

XXIII INTERCOM - Setembro 2000

GT COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Adilson Citelli

**Patrícia Horta Alves**

Mestranda em Comunicação - ECA/USP, pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação - CCA-ECA/USP.

**TÍTULO - Comunicação e Educação: da escola como espaço de reprodução à escola multicultural**

Resumo: Novos desafios que regem este cenário, impulsionados pela globalização e inovações tecnológicas que provocam transformações nas esferas social, política, econômica e cultural, no qual se configuram novas concepções de espaço público e privado. Ressaltamos, assim neste texto o papel da mídia na elaboração deste novo ideário da sociedade global e da escola como um espaço de no processo de apropriação dos bens culturais.

**Comunicação e Educação: da escola como espaço de reprodução à escola multicultural**

**Patrícia Horta Alves**

Introdução

Neste momento em que nos dirigimos para um novo milênio, deparamo-nos com novos desafios que regem este cenário, impulsionados pela globalização e inovações tecnológicas que provocam transformações nas esferas social, política, econômica e cultural, no qual se configuram novas concepções de espaço público e privado.

Para compreender as profundas transformações causadas pelo processo de

globalização torna-se fundamental rever a trajetória evolutiva do sistema social, após a II Guerra Mundial, com a retomada do crescimento do capitalismo, na qual sobressaem a internacionalização do capital, acompanhada da internacionalização do processo produtivo, e alterações na configuração dos Estados Nacionais, com o surgimento de empresa que extrapolam os limites geográficos de uma nação, fortalecendo-se em agências supranacionais.

Vale ressaltar o papel da mídia na elaboração deste novo ideário da sociedade global, definindo-se a comunicação como o centro deste processo, caindo sobre si a produção de bens culturais e difusão dos mesmos, como exigência dos novos tempos. A mídia transforma-se num agente capaz de transmitir imagens e visões de um “mundo real” em “tempo real”, adquirindo uma importância crescente na vida das pessoas e na sociedade que circunda; produto e produtora, roteiriza um espetáculo de imagens, sons e cores, ao mesmo tempo que proporciona o surgimento de complexas e interativas redes, nas quais a “informação virtual” transita em larga escala, aparecendo novas linguagens como também novas formas de compreender.

Vivemos nesta fase de transição em que os frutos da modernidade se mostram mais radicalizados e universalizados do que até então pudemos contemplar e sobrevivem com as marcas de uma ordem nova e diferente que desponta, a pós-modernidade. Confrontamo-nos assim com uma sociedade que caminha entre idéias de um estado de coisas pós-moderno, pautado pelo rompimento com os paradigmas da modernidade, e conceitos que propagam a “inconclusividade” do projeto moderno – sobretudo no âmbito de países desiguais como o Brasil.

### **A escola na modernidade: espaço de reprodução**

A escola, como a concebemos hoje, um espaço projetado para a formação dos cidadãos para a sua inserção posterior na sociedade civil é fruto da modernidade imbuída da importância da educação como traço mental e cultural de uma época traduzida pelos ideais iluministas no campo do pensamento e direcionada a explorar as possibilidades da razão humana como vias de aquisição de conhecimento colocadas de forma racional, enciclopédica, operativa, acumulativa e liberalizadora.

A proposição de uma educação iluminista num mundo escolar fundamenta-se no “combate e crítica às instituições tradicionais de ensino, privadas representadas pelo ‘colégio de humanidades’ dos jesuítas” (HILSDORF, 1998: 73) e enuncia uma educação pública, realista,

técnica e científica com o intuito de formar o homem integrado socialmente e mergulhado em seu tempo, construindo um homem novo, universal, que disporia de seu cotidiano remodelado, sob uma nova organização do espaço, tempo e memória. A cada homem, enquanto cidadão, era-lhe garantido o direito à educação que o profissionalizaria. Diderot aparece como porta-voz de uma educação científica, profissional, técnica e cívica dos cidadãos, proporcionada pela escola pública gratuita e obrigatória para todos (HILSDORF, 1998: 75)

Baseado nas regras da lógica e do método este novo mundo que despontava move-se pelo progresso científico e técnico, como um aspecto do processo de racionalização, as coisas são dominadas pelo cálculo e assim controladas, a Natureza não é apresentada como uma ameaça a nossa subsistência, logo que o homem, valendo-se da ciência e da máquina a domina e pode superar as dificuldades que lhe são postas, pois a razão penetra na vida do homem, instrumentalizando-o, tornando-o capaz de alimentar-se, vestir-se, conviver com entre seus pares e governar suas necessidades. A modernidade, no entanto, alvo de um desenvolvimento tecnológico, afiança uma condição de vida confortável e segura jamais vista anteriormente, ao mesmo tempo, que nos impôs, sob a égide do progresso científico, o mais sombrio dos totalitarismos gerado na história da humanidade, numa combinação de poder político, militar e ideológico. Contrariando seu princípio emancipatório, a modernidade aprisiona o homem, resignando-o à sua condição técnica, instrumental e calculista, a ciência moderna desencanta o mundo.

A racionalidade científica própria da cultura da modernidade implantou, na educação, uma racionalidade estratégica, levando a escola a fragmentar as habilidades que o sujeito deveria desenvolver até limitá-las às atividades que tinham ou têm a ver com a racionalidade técnica. Neste quadro, ao sistema educacional é atribuído relevante papel, estruturando-se como um aparato burocrático do Estado, cristaliza-se ao desempenhar a função ideológica de mantenedora de um sistema capitalista que se expande. Para Althusser, a educação torna-se um dos baluartes da modernidade e do crescimento do capitalismo como um órgão ideológico dominante ao instilar nas pessoas as habilidades técnicas e culturais necessárias para a garantia da reprodução do sistema de produção vigente: “É por meio da aprendizagem de uma variedade de know-how, embrulhado dentro de um maciço ato de inculcar a ideologia dominante, que as relações de produção em uma formação capitalista [sociedade] (...) são largamente reproduzidas” (ALTHUSSER, 1983). Assim, podemos dizer que a escola serve para

situar a criança e o jovem como estudantes para posterior assumirem suas condições de trabalhadores de um sistema capitalista e integrantes de suas classes sociais.

A encenação moderna, segundo Lyotard, sustenta-se na crença de deste poder regulatório científico, com seus pressupostos e procedimentos de verificação e de reprodução, elegendo enquanto narrativas legitimadoras do conhecer humano, classificando os demais modos de conhecer e de narrar como ignorância, superstição e barbárie.

A criação pós-moderna repele o todo uno e universal, tão caros à modernidade, e se estrutura na faculdade de conceber a partir da invenção de novas regras, frente uma fragmentação da ordem, do que resulta a emergência de um mundo (contemporâneo) em crise frente às formas de conhecer a realidade. O projeto moderno vê-se, para Lyotard, destruído, nesta perspectiva, e não pode mais perpetuar-se, na medida que seu ideal, sob uma retórica emancipadora, produziu feridas não cicatrizadas, que podem ter como exemplo forte Auchwitz. “Não foi a ausência de progresso, mas pelo contrário o desenvolvimento tecnocientífico, artístico, econômico e político que tornou possível as guerras totais, os totalitarismos, o afastamento crescente entre a riqueza do Norte e a pobreza do Sul, o desemprego”, nota Lyotard (1993: 102). Haveria, como consequência da crise das narrativas, conjugada à crença que tem nelas a ciência moderna, o surgimento de uma ciência pós-moderna que se legitimaria pelo heterogêneo, pelo inesperado, pela diferença.

Giddens (1991) irá contestar o pessimismo e o relativismo de Lyotard frente aos métodos viáveis de sustentar reivindicações de conhecimento, propondo-se a capturar a natureza das discontinuidades, como condição preliminar para um estudo sobre a natureza da modernidade, caracterizada por uma configuração social de caráter dinâmico e com tendência globalizante, movida por uma intensificação das relações sociais em escala mundial, ligando localidades distantes de tal maneira que modela os acontecimentos locais por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa, desencadeando processos que são passíveis de engendrar respostas diversas dada a diversidade cultural do mundo como um todo (GIDDENS, 1991: 174). A modernidade descontínua coloca-nos frente à necessidade de tematizar a imprevisibilidade e o não-controle, mostrando inconsistente a noção de controle, tão cara à Sociologia, na medida em que não é possível controlar completamente a vida social.

Deste modo, falar de uma escola neste contexto requer que analisemos a concepção de educação sob a qual estamos pautados, revisando uma escola moderna não mais estruturada

exclusivamente na lógica da modernidade, organizada em disciplinas especializadas, sob uma imagem de mundo previsível, controlado e regido pela Razão e detentor do saber universal, harmônico e linear, codificado unicamente pelo livro, no qual a escola encarna e prolonga como nenhuma outra instituição o regime do saber que instituiu a comunicação do texto impresso, estabelecendo uma correspondência entre o linearidade do texto escrito e o desenvolvimento escolar.

O avanço intelectual estaria vinculado à capacidade de ler e este ressaltaria o grau de inteligência associado à idade da criança. (MARTÍN-BARBERO, 1997). A escola, segundo Martín-Barbero, finca-se no livro de texto, veiculado um modo de transmissão de mensagens e um exercício do poder, baseados ambos na escrita. A escola ignora a heterogeneidade e pluralidade de textos, escritos e relatos – orais, visuais, musicais, audiovisuais – aos quais os homens e mulheres, crianças, jovens e idosos têm acesso nos dias de hoje, ignorando também os demais modos de transmissão do conhecimento presentes na sociedade, como por exemplo o uso do folheto de cordel, uma poesia popular, impressa, com a estrutura da tradição oral e de consumo popular com raízes no Nordeste, hoje encontrada em todo o território brasileiro e responsável pela alfabetização de muitos brasileiros.

Estamos diante de uma escola que passa por modificações decorrentes das novas formas de vida e sociabilidade assumidas pelo mundo contemporâneo e coloca-se problemas que requer um maior conhecimento das condições de vida do homem e da mulher comuns, sejam elas delineadas pelas novas narrativas ou pela descontinuidades de nosso tempo, reivindicam uma nova escola não mais estruturada exclusivamente na lógica da modernidade.

### **A escola espaço de construção de sentidos**

A todo o momento a educação<sup>1</sup> tem sido encarada como uma área necessária para enfrentar mudanças que se apresentam atualmente, na qual se encontrariam as soluções para se superar as misérias do povo, fornecendo “o acesso dos excluídos a uma sociedade mais justa e igualitária, juntamente com a criação de novas formas de distribuição de renda e da justiça social” (GOHN, 1999: 7). Porém, a maior parte das informações não circulam pelas redes educativas formais, ou seja, pelo espaço escolar, atribuindo-se aos meio de comunicação um

---

<sup>1</sup>. Maria da Glória Gohn observa-se que este conceito de educação Tão recorrente nos dias de hoje sofre uaa ampliação, não restringindo-se aos processos de ensino-aprendizagem no interior de unidades escolares formais,

papel insubstituível na educação dos cidadãos de todas as idades e de todas as partes do mundo, não nos cabendo mais ignorá-los.

A escola da modernidade se confronta com a escola da pós-modernidade. Aquela escola não atende mais às necessidades deste momento histórico, no qual as tecnologias da informação, predominantemente audiovisuais, se expandem com grande rapidez, interferindo no cotidiano de milhões de pessoas, por intermédio dos meios de comunicação de massa, que têm arcado com um papel importante na educação dos cidadãos, confrontando-se com o tradicional modelo educativo.

Desse modo, deparamo-nos com uma mudança na forma de ver o mundo, centrada na linguagem audiovisual, que promove novos modos de compreender o que cerca o indivíduo, caracterizando-se pela não-linearidade e pela fragmentação, apresenta diversas facetas de uma mesma realidade ou fato, não necessariamente dividindo-as em partes articuladas e hierarquizadas, exige uma capacidade de concentração diferenciada da então despendida para a leitura do livro ou para outras atividades que fundamentavam o saber escolar, sendo necessário recuperar a sensibilidade, caminhando em direção a uma nova razão que abarque a parcialidade, a individualidade, o pluralismo, não aprisionando e reduzindo a riqueza e diversidade da vida em modelos universais.

Mas o sistema escolar, tão importante no processo de apropriação dos bens culturais, está entrando um pouco mais tarde na discussão e pesquisa já iniciada, pela sua própria característica de inclusão de bens culturais ao seu currículo, apenas quando axiologicamente comprovados e incorporados à sociedade. Assim, por desejar manter o seu purismo científico, o sistema escolar, que tanto confia na ilustração e no Iluminismo, já coloca sob suspeita o caráter socializador da cultura como forma de vida atual, arriscando-se a perder cada vez mais espaço, enquanto agente socializador, para outros sistemas de produção simbólica, como a mídia. (BARI, 1998: 2)

Este problema, que deriva mais de um tradicionalismo que de um cientificismo da sociedade, se originou no próprio Iluminismo, que subdividiu a Cultura Humana sob os ditames da “razão” e da “sensibilidade”. Esta distinção foi muito clara para o seu momento histórico, onde os conteúdos racionais foram importantes para o processo econômico-produtivo, que obrigou a educação do passado a adotar a “razão” como conteúdo hegemônico. Para a atualidade,

contudo, um novo contexto de vida e produção nos determina que, para o pleno exercício da cidadania dos educandos, estes devem construir seu arcabouço de conhecimentos sob a égide da “Inteligência Sentiente” teorizada pelo filósofo espanhol Zumbiri, uma ideologia pedagógica que equilibra a razão e a sensibilidade, de forma inclusiva e equilibrada. Afinal, o simples desprezo ou substituição indiscriminada dos conteúdos racionais resultaria em tragédia maior do que a apropriação parcial de conteúdos que se faz ainda na atualidade (SOARES, 1998:06).

Citado por Soares, Leonardo Méndez Sánchez, ao analisar o tradicional projeto educativo em curso no Ocidente, propõe que a Educação se reveja a partir de algumas metas, basicamente voltadas à valorização do sujeito do processo educativo, quais sejam: a) O estabelecimento de um novo conceito de razão geradora de uma racionalidade plural que rompa a estreiteza até agora criticada; b) O desenvolvimento de uma visão a partir da qual a riqueza e a diversidade da vida possam a ser entendidas e exploradas cabalmente. Haveria que sinalizar que a vida do homem é irredutível a qualquer universalismo; c) A criação de oportunidades para que o estudante e o futuro cidadão seja realmente autônomo e determine sua história e sua vida.

Evidenciando a necessidade da Escola voltar-se para mais a sensibilidade humana que para uma racionalidade abstrata e distante, Gutierrez (1996) vê com urgência o redirecionamento da educação para que esta englobe incerteza destes nossos tempos, interrogando de forma permanente a realidade de cada dia e instrumentalizando-se para o uso dos recursos tecnológicos. A escola deve ainda priorizar a educação para a vida, atualizando seus alunos para as necessidades que se colocam, como também criar mecanismos que permitam às pessoas atribuir sentidos e produzir significados em projetos educativos que não sejam impostos, mas construídos pela comunidade de forma solidária que definem os espaços de convivência humana. Um sistema educativo sintonizado com seu tempo deve buscar caminhos que permitam às pessoas envolvidas em seus espaços descobrir e desenvolver modos de apropriação de suas próprias histórias e de sua própria cultura.

Um novo enfoque na comunicação, os Estudos Culturais, permite-nos perceber o processo da comunicação, enquanto um processo de troca, não restringindo-se apenas aos meios que ela dispõe para efetivar-se, como um lugar de construção de sentidos e enquanto espaço de negociação das práticas sociais. A dimensão da cultura envolve a pluralidade dos agentes sociais, ampliando as possibilidades das inúmeras condições de recepção de mensagens, levando em conta as diferenças sociais em seus diversas localizações territoriais.

A comunicação como fato cultural merece uma maior atenção da escola, devendo aparecer nos programas educativos, possibilitando romper com o pensamento linear moderno e buscam resgatar um outro, através do conceito de mediação, assumido a concepção de Martín-Barbero, enquanto zonas de articulação de processos de produção que se realizam em torno das instituições e processos de produção de sentido que se realizam nas práticas cotidianas, que ocorre entre as diversas esferas enquanto uma negociação de sentidos entre o universal e o particular, entre o público e o privado.

### **A escola como introdução da dimensão de mediadora do espaço público**

Os conceitos de cidadania e espaço público são abordados por Habermas (1984) em sua obra *Mudança estrutural da esfera pública: investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa* de maneira a pontuar ao longo da história o percurso desde conceitos. O autor remonta-se ao período clássico, relacionando o aparecimento do espaço público com a democracia grega, que se consolidava em discussões estabelecidas na *Ágora* - a praça pública.

Os então cidadãos, homens livres, possuidores de propriedade (mulher, filhos e escravos), tinham a oportunidade de estar junto coletivamente com o fim de discutirem sobre os rumos e necessidades da *Pólis*. A participação no debate pautava-se na argumentação e esta era, por sua vez, advinha da competência de dominação que o cidadão possuía sobre sua esfera privada. O princípio da argumentação delegava a condição da liberdade do cidadão frente aos seus pares, sendo esta intrinsecamente vinculada à dominação exercida por este na esfera privada, o que configurava uma tensão entre a esfera pública e a privada. Em Roma, no entanto, o direito romano opõe entre o público e o privado, institucionalizando a figura do *paterfamilias*, que estabelece a dominação na esfera privada, não vinculando-se à dimensão grega de praça de argumentação. Os patrícios detinham o poder e o exerciam na esfera privada, e não mais coletivamente, centrando-se na preservação dos interesses particulares. Assim, podemos afirmar de forma sintética que o princípio da cidadania clássica fundava-se a igualdade dos cidadãos que possuíam a proteção do direito e o acesso ao poder.

Na Idade Média cabia ao senhor feudal representar a comunidade. A coletividade tinha seu poder representado pelo senhor feudal, que a manifestava por um sistema simbólico que o legitimava. Temos aí uma mudança na atribuição do poder público que agora é regido pelo conceito de representação e não mais de argumentação grega, o senhor feudal ou o soberano é

aquele que está no lugar dos representados. A competência para argumentar é transferida para a comunidade, que a transferem essa representação para o senhor feudal, detentor do poder de todos. Nesse período, a atividade política se apoiaria em duas esferas de poder – o poder político, exercido pela nobreza, e o poder civil, exercido pela Igreja. A partir do século XV, a corte do soberano torna-se o centro da publicidade. O castelo torna-se o novo espaço da representação.

Para identificação do espaço público burguês, Habermas aplica o modelo do espaço público grego à sociedade burguesa, admitindo os salões, os clubes e os cafés como o novo cenário de discussões, de onde brota a opinião pública, veiculada pelos meios de comunicação, construindo constrói um modelo ideal de espaço público, no qual circularia a opinião.

Guardando as diferenças entre os modelos de espaço público expostos por Habermas, preserva-se a noção de igualdade e discussão racional, que serão muito caras para a constituição da sociedade moderna. Com o advento da sociedade de massas, Habermas irá preconizar a morte do espaço público burguês na medida que os meios de comunicação de massa deixam de ser mediadores da discussão do comprometimento com interesses econômicos e políticos.

Miège, por outro lado, advogará pelo surgimento de um novo espaço público, fragmentado em pequenas estâncias de negociação de sentidos, nas quais os meios de comunicação responsáveis pela mediação de sentidos entre o público e o privado. Neste novo espaço público o que sustenta o Estado é a gestão do conflito, sendo que o sujeito passa a validar a sua relação com o mundo mediado pelos meios de comunicação, nascendo um espaço público mediático.

O espaço público se transforma, apresentando-se tão fragmentado como o coletivo apresenta-se, assim a escola, a igreja, as agremiações de bairro podem constituir-se em espaços públicos e capazes de abrigar o imaginário de um certo grupo em uma determinada área. O espaço público se justificaria com o sentimento de pertencimento de um grupo de pessoas num dada temporalidade, de forma que para o homem contemporâneo os podem assumir características plurais, desde que ambientem o diálogo, a interação e a intersecção de uns com os outros, compartilhando sentidos e experiências. As pessoas não estariam mais juntas em função da opinião, do debate de idéias, mas sim para se divertirem. Esse espaço público não seria mais um modo de pensar coletivo organizado como nos períodos anteriores, mas sim mediatizado pelas tecnologias de comunicação, que representariam o coletivo, implicando em novas formas

de sociabilidade que agora incluiriam os espaços midiáticos dispostos à população, como por exemplo os gêneros televisivos, capazes de apresentar os múltiplos aspectos da vida social.

Nesta sociedade mediatizada, segundo Keane (apud HUERGO: 1997), existem três tipos de esferas públicas, que correspondem a: 1) micropúblicas, onde centenas de pessoas atuam em nível "sub-Estado Nacional" (desde as cafeterias às comunidades eclesiais de base, incluindo as salas de aula); 2) as *mesopública*, onde atuam milhões de pessoas no marco do Estado-Nação (os jornais, a televisão, etc) e 3) *macropúblicas*, onde centenas de milhares de pessoas (desde das co-produções multinacionais até a Internet, na qual os sujeitos estão co-presentes em forma virtual, como *netizens* ao invés de *citizens*). As três esferas interatuam e tornam poroso o espaço público, marcando passagem da argumentação ao mundo da opinião.

A escola, nestes termos, pode se constituir num espaço comum de pertencimento daqueles que nela transitam, um mundo reconstruído chama à integração para a dos alunos, professores, funcionários, nos quais os diversos significados são apresentados para que sejam discutidos não globalmente, mas sim por setores culturais diferentes.

Segundo Rocco, deparamo-nos com um condição muito peculiar de nossos prédios escolares, dispostos com grades, que os deixam muito próximas das prisões, prendendo seus alunos e alunas entre muros, para evitar que tomem as ruas, o trânsito entre seus corredores é restrito e para se ir ao banheiro precisa-se de chaves. Ao estudante comparece e tenta evitar punições, os professores por sua vez, mal pagos e mal aproveitados, cumprem uma tarefa ingrata, resultando num sofrimento para todos que precisam estar lá. Perdeu-se o significado do espaço escolar os jovens obrigados a estarem lá, por isso não o preservam como a uma danceterias ou shoppings centers, espaços de troca que os acolhe. A escola deixa de ser um espaço público de interação entre os alunos e o ambiente, com exceção de alguns exemplos que constituem exceções são projetos e programas que se baseiam na participação e envolvimento do grupo escolar e até mesmo da comunidade de pais. (ROCCO, 1998). Para tanto, a escola precisa mudar, tem que abrigar a diversidade cultural que a cidade nos coloca, possibilitando agrupamento entre seu público, escolar e a comunidade que o cerca.

### **Uma Escola Multicultural**

#### **"Poeta que espera escola pra começar a escrever tá cravado"**

“Sou um analfabeto que sempre viveu das letras...”. nos diz João Martins de

Athayde, poeta popular, apontando para a existência de iletrados que produzem e consomem literatura. Tal paradoxo torna-se compreensível ao serem examinadas as peculiaridades desta forma poética, conhecida como literatura de folhetos ou literatura de cordel. A biografia dos principais autores, apresentada por folcloristas e estudiosos da literatura popular, conduz-nos à compreensão das características da produção poética em um universo marcadamente oral. Relata-nos Abreu (1999), que estes poetas, filhos de pequenos proprietários ou de trabalhadores assalariados, em sua grande maioria, originam-se da zona rural, com pouca ou nenhuma instrução formal, aprendendo a ler em condições informais com parentes e conhecidos. O folheto representa para muitos destes poetas o primeiro contato com o “livro”, por meio do qual aprenderam a ler, a partir da audição de leituras de folhetos, feitas por vendedores ou autores, que eventualmente instruíam-nos sobre as regras de composição desta literatura.

Luli Hata (1998), em *Representações de Leitura nas Capas dos Folhetos de Cordel*<sup>2</sup>, atenta para o folheto como “um importante veículo de saber e, principalmente, objeto de alfabetização”, afirmação que é reforçada pelos depoimentos de consumidores de cordéis recolhidos em seu artigo: “Os garotos vêm na feira, os pais levam os filhos especialmente prá comprar folheto. Primeiro a carta do ABC, depois da carta do ABC é o folheto (...). Quer dizer que o folheto fica entre a carta do ABC e a cartilha. Antigamente, não é, que era assim”

Outras vezes, nos informa Hata, o aprendizado efetuava-se diretamente com o folheto em mãos, transcrevendo a fala do poeta paraibano Manuel D’Almeida Filho: “pedindo para lerem o folheto, perguntando uma letra a uma pessoa, outra letra a outra” foi que o poeta acabou aprendendo o alfabeto inteiro. O editor e poeta Arlindo Pinto de Souza (apud Ferreira, 1995: 25) relata também outras tantas histórias de pessoas que aprenderam a ler ou aperfeiçoaram esta atividade com os folhetos.

O folheto possui o registro escrito de suas histórias: aventuras, amores, vidas de santos, sagas de heróis e acontecimentos do dia-a-dia (reais ou fantasiosos) que são declamados ou cantados por seus consumidores em leituras coletivas. O ato da leitura também chega a ser tema dos folhetos, descreve-nos Hata, apontando um crescimento de publicações com este enfoque no período de combate ao analfabetismo no Brasil. Os folhetos fazem referência à necessidade de aprender a ler e a escrever para não ser mais enganado nos negócios, sendo ingênuo o analfabeto, este, por vezes,

---

<sup>2</sup> Trabalho publicado em [www.unicamp.br](http://www.unicamp.br) em link referente ao Projeto Memória de Leitura, por isso as citações deste texto não estão com o número da página.

associado a um ser irracional.

Adquire uma maior complexidade em termos da análise de uma situação como a dos centros urbanos na atualidade, na qual o conceito de cultura popular é transformado, em correspondência às modificações sociais. Assim, o conceito de cultura popular não deve pressupor um caráter “autêntico” inalterável. Podemos pensar a cultura popular como um sistema simbólico ligado às classes subalternas, não-dominantes. A situação dessas classes, por sua vez, é caracterizada pela pluralidade, seus modos de vida estão longe de ser homogêneos, e daí, ser preferível falar em culturas populares, como argumentam Mandrou e Ginzburg (apud Burke, 1989: 11). Por outro lado e mais importante em nossa discussão, as modificações estruturais da sociedade decorrentes das formas assumidas pelo capitalismo transformam os meios de vida de todos os segmentos sociais, assim como evidentemente, das próprias classes populares.

Deriva daí a reflexão sobre o processo de “hibridização” ou “mestiçagem” das culturas populares, a que se dedicam vários autores, como García-Canclini (1997) e Martín-Barbero (1997). Beatriz Sarlo faz uma síntese dessa discussão, e aponta para aspectos cruciais do problema, ao notar que os setores populares não vivem hoje “limitados ao espaço físico do bairro, da favela ou da fábrica. No telhado das casas, nas ladeiras enlameadas ocupadas pelas favelas, ao longo das autopistas de acesso às cidades, nos conjuntos habitacionais arruinados, as antenas de televisão traçam as linhas imaginárias de uma nova cartografia cultural. (...). É preciso descartar qualquer idéia que relacione o que está acontecendo com o que aconteceu no passado: se é certo que dificilmente se pode evocar a época em que as culturas populares viviam em universos absolutamente fechados, o que hoje se passa tem uma aceleração e uma profundidade desconhecidas” (1997: 101-102).

Por conseguinte, os vetores de uma educação, em seus diversos âmbitos, formal e não-formal<sup>3</sup>, das classes populares contemporâneas são múltiplos, com destaque para o papel dos meios de comunicação, os quais têm provocado mudanças nas formas de como a população se relaciona no mundo contemporâneo com o conhecimento e mesmos com a informação (Soares, 1996; Citelli, 1997).

Deparamo-nos com novas formas de ver e de sentir, influenciadas pela rapidez, pela fragmentação e pela marcante presença da imagem. O mundo se torna pequeno nas redes e ondas de transmissão dos meios. Vivemos na era da globalização; as cidades nos fornecem o cenário onde

---

<sup>3</sup> Segundo Coombs e Ahmed, citado por Gohn(1999) a educação não-formal define-se como uma atividade educacional organizada e sistemática, levada a efeito fora do marco de referência do sistema formal, visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos particulares da população, sejam estes adultos ou crianças.

podemos nos comunicar com qualquer parte do planeta e é também neste palco que vemos renascerem as antigas disputas étnicas, ressurgirem o racismo e o acirramento das contradições entre povos e nações.

Neste quadro que se configura, à escola são colocados novos desafios que perfazem a necessidade de se construir uma educação para a diversidade, “será preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador (...) o professor deverá promover o entendimento com os diferentes e a escola deverá ser o espaço de convivência, onde os conflitos são trabalhados e não camuflados” (Gadotti, 1997: 117)

Neste contexto, Gadotti propõe duas dimensões para se pensar uma sociedade multicultural: a dimensão interdisciplinar e a dimensão internacional. A primeira se fundamenta em experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e da comunidade. A outra dimensão consiste em preparar o aluno para a diferença e a solidariedade entre diferentes. “A escola deve ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada” (Gadotti, 1997: 118).

Gadotti, no entanto, atenta para a necessidade, diante do desinteresse crescente dos alunos, de adequar o tratamento dos conteúdos, “problematizando-os e equacionando a relação entre a transmissão de cultura e o itinerário educativo dos alunos” (idem), enfatizando que uma educação multicultural se propõe a elaborar estratégias próprias que envolvam seus educandos, procurando compreendê-los na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo.

## **Conclusão**

A possibilidade de construção democrática de uma ordem funda-se na representação plural dos interesses e na garantia dos direitos, promovendo construção da noção de bem público e de responsabilidade pública que tenham como parâmetro a garantia dos direitos básicos de toda uma população. Porém devemos entender os direitos não apenas como as garantias normativas inscritas nas leis e instituições, estes são tomados como “práticas, discursos e valores que afetam o modo como desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses se expressam e os conflitos se realizam” (TELLES, 1994: 91), princípios reguladores das práticas sociais “constróem uma gramática civil que baliza práticas e interações sociais por referência ao que é reconhecido como medida de justiça, medida que é sempre alvo de questionamentos e reformulações nos embates e litígios de posições e interesses, valores e

opiniões, mas que é sempre solidária com critérios, muitas vezes implícitos, não redutíveis às prescrições legais que fazem a partilha entre o legítimo e ilegítimo, entre o permitido e o interdito, o obrigatório e o facultativo” (TELLES, 1994: 92)

A sociedade brasileira se construiu ao revés do imaginário igualitário fundador dos tempos modernos e nem mesmo chegou a garantir o princípio básico de equivalência jurídica que a noção de igualdade supõe. Uma sociedade em que as distâncias sociais são tão grandes que não parecem permitir uma medida comum que introduza a questão da justiça colocando-a como problema e critério de julgamento nas relações sociais. Coloca-se em debate a inexistência de uma linguagem comum.

Nesse caso, o que parece estar em questão é o problema propriamente político de inventar e pactuar as regras da vida social, como possibilidade de se construírem parâmetros capazes de reverter a lógica de uma modernização selvagem que nos projeta nos caminhos do século XXI sem ainda ter resolvido as questões clássicas de uma modernidade. O que parece estar em jogo é a possibilidade de uma nova contratualidade que construa uma medida de equidade e as regras de civilidade nas relações sociais.

Os educadores e comunicadores, na América Latina, começaram a emprestar sentido político, pedagógico e científico aos recursos tecnológicos propiciados pela moderna civilização. Considerando-se que o processo educacional é um processo de criação de identidade, preservação cultural e até reconstrução de uma estrutura hegemônica, a proporcional identificação entre os conteúdos escolares e o mundo vivido dos educandos pode ser compreendido e estudado da mesma forma que o universo da Comunicação Social (GOMES, 1997: 22). A sobrevivência da diversidade cultural, no entanto, vincula-se à instrumentalização das comunidades, através do desenvolvimento de seis dimensões da Educação para a Comunicação: alfabetizadora, ativa (resistente à hegemonia cultural), crítica, socializadora e criativa, na leitura das diversas linguagens e suportes existentes (MARTINEZ, 1997:06).

## **Bibliografia**

ABREU, Márcia. 1999. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, SP, Mercado de Letras/ALB..

---. HATA, L. Pobres Leitores. [www.unicamp.br/el](http://www.unicamp.br/el)

APPADURAI, Arjun. 1994 “Disjunção e Diferença na Economia Global”. In: FEATHERSTONE, Mike (coord.) *CULTURA GLOBAL ¾ Nacionalismo, globalização e*

*modernidade*. Petrópolis. RJ. Vozes, pp.311-327.

ALTHUSSER, L. 1983. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, Graal.

ALVES, Patrícia Horta; VIEIRA, Fernando; SALVATIERA, Eliany. 1998. A Inter-relação Comunicação e Educação no âmbito da Cultura Latino-Americana: o Perfil dos pesquisadores e especialistas na área. I Congresso Internacional sobre comunicação e Educação: Anais. Revista de Ciência e Tecnologia. Campinas, UNISAL, maio de 1998, 1(2), 15 p. [Revista eletrônica contida em um Cd-Room].

BARI, Valéria Aparecida. *A educação para os meios, as mediações e o atual contexto de implantação multimidiática no espaço escolar brasileiro: uma pesquisa em andamento*. "I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação": Anais. Revista de Ciência e Tecnologia. Campinas, UNISAL, maio de 1998, 1(2), 10 p. [Revista eletrônica contida em um Cd-Room].

BURKE, Peter. 1995 *Cultura Popular na Idade Moderna*. Cia das Letras. SP.

CITELLI, Adilson (coord.) 1997. *Aprender e Ensinar com Textos Não Escolares*. Cortez, SP.

FERREIRA, Jerusa Pires (org.). 1995. *Arlindo Pinto de Souza*. SP: EDUSP/Com-Arte.

GADOTTI, Moacyr. 1996 *Paulo Freire – uma biobibliografia*. SP, Cortez/IPF.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. 1997 *Autonomia da Escola – princípios e propostas*. SP: Cortez.

GARCÍA-CANCLINI, N. 1998 *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, SP. EDUSP

GIDDENS, A. 1991. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo. UNESP

GOHN, Maria da Glória. 1999. *Educação não-formal e cultura política*. SP, Cortez.

GOMES, Pedro Gilberto. 1997 Educação e Comunicação: uma relação conflitiva. *Verso e Reverso*. RS, UNISINOS. XI(24):9-16.

GUTIERREZ, - Francisco. 1996. "La mediación pedagógica y la tecnología educativa" in *Tecnología Educacional*, v. 25 (132/133), set/dez. p. 11-19.

HABERMAS, J. 1984. *Mudança estrutural da esfera pública :investigação quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro

HATA, L. Representações de leitura nas capas dos folhetos de cordel. [www.unicamp.br/fel](http://www.unicamp.br/fel)

HILSDORF, Maria Lúcia S. 1998. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo. Edusp.

HUERGO, Jorge A.. 1997 *Comunicación/Educación: ambitos, practicas y perspectivas*. Buenos Aires, EPC.

LYOTARD, Jean-François. 1993. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, Jose Olimpio

- MARTÍN-BARBERO, Jesus 1997 *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*, Ed. UFRJ, RJ.
- MARTINEZ TERRERO, J. 1988. *Comunicação Grupal Libertadora*. SP, Ed. Paulinas.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga 1998. Escola, meios de comunicação e relação professor-aluno. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, (13): 73-88, set/dez.
- SARLO, Beatriz, 1996. “Culturas populares, velhas e novas”, In: *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, pp. 99-122.
- SOARES, Ismar de O. 1996. *Sociedade da Informação ou da Comunicação?* Cidade Nova, SP.
- 1992. Teoría y Práctica de La Comunicación: incidencia sobre los proyectos de educación para los medios. In: *Educación para la Comunicación*, Chile, CENECA.
- 1998. *A gestão da Comunicação no espaço educativo. A comunicação no espaço educativo*. São Paulo, NCE/ITAE/AEC.
- 1989 *A contribuição das Ciências Sociais para a Avaliação dos Programas de Educação para a Comunicação*, Tese de Livre-Docência, ECA/USP.
- TELLES, V S; 1994. *Sociedade civil e a construção de espaços públicos*. In: DAGNINO, E (org). Anos 90: Política e Sociedade No Brasil São Paulo. Brasiliense. p.91-102.