofos da Grécia já se preocupavam em localizar, nos seres humanos, a sede das funções do psiquismo. Para Platão, a alma, imortal e responsável pela vida, era o cenário do embate das emoções. Por sua

vez, Aristóteles não via a alma como uma entidade separada do corpo e associava as sensações aos sentidos, mas não localizava a razão em órgão algum. Para ele, o pensamento não tinha sede corpórea, ou seja, o cérebro não era o centro da atividade intelectual. Muito tempo depois, na Grã-Bretanha do século XVIII, o escocês David Hume apresentou a mente humana como “um tipo de teatro onde diversas percepções fazem suas aparições sucessivamente”. Ele não imaginava que a pequenina *ínsula* era um dos diretores do espetáculo.

ras, socialize as respostas — as quais, provavelmente, apresentarão variações para cada imagem.

A questão é: se uma figura é igual para todos, por que as percepções sobre ela diferem? Logicamente, o que está em jogo é a biografia de cada um. Essas caras e bocas foram vivenciadas pelos adolescentes e houve a construção de um modelo, certo ou errado, que fez com que hoje eles se manifestassem dessa forma. Ensine que as pessoas respondem de modo bastante variado quando apresentam algum problema de ordem emocional ou estão submetidas a períodos de stress — algumas comem demais e engordam, outras comem de

menos e emagrecem. Quando acontece alguma alteração no nosso quadro emocional, várias mudanças paralelas ocorrem. É só lembrar das vezes em que levamos sustos. Para alguns, as reações quase imediatas são a palidez da pele, a aceleração do ritmo cardiorrespiratório e a produção de suor pelas mãos. Já outras pessoas apenas riem, sem experimentar nenhuma — ou quase nenhuma — alteração fisiológica. Que máquina funcionaria assim?

Esse ponto deve estar no centro da discussão: podemos comparar o funcionamento do corpo com o de uma máquina? Quais são os argumentos favoráveis e contrários a essa confrontação? Sali-

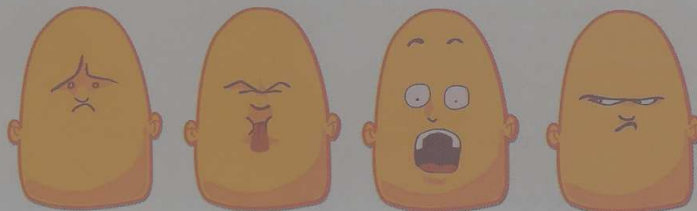
te que, se não houvesse em nosso corpo estruturas de coordenação emocional, ele poderia funcionar como uma máquina, ainda que imperfeita, mas continuaríamos dependendo de fatores emocionais e sociais para conviver com o ambiente e a comunidade.

2ª aula – Exiba a ilustração da página ao lado, que reproduz uma iluminura medieval. Ela traz, em sentido horário, representações dos quatro temperamentos: fleumático, colérico, melancólico e sanguíneo. Eles correspondem, respectivamente, aos quatro humores — a fleuma, que abrange todas as secreções mucosas e seria proveniente do cérebro; a bile amarela, produzida no fígado (*cholé*, em grego, significa bile); a bile negra (*melanos cholé*); e o sangue. Levante alguns pontos para pesquisa e análise: que papel era atribuído ao coração pelos antigos? Lembre que expressões como *de corar* e *de cor* indicam que esse órgão era considerado a sede da memória. Vale a pena investigar expressões associadas à noção dos humores, a começar por *bem-humorado*. Também são bons exemplos *figadal* e *bilioso*, além das designações dos temperamentos. Para terminar, lance um tema para debate. Recorde que a ciência avança reformulando ou negando concepções anteriores. Será que algum dia a *ínsula*, recém-proclamada sede de emoções, vai se tornar tão ultrapassada quanto o fígado no desempenho dessa função? ■

Caras e bocas

Para seus alunos

Examine com seus colegas as ilustrações abaixo. Que emoções cada um de vocês atribui às diferentes representações de rostos? Todos chegaram à mesma conclusão? Em que aspectos vocês se basearam? É possível expressar essas emoções de outro modo? Em quais imagens? Escrevam frases curtas que harmonizem com as respectivas fisionomias. Vocês podem construí-las na forma de legendas, mostrando como vêem cada figura, ou criar bordões — frases ou expressões habitualmente repetidas pelo personagem e que definem o próprio estado de espírito.



PINGADO

14 de fevereiro, 2007 — veja NA SALA DE AULA 3

Figura 48. Exemplo de inserção de conteúdos complementares. “Para saber mais”



AÇÕES OPOSTAS – O papa Nicolau V garante indulgências no século XV (acima), enquanto Martinho Lutero prega suas teses contra essa prática na porta de uma igreja em 1517



Na opinião da classe, a mercantilização ligada à fé acentuou-se nas últimas décadas? Para que os estudantes possam responder, encarregue-os de entrevistar pessoas mais velhas de seu convívio, questionando o que elas pensam e esperam das próprias práticas religiosas. Elas têm a expectativa de um descanso eterno sem sofrimento após a morte? Por meio desse aceno, muito do sofrimento terreno deve ser suportado, como um preço para o ingresso no reino celestial. A turma vai dirigir, em seguida, as mesmas perguntas a parentes e amigos mais novos. Aí, provavelmente, será possível comparar amostras de atores sociais distintos. Isso permitirá detectar se de uma ou duas gerações para cá estão ocorrendo mudanças nas expectativas religiosas individuais. Caso a suspeita se confirme, a tendência ajudará a explicar certas práticas que parecem refletir um quadro condizente com uma sociedade de consumo.

Beber a água cabalística traz benefício imediato ou diz respeito a uma preparação para a transcendência pós-morte? Proponha uma discussão sobre esse aspecto. Lembre que Madonna enviou “água energética” para desabrigados. A representação que temos desses grupos é sempre a de indivíduos sofrendo todo tipo de precariedade, falta de alimentação e moradia etc. Ajudá-los seria mandar algo inútil neste plano da existên-

cia? Madonna não acredita no benefício imediato, do aqui e agora? Afinal, é essa a marca de tudo que há disponível na sociedade de consumo: a felicidade instantânea. Se for assim, pode-se dizer que a comercialização desse produto segue a mesma lógica de qualquer mercadoria do nosso mundo terreno?

Incentive estudos e debates sobre o crescimento do neopentecostalismo brasileiro, cuja aparência mercantil é sempre notada (ainda que não se possa

ser taxativo a esse respeito, a pesquisa e a reflexão vão facilitar o posicionamento dos jovens). Os membros dessas instituições religiosas têm esperança de uma vida melhor desde agora, contrapartida das altas quantias encaminhadas à Igreja. Eles asseguram ter uma relação direta com Deus, que os modifica de imediato. Será que os seguidores do evangelismo revelam uma experiência mística moderna, entrelaçada à religiosidade tradicional? ■

Para saber mais

Árvore da vida

Elemento fundamental da cabala, a árvore da vida é constituída pelos dez *Sephirot*, ou emanções de Deus. Na base, mas desligada da estrutura, encontra-se *Shekhinah*, a presença divina, sua imanência no mundo criado. Logo acima, está *Yesod*, a fundação. Do lado direito, masculino, de baixo para cima, sucedem-se *Nezah*, eternidade; *Hesed*, amor, e *Hokhmah*, sabedoria. Do lado esquerdo (feminino), no mesmo sentido, seguem-se *Hod*, glória; *Din*, justiça, e *Binah*, compreensão. No centro, interligada aos demais *Sephirot*, fica *Tiferet*, beleza, e, no alto, *Keter*, a coroa suprema. Para o cabalista, contemplar esses signos e meditar sobre eles e seus significados é um meio de se aproximar da divindade.

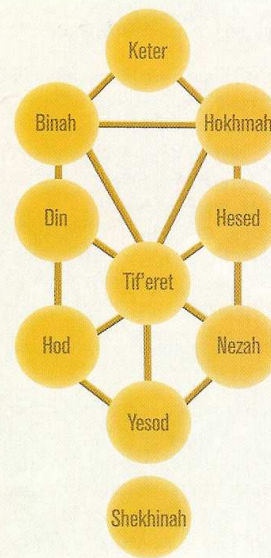


Figura 49. Exemplo de inserção de conteúdos complementares. “Para saber mais”

Bexiga solta tem cura?

A resposta está no funcionamento do sistema urinário. Examine a questão com os estudantes

Plano de aula sugerido por Miguel Castilho Junior, professor de Biologia da Escola Lourenço Castanho, de São Paulo

Uma conquista importante para a almejada "fabricação" de órgãos humanos, aptos a substituir os originais danificados, é anunciada por VEJA. Trata-se de uma bexiga reproduzida em laboratório com células do próprio paciente, o que evita os costumeiros problemas de rejeição. O tema induz a pensar que, em termos fisiológicos, basta substituir o órgão afetado para que o problema seja resolvido. A reportagem deixa entrever, no entanto, que o procedimento não é tão simples assim. Afinal, os implantes reduziram o vazamento da bexiga, mas não acabaram com o incômodo que é a incontinência urinária. A proposta desta aula é discutir por que isso acontece, mesmo após 16 anos de pesquisas. Convoque a garotada para examinar o assunto.

Atividades

1ª aula – Relembre, se for o caso, os principais conceitos a respeito de sistema nervoso e circulatório, enfocando a natureza integradora que eles possuem no corpo humano. Ensine de que modo essa função é também auxiliada pelas glândulas endócrinas.

Peça que os alunos construam um esquema que mostre como uma artéria se ramifica em arteríolas e posteriormente em capilares, já dentro do órgão, e como as substâncias se distribuem nesse órgão ou são dele retiradas. Recomende que façam o mesmo em relação ao sistema nervoso, salientando as diferenças entre nervos motores e sensitivos. Eles devem deixar claro o modo pelo qual se dá a condução de impulsos do sistema nervoso para um determinado órgão (placa motora) e desse para o sistema nervoso e as respectivas sinapses. Isso

CONTEÚDOS

Sistema urinário e clone de bexiga

HABILIDADES

Analisar o funcionamento da bexiga e perceber que o corpo humano é formado por uma série de estruturas interligadas, de modo sistêmico

TEMPO ESTIMADO

Duas aulas de 50 minutos

ajudará os adolescentes a compreender, após a leitura da reportagem, por que ocorre uma diminuição da incontinência urinária – mas não a cura.

Se necessário, explique o processo de clonagem, responsável pela reprodução das células retiradas da bexiga do paciente. Ao extrairmos um pedaço de um órgão, seja pele, fígado, bexiga ou outro qualquer, o que acontece com a rede de capilares que o nutre? E com a sensibilidade e a mobilidade desse órgão dentro de nosso corpo? Lembre que a bexiga é um órgão formado por musculatura lisa, epitélios e endotélios, ramificações nervosas e sanguíneas. Ela responde a situações de pressão e volume, que são informadas ao cérebro e nos orientam sobre o momento certo para liberar aquele xixi represado.

Como um órgão "fabricado" poderia reagir nesse caso? A clonagem feita de um fragmento da bexiga daria conta da rede de nervos e capilares necessária para o seu controle e nutrição? (Uma forma de clonagem para substituir células nervosas danificadas, no caso de paraplegia, foi abordada no Guia do Professor, edição 33, ano 4. O plano de aula "O Sistema Nervoso, uma Lição para Chamar o Super-Homem" pode enriquecer o debate sobre a evolução dos métodos de recuperação de tecidos.)

2ª aula – Examine as formas de controle da bexiga urinária, desde o nascimento até aproximadamente os 2 anos

de idade, época em que há o desenvolvimento do controle do esfíncter urinário. Saliente o papel da mielinização do sistema nervoso, tão importante no controle de muitas outras funções reguladas pelos impulsos nervosos.

A seguir, distribua cópias do quadro da página ao lado para dar mais detalhes sobre o funcionamento da bexiga. Depois discuta: caso seja preciso reconstituir esse órgão a partir de um fragmento tão pequeno (2 centímetros), o que se pode imaginar a respeito do estabelecimento da rede nervosa, tão necessária para o controle da micção? De que forma a rede de capilares seria "construída" no órgão clonado?

Somente a clonagem e o implante dessa bexiga são capazes de dar conta de todo o envolvimento sistêmico necessário para o seu funcionamento correto? Não podemos esquecer que o tratamento de determinados tipos de enurese (incapacidade de reter a urina), segundo alguns especialistas, deve envolver também o acompanhamento psicológico ou mesmo psiquiátrico. Será que só trocar a "peça danificada", como se faz com um automóvel, daria certo? Essas dúvidas são um prato cheio de pesquisas e debates para a garotada questionar a concepção de corpo humano como a tal maquininha perfeita (que ele, na realidade, não é). Para enriquecer a discussão, analise com a turma o texto do quadro "Esfíncter Artificial".

VEJA TAMBÉM

Internet

- Informações e esquemas sobre o sistema excretor estão disponíveis no site www.afh.bio.br/excret/excret1.asp
- Dados sobre o marca-passo da Unifesp são encontrados em www.jornaldosite.com.br/materias/saude/saude1014.htm

Bibliografia

- **Fisiologia Humana e Mecanismos das Doenças**, Arthur C. Guyton e John E. Hall, Ed. Guanabara-Koogan, tel. (21) 3970-9480
- **Fisiologia Humana**, Arthur C. Guyton, Ed. Guanabara-Koogan
- **Anatomia e Fisiologia Humana**, Stanley W. Jacob e outros, Guanabara-Koogan
- **Atlas de Fisiologia Humana de Netter**, John T. Hansen e Bruce M. Koeppen, Artmed, tel. (51) 3027-7000

Figura 50 .Exemplo de inserção de conteúdos complementares. "Veja também"

MORAES apud BALZAN (1999:49) vêm ao encontro do que se afirmou, quando sustentam que:

(...) devemos lembrar que um ambiente de aprendizagem, como, qualquer outro, deve reconhecer a importância do papel da cultura e do contexto na construção do conhecimento, compreender que a construção de conceitos ou o desenvolvimento de quaisquer outras habilidades intelectuais estão diretamente relacionados com a riqueza ou a pobreza dos materiais existentes na cultura e no contexto, são dependentes de certos tipos de modelo fornecidos e reforçados pela cultura.

Convém destacar que o Guia apresenta uma comunicação que favorece a aprendizagem a partir das experiências vividas. Os alunos são incentivados a produzir, em um processo de erros e acertos, desenvolvendo um saber-fazer relacionado ao contexto do mundo e de interação com ele. Assim, BRAGA e CALAZANS acrescentam que:

Aparentemente, desde que a espécie humana se caracteriza pelo fato de aprender, este aprender ultrapassa o saber-fazer (ainda que talvez, lentamente, no início), para chegar ao nível de abstração e das representações sobre o mundo e sobre as ações e fazeres sociais. Estas representações e abstrações circulam na forma de saberes (oralizados, escritos, e mais recentemente “mostrados”). Assim, a ação e o saber-fazer (e o aprender-a-fazer-fazendo) não aparecem normalmente isolados de representações (no repertório do sujeito e na própria situação em enfrentamento, da experiência vivida.)

Outro recurso utilizado pelo Guia do Professor que merece destaque é a proposta de ações pedagógicas interdisciplinares e multidisciplinares. Sabe-se que esses dois termos são extremamente difundidos e incentivados no ambiente escolar, porém suas aplicações tendem a não transpor o plano teórico, gerando insatisfação tanto para professores como para alunos.

São inúmeros os motivos que dificultam essa aplicação. Um deles refere-se ao próprio sistema de ensino que determinou um cenário de saberes separados, fragmentados e compartimentados. Essa “hiperespecialização”, termo adotado por MORIN, é uma especialização fechada em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto. Além disso, o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, já que o sentido verdadeiro nasce das relações entre os componentes do todo.

A fragmentação dos conteúdos não só trouxe a divisão do trabalho, mas também os inconvenientes do confinamento e do despedaçamento do saber, produzindo o conhecimento e a elucidação, mais também a ignorância e a cegueira.

Percebe-se que o sistema de ensino que tem prevalecido, ao invés de se preocupar em resolver essa problemática, obedece a ela. Na escola primária, ensina-se a isolar os objetos, a separar as disciplinas ao invés de reuni-las e integrá-las. Obriga-se o aluno a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; e a eliminar tudo que cause desordens ou contradições no processo de aprendizagem. Nesse sentido, ações pedagógicas que produzam uma inter-relação promovem um tipo de aprendizado complexo e, portanto não simplificador, levando o aluno à posição de reorganizador do pensamento.

Vale assinalar ainda que as ações pedagógicas do Guia do Professor, mesmo que denominadas interdisciplinares e multidisciplinares, ainda não são suficientes para resolver tal problemática. No entanto, não se pode desconsiderar que a sua intenção torna-se fundamental para modificar esse cenário nas escolas. Seguem alguns exemplos:

O Brasil em marcha

Mostre à garotada por que as músicas de Carnaval foram a trilha sonora do país nos anos dourados

Aula criada pela equipe de VEJA NA SALA DE AULA

Houve um tempo em que marcha era apenas a do "soldado cabeça de papel". No entanto, entre as décadas de 1930 e 1960, as marchinhas de Carnaval passaram a iluminar "re-cônditos da alma brasileira".

São palavras de Roberto Pompeu de Toledo, em seu delicioso Ensaio de VEJA. Com ironia, ele entrelaça análises literárias, políticas e culturais, esboçando o retrato de um país risonho e franco, livre das patrulhas politicamente corretas (expressão que, diga-se, nem existia). Mostre aos adolescentes o alcance de um texto com essas características e revele por que as marchinhas se tornaram a trilha sonora do Brasil dos anos dourados.

Atividades

Um bom início é verificar se os jovens conhecem todas as canções citadas no artigo. Vale a pena pesquisar as letras das composições para ampliar a compreensão das idéias de Pompeu de Toledo. Demonstre como ele parte de uma análise pretensamente ingênua e literal das marchinhas para, em seguida, fornecer — sempre com bom humor — informações políticas e culturais sobre o

Brasil e o mundo do passado. Um bom exemplo é o de Chiquita Bacana, qualificada na composição como existencialista. É o suficiente para o ensaísta mencionar pensadores como Heidegger e Jean-Paul Sartre, para quem a existência precede a essência. Na passagem sobre a mulata, a filosofia dá lugar a divertidas análises de linguagem, sobre o alcance da expressão "Eu tô aí nessa marmitta". Peça que a moçada liste outros casos

Caetano... Muitos Carnavais, de 1977, enquanto a neta é a musa do frevo *Filha da Filha de Chiquita Bacana!*, de Antônio Carlos de Paula e Beto Scala. Sugira uma análise dessas obras nos moldes utilizados na revista. Por exemplo, Caetano informa que a filha de Chiquita entrou "pra Women's liberation front". Seria uma indicação de como o idioma inglês estava disseminado na sociedade brasileira, a ponto de marcar presença em nossa música popular?

Para terminar, proponha um debate: o Brasil das marchinhas mudou ou ficou com vergonha de mostrar a cara? O racismo explícito desapareceu ou se enrustiu? Que aspectos da vida nacional são celebrados e condenados atualmente? As discussões podem tornar mais explícitas várias mudanças socioeconômicas e de comportamento ocorridas nas últimas décadas. Os estudantes precisam perceber que o país otimista e ingênuo dos anos 1950, pano de

fundo das marchinhas, desapareceu — vítima do próprio desenvolvimento capitalista —, dando lugar a uma sociedade mais complexa e dura. Hoje, os netos da mulata, "a que era a tal", não usam a marcha carnavalesca, e sim o rap, para denunciar a opressão que recaí sobre os afro-brasileiros. ■



Braguinha (acima) e Sartre: o filósofo ficaria surpreso se soubesse que sua doutrina foi citada numa marchinha do compositor brasileiro

que se enquadram nesse entrelaçamento de abordagens.

Conte que Chiquita Bacana foi a matriarca de uma ilustre dinastia — que inclui a filha, feminista de carteirinha, e a neta, sempre "querendo dar seu coração pra quem chegar primeiro". A filha foi cantada por Caetano Veloso no álbum

Figura 51. Exemplo de plano de aula interdisciplinar

Interdisciplinar História e Literatura

"Mailer e o Diabo Nazista" e "Riobaldo e Hitler", págs. 110 e 111 e 114 de VEJA

Hitler no redemoinho

Conte como Guimarães Rosa verificou, na Alemanha nazista, que viver era mesmo muito perigoso

CONTEÚDOS

Fontes históricas e nazismo

HABILIDADE

Perceber como textos pessoais podem trazer informações valiosas sobre um período histórico

TEMPO ESTIMADO

Uma aula de 50 minutos

Aula criada pela equipe de VEJA NA SALA DE AULA

Um novo romance do americano Norman Mailer é sempre um evento literário aguardado com ansiedade — mas, às vezes, pode se transformar em decepção. O lançamento de *The Castle in the Forest* provocou esse efeito. A resenha enfatiza a abordagem simplista do autor, que coloca Adolf Hitler entre seus personagens e faz dele a encarnação do mal. E mais: ao apresentá-lo na infância, Mailer prende-se a detalhes secundários ou polêmicos, de um psicologismo rasteiro, enquanto esquece dimensões fundamentais como o anti-semitismo.

Esse aspecto ocupa um papel central no diário de João Guimarães Rosa, focalizado no artigo de Roberto Pompeu de Toledo, "Riobaldo e Hitler". Em poucas linhas, o então jovem diplomata em Hamburgo registrou como os judeus foram obrigados a andar somente nas plataformas dos bondes e a usar distintivos em suas vestes. A comparação dos dois textos vai mostrar aos alunos como sin-

gelos escritos pessoais podem ser mais reveladores da atmosfera de um determinado período histórico do que produções mais ambiciosas.

Atividades

Peça que cada estudante aponte as informações da resenha que despertaram sua curiosidade. Talvez sejam mencionados aspectos como o suposto incesto dos pais de Hitler ou a homossexualidade enrustida do Führer. Esses detalhes, além de polêmicos, provavelmente foram colocados como "ganchos" para prender o leitor, segundo a técnica de produção de best-sellers. Proponha a seguir que os jovens destaquem as passagens mais significativas do artigo. Ressalte como o registro seco da humilhação dos judeus, proibidos de sentar nos bondes, é no mínimo tão revelador da crueldade mesquinha do nazismo quanto produções literárias de mais fôlego. Chame a atenção para o extraordinário diálogo, conduzido em português e alemão, entre o diplomata e a senhora preocupada em salvar a filha, nascida de um romance com um brasileiro, "o amor de sua vida". Episódios como esse ilustram como a opressão nazista se manifestou em uma profusão de pequenas tragédias

pessoais, antes de irromper a barbárie total do Holocausto.

Também vale a pena ajudar a moçada a identificar, no artigo, expressões que se associam à obra de Guimarães Rosa. Explique que Riobaldo, mencionado no título e na abertura do texto, é um jovem jagunço, protagonista de *Grande Sertão: Veredas*. Já a frase "Nesses casos, temos o cônsul no meio do redemoinho" é uma referência à manifestação do demônio, presença constante nesses torvelinhos que se formam de repente no sertão. Cite outra afirmação de Guimarães Rosa em sua obra maior: "O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas". Segundo a turma, ela pode ser relacionada à crítica da resenha, de que Norman Mailer não soube retratar Hitler "como o ser humano que ele lamentavelmente foi"? ■



Guimarães Rosa: testemunha da barbárie nazista enquanto atuava como diplomata em Hamburgo

Figura 52. Exemplo de plano de aula interdisciplinar.

Interdisciplinar História e Literatura

"Assassinato da Memória", págs. 114 e 115 de VEJA

Volumes subversivos

Investigue com a classe por que os tiranos, ao longo de cinco milênios, vêm temendo o poder da palavra escrita

Roteiro sugerido pela equipe de VEJA NA SALA DE AULA

CONTEÚDOS

Autoritarismo, preservação da memória e livre expressão cultural

HABILIDADE

Identificar as raízes do confronto entre o poder arbitrário e as manifestações culturais independentes

TEMPO ESTIMADO

Duas aulas de 50 minutos

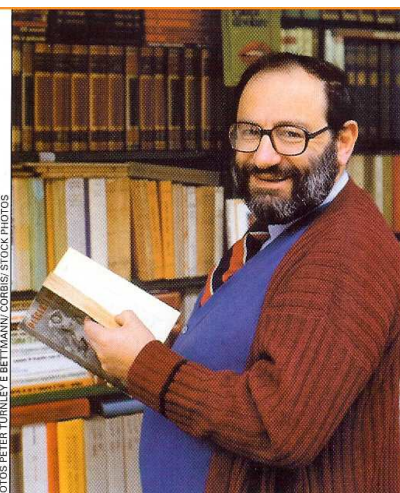
Um artigo sobre o massacre de livros pode ser um manual de "como fazer", tal como os textos que ensinam terroristas a fabricar bombas caseiras. Felizmente, não é o caso de *História Universal da Destruição dos Livros*, objeto da resenha de VEJA: trata-se de um amplo ensaio histórico sobre esse tipo de crime contra a memória ao longo de cinco milênios. O texto é ideal para fundamentar uma investigação interdisciplinar sobre as razões que levam os donos do poder, em todas as épocas, a ter tanto medo do livre registro dos eventos e das manifestações culturais sem cabresto.

Atividades

1ª aula – Informe que diversas vertentes artísticas abordaram o tipo de "memoricídio" tratado no ensaio. São exemplos, na literatura, *1984*, do romancista inglês George Orwell, *Fahrenheit 451*, do autor americano de ficção científica Ray Bradbury, e *O Nome da Rosa*, do semiologista italiano Umberto Eco. Explique que os três livros deram origem a filmes famosos. Assim, vale a pena relacionar essas produções e os crimes destacados na resenha. Tal apro-

ximação pode ser aprofundada em debates e na elaboração de painéis.

Proponha, em seguida, que a moçada identifique, no texto de VEJA, os responsáveis por esses crimes contra a memória. Provavelmente serão apontados os fundamentalismos cristão e islâmico, o totalitarismo nazista, os dirigentes comunistas chineses no período da Revolução Cultural etc. Na verdade, porém, os tiranos vêm os livros como ameaça desde muito antes disso tudo. Conte que, por volta de 221 a.C., boa parte do território chinês foi unificada por Huang Ti, da dinastia T'sin. Além de iniciar a construção da Grande Muralha, o primeiro imperador dos tempos históricos mandou queimar todos os livros. Na dinastia seguinte, denominada Han, muitos intelectuais dedicaram-se a transcrever, de cabeça, textos literários e científicos e buscaram manuscritos que tivessem escapado à destruição. Lance algumas questões para exame: esse cenário pode ser aproximado da trama de *Fahrenheit 451*, na qual as pessoas se tornam livros vivos, preservando na memória volumes condenados à fogueira? A busca de um manuscrito perdido, tema central de *O Nome da Rosa*,



FOTOS PETER TURNLEY E BETTMANN/CORBIS; STOCK PHOTOS

George Orwell (ao lado) e Umberto Eco, respectivamente autores de 1984 e O Nome da Rosa: críticos implacáveis do "memoricídio" e de todos os totalitarismos



de certa forma remete ao que aconteceu na China das dinastias T'sin e Han?

Ensine que o regime stalinista, na extinta União Soviética, assassinou seus opositores, removeu suas imagens de fotos oficiais e escreveu versões dos fatos nas quais esses dissidentes eram retratados como traidores. Oriente a comparação de tais atentados contra a memória com a trama de *1984*, em que os registros históricos eram modificados instantaneamente, a cada reviravolta das alianças políticas.

2ª aula – Sugira uma dissertação sobre os motivos do temor dos governantes diante da livre manifestação artística. A seguir, encarregue a classe de montar os painéis com a sinopse dos livros/filmes citados neste roteiro.

Figura 53. Exemplo de plano de aula interdisciplinar

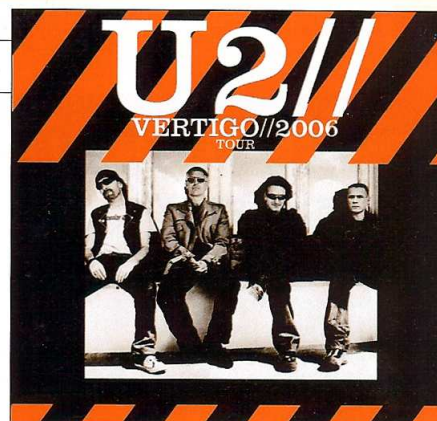
Multidisciplinar

MÍDIA

Tempos históricos

É provável que os estudantes ainda comentem como foi a recentíssima passagem das bandas britânicas Rolling Stones e U2 pelo Brasil. Afinal, foi impossível ficar indiferente à cobertura da imprensa, principalmente aquela feita pelas emissoras de TV. No ensaio “Histeria, Patetice e Rock’n’ Roll” (pág. 106 de VEJA), Roberto Pompeu de Toledo analisa como todo o delírio vivido pelas multidões nas areias de Copacabana e no estádio do Morumbi só se manifestou por causa da presença de equipes de televisão. O texto fornece elementos para discutir o poder dos meios de comunicação de massa quando o assunto é ditar comportamentos e garantir a continuidade dos mesmos. Destaque a imagem usada pelo articulista para caracterizar os

jovens que acamparam em frente ao estádio à espera do show: mulçumanos em tempos de *hajj*. A garotada parou para fazer essa comparação? Lembre que uma das moças declarou diante das câmeras que morreria quando o U2 entrasse no palco. Fale também da fama repentina a que foi alçada a fã escolhida por Bono Vox para dançar sob os holofotes. Informe que, imediatamente, os usuários do Orkut descobriram o perfil da garota na internet, o que a transformou em celebridade instantânea. Agora há especulações de que ela ganhará um trabalho na TV, mesmo que seja uma pequena participação num programa ainda não definido. Lance mão da reportagem “O Clone Anão” (pág. 102), que destaca expedientes questionáveis empregados



Cartaz da turnê do U2: uma fã jurou que morreria quando Bono e companhia entrassem no palco

pelo *Jornal da Record* – como os truques de edição que o fazem parecer maior do que é. Comente que copiar a concorrência é algo corriqueiro no sistema capitalista. Mas será que a disputa por pontos no Ibope, travada entre as emissoras, justifica o fomento da histeria coletiva entre os fãs de rock?

LITERATURA E ARTE

Rebeldes beletristas

Já não se fazem mais iconoclastas como antigamente. Ao menos nas letras brasileiras. É o que revela a resenha “A Horda dos Transgressores” (pág. 94 de VEJA), sobre o lançamento de livros de vários autores reunidos na coletânea *Geração 90: os Transgressores*. O texto é ideal para você mostrar aos alunos como a receita pronta dos best-sellers influencia até mesmo os

autores decididos a “chutar o pau da barraca”. Sugira a discussão do quadro que enfoca a escrita de um livro “transgressor”. As fórmulas fornecidas parecem ter sido seguidas pelos autores da *Geração 90*? Os alunos conhecem alguma obra que tenha realmente contribuído para mudar atitudes e comportamentos? Talvez um ou outro já tenham lido *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J. D.

Salinger, ou *Pé na Estrada*, de Jack Kerouac. Sugira também que os estudantes comparem as agressões beletristas tupiniquins com o humor iconoclasta do desenho animado *South Park*, tema do texto “Sacrilégio Pop” (pág. 103). Ou seja, transgressão é mais embaixo. Vale igualmente a pena comparar a trajetória de nossos “rebeldes” com a de Djay, protagonista do filme *Ritmo de Um Sonho*. A resenha “No Princípio,

Era o Verbo” (pág. 98) mostra como Djay, cafetão e traficante de drogas, volta-se para o rap – e se vê obrigado a “verbalizar de forma conseqüente seus pensamentos”. O resultado é a sua transformação, algo que não faria mal à moçada da *Geração 90*. Proponha que a turma investigue esse efeito do rap na postura de um grupo conseqüente e de fato transgressor, os Racionais Mc’s.

Figura 54. Exemplo de plano de aula multidisciplinar

Multidisciplinar

ARTE E HISTÓRIA

Ele queria ser rei

A resenha “O Jogo Sujo do Poder” (pág. 118 de VEJA), sobre a montagem do drama *Ricardo III* em dois palcos paulistanos, é um ótimo ponto de partida para atividades interdisciplinares centradas em um dos mais fascinantes personagens de William Shakespeare – e da história inglesa. Para começar, o professor de Língua Estrangeira pode explorar, em inglês e na tradução para o português, algumas passagens bem conhecidas do texto. Também vale a pena trabalhar com determinadas versões de *Ricardo III* para o cinema, entre as quais uma clássica, dirigida por Laurence Olivier em 1955, e outra de Richard Loncraine, filmada em 1995.

Outras atividades devem focalizar a figura histórica do último rei da dinastia Plantageneta. Mostre que a resenha ajuda a construir uma imagem mais equilibrada de Ricardo, tanto do ponto de vista físico quanto ao ressaltar sua capacidade militar e administrativa. Mas todos concordam num ponto: ele era obcecado pelo poder e, para conquistá-lo e mantê-lo, recorreu aos mais diversos meios, da violência à sedução. Como enfatiza VEJA, esse aspecto permite leituras bem atuais da peça. Ensine que a impiedosa arrancada do duque de Gloucester rumo ao trono teve como pano de fundo a crise da ordem feudal na Inglaterra. É interessante sugerir a montagem de uma linha do tempo comparando a evolução do país, onde os conflitos incessantes devastaram as fileiras da nobreza, com a trajetória de Portugal, onde a dinastia de Avis assumiu o trono em 1385 e impulsionou, em aliança com a



Ian McKellen interpreta o rei Ricardo III no filme de Richard Loncraine: sede de poder

burguesia, o projeto de expansão comercial e marítima. A turma vai perceber que, em 1455, quando teve início a Guerra das Duas Rosas entre as casas de York e Lancaster – representadas, respectivamente, por uma rosa branca e outra vermelha, navegadores lusitanos já haviam atingido o arquipélago de Cabo

Verde e a Guiné, na África. Em 1483, quando Ricardo conquistou o poder, as caravelas chegaram ao rio Zaire. Em 1487, dois anos depois da morte do monarca inglês e da ascensão da dinastia Tudor, Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança, abrindo caminho para as Índias e suas riquezas.

MÍDIA E COMPORTAMENTO

Heróis sem caráter

Em “A Moral Está Torta” (*Páginas Amarelas*), o autor de telenovelas Silvio de Abreu analisa uma suposta mudança do telespectador brasileiro em relação à conduta dos personagens. A constatação do dramaturgo baseia-se em pesquisas e, ao longo da entrevista, ele se refere às donas-de-casa, o que de certa forma revela uma segmentação do público observado. É possível que os estudantes nem acompanhem a novela, mas o texto traz conclusões importantes para debater em classe. Por exemplo: será que a tolerância do público aos desvios de comportamento tem ligação com os escândalos recentes da política? Examine como a turma encara a questão. É bom lembrar que não é de hoje que se postula o voto para “quem rouba mas faz”. Outra afirmação a abordar é a de que a audiência das novelas não está mais exigente – ao contrário, os valores hoje centram-se nas oportunidades de subir na vida. O escritor de *Belíssima* assinala que apenas em folhetins de época são aceitáveis sentimentos em desuso, como a mocinha esperar o mocinho. Isso não explica o sucesso de fantasias um tanto infantis entre o público adulto como válvula de escape para esse lado romântico inerente ao ser humano, mas não condizente com o mundo atual?



Vilões de *Belíssima*: desvios de comportamento tolerados

Figura 55. Exemplo de plano de aula multidisciplinar

Multidisciplinar

SOCIOLOGIA

Crime hediondo

No clássico *Casa Grande & Senzala*, um dos livros fundamentais para compreender o povo brasileiro, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre defende a tese de que a miscigenação racial entre negros, europeus e indígenas foi positiva para a nossa formação. Se ainda visesse, o mestre do Solar de Apipucos provavelmente revisaria alguns aspectos de sua obra e ficaria horrorizado com o caso de preconceito explícito analisado por Roberto Pompeu de Toledo no ensaio “O Juiz e o Coronel” (pág. 114 de VEJA). Com base numa reportagem da jornalista Dorrit Harazim, o articulista dissecou o gesto protagonizado por Antônio Chiari, coronel re-

formado da Polícia Militar de São Paulo que xingou de “macaco” o juiz de futebol José de Andrade Neto. O árbitro havia expulsado o ex-comandante de uma partida entre amigos no Clube dos Oficiais da Polícia.

De leitura obrigatória, o texto inspira um debate sobre como a convivência racial dos brasileiros, aparentemente pacífica –, é na verdade uma espécie de tolerância combinada. Em diversas situações, com destaque para o contexto do futebol, o racismo sempre vem à tona – e não só contra os negros. Ressalte que somente quando os agredidos registram queixa na Justiça, como fez o “Zé” paulista, é que o crime hediondo se torna oficial e seu autor, passível de condenação. Proponha que os jovens acompanhem o caso de perto e opinem a respeito.

HISTÓRIA

Um estadista do Império

A resenha “Tacadas de Mestre” (pág. 110 de VEJA), sobre o lançamento no Brasil do segundo volume de *Memórias da Segunda Guerra Mundial*, de Winston Churchill, pode apresentar aos alunos um dos personagens mais fascinantes da primeira metade do século XX. Para acompanhar a trajetória do ex-premiê britânico, uma abordagem interessante consiste em focalizar dois momentos decisivos de sua atuação político-militar. Uma opção é dividir a turma em dois grupos e encarregá-los de pesquisar o fracassado desembarque aliado em Galípoli, na Turquia, durante a I Guerra, inspirado por Churchill, e o bem-sucedido Dia D, na França (retratados nos filmes *Galípoli*, dirigido por Peter Weir, e *O Resgate do Soldado Ryan*, de Steven Spielberg). Lembre que em 1945, após a vitória aliada, Churchill foi afastado pelos eleitores. Voltou a ocupar o cargo de primeiro-ministro entre 1951 e 1955. Nessa fase, ele resistiu aos processos de descolonização, alegando que não presidiria a dissolução do Império Britânico.

VISITE NOSSO SITE

Ao acessar o endereço eletrônico www.vejanasaladeaula.com.br, você, assinante do Guia do Professor, encontra semanalmente uma aula extra, inédita e exclusiva em versão on-line

ÉTICA

Direito do público

“Uma Reparação Dolorosa” (pág. 102 de VEJA) pode suscitar pelo menos duas questões relevantes para discussão com a moçada. Uma delas diz respeito ao saque de obras de arte, prática constante na longa história de invasões e domínio de nações da humanidade. A outra envolve

aspectos legais – de um lado, o direito primitivo dos proprietários das obras roubadas – e, na posição antagonista, caso sejam devolvidas, os museus (leia-se o público, cujo acesso a elas passa a ser bloqueado). Que atitude a classe pensa ser melhor: a do governo holandês, que está restituindo os quadros aos seus legítimos donos, ou a do inglês, que impede as

devoluções, mas paga polpudas compensações aos herdeiros de direito? Alguns casos desse tipo de apropriação, indébita ou não, podem ser levantados, como o acervo do Egito que compõe uma unidade inteira do Metropolitan Museum, de Nova York, e também a do Museu Egípcio de Turim. Seria o caso de torná-las patrimônio da humanidade?

Figura 56. Exemplo de plano de aula multidisciplinar

Outra reflexão importante na aplicação do Guia como mediador da relação professor-aluno faz-se através da idéia de que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Assim, toda aprendizagem comporta esse risco e o maior erro seria subestimar o problema. O conhecimento em forma de palavra, de idéia ou de teoria é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Esse conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução,

comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. A projeção dos medos e desejos de cada um e as perturbações mentais trazidas pelas emoções multiplicam esses erros.

Assim, por mais que os planos de aula sejam estruturados com intenções pertinentes e adequadas a um modelo de educação moderna, deve-se pensar que o processo comunicativo em sala de aula é realizado com o envolvimento de muitas pessoas e o processo de tradução/reconstrução torna-se muito mais complexo.

Pode-se relacionar na utilização do Guia diversos erros que influenciam o processo comunicacional produzindo resistência ao recebimento das informações. São questões diretamente ligadas às dificuldades de receber informações que não convêm ou não se pode assimilar, resistência a informações associadas ao inconsciente e ao imaginário e também resistência proveniente de racionalidades fechadas. Nesse aspecto, os paradigmas, doutrinas e estereótipos que, juntos determinam o *Imprinting Cultural*, têm influência direta no sucesso do projeto.

Percebe-se também na proposta do Guia a preocupação de fazer o aluno substituir as ações pedagógicas com ênfase na memorização e reprodução para um caráter de desconstrução e reconstrução da realidade. Isso fica evidente em ações comunicativas que privilegiam a inteligência do aluno provocando-o para dar respostas mais flexíveis aos problemas, adotando uma comunicação não baseada na lógica da escritura e nem da dicotomia.

Outro ponto importante verificado é a intenção de fazer o aluno dar sentido a mensagens ambíguas ou contraditórias, reconhecendo a importância relativa de cada elemento de uma determinada situação, encontrando diferenças e similaridades, sintetizando novos conceitos, a partir de conceitos anteriores e formulando idéias que constituam novidades.

Não menos importante é a questão dos conteúdos. Percebeu-se no Guia a intenção de tratar os conteúdos de forma complexa: identificando seu surgimento, seu contexto social, quem os constituiu, quais eram as ideologias

dominantes. Essa ação reflete um melhor entendimento das diversas linguagens e culturas e também não considera o conteúdo como algo fixo. Ou seja, entender com clareza, através do currículo, como se construiu historicamente um dado conhecimento, como as raízes históricas e culturais desse processo foram usualmente “esquecidas” e o que faz que todo e qualquer conhecimento seja visto como indiscutível, neutro, universal, atemporal. Assim, o Guia procura explicitar como um dado conhecimento relaciona-se com os eventos e as experiências dos estudantes e do mundo concreto, enfatizando-se ainda, na discussão, quem lucra e quem perde com as formas de emprego do conhecimento.

Em síntese, os planos de aula tendem a deixar claro de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, em que identidade se deseja que os estudantes reflitam e que identidade se deseja que eles construam além de explorar formas de desestabilizar e desafiar todas essas hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista. Assim, busca incentivar os alunos, nas diferentes disciplinas, a tornar evidente e contestar a construção histórica de categorias - tais como raça, nação, faixa etária, sexualidade, masculinidade, feminilidade, etc. – que têm marcado a humanidade.

Com essas estratégias, pretende-se facilitar a compreensão de como o mundo tem sido dividido. Isso só é possível pela inserção de outras linguagens dentro da sala de aula. Nesse sentido a possibilidade que o Guia do Professor oferece para inserir filmes, anúncios, modas, costumes, danças, músicas, espaços urbanos etc, na sala de aula constitui um dos principais recursos de fortalecimento dessa mediação como uma alternativa para aulas mais prazerosas e com temperaturas mais calorosas.

Para finalizar essa análise acredita-se ser conveniente responder às questões que foram propostas no capítulo três da fundamentação teórica, rerepresentadas abaixo.

1. Que atenção estão prestando as escolas, e inclusive as faculdades de educação, às modificações profundas na percepção do espaço e do tempo vividas pelos jovens, inseridos em processos vertiginosos de

desterritorialização da experiência e da identidade, apegados a uma contemporaneidade cada dia mais reduzida à atualidade, e no fluxo incessante e embriagador de informações e mensagens?

2. Que significados têm aprender e saber no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global?

3. Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as possibilidades do computador e as lúdicas dos videogames?

4. Está, a educação, encarregando-se dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimento?

Não se pode afirmar, até pelo número relativamente ainda pequeno de escolas que utilizam o Programa, e também pelos inúmeros agentes que participam do processo, que a iniciativa do Projeto Veja na Sala de Aula seja a solução para questões tão complexas como a desterritorialização da aprendizagem, a adaptação do ensino à proliferação de novas linguagens e à abundância de informação e ao entendimento da escola como espaço social e cultural.

Porém, deve-se admitir que iniciativas como essa, criadas e produzidas dentro de um cenário mais adequado à aprendizagem, tendem a abrir caminho para a mudança nas práticas pedagógicas tradicionais e podem ser, nesse sentido, muito importantes, pois colocam os alunos, professores e demais envolvidos em contato com a informação dando-lhes elementos que os capacitem a superar os estágios elementares de leitura superficial da informação para, enfim, transformar esses dados em conhecimento.

E é justamente nesse ponto que reside ou deve residir o compromisso dos profissionais da educação e da comunicação, daqueles que realmente se consideram educadores e comunicadores, ou seja, o de tornar a informação acessível e, mais importante, conceder os elementos que permitam a decodificação e o entendimento dos conteúdos e dos saberes em uma cadeia

complexa, com elementos da cultura e da sociedade na expectativa de um mundo mais justo e melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito dessa tese foi analisar como se dá a intenção comunicativa do veículo de comunicação *Veja* na Sala de Aula enquanto produtor de linguagens para o professor (receptor) e o quanto essa ferramenta configura um novo

modelo de comunicação na sala de aula.

Nesse contexto, o desafio era descobrir, através da ação comunicativa do GUIA DO PROFESSOR, como se dava a interação na transmissão da(s) mensagem(ns) identificando o quanto elas proporcionavam possibilidades de rompimento do modelo tradicional de aprendizagem, inserindo elementos da cultura, diminuindo a linearidade e o caráter mecanicista e, conseqüentemente, tornando a comunicação mais complexa.

Todo interesse da pesquisa visava a estabelecer uma reflexão sobre comunicação e, conseqüentemente, sobre sua adequação a partir da utilização de uma mídia. A motivação desse estudo foi, portanto, analisar a ação comunicativa do Guia por meio de diferentes linguagens, seu potencial para promover a interação e o diálogo entre os agentes sociais que se comunicam e se inter-relacionam.

Procurou-se, assim, colocar no mesmo nível elementos como cultura, interface entre comunicação e aprendizagem, habilidades e competências. A cultura foi tratada como um grande sistema com múltiplas relações e a escola como um subsistema da cultura. O Guia do Professor, como se pôde perceber, comprovou a necessidade de modificação nas ações pedagógicas tradicionais e revelou a importância de inserir elementos externos ao ambiente escolar na perspectiva de uma nova forma de aprendizagem.

Essa aprendizagem está diretamente relacionada à ação comunicativa do professor que, nesse caso, pode fazer uso de recursos como o Guia para conduzir mais adequadamente suas aulas, proporcionando e criando espaços com temperaturas mais quentes, favorecendo intervenções e modificações no mundo e fazendo da escola um ambiente de construção e reconstrução de conhecimento.

Ficou evidente que, embora o Guia do Professor seja uma proposta inovadora com intenções e ações comunicativas satisfatórias, trata-se de uma ferramenta didática de complexa execução, porque não está isolado no ambiente escolar. Conforme assinalado, nesse ambiente há uma multiplicidade de signos envolvidos que interagem no processo de aprendizagem e certamente o influenciam e por ele são influenciados. Somente à medida que esses signos se harmonizam, a

comunicação e a aprendizagem tendem a apresentar um direcionamento positivo com quebra de resistências e maior clareza nos objetivos a atingir.

Como recurso de aprendizagem, constatou-se que o Guia representa uma alternativa para aulas mais dinâmicas, criativas e interessantes, preenchendo uma lacuna crucial nos processos de aquisição de conhecimentos, podendo ser considerado um diferencial positivo da maioria dos projetos cujo objetivo seja a inserção de outras mídias na escola. Ao utilizar fatos da atualidade, o Guia ajuda concretamente os professores a criar atividades didáticas que auxiliam o processo de aprendizagem motivando os alunos a compreender os conteúdos de cada disciplina.

Outro ponto relevante na estrutura do Guia é a sua aplicabilidade prática que, mesmo dependendo diretamente do professor que vai traduzi-lo e aplicá-lo, tem um caráter progressista real, pois foge das comunicações normativas e estáticas. Isso tende a transformar a ação comunicativa docente que, na maioria das vezes, resumia-se a transmitir informações.

Nas intenções comunicativas, o objeto de estudo proposta em cada Guia, prioriza a harmonização entre as necessidades dos alunos e os valores sociais a partir de conceitos como: participação, responsabilidade, criatividade, resolução de problemas e comunicação dialógica estando inserido em uma perspectiva de escola moderna.

O Guia ainda prioriza um tipo de discurso que tende a considerar todas as influências recebidas, tanto internas quanto externas, em ações integradas proporcionando um maior desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o aprendizado.

No entanto, não se pode afirmar, até pelo número ainda pequeno de escolas que utilizam o Programa, e também pelos inúmeros agentes que participam do processo, que a iniciativa do Projeto Veja na Sala de Aula seja a solução para questões tão complexas como as apresentadas nessa tese. Deve-se admitir, porém, que iniciativas como essa, criadas e produzidas dentro de um cenário mais adequado à aprendizagem, tendem a abrir caminho para a mudança nas práticas pedagógicas tradicionais e podem ser muito importantes para se

reesruturar o modelo escolar vigente.

Não se pode, evidentemente, pretender que a discussão se esgote nos fatores trazidos à reflexão e nas conexões descobertas entre eles. As questões amplificam-se gerando novas indagações que devem ser redirecionadas. O que se pode, nesse ponto, lançar como idéia é um possível modelo de ação comunicativa na escola a partir da inserção da mídia impressa e outras linguagens que coloquem os alunos em contato com a informação tentando dar-lhes elementos para capacitá-los a superar os estágios elementares de leitura superficial da informação para, enfim, transformar esses dados em conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, M. LDB fácil. Leitura crítico-compreensiva artigo por artigo. 6 ed. Petrópolis: Vozes, , 2001.

ANDRADE, Vera Regina Pereira. Cidadania: do direito aos direitos humanos. São Paulo: Acadêmica, 1993.

BAGGIO, André ; ORTH, Maria. Rubia. Bispo. Crise paradigmática: Complexidade na orientação educacional. 1. ed. Erechim: EDIFAPES, 2001.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem, São Paulo: Hucitec, 1988.

_____, Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALSAN, Fabíola Ponzoni. Habilidades comunicativas: pedagogia comunicação. Dissertação. PUC/SP, 1999.

BARROS, Diana Luz de; FIORIN, José Luiz (Org.). Dialogismo, polifonia e intertextualidade. São Paulo: USP, 1999.

BENJAMIN, Walter. Documentos de cultura documentos de barbárie. São Paulo: Editora Cultrix, 1986.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS Regina. Comunicação e educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995

BROSSO, Rubens; VALENTE, Nelson. Elementos de semiótica: comunicação verbal e alfabeto visual. São Paulo: Panorama, 1999.

BOVA, Ben. Immortality: how science is extending your life span, and changing the world. New York: Avon Books, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural. *Novamerica*, Rio de Janeiro, nº 82, 1999.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

DECLARAÇÃO Universal sobre a Diversidade Cultural. Unesco, Paris, 2001.

DE LANDA, Manuel. A thousand years of nonlinear history. New York: Simon & Schuster. 1999.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. Desafios modernos da educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não-linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DRISCOLL, Barbara et al, (Org). Límites sociopolíticos y fronteras culturales en América del Norte. Cidade do México: UNAM/CISAN, 2000.

FERREYRA, Erasmo Norberto. A linguagem oral na educação de adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FIORIN, José Luis. FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, dez. 2000, vol. XXI, nº 73.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Coleção Comunicação e Educação)

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985a

FREIRE, Paulo. A pedagogia do oprimido Educação como prática da liberdade. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

GARCIA CANCLINI, Néstor. Museos, aeropuertos y ventas de garage. Las identidades culturales en un tiempo de desterritorialización. In: FONSECA, Cláudia (org.) Fronteiras da cultura. Porto Alegre: UFRGS, 1993, pp.41-51.

_____. Culturas híbridas. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. Los estudios culturales de los 80 a los 90: perspectivas antropológicas y sociológicas en América Latina. *Punto de Vista*, San José de Costa Rica, set. 91, nº 90.

_____. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1995.

_____. La globalización imaginada. Buenos Aires: Paidós, 1999.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989

_____. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. Metodologia do ensino superior. 4 ed. São Paulo: Atlas 2005.

GUTTIÉREZ, Francisco. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. Império. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOFSTADTER, Douglas. Godel, Escher, Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes. Brasília: UNB, 2001.

HUERGO, Jorge Alberto. Comunicación/educación. ambitos, prácticas y perspectivas. La Plata: Educaciones de Periodismo e Comuncación, 1997.

INÁCIO FILHO, Geraldo. A monografia na universidade. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. A interação pela linguagem. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1988.

LIMA, Venício Artur . Mídia, Teoria e Política. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2001. 2001.

MCCARTHY, Cameron. & CRICHLLOW, Warren. Race, identity and representation in education. New York: Routledge, 1993.

McCARTHY, Cameron. The uses of culture : education and the limits of ethnic affiliation. New York: Routledge, 1998.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTIN-BARBERO, Jesus & REY, German. Os exercícios de ver. São Paulo: SENAC, 2001.

MARTINS, Maria Helena (Org.). Questões de Linguagem. São Paulo: Contexto, 2001.

MONTEIRO, Maria. Therezinha de Lima. Multiplicativa and Multiplicative Associativity in an Interdisciplinary Context. In: Annual Meeting of the Jean Piaget Society for the Study of Knowledge and Development. 31,2001 a. Berkeley, CA.

_____. A construção de conceitos de números decimais num contexto interdisciplinar. IV Encontro de Pesquisa em Educação do Centro Oeste. Realização do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação do Centro Oeste. De 13 a 16 de junho de 2001d.

_____. Psicogênese e a realidade escolar. Painel: a Formação do Educador. Um Processo Contínuo de Aprendizagem. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. UCB. De 16 a 18 de maio de 201c. Brasília, DF.

_____. Psicogênese e a Prática Psicopedagógica. Mesa Redonda. Simpósio de Pesquisa da Plataforma Lattes. IV Encontro de Pesquisa do Centro Oeste. 5 de 2001.

_____. Construção das Operações. as tabuadas pelo esquema Operatório. Nova Metodologia para o Ensino da Matemática. Petrópolis: Vozes. 1998/1999.

_____. Efeitos da Modelação e reforçamento: diferencial sobre o Comportamento Verbal. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ciência e Cultura. Seção 4.3. Psicologia, p.626, 1976a.

_____. O Método global e a instrução programada na alfabetização. Ciência e Cultura. Vol. 18, Nº 2, 1966, p.110.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In:

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.) Currículo: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999

MOREIRA, João. Roberto. Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária. Brasília: MEC/INE/ CILEME., 1955.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. A inteligência da complexidade. São Paulo:Peirópolis, 2000.

_____. O método 4. As idéias. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MÜLLER, Mary Stella; CORNELSEN, Julce Mary. Normas e padrões para teses, dissertações e monografias. Londrina: Ed. UEL, 1995.

ONG, Walter. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso & leitura. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PIAGET, J. Construção real na Criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970. (Edição Francesa de 1963)

_____. Nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

_____. Juízo Moral na criança. São Paulo: Summus Editorial Ltda. 1994.

_____. A Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET Jean, INHELDER, B. Memória e Inteligência na criança. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1979.

PIAGET, J/HELLER, J. La Autonomia de La escuela. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 6ª Edição, 1968.

PINHEIRO, Amálio. Aquém da identidade e da oposição: Formas na cultura mestiça. 2 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgard Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. São Paulo: Vozes, 1995.

ROMANELLI, Otaiza. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes. 25 ed, 2001.

SALLES, Cecília A. Uma criação em processo - Ignácio Loyola Brandão e não verás país nenhum . Tese . PUC/SP. 1990

SANTAELLA, Lúcia. Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

_____ ; Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual e verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____ ; NÓTH, Winfried. Bibliografia Comentada: Semiótica. São Paulo: Experimento, 1999.

SARLO, Beatriz. Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura em la Argentina. Buenos Aires: Ariel, 1999

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ZUMTHOR, Paulo. A letra e a voz: a literatura medieval. Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

ANEXOS

Anexo 1 – Edições Completas do Suplemento Guia do Professor