

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TELENOVELA COMO INSTRUMENTO DE DISCUSSÃO SOBRE  
DIREITO DE CIDADANIA: POTENCIALIDADES E LIMITES**

Aline Martins Coelho

Brasília-DF, 2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TELENOVELA COMO INSTRUMENTO DE DISCUSSÃO SOBRE  
DIREITO DE CIDADANIA: POTENCIALIDADES E LIMITES**

ALINE MARTINS COELHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em educação na área de Educação e Comunicação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Lúcia Quintão Carneiro

Brasília-DF, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Área de concentração: Educação e Comunicação

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Lúcia Quintão Carneiro**  
(Orientadora)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Salete Kern Machado**  
(Departamento de Sociologia/UnB)

---

**Prof. Dr. Antonio Villar Marques de Sá**  
(Faculdade de Educação/UnB)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria Esperon Porto** (Suplente)  
(Faculdade de Educação -UFPEL-RS)

Ao meu grande amor Delson, por tudo.  
À Barto, Bere e Francisquinho, mamãe ama!!!

## Agradecimentos

À Deus, pela força, perseverança e fé.

Ao meu grande amor Delson, por todo o tempo de paciência que teve ao me ouvir lamentar, achando que não iria conseguir, e por cuidar de nós dois e da nossa casa quando eu não podia.

À Bartolomeu, Berenice e Francisco Henrique, por me ensinarem todos os dias o significado do amor incondicional.

À papai e mamãe, por me amarem e nunca desistirem de mim, e por me mostrarem o valor do ensino e da dedicação aos estudos e à pesquisa.

À minha irmãzinha Luana, por todos os documentos que providenciou pra mim enquanto estive fora.

Ao Francis e à Camilinha, que preenchem meu coração.

À minha nova família Ana Paula, seu Francisco e dona Vera.

Às minhas amigas de todas as horas Carol, Fernanda, Hellen e Luana, por ouvirem com amor todas as minhas lamentações nos encontros das meninas e me encorajarem a concluir o mestrado e a nunca desistir de nenhum dos meus sonhos.

À Eliane, pelo amor e dedicação à minha casa e aos puguinhos, na minha ausência.

À Thereza, por sua amizade acolhida nos tempos de Brasília.

À Unitins, pelo apoio acadêmico e logístico nesse período de angústia.

À Capes, pelo apoio à pesquisa.

Ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA – SR-26/TO), nas pessoas do Superintendente José Roberto R. Forzani e do Chefe da Divisão de Obtenção Edvaldo Soares Oliveira por acreditarem em mim e se empenharem pela minha liberação para cursar o mestrado.

À Faculdade de Educação da UnB, pelo apoio, especialmente no tempo em que moramos em Brasília.

Aos professores do curso, por todo o conhecimento que passaram a nós durante as disciplinas que cursamos.

Às meninas da secretaria de pós-graduação da UnB, especialmente à Aline, por todos os emails respondidos prontamente.

Ao professor Geraldo da Silva Gomes, por acreditar em mim e ter estudado comigo tempo suficiente para garantir que eu desse conta de caminhar sozinha.

Às amigas Cássia e Lula, pelos anos que passamos estudando juntas, todas as noites, nas salas da Unitins, em busca de nossos objetivos.

Ao professor José Kasuo Otsuka, coordenador do curso de Tecnólogo em Fundamentos Jurídicos da Unitins, por acreditar em mim sempre.

Aos colegas do curso de Tecnólogo em Fundamentos Jurídicos pela amizade, especialmente Ângela, Josefa e Paulo Benincá.

À professora e amiga Vânia Lúcia Quintão Carneiro, por ter me aceitado e se dedicado a mim e à minha pesquisa com carinho e paciência.

Aos colegas do mestrado, pelo apoio uns aos outros, especialmente Martha, Silma e Paulo Rogério, por todas as horas que estudamos juntos.

A todos os meus amigos e familiares que de alguma forma contribuíram para essa conquista.

## RESUMO

Este trabalho procurou investigar potencialidades e limites do uso da telenovela para discutir direito de cidadania com jovens do primeiro ano do ensino médio. Para realizar a investigação, combinaram-se pesquisas quantitativa e qualitativa. A coleta de dados iniciou-se com aplicação de questionário e foi complementada com o grupo focal, a fim de aprofundar as questões em torno da temática direito de cidadania. A pesquisa documental também foi utilizada para a análise curricular das disciplinas do ensino médio responsáveis por discutir direito de cidadania em sala de aula. Pôde-se observar a necessidade de se promover mais discussões em torno do tema direito de cidadania em sala de aula, bem como de se ativar o espaço das disciplinas para promover essas discussões entre professores e alunos. Por outro lado a utilização de cenas de telenovelas nos grupos focais revelou o potencial das cenas de ficção para desencadear discussões sobre o contexto real e motivar o estudo de temáticas de direito de cidadania envolvidas nas mesmas.

Palavras-chave: Telenovela. Cidadania. Jovens. Educação. Direito.

## **Abstract**

This study sought to investigate the potential and limits of the use of the telenovela to discuss right of citizenship to young people the first year of high school. To conduct the investigation, have combined quantitative and qualitative research. Data collection began with a questionnaire and was supplemented by focus groups to explore the issues around the theme of citizenship law. The desk research was also used for the analysis of the curricular subjects in school responsible for discussing the right of citizenship in the classroom. It was observed the need to promote further discussion on the subject right of citizenship in the classroom as well as to activate the space of disciplines to promote such discussions between teachers and students. On the other hand the use of scenes from operas in the focus groups revealed the potential of drama scenes to trigger discussions about the real context and motivate the study of issues of citizenship right behind them.

Key works: Telenovela. Citizenship. Youth. Education. Law.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – renda familiar mensal	69
Gráfico 2 – eletrônicos presentes em casa	70
Gráfico 3 – uso da internet	71
Gráfico 4 – Frequência de uso da internet	71
Gráfico 5 – motivos para assistir vídeos na internet	72
Gráfico 6 – tempo dedicado a assistir TV	73
Gráfico 7 – canal de TV que mais assiste	74
Gráfico 8 – companhias para assistir TV	75
Gráfico 9 – com quem conversa sobre o que assiste na TV	75
Gráfico 10 – programas que costuma assistir na televisão	77
Gráfico 11 – novela que assiste na TV	77
Gráfico 12 – motivos que o levam a acompanhar uma novela	78
Gráfico 13 – situações que não gosta nas novelas	79

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO, JOVENS E TELEVISÃO</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 2: DIREITO DE CIDADANIA E EDUCAÇÃO</b>	<b>28</b>
2.1. Aspectos legais	28
2.2. Conceito de Direito fundamental	33
2.3. Princípios Comuns aos Direitos Fundamentais	34
2.4.O Direito Fundamental Social	35
2.5. A Constituição de 1988 e os Direitos Fundamentais	36
2.6. O Direito à Educação	36
2.7. Princípios Básicos do Ensino	39
2.8. O Direito à Educação na Constituição Federal	41
2.9. O Direito de Cidadania na Constituição Federal	44
2.10. Formar para a cidadania	46
<b>CAPÍTULO 3: JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 4: A TELENOVELA E A FUNÇÃO SOCIAL</b>	<b>53</b>
<b>CAPÍTULO 5: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO 6: CIDADANIA, JOVENS E TELENOVELA NA PRÁTICA ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>67</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um processo de transformação a partir da presença das tecnologias potenciadoras da informação e da comunicação – TIC no cotidiano dos cidadãos. Vários autores definem “sociedade da informação”, mas nem todos concordam com o uso dessa denominação. Castells (2000, p. 46), por exemplo, entende que essa expressão enfatiza o papel da informação na sociedade, mas que isso não apresenta diferencial algum, pois a informação sempre foi importante, a todas as sociedades, em todos os tempos. Informação, para ele, nada mais é que um dado organizado e comunicado, mas indiferente ao significado, ou seja, é exterior aos sentidos e por isso passível de receber os significados que possam lhe ser atribuídos, adquirindo significado somente num contexto humano. O sentido está no intérprete e não na informação em si (MARQUES, 2003, p. 126).

Mas isso não significa que a informação seja neutra, uma vez que sua origem sempre se situa em algum contexto específico e é produzida a partir de algum interesse, visando atingir algum fim. O conhecimento, por sua vez, está intimamente ligado à informação, podendo ser definido como o processo de atribuição de significado às informações. Para Marques (2003, p. 126), atribuir significado é “uma certa maneira de considerar o que se nos apresenta, maneira derivada das próprias vivências anteriores, das experiências prévias, constitutivas de nossos esquemas de referências, de nossos prévios saberes”.

Lyon (1998 *apud* BONILLA, 2005, p. 37) defende que a sociedade da informação, considerada no espaço temporal a partir da década de 1970, anunciava o fim da era capitalista industrial e a chegada de uma sociedade de “serviços” ou de “tempos livres”, baseando-se em cinco dimensões: a troca de uma economia produtora de mercadorias por outra produtora de serviços; a proeminência das classes profissionais ou técnicas, já que os serviços requerem formação universitária; a centralidade do conhecimento teórico como fonte de inovação e formulação política da sociedade; o controle de tecnologia e das contribuições tecnológicas; e a criação de uma nova “tecnologia intelectual”, com o objetivo de substituir os juízos intuitivos por algoritmos.

Frei Betto afirma que o conhecimento está em todo lugar e o homem aprende desde o seu nascimento (BETTO; BARBA; COSTA, 1997, p. 7). Neste sentido, Morin (1992 *apud* BONILLA, 2005, p. 20) afirma que quanto mais informação, mais comunicação, mais idéias, mais complexidade, mais possibilidade de mergulharmos numa nuvem de desconhecimento, mas também de transformarmos esse desconhecido, de torná-lo criativo, de produzir novos conhecimentos e novas ações. É nesse sentido que a sociedade contemporânea passa a ser chamada de “sociedade da informação”: é uma realidade inserida em uma nova base material, tecnológica, de atividade econômica e da organização social, ou seja, um novo modo de desenvolvimento.

Castells (2000, p. 353) afirma que com a criação do alfabeto pelos gregos houve uma separação entre a comunicação escrita e o sistema audiovisual de símbolos e percepções. Se por um lado isso se constituiu como a base para o desenvolvimento da filosofia ocidental e da ciência, de outro, houve uma ruptura na forma de comunicação humana que perdurou por séculos.

Ao estabelecer uma hierarquia social entre a cultura alfabetizada e a expressão audiovisual, o preço pago pela adoção da prática humana do discurso escrito foi relegar o mundo dos sons e imagens aos bastidores das artes, que lidam com o domínio privado das emoções e com o mundo público da liturgia (p. 353).

Somente no século final do século XIX e início do século XX, com a invenção do cinema, do rádio e da televisão é que houve uma superação da influência da comunicação escrita nos corações e nas almas da maioria das pessoas. Para Castells (2000, p. 353), essa tensão “entre a nobre comunicação alfabética e a comunicação sensorial não-meditativa determina a frustração dos intelectuais contra a influência da televisão, que ainda domina a crítica social da mídia de massa”.

Com o fim dessa superação, há uma integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa, mudando fundamentalmente o caráter da comunicação. Nesse sentido, Castells (2000, p. 354) afirma que a comunicação molda a cultura, porque as pessoas não vêem a realidade como ela é, mas como são suas linguagens. “E nossas linguagens são nossas mídias nossas mídias são nossas metáforas. Nossas metáforas criam os conteúdos da nossa cultura” (p. 354). Assim, como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, os sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo.

Para Castells (2000, p. 354), o surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação global, integrado e interativo está mudando e mudará para sempre nossa

cultura. Ainda assim, é preciso considerar as condições, características e efeitos reais dessa mudança.

Nesta perspectiva, apesar de as tecnologias terem potencial para atender a todos, elas são utilizadas prioritariamente para atender às pressões do mercado e não em função das necessidades da sociedade, permitindo que apenas um pequeno grupo consiga se inserir na nova dinâmica e provocando mais exclusão e mais desigualdades. Neste sentido, Pretto e Serpa (2001, p. 25) afirmam que cada tecnologia não pode ser vista apenas pelo seu viés instrumental, uma vez que elas introduzem um novo sistema simbólico para ser processado reorganizam a visão de mundo de seus usuários, impondo outros modos de viver, pensar e agir, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituem-se em elementos estruturantes das relações sociais. As TIC, portanto, influenciam o modo de pensar e agir das pessoas.

Nesse cenário, os jovens crescem interagindo com as TIC naturalmente, desenvolvendo novos hábitos e novos costumes, diferentes daqueles praticados por seus pais. Para os jovens da sociedade contemporânea, interagir com as pessoas é algo possível tanto fisicamente, quanto pelo ambiente virtual, o que provoca um novo estar e ser no mundo, de uma nova forma de relação social.

Esses jovens interagem, comunicam-se, buscam informações não apenas pelo convívio social, mas pela televisão, pelo rádio, pelo computador, pela internet, pelo celular. A distância física não existe mais. É possível, para eles jogar, falar, comunicar-se e até namorar com outra pessoa do outro lado do país ou no computador do lado no *ciber café*.

De um modo geral, as tecnologias passam a exercer um novo papel na sociedade, o de uma nova instituição socializadora do jovem. Isto porque elas superam e transformam as formas de criação, de transmissão, de armazenamento e de significação das informações. As tecnologias fazem surgir um novo espaço de comunicação, que Pierre Levy (1998, p. 17) chama de ciberespaço. “As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, de aprendizagem cooperativa e de colaboração em rede oferecida pelo ciberespaço põem em discussão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho tanto nas empresas quanto nas escolas”. Segundo ele, é neste espaço que uma nova cultura vai se estruturar.

A televisão, dentro desse novo contexto, se propõe como fonte principal e exitosa de informação e entretenimento para os jovens brasileiros. A sua linguagem fala à emoção, seduz, diverte, distancia da linguagem da sala de aula. O jovem continua a

gostar da escola, pelo convívio social que essa proporciona, mas a questão da motivação em sala de aula tornou-se um problema, uma vez que as estratégias metodológicas sistematizadas se limitam à linguagem impressa, à exposição oral do professor e à transmissão de conteúdos não-problematizados.

Contudo, a expectativa social que se tem do professor passou a ser de facilitador, uma vez que necessita trabalhar num contexto criativo, aberto, dinâmico, complexo. Em lugar de programas, passa a ser exigido dele estratégias, com cenários de ação que podem modificar-se em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação (MORAN, 2002).

Castells (2000, p. 358) afirma que para a televisão, o entretenimento é a supra ideologia de todo discurso, ou seja, a televisão exerce o papel de diversão e prazer, de tal modo que tornou-se o epicentro cultural das sociedades. Sua forma de comunicar-se gira em torno da sedução, da estimulação sensorial da realidade e da fácil comunicabilidade. A televisão, assim como as outras mídias, especialmente o rádio, faz parte da cultura humana porque traz para o cotidiano do indivíduo a ambiente audiovisual, com o qual se interage constante e automaticamente. “O padrão comportamental mundial predominante parece ser que, nas sociedades urbanas, o consumo da mídia é a segunda maior categoria de atividade depois do trabalho e, certamente, a atividade predominante das casas” (p. 358).

Neste trabalho pretende-se analisar as situações relacionadas ao direito de cidadania veiculadas pela mídia televisiva, os conteúdos e informações trazidos pela telenovela Caminho das Índias, exibida pela Rede Globo, como forma de motivar a produção de novos conhecimentos relacionados ao tema entre os jovens. Nesse sentido, se espera identificar estratégias educativas para desencadear discussões em torno do tema direito de cidadania na sala de aula, a partir de segmentos da telenovela.

A questão básica a ser discutida está relacionada ao direito de cidadania. Pretende-se observar as potencialidades e limites de se utilizar a telenovela Caminho das Índias para discutir esse tema com jovens do primeiro ano do ensino médio.

Para tanto, percorreu-se um caminho que aliou a pesquisa quantitativa e qualitativa, por meio da utilização de um questionário com questões abertas e fechadas, e o grupo focal, além da investigação documental do currículo proposto ao ensino médio no Estado do Tocantins. Ademais, discutimos as teorias que envolvem o tema da pesquisa, quase sejam a telenovela, o direito de cidadania e o jovem.

No capítulo 1, uma contextualização do que se pretende discutir será feita, aliando a educação, a telenovela e o direito de cidadania, traçando um panorama teórico de como essas três vertentes se relacionam.

No capítulo 2 procurou-se refletir teoricamente acerca da definição de cidadania, relacionando-a com a educação, no contexto legal e teórico. As idéias apresentadas por Ingo Sarlet (2003) e Alexandre de Moraes (2006) foram fundamentais para contextualizar o direito de cidadania enquanto direito fundamental, permitindo, ainda, sua ligação ao direito à educação.

No capítulo 3, a discussão em torno da definição de juventude, e sua diferença com o conceito de adolescência são importantes para delimitar o público-alvo desta pesquisa. Essa definição procurou seguir a teoria sociológica de Karl Mannheim (1982), uma vez que ele define o jovem não apenas a partir da idade, mas considerando-se sua inserção no tempo e no espaço.

No capítulo 4, é feito um apanhado teórico acerca da telenovela, trazendo à luz a discussão existente sobre Merchandising social, levantada por Murakami (2008) e Motter e Jacubasko (2008).

No capítulo 5, os caminhos metodológicos percorridos para coleta dos dados é apresentado, apontando, aí o levantamento documental, as idas ao colégio para aplicação do questionário e, por fim, a realização do grupo focal.

No capítulo 6, é feita uma análise dos dados coletados, apresentando a interpretação das investigações feitas ao longo do processo de investigação.

Por fim, conclui-se a pesquisa apresentando as considerações finais acerca do que foi discutido, aliando, neste capítulo, as discussões teóricas e as análises metodológicas.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO: EDUCAÇÃO, JOVENS E TELEVISÃO

Internet, televisão, rádio, computador, celular, *smartphone*, uma infinidade de artefatos tecnológicos, fazem parte do cotidiano dos jovens na sociedade contemporânea, com a mesma naturalidade que se alimentam ou caminham. Crianças pequenas, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, já navegam na internet, descobrindo sites de jogos interativos. E a escola, nesse ambiente, continua apegada ao estilo tradicional de transmitir conhecimento. Moran (2002) afirma que uma das reclamações generalizadas de escolas e universidades é de que os alunos não suportam a forma de o professor dar aula, aquele jeito tradicional de falar por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e as experiências de vida.

Neste mesmo sentido, Gonnet (2004, p. 11) nos chama a atenção para as “maneiras caricaturais de nos interrogarmos sobre a concorrência entre as mídias e a escola”: o escrito contra o audiovisual, a passividade diante da televisão, o professor suplantado pela internet, o nível dos alunos que não pára de baixar etc. Isto porque, para ele, definir mídias e educação é muito difícil. Além da infinidade de experiências e literatura existentes sobre o tema, todas as pessoas tem uma certa legitimidade para falar do assunto. Afinal,

Nós todos passamos pela escola, retiramos dela individualmente alegrias e pesares, prazeres e rancores, em geral intransmissíveis. Do mesmo modo, somos todos submetidos à difusão das mídias, e é raro que não tenhamos objeções a discutir sobre suas (dis)funções.

Ademais, parece um contra-senso, tanto professor quanto aluno conviverem com as tecnologias no seu cotidiano e no ambiente escolar não os terem à disposição, ou quando os tem não saberem aproveitá-lo para tornar as aulas mais interessantes e mais próximas da realidade social. Não basta ter o computador ou a televisão na escola. É preciso saber utilizá-los para que eles possam contribuir para a construção do conhecimento. E o que se vê, hoje, é a tecnologia sendo utilizada apenas para ilustrar o conteúdo do professor, quando na verdade deveria criar novos desafios didáticos (MORAN, 2002, p. 97).

Em contrapartida, professores e alunos estão cada vez mais expostos às mazelas do convívio social. Violência, miséria, desigualdades sociais são realidades que há muito estão presentes no cotidiano do brasileiro, e não há expectativas de mudança dessa realidade. Mas esses temas, aliados à desinformação servem como matéria-prima para

programas sensacionalistas. Vale ressaltar que programas como o antigo jornal “Aqui Agora”, do SBT, que exibia um quadro de denúncia envolvendo direitos do consumidor, fazia enorme sucesso junto à população mais pobre, que não tem acesso à outra fonte de informação sobre seus direitos. Nesse sentido, Saes (2000, p. 43) afirma que o direito de cidadania parece solicitar à sociedade que

ela os submeta a uma avaliação plebiscitária, em termos de “sim” ou “não”, de aceitação ou rejeição. Na prática, porém, o modo pelo qual esses temas são tratados pelas instituições culturais não favorece a estruturação de nenhum plebiscito sobre tais idéias. Ao contrário: a forma de difusão desses temas junto à opinião pública produz um impacto avassalador, que leva os membros da sociedade a uma aceitação acrítica dos processos sociais recobertos por essas expressões.

Isto significa que a realidade político-social que vivemos hoje está intimamente ligada à falta de participação e de conhecimento em torno do direito de cidadania. A sociedade é complexa, e a forma de difusão da informação pela mídia pode levar os membros da sociedade a uma aceitação acrítica, como prediz o autor. Deste modo, é possível questionar como a escola poderia contribuir para refletir sobre o tema direito de cidadania?

A família é o primeiro ambiente de convívio social da criança, seguido da escola. É nessa que ela passará a conviver com uma realidade muito próxima à da sociedade: um ambiente com regras, hierarquia, horários, que exige de todos os que ali convivem participações, responsabilidade e opiniões em diversos momentos. Assim, é nesse ambiente que o adolescente terá oportunidade de aprender a ser cidadão de fato. Vale lembrar que o art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece as finalidades do ensino médio:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, se a própria lei estabelece como finalidade do ensino médio a preparação do jovem para o exercício da cidadania, nada mais certo que essa preocupação se reflita nos pátios e nas salas de aula da escola. No Estado do Tocantins, a proposta curricular do Ensino Médio objetiva alinhar o processo educacional, através do seu currículo, com a construção de um projeto social de caráter crítico e

emancipatório, numa perspectiva de transformação social a partir de uma formação política. E existem diversos espaços no currículo escolar em que o tema cidadania está previsto. Mas justamente pelo desconhecimento sobre o direito de cidadania é que as reflexões em torno do assunto são falhas. De um lado, tem-se a falta de conhecimento em Direito; de outro, há informações na mídia em demasia, que são fragmentadas, superficiais, muitas vezes de forma sensacionalista. Deve haver, portanto, uma preocupação em considerar a sala de aula como o local de uma reflexão aprofundada em torno do direito de cidadania e da cultura midiática por jovens e professores. Acredita-se que a preparação dos jovens para viver em sociedade hoje passa por essa apropriação cultural/crítica.

Guareschi e Biz (2005, p. 33) constatam que

a necessidade de transformar a educação num processo de libertação, de visão crítica da realidade, está associada à questão da cidadania, entendida não como um estado natural, mas uma conquista e compromisso histórico, com destaque para a participação no processo de decisões que são tomadas na construção de uma nação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que deve haver uma preocupação da escola com a questão da cidadania, ao mesmo tempo em que deve haver uma inserção das mídias no contexto escolar de uma forma mais crítica, preparando o jovem para lidar com sua realidade cotidiana.

A mídia televisiva brasileira, apesar de ter como finalidade principal o atendimento aos interesses mercadológicos e de priorizar o entretenimento, também informa. Há programas que se pretendem entreter e, secundariamente, trazer informações sobre preconceito, desigualdade social, violência. Esses assuntos são trazidos de maneira lúdica, com novos desafios, novas linguagens e cumprindo a finalidade comercial de incentivar o consumo, de vender. Alunos comentam seus episódios no intervalo das aulas, mas em geral, o professor não os insere na sala de aula. E poderia!

Uma das dificuldades se deve ao preconceito social com relação à televisão. Esse preconceito não é só do professor, mas de toda a sociedade. Nesse sentido, Martín-Barbero e Rey (2004, p. 25) afirmam que nos últimos anos, a televisão vem sofrendo críticas de todos os ângulos, ofícios e disciplinas. Mesmo assim, os autores afirmam que essas críticas são infundadas e preconceituosas, uma vez que “intelectuais e as ciências sociais na América Latina continuam majoritariamente padecendo de um pertinaz mau-olhado, que os faz insensíveis aos desafios culturais que a mídia coloca, insensibilidade intensificada diante da televisão”.

Nessa linha de pensamento, Moran (2002, p. 98) afirma que a televisão, o cinema e o vídeo desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante: “passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros”. Cabe à escola – ambiente de construção do cidadão – exercer seu papel de formadora do jovem, preparando-o para a vida em sociedade. E é possível que isto seja feito a partir da televisão, de um programa já pronto e de sucesso entre os jovens.

A televisão na América Latina como um todo é extremamente popular. Moran (2002) afirma que muito da forma de ver o mundo predominante no Brasil provém fundamentalmente da televisão, uma vez que ela alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético que crianças e jovens – e grande parte dos adultos – levam para sala de aula. Nesse ínterim, Carneiro (2007, p. 198) afirma que “assistir à TV constitui o principal lazer, tanto de crianças e adolescentes brasileiras – como revelam inúmeras pesquisas – quanto de boa parte de seus professores”.

Na mesma linha de pensamento, Baccega (2002, p. 1) afirma que desde a implantação da televisão no Brasil, ela tem trilhado um caminho de pleno êxito, influenciando gerações, através de seus vários gêneros, com destaque para a ficção, sobretudo as telenovelas.

Hoje, não é possível pensar a realidade brasileira sem a televisão. Ela conforma desejos, influencia a categorização dos anseios, generaliza particularidades, compõe o tecido da cultura. Educa.

Assim, falar de televisão deve implicar falar do contexto cultural no qual ela está inserida, ocupando-se dos aspectos dominantes da cultura, que regem tanto o emissor quanto o receptor. No mesmo sentido, Guareschi e Biz (2005, p. 38) estabelecem que não há instância de nossa sociedade que não tenha uma relação profunda com a mídia, onde a mídia não interfira de maneira específica.

Baccega (2002, p. 2) afirma que um dos aspectos dominantes da cultura é a “assimilação que a televisão faz dos componentes populares da cultura, assenhoreando-se deles a partir de suas linguagens, devolvendo-os sob a roupagem do sistema ao qual a TV serve”. Para ela, o que não sai na televisão não ganha status de “coisa pública”. É como se não tivesse acontecido.

Assim, se as mídias, especialmente a televisão arraigaram em nossa cultura, não há como se pensar em uma escola que não a absorve de algum modo. Neste sentido,

Baccega (2002, p. 2) afirma que a televisão introduziu-se como fonte de educação que não pode ser ignorada.

Ainda que as escolas continuem a considerar educação apenas aquilo que resulta de um processo ensino-aprendizagem baseado na lógica da escritura, em que os alunos devem apreender aquilo que lhe é ditado pelos conteúdos programáticos, no mais das vezes ultrapassados, e devolver em provas ou outras atividades equivalentes, a cultura está impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário. Educação, portanto, não é instrução.

No mesmo sentido, Gonnet (2004, p. 20) afirma que a controvérsia entre a idéia de educação e de instrução é um tanto controversa, uma vez que não seria possível a escola instruir sem educar. Para ele, a educação aparece

como um lugar de negociação de conflitos de interesse, de conflitos de valores. Aquisições e frustrações são indissociáveis de seu processo. Elas dizem respeito aos elementos físicos (aprendizagens corporais), sociais (comportamento com os outros) e mentais (valores, moral, religião) e se estendem por um tempo longo, uma vez que, em comparação com o reino animal, a educação da espécie humana atinge muitas vezes um quarto da esperança de vida. Os poderes políticos, naturalmente, a valorizam, buscam controlá-la, utilizá-la ou reprimi-la, do mesmo modo que as oposições tentam apoiar-se nela para fundar suas conquistas, suas seduções, às vezes suas revoluções (GONNET, 2004, p. 21).

Sendo assim, não há como negar o papel importante que a escola exerceu e exerce em nossa sociedade, não apenas contribuindo com a democratização do saber, como também sendo considerada apenas como fase de transição para o mercado de trabalho. Apesar disso, hoje a escola se vê premiada pelas novas condições culturais, tornando-se, muitas vezes, um equipamento que serve ao controle social e político, acabando por colaborar com a exclusão (BACCEGA, 2002, p. 3).

Ao lado da escola está a televisão, com poder de fogo maior no que se refere a influências culturais, uma vez que os signos que compõem a TV atingem diretamente os sentidos, as emoções, diferentemente do que acontece com os signos da linguagem verbal, com a leitura-escrita, com os livros, nos quais se baseia a escola.

Baccega (2002) afirma que a televisão impõe um desafio à escola, que é o de deixar de compreender a educação como instrução, a aprendizagem como produto apenas do ensino, educandos apenas como alunos, conhecimento como saberes fragmentados, ao mesmo tempo em que a absorve em seu cotidiano.

No mesmo sentido, Orozco Gómez (2001, p. 66) afirma que

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. Estas, tradicionalmente, se basearam em e referiram-se à linguagem escrita, e mantiveram o livro como seu principal meio de transmissão-apropriação.

É tão importante uma educação para as mídias e que utilize as mídias, uma vez que elas fazem parte de nosso cotidiano. Nesse sentido, Baccega (2002) lembra da necessidade de deixar de encarar a televisão como inimiga, como suspeita, pelo fato de ela ser divertida, já que o que é divertido também pode educar. Isto porque a televisão traz outra linguagem, na qual o aluno está alfabetizado e que a escola precisa saber usar para obter êxito em seus objetivos. É preciso, portanto, usar a televisão, mas não como “substituta” do professor, nem como equipamento “modernizador” que tem como base os mesmos conteúdos ultrapassados ainda veiculados pela escola. É preciso pensar numa nova forma de usar a televisão, aproveitando seu potencial seu alcance entre crianças e jovens.

Carneiro (2002, p. 7) considera ainda que

Do ponto de vista de um processo de ensino e aprendizagem, entendido como comunicação, diálogo, interação, construção de conhecimentos, chegou o momento de encerrar o julgamento e assumir que há uma cultura televisual, estruturada por dinâmicas comerciais, que proporciona aos jovens informações, valores, saberes e padrões de consumo. É preciso conhecê-la, analisá-la criticamente e responsabilizar-se por estabelecer situações de comunicação entre gerações e entre culturas.

Mesmo assim, Gonnet (2004, p. 35) ressalta uma importante consideração a respeito do uso da televisão pela escola, observando essa utilização com mais cautela. Para ele,

a televisão tornou-se hoje um poder colossal; pode-se mesmo dizer que ela é potencialmente o mais importante de todos, como se ela tivesse substituído a voz de Deus. E será assim enquanto continuarmos a suportar seus abusos. A televisão adquiriu um poder demasiado extenso no seio da democracia. Nenhuma democracia pode sobreviver se não acabar com essa potencia todo-poderosa.

Apesar disso, ele considera a importância de a escola absorvê-la em seu cotidiano, a fim de melhor orientar suas crianças. Popper (2000 *apud* GONNET, 2004, p. 35) afirma que a televisão, cuja influência pode ser terrivelmente nociva, poderia ser, ao contrário, uma preciosa ferramenta de educação. Ou seja, mesmo que a televisão não se preocupe com a qualidade de seus programas, ainda que ela mantenha um certo nível de degradação no intuito de manter a audiência, ela pode e deve ser observada no currículo escolar, uma vez que a televisão reconstrói os conceitos de tempo e espaço.

Tudo o que acontece, e foi escolhido para ser noticiado por ela, apresenta-se como parte de um presente contínuo, como se não

existissem o ontem e o amanhã. O que foi visto no noticiário de ontem poderá ser visto novamente hoje, não como repetição mas como permanência no tempo. Na hora que quiser, tudo pode passar na televisão: o que aconteceu antes, ou muito antes, como a Revolução Francesa, por exemplo, é mostrado como se estivesse ocorrendo naquele momento, com um grande grau de verossimilhança (BACCEGA, 2002).

A escola passa a ter, então, o dever de ensinar as crianças a utilizar a televisão, explicando-lhes qual uso que se pode fazer dela e quando ela deve ser desconsiderada. Nesse sentido, Gonnet (2004, p. 36) considera que se as crianças

compreenderem que a aquisição de bens materiais não é o alvo supremo da existência e que os valores pregados pelos programas e pelas publicidades televisivas estão em contradição com que eles aprendem na escola, isso já será alguma coisa. Em vez de fazer como se a televisão não existisse, a escola deveria propor às crianças discutir programas e idéias, bons ou maus, que lhes são apresentados. Ela deveria implementar programas pedagógicos que visassem a fazer das crianças telespectadores dotados de espírito crítico, e isto desde a mais tenra idade. Deixá-los utilizar os equipamentos de vídeo para fazer pequenos espetáculos e anúncios publicitários; para que as crianças se dêem conta por elas mesmas de que se pode facilmente deformar a realidade com uma câmera.

Carneiro (2002, p. 7) enfatiza três aspectos importantes, diferentes e complementares, que devem ser considerados no uso da televisão pela escola: educação para uso seletivo da TV; educação com a TV; e educação pela TV.

Ao se abordar a educação para o consumo seletivo e crítico da TV, o objetivo é desenvolver a competência dos alunos para analisar e fazer leitura crítica e criativa de programas de televisão a partir do conhecimento das linguagens, das condições de produção e recepção. Na educação com a televisão, utilizam-se programas (ou trechos de programas) como estratégia pedagógica para motivar aprendizados, suscitar interesses, problematizar conteúdos, informar. Educar pela televisão significa comprometer emissoras com a formação de jovens, com a oferta de mais e melhores programas para o público infanto-juvenil.

Manuel Pinto (2001, p. 123) considera também importante na abordagem da problemática da relação existente entre as crianças e a televisão, as representações comuns sobre o meio televisivo, condicionantes das visões e dos discursos de pais e educadores.

Essas representações são em geral mediocêntricas e caracterizam-se por: a) lamento sobre o excessivo tempo ocupado com a televisão, considerado a miúdo desperdício; b) crença no efectivo poder modelador das mensagens mediáticas, com independência dos contextos e situações da sua recepção, por regra não tidos em consideração; c) preocupação primordial com uma dimensão julgada crítica das mensagens televisivas, a saber, a violência (deixando mais ou menos na sombra outras questões como os apelos ao consumo através da

publicidade ou o desvendamento de aspectos da vida adulta, como os comportamentos sexuais); d) sentimento de que a difusão da televisão significou uma perda ou privação relativamente a uma ordem social e a estilos de vida que se considera terem existido antes do seu aparecimento (hábitos de leitura, diálogo familiar, maior convivência etc.).

Não se pode negar que não é tudo que é exibido pela televisão que se pode considerar. Daí a importância de um olhar crítico para sua programação. Machado (2007, p. 12) afirma que

a televisão é e será aquilo que nós fizermos dela. Nem ela, nem qualquer outro meio, estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidir o que vamos ver ou fazer na televisão, ao eleger as experiências que vão merecer a nossa atenção e o nosso esforço de interpretação; ao discutir, apoiar ou rejeitar determinadas políticas de comunicação, estamos, na verdade, contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão. O que esse meio é ou deixa de ser não é, portanto, uma questão indiferente às nossas atitudes com relação a ele. Nesse sentido, muitos discursos sobre a televisão às vezes me parecem um tanto estacionários ou conformistas, pois negligenciam o potencial transformador que está implicado nas posturas que nós assumimos com relação a ela; e, nós, aqui, abrange todos os envolvidos no processo: produtores, consumidores, críticos, formadores, etc.

Sendo assim, o que se aprende na televisão tem sido cada vez mais importante, para crianças e jovens, do que aquilo que se aprende na escola, uma vez que as fontes de aprendizagem se multiplicam cada vez mais na televisão e mantêm-se restritas no âmbito da escola. Daí a necessidade premente de inserir a televisão na escola de uma maneira mais dinâmica e proveitosa. Orozco Gómez (2001, p. 79-80) entende que a partir da implantação da televisão, os alunos “questionam o professor, questionam seus saberes enciclopédicos esvaziados de significado, frente à proliferação da significação representacional e multicolorida do televisivo”.

Um paralelo interessante feito por Baccega (2002, p. 4) a respeito da sedução da televisão em contrapartida à tradicionalidade da escola está na comparação entre a linguagem imagética da televisão e a linguagem linear dos livros. Para ela,

um livro para adultos dificilmente podia ser lido por uma criança: não apenas porque era “proibido” e escondia-se da criança (e ela chegava a ser penalizada se o lesse), como porque o vocabulário para adultos difere do vocabulário dos livros infantis ou infanto-juvenis. Já com a imagem da televisão isso não ocorre: a criança vê as mesmas imagens que o adulto, ainda que lhes dê outras interpretações. A mística que envolve os adultos desaparece: hoje eles são vistos como seres que podem ser agressivos, algumas vezes injustos, outras vezes bebem e nem sempre se pautam pela ética do discurso que adotam. Com a imagem as coisas se passam diferentemente. A leitura da imagem é mais livre, o poder de absolutizar o entendimento fica restringido. Por isso, o medo que a escola tem da imagem e, portanto, da televisão, que

se utiliza de uma linguagem que sincretiza o verbal e o não verbal. Ao usar a imagem, a escola procura dificultar a polissemia, que é de sua natureza, utilizando-a como mera ilustração do escrito ou colocando-lhe legendas que conduzam a interpretação.

Há que existir um equilíbrio na utilização das inúmeras tecnologias a que a criança e o jovem estão expostos em seu cotidiano. E elas não estão expostas tão somente aos livros, mas especialmente à televisão, e hoje também à internet, ao celular etc. Assim, para a criança e para o jovem, há que existir outra maneira de ver e de ler, de sentir e apropriar-se do mundo.

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 e da mestiçagem, do revolvimento de memórias territoriais com imaginários des-localizados. (MARTÍN-BARBERO; REY, G., 2004, p. 61).

As crianças e jovens de hoje assistem a tudo que é exibido pela televisão – desde os programas educativos até aqueles produzidos para adultos. A TV, portanto, torna-se uma espécie de “escola paralela”, a qual, mesmo sem licença para ensinar, tem ocupado o lugar antes destinado à família e à escola. Ademais, a televisão faz parte da cultura na qual vivemos, editando o mundo e tornando impensável uma sociedade sem a sua presença. E aí, como vemos, sua atuação envolve a todos: crianças e jovens, pais e professores. Nesse sentido, Baccega (2002, p. 6) afirma que as duas instituições de educação tradicionais, escola e família, são, elas também, resultado da presença da televisão. “Em outras palavras: a televisão serve também para fazer/criar cultura e não apenas para transmitir e divulgar. Como se pode ver, os desafios são múltiplos”.

A televisão não tem compromisso com a produção de conhecimento, mas com a disseminação de informações. Baccega (2002, p. 7) vai mais além quando afirma que

o objetivo primeiro da televisão é conquistar, manter e permanentemente ampliar audiência e, para tanto, é preciso que cada vez mais o espetáculo se faça presente, sempre de maneira original, explorando-se novas combinações de códigos, de gêneros, de estilos, que a tecnologia facilita. Essa mesma tecnologia que, como lembra Orozco, permitiu que o telefone, além de veicular a voz – linguagem oral – passasse a transmitir também a linguagem escrita, através do fax. Ou, no caso da televisão, que seus sinais sejam recebidos por cabo, por antena parabólica ou por fibra ótica, além da tradicional recepção de uma fonte emissora. Também sua tela hoje tanto se transforma em uma tela de cinema (quando vemos um vídeo), como em uma tela de videogame ou de computador, ou ainda tela para uso de programas interativos de ensino programado. Portanto, a tecnologia nos obriga a falar não de um mas de vários tipos de audiência.

Baccega (2002, p. 8) alerta para a importância de não se ignorar a televisão, uma vez que as crianças e jovens são a maior audiência desta,

pois pesquisas indicam que eles passam mais tempo em frente à TV do que em qualquer outra atividade, incluindo a escola ou o diálogo com os pais. Se é verdade que a televisão não objetiva ensinar, é também verdade que as crianças aprendem com ela. E, a partir dela, constroem suas expectativas sobre o que e como fazer, constroem atitudes que, não raras vezes, reproduzem estereótipos de comportamento.

No mesmo sentido, Carneiro (2005, p. 101) afirma que

Contemporaneamente, a TV é o meio de comunicação predominante, instrumental de socialização, entretenimento, informação, publicidade, composto em função dos interesses de mercado. Por ela, gerações aprendem a consumir e a conhecer a si e ao mundo. Reuniões públicas, antes nas ruas, têm como cenário e como mediadora a TV: campanhas políticas e pronunciamentos oficiais substituem interações coletivas. O diálogo ficção – realidade perpassa fronteiras e mostra a telenovela – o programa mais visto por crianças e adultos – superar o entretenimento meramente alienatório e discutir temas sérios, oportunos, que antes eram ignorados ou não admitidos por causa dos preconceitos.

Assim, é possível observar que estar-se-á diante de dois desafios, que se complementam e não se excluem: um de inserir os meios de comunicação na escola e outro de inserir mais educação na televisão. Neste sentido, Carneiro (2005, p. 102) questiona

Como preparar o jovem para analisar a televisão, ler um mundo recortado por ela, compreender-lhe os recortes. Como analisar sua presença cotidiana em nossa cultura? Como usá-la criticamente a serviço da educação? Como integrar TV/vídeo à escola? Educa-se pela televisão? Que postura têm os consumidores? Quais os papéis de produtores e proprietários de TV na educação? É viável produzir programas interessantes com a intenção de educar?

Faz-se necessário, portanto, que, prioritariamente, reconhecer as características da sociedade contemporânea, observando que televisão e escola desempenham papéis sociais importantes nesta.

Baccega (2002, p. 10) pondera, ainda, que

só no campo da comunicação/educação se poderá formar cidadãos: que saibam ler as várias linguagens, da escrita à videotecnológica, pois nelas estão contidas as decisões que afetam as pessoas na sua vida cotidiana; que saibam diferenciar os produtos dos meios de comunicação, sobretudo da televisão, atribuindo-lhes qualidades e defeitos, tendo como parâmetro uma sociedade mais justa e igualitária.

Isto significa que somente quando a sociedade assumir a televisão como uma dimensão cultural é que a escola poderá inserir-se nos processos de mudança atravessados pela nossa sociedade e interagir com os campos de experiência em que se processam essas mudanças. Surge, então, um grande desafio: o de conceder à escola o papel de grande mediadora entre os meios de comunicação e as crianças e jovens. Ao invés de considerar os meios de comunicação como inimigos a serem exorcizados, a contemporaneidade redefiniu o papel da escola, obrigando-a a assumir o papel de agente mediador. É importante que a escola “seja capaz de orientar a aprendizagem dos alunos inclusive fora do âmbito escolar; de levar os alunos a aproveitar o que os meios de comunicação oferecem de positivo, capitalizando para a escola a informação e o conhecimento que circulam descentradamente na sociedade” (BACCEGA, 2002, p. 11).

Wolton (2004, p. 65) afirma que a televisão é formada por duas dimensões indissociáveis e complementares: a técnica, relacionada à imagem, e a social, relacionada ao *status* social da televisão.

Daí a importância de se discutir a televisão dentro da sala de aula, seja orientando crianças e adolescentes para um olhar crítico do que assistem, seja utilizando a programação da mesma nas discussões curriculares. Nesse sentido, Orozco Gómez (2001, p. 53) afirma que várias pesquisas realizadas demonstram que a criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aula e nos livros didáticos. Também estão de acordo ao concluir que a TV ganha espaço na mente das crianças, e que a educação formal está perdendo interesse para elas.

O objetivo da TV é reunir indivíduos e públicos e oferecer-lhes a possibilidade de participar individualmente de uma atividade coletiva. Assim, o que importa não é o que se vê, mas o que se comenta sobre o que se vê: a unidade teórica da televisão é exatamente a sua capacidade de reunir públicos diferentes e sua importância é, portanto, tão grande política quanto socialmente.

Foi exatamente isso que se pôde observar nesta pesquisa: os alunos gostam de comentar sobre o que vêem na televisão, seja na escola, com a família ou com amigos. E há uma carência por parte deles de um espaço para se discutir o que assistem na sala de aula. De tal forma que torna-nos possível afirmar que a televisão e a educação devem andar juntas a fim de contribuir para alcançar o objetivo social de formar cidadãos para o mundo contemporâneo.

## **2. DIREITO DE CIDADANIA E EDUCAÇÃO**

Neste capítulo pretende-se discutir o direito de cidadania e sua expressão legal. Aqui vamos levantar seus conceitos, sua história, e seu envolvimento com o direito à educação, trazendo à tona a reflexão necessária em torno dos objetivos desta pesquisa e preparando-nos para uma melhor análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa.

O direito de cidadania é, de acordo com a constituição federal de 1988, o direito de votar e ser votado. Mas veremos, neste capítulo que ele vai além disso. Ele ultrapassa os limites legais e passa a ser um direito inerente ao homem, que permite o convívio justo e pacífico em sociedade. Daí sua importância e significado, a ponto de a legislação brasileira o ter inserido como objetivo a ser perseguido pela educação, especialmente no Ensino Médio. É a forma que o legislador brasileiro encontrou de preparar o jovem para o exercício pleno da cidadania.

Esta pesquisa teve como objetivo primeiro analisar as potencialidades e limites de situações da telenovela capazes de motivar práticas reflexivas sobre o direito de cidadania em sala de aula. Isto porque o direito de cidadania é conteúdo programático previsto nos programas curriculares do ensino médio no país, além de ser objetivo a ser alcançado pela educação, no tocante a preparar o jovem para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, torna-se fundamental uma reflexão teórica em torno do tema direito de cidadania e seu envolvimento com a educação.

### **2.1. Aspectos legais**

O direito de cidadania está previsto no artigo 1º, inciso II da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como fundamento do nosso país. O exercício da cidadania é entendido como o direito de votar e ser votado (art. 14, BRASIL, 1988). Mas votar e ser votado é algo complexo, o que significa que o direito de cidadania não é exercido apenas uma vez a cada dois anos, nem se resume apenas a se dirigir à urna eletrônica por

pouco menos de cinco minutos. O direito de cidadania é exercido diariamente por todos os membros da sociedade, até mesmo sem perceber.

Nesse sentido, Pinsky (2008, p. 9) afirma que “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”. É ter direitos civis e políticos! E vai além: “os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à uma velhice tranqüila”.

O conceito de cidadania, assim como muitos conceitos assumidos hoje por nossa sociedade, muda conforme o tempo e o espaço histórico em que está inserido. Os primeiros registros da idéia de cidadania estão na *polis* grega, aliada à idéia de democracia. Mas o referencial que se tinha na época era idealizada e falsa, uma vez que a participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo, restringiam-se aos cidadãos gregos, que não eram todos os membros da sociedade. Observem que, naquela época, os escravos não eram considerados cidadãos e, portanto, não participavam da vida política da *polis* (PINSKY, 2008, p. 30). Aliás, cidadão grego era todo homem que tomava parte no culto da cidade, e desta participação lhe derivavam todos os seus direitos civis e políticos. Renunciando ao culto, renunciava aos direitos (HAJAJ, 2006, p. 73).

No sentido moderno, o conceito de cidadania deriva da Revolução Francesa de 1789, e consiste no conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado (FUNARI, 2008, p. 49). O período da Revolução Francesa é conhecido como fundador dos direitos civis, pela bandeira que ergueu em defesa dos direitos de igualdade, liberdade e fraternidade. Nessa linha de pensamento, Odalia (2008, p. 160) afirma que é também nesse período que a idéia de felicidade nasce como um projeto de vida da sociedade. Ou seja, a felicidade está intimamente ligada à educação, à produção de alimentos, não como um privilégio de poucos, mas à disposição de todos. Assim, pode-se afirmar que a cidadania é a fruição de todos os direitos fundamentais e sociais do indivíduo, necessários à expansão da personalidade humana (HAJAJ, 2006, p. 73). É essa a idéia que se transmitiu ao longo do tempo e fez surgir a concepção atual de direitos sociais e de cidadania.

No Brasil, a cidadania é entendida predominantemente, inclusive pela mídia, como sinônima do direito de votar e ser votado. Pouco se discute sobre esse tema em períodos não-eleitorais. Vale ressaltar que a concepção moderna de cidadania, derivada da Revolução Francesa, vem sendo lentamente incorporada pela sociedade brasileira. Nem

sempre a idéia de sufrágio universal fez parte da nossa legislação. Além disso, o povo brasileiro viveu longos 20 anos sob o regime da ditadura militar, que impedia a democracia e a liberdade de escolha de seus governantes. Somente em 1985, com as Diretas Já, é que o brasileiro pôde, enfim, voltar a participar democraticamente da vida política do país. Nesta época, predominava uma concepção de que as grandes cidades produziam eleitores obrigados a fazer filas nas seções de votação, e que, em sua maioria, não davam nenhum valor “à magia da conquista do *status* de cidadão difundida pelas organizações políticas” (CANÊDO, 2008, p. 541).

Foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe a idéia de uma instituição eleitoral duramente conquistada, pondo fim a uma série de limitações, preconceitos e discriminações por meio do sufrágio universal. Canêdo (2008, p. 542) afirma ainda que a urna eletrônica, que dificultou consideravelmente a possibilidade de fraude nas eleições, contribuiu significativamente para que os eleitores fortalecessem a idéia de virtude do seu papel de eleger seus representantes, transpondo sua importância para além do período eleitoral e convidando o cidadão-eleitor a participar ativa e cotidianamente da vida político-social de seu país.

A cidadania é que vai determinar o poder que o Estado possui para implementar políticas públicas que assegurem a todos o exercício de seus direitos políticos. De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro deve oferecer a todos os cidadãos saúde, transporte, segurança, previdência e educação. Tudo isso faz parte do que chamamos de direito de cidadania. Assim, cidadania é o “direito a ter direitos”, ao mesmo tempo em que é, também, direito-dever. Hajaj (2006, p. 82) afirma que um grande e valioso instrumento na luta pela conquista da cidadania é a educação como objeto de reflexão, pesquisa e ensino. É por meio desta que o indivíduo adquirirá condições reais de participação econômica, política e social.

Neste sentido, Tonet (2005, p. 18) afirma que a cidadania está diretamente ligada à idéia de emancipação. E o meio mais eficaz de emancipar o ser humano é por meio da educação. O autor, que coaduna com as idéias de Paulo Freire, constata que admitir a plenitude da cidadania é o mesmo que plenitude da liberdade. Um homem livre é um homem cidadão, ou vice-versa. E esse é um processo de construção permanente, com pessoas que possuem direitos e deveres, que lutam para conquistá-los, defendê-los e efetivá-los, tendo no Estado o fiador dessa condição.

Assim, pode-se concluir que cidadania, política e educação são conceitos que interagem entre si, são idéias interligadas, interdependentes. Nessa linha de

pensamento, Hajaj (2006, p. 98) afirma que não se pode falar em construção da cidadania sem falar em educação, uma vez que vincular educação e cidadania faz parte do senso comum: “a concepção de que só quem é alfabetizado é capaz de agir politicamente, de participar, de ser livre, responsável, consciente – de ser homem histórico e político, de ser cidadão”.

Nesse sentido, Araújo (2007, p. 11) argumenta que entender a cidadania a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que cada um e todas as pessoas estabelecem com o mundo à sua volta. Para ele, a cidadania é mais complexa, devendo, portanto, considerar o desenvolvimento das condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais. Esse processo pressupõe a educação de todos – crianças, jovens e adultos – com a intenção explícita de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre rumos.

Araújo (2007, p. 12) afirma também que essa forma de educação para a cidadania deve visar também ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de idéias, as influências da cultura e os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Isto porque atualmente, as crianças e os adolescentes vão à escola somente para aprender as ciências, a língua, a matemática, a história, a física, a geografia, as artes.

Não existe o objetivo explícito de formação ética e moral das futuras gerações. Entendemos que a escola, enquanto instituição pública criada pela sociedade para educar as futuras gerações, deve se preocupar também com a construção da cidadania, nos moldes que atualmente a entendemos. Se os pressupostos atuais da cidadania têm como base a garantia de uma vida digna e a participação na vida política e pública para todos os seres humanos e não apenas para uma pequena parcela da população, essa escola deve ser democrática, inclusiva e de qualidade, para todas as crianças e adolescentes. Para isso, deve promover, na teoria e na prática, as condições mínimas para que tais objetivos sejam alcançados na sociedade (ARAÚJO, 2007, p. 13).

Na mesma linha de pensamento, Santos (2007, p. 25) entende que a escola é uma realidade histórica em processo contínuo, de tal modo que é preciso compreendê-la como uma instituição voltada para a realização da prática pessoal e social, contextualizada nas dimensões espacial e temporal, revestida de caráter contraditório e complexo. “É preciso privilegiar sua abordagem como processo, não produto acabado. A escola não é, e, sim, está sendo” (SANTOS, 2007, p. 25).

Lodi e Araújo (2007, p. 69) afirmam que para que os estudantes possam aprender e assumir os princípios éticos e de cidadania é necessário assumir no contexto escolar pelo menos dois fatores:

que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática; 2) que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente.

É importante considerar, também, o papel ativo exercido por professores e alunos, quando interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem na escola, a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções. Lodi e Araújo (2007, p. 70) consideram que os valores e os princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas imbuídas de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes.

Assim, a educação fundada em valores deve partir de temáticas significativas, de tal maneira que estabeleça condições para que os jovens desenvolvam sua capacidade dialógica, adquiram consciência de seus próprios sentimentos e emoções e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético e moral. Lodi e Araújo (2007, p. 71) determinam que a melhor forma de propiciar tais aprendizados aos jovens é estimulando reflexões e vivências. Por isso, o convívio escolar é um elemento-chave na formação ética dos estudantes e, ao mesmo tempo, é o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa educativa nesse aspecto.

A exclusão do agir e do participar politicamente é produto das desigualdades sociais que impõem estreitos limites ao exercício dos direitos sociais, civis e políticos que constituem a cidadania. Ao se considerar a relação existente entre educação e cidadania é preciso atribuir-lhes uma relação de causa e efeito, onde a exclusão da cidadania seja tomada como consequência da falta de acesso à educação (HAJAJ, 2006, p. 98). Nesse sentido, Guareschi e Biz (2005, p. 13) afirmam que no início, no meio e no fim de todos os processos do homem está a educação. Sem que a sociedade se volte e se agarre a ela, não há possibilidade imediata de poder lutar por uma sociedade livre e democrática.

Como o direito de cidadania e o direito à educação são direitos fundamentais, garantidos pela constituição federal de 1988, é importante discorrer sobre o que vem a ser direito fundamental e onde esses direitos aparecem e ganham destaque e importância na legislação nacional.

## 2.2. Conceito de Direito fundamental

Para MORAES (1997, p. 29), os direitos fundamentais seriam os “*direitos ou as posições jurídicas subjetivas das pessoas enquanto tais, individualmente ou institucionalmente consideradas, consagradas na Constituição*”. Assim, correspondem esses direitos a situações jurídicas subjetivas de vantagem, sem as quais não é possível ao homem a sobrevivência e o convívio social, nem mesmo a realização pessoal.

Direito Fundamental então, é todo aquele inerente do homem. Neste sentido, BOBBIO (1992, p. 33) diz que “*Direitos do homem são aqueles que pertencem, ou deveriam pertencer, a todos os homens, ou dos quais nenhum homem pode ser despojado*”.

Assim, temos como direitos fundamentais os direitos individuais, os direitos coletivos, os direitos sociais e os direitos à nacionalidade e à cidadania.

Toda Constituição visa a proteger e garantir os direitos essenciais, pois que há a necessidade de se proteger a pessoa no que tange à sua vida, à sua liberdade, à sua participação política e social, entre outros direitos assegurados por ela, uma vez que definidos pela referida Carta como fundamentais. SARLET (2003, p. 42) confirma esta idéia quando diz que:

o conteúdo do conceito de dignidade da pessoa humana (a exemplo de inúmeros outros preceitos de contornos vagos e abertos) carece de uma delimitação pela práxis constitucional, tarefa que incumbe a todos os órgãos estatais.

E continua:

o Tribunal Constitucional da Espanha, inspirado igualmente na Declaração Universal, manifestou-se – em decisão proferida em 1985 – no sentido de que ‘a dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que leva consigo a pretensão ao respeito por parte dos demais.

SILVA (2000, p. 34) reforça o conceito de direito fundamental quando explica que este designa “*no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas*”. E especifica o termo “direitos fundamentais”:

no qualificativo fundamentais acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem, no

sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados. Do homem, não como macho da espécie, mas no sentido de pessoa humana.

## **2.3. Princípios Comuns aos Direitos Fundamentais**

São dois os princípios norteadores dos direitos fundamentais: o da universalidade e o da igualdade.

### *2.2.1. Princípio da Universalidade*

De acordo com este princípio, todas as pessoas são sujeitos constitucionais. De tal maneira que todos são titulares de direitos e estão submetidos a deveres estabelecidos no ordenamento jurídico de um determinado grupo social.

### *2.2.2. Princípio da Igualdade*

Este princípio refere-se ao conteúdo das normas jurídicas que imprimem existência normativa aos mesmos.

Assim, este princípio determina a generalidade na atribuição de direitos e na imposição de deveres.

Aristóteles afirmava que a igualdade consiste na “supressão dos privilégios entre os homens, com a limitação das soberanias individuais” (in MORAES, 1997, p. 59). Ou seja, todos devem ser equiparados tanto em relação aos direitos quanto aos deveres previstos no ordenamento.

## 2.4. O Direito Fundamental Social

Para MORAES (1997, p. 63), os direitos fundamentais se dividem em direitos individuais, coletivos, sociais e políticos.

Os direitos sociais seriam aqueles inerentes à pessoa humana situada na sociedade, bem como aqueles correspondentes às relações sociais, econômicas e culturais, pois sem eles não poderia o homem desenvolver todas as suas potencialidades nem usufruir todos os bens sociais, econômicos e culturais de que necessita para viver.

No mesmo sentido, SARLET (2003, p. 66), defende que os direitos sociais têm “por objeto precípuo conduta positiva do Estado (ou particulares destinatários da norma), consistente numa prestação de natureza fática”.

Destarte, os direitos sociais estabelecem uma série de normas que visam a diminuir as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Ademais, os direitos sociais determinam os direitos e deveres do homem em relação à sua participação na sociedade, bem como a contribuição da sociedade ao indivíduo, com a participação direta ou indireta do Estado. Visando a contribuir para a diminuição das diferenças sociais, CUNHA (1990) diz que os direitos sociais são: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a maternidade à infância e a assistência aos desamparados.

Todavia, tais direitos, quando previstos na Constituição, não são auto-aplicáveis. Faz-se necessário, para tanto, a criação de normas que estabeleçam regras para a aplicação desses direitos. As regras constitucionais, portanto, seriam declaratórias da existência desses direitos, fazendo-se fundamental as existências de normas infra-constitucionais que regulem a aplicação dos mesmos. Neste ínterim, defende SILVA (2000, p. 72):

A Constituição é expressa sobre o assunto, quando estatui que as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata. Mas certo é que isso não resolve todas as questões, porque a Constituição mesma faz depender de legislação ulterior a aplicabilidade de algumas normas definidoras de direitos sociais, enquadrados dentre os fundamentais.

## **2.5. A Constituição de 1988 e os Direitos Fundamentais**

A nossa Constituição (BRASIL, 1988) prevê os direitos fundamentais em seu Título II, sendo que cada capítulo descreve os direitos fundamentais em separado, de acordo com a classificação dos mesmos. Os direitos individuais e coletivos estão previstos no capítulo I, os direitos sociais, no capítulo II, a nacionalidade no capítulo III e os direitos políticos no capítulo IV.

Para a nossa Carta Magna, são direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (art. 6º).

## **2.6. O Direito à Educação**

A Educação consiste num processo de desenvolvimento do indivíduo que implica em boa formação moral, física, espiritual e intelectual, visando ao seu crescimento integral para um melhor exercício da cidadania e aptidão para o trabalho.

É a Educação um dos direitos fundamentais sociais garantidos pela nossa Constituição, estando prevista em seu art. 6º, e em seu Título VIII, Capítulo III, art. 205 a 214.

Nossa Magna Carta traz a educação como um direito de todos, e dever do Estado e da Família, estabelecendo assim uma cooperação entre o Estado e a sociedade. Para SILVA (2000, p. 121), a educação é um processo de reconstrução da experiência, um atributo da pessoa humana, devendo, portanto, ser comum a todos. A nossa Carta Magna se agasalha nesta corrente de pensamento.

Assim estabeleceu nossa constituição talvez como forma de diminuir as desigualdades sociais existentes em nosso país. Ela estabelece ainda, para a garantia do princípio da igualdade, a obrigatoriedade do Estado em oferecer a todos o ensino fundamental gratuito.

MORAES (2002, p. 234), citando Celso de Mello, afirma que o conceito de educação:

é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepara-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

A educação possui como objetivos primordiais a serem alcançados, trazidos pela nossa Magna Carta – em seu art. 205 –, o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação da pessoa para o trabalho, integrando-se assim, valores antropológico-culturais, políticos e profissionais. Assim, SILVA (2000, p. 123) defende que:

A consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito de ensino, informado por alguns princípios com eles coerentes, que realmente foram acolhidos pela Constituição, tais são: universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade.

Mas faz-se necessário o estabelecimento de diretrizes para aplicação dos direitos previstos nesta constituição, e a competência para tanto é da União.

A educação é um sistema complexo (PERLINGIERI, 1997, p. 97), incluindo, de um lado, os comportamentos da pessoa humana, de outro, toda uma atividade cultural, espiritual e recreativa. Para tanto, a responsabilidade de exercer a função educativa é, concomitantemente, da escola e da família.

Neste sentido, PERLINGIERI (1997, p. 98) afirma que:

O cumprimento dessa complexa função educativa não se pode concretizar em uma mera delegação à Escola sem que sejam desenvolvidos em modo responsável. A educação não se esgota nas horas de trabalho escolar, mas se apresenta de forma mais ampla e arejada, incluindo de um lado os comportamentos – como exemplos e testemunhas – do outro toda uma atividade cultural, espiritual e recreativa que não é possível considerar delegada à escola.

Por isso é que o art. 205 da nossa Constituição traz a educação como sendo um dever do Estado e da família.

É possível concluir então, que a Educação é pressuposto do desenvolvimento social como um todo, já que ela é a base da formação do homem “existencial”. Para PERLINGIERI (1997, p. 98), este homem seria aquele que se torna história na sua relação com os outros homens, ou seja, um homem capaz de se inter-relacionar com a sociedade através do processo educacional da pessoa humana, formando uma Sociedade consciente de seus valores.

Destarte, ao construir seus conhecimentos, o ser humano se vale de uma atividade intelectual que o possibilita desenvolver suas potencialidades intelectuais. As experiências vividas pelo homem ao longo de toda a sua vida não são absorvidas *in natura*, de modo a se tornar necessário o acesso à educação.

Deve-se, portanto, elevar a educação à categoria de serviço público essencial, para que o Poder Público possa garanti-lo a todos. Daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é, no entanto, meramente secundária e condicionada (art. 209 e 213).

Pensando assim, SILVA (2000, p. 129), que cita Anísio Teixeira, afirma:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a ‘protegidos’) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

## **2.7. Princípios básicos do ensino**

FERREIRA FILHO (1995, p. 77), diz que o ensino deve obedecer aos seguintes princípios: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte, o

saber; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; e garantia do padrão de qualidade.

Nesta linha, a nossa Constituição, em seu art. 206, traz como princípios garantidores do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a valorização dos profissionais do ensino garantido na forma da lei, os planos de carreira para o magistério público, com piso salarial e profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade. Somente desta forma é que se torna possível alcançar os objetivos da educação previstos no art. 205 – pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O indivíduo, como parte integrante da sociedade, só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal concretize o direito ao ensino, informado por princípios com eles coerentes.

Diante disso, pode-se observar que, de todos os princípios garantidores do ensino, o de maior responsabilidade é o do ensino de qualidade, que deve ser oferecido a todo e qualquer cidadão. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 206, II, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Visando a garantir esse padrão de qualidade, o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 esclarece que o plano nacional de educação, que terá duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País.

No tocante ao ensino fundamental, a Carta Magna estabeleceu diversas garantias específicas a esse nível de instrução, das quais vale ressaltar: a criação de programas suplementares com fonte de recursos própria; o estabelecimento de tratamento prioritário às necessidades do ensino obrigatório, quando da distribuição de recursos públicos; a criação, através da Emenda Constitucional nº 14/96 (BRASIL, 1996b), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

– FUNDEF, com constituição financeira específica, diferenciada da do ensino em geral; o estabelecimento de percentual mínimo de 60% (sessenta por cento) dos 25% (vinte e cinco por cento) aplicáveis necessariamente no ensino, em investimento obrigatório e anual no ensino fundamental; o estabelecimento de função supletiva da União quanto à complementação de verbas necessárias à erradicação do analfabetismo e à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, para que distorções regionais não atrapalhem a meta de alfabetização da população brasileira; e o estabelecimento do percentual de 60% (sessenta por cento) de cada Fundo (Estados e Distrito Federal) para aplicação direta no pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

Não sendo demais frisar que o art. 153, §1º, o art. 155, §1º, IV e §2º, V e o art. 156, §3º, todos da Constituição Federal de 1988, afirmam que, havendo insuficiência de arrecadação para suprir a educação fundamental, tanto a União, como os entes federativos podem e devem alterar as alíquotas dos impostos de sua competência, de forma a suprir imediatamente o *déficit* verificado na prestação desse direito fundamental.

De tal modo que o conjunto de garantias que cercam o ensino fundamental, dando-lhe formato diferenciado, leva à conclusão de que o padrão de qualidade emergirá do exercício contínuo e cumulativo dos instrumentos constitucionalmente estabelecidos. Por isso é que PERLINGIERI (1997, p. 101) defende a idéia de que seja

necessário colocar em evidência a periculosidade da concepção que reconhece a liberdade de ensino indistintamente como liberdade de expressão sem sublinhar as peculiaridades de funções e de responsabilidade. Não é correto limitar-se ao estrito relacionamento entre as liberdades de ensino e de manifestação do pensamento. (...) A finalidade educativa da manifestação do pensamento implica uma maior responsabilidade dos sujeitos, mesmo considerando que tal finalidade representa não a expressão de um mero direito, mas antes a realização de um ofício constitucionalmente relevante. (...) A individuação de um correto sistema educativo deve ser conforme, superando conteúdo e métodos dogmáticos, ao pluralismo cultural e organizativo.

## 2.8. O Direito à Educação na Constituição Federal

A educação tem como objetivo fundamental propiciar ao indivíduo a formação necessária para o desenvolvimento de suas aptidões, de suas potencialidades e de sua personalidade, de tal modo que a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família. É assim que nossa Constituição Federal inicia o capítulo destinado a este assunto. Dentro de seu Título VIII, Capítulo III, a Constituição traz uma série de princípios garantidores da educação nacional.

Para SARLET (2003), somente os artigos 205 a 208 da nossa Constituição Federal é que tratam dos princípios fundamentais à educação. Os demais artigos constituem “normas de cunho organizacional e procedimental, com status jurídico-positivo idêntico ao das demais normas constitucionais”.

Assim, o art. 205 (BRASIL, 1988) reconhece o dever do Estado e da família de prestar a educação, bem como o dever da sociedade em colaborar com este processo. Preleciona ainda este artigo os objetivos a serem alcançados pela Educação: pleno desenvolvimento da pessoa, que deve ser entendido como o máximo aprimoramento das faculdades intelectuais, morais e emocionais dos indivíduos; preparo para o exercício da cidadania, que significa oferecer ao indivíduo instrumentos valorativos e finalísticos capazes de fazê-lo assumir as responsabilidades pelo destino comum com o mesmo empenho que emprega na consecução dos seus objetivos pessoais; e qualificação para o trabalho, ou seja, a formação de mão-de-obra que produza mais, melhor, em menos tempo e com maior satisfação pessoal, de modo que o profissional se adeque à revolução tecnológica e que prepare a emancipação humana.

Note-se que o art. 205 deixa claro que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

Relaciona o art. 206 os princípios norteadores do ministro do ensino, a saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais de ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

O inciso I traz um desdobramento do princípio de igualdade inserto no “caput” do art. 5º, quando determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Dando ênfase a isto, reforça o inciso II a preocupação do constituinte com este tema, quando prega a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, princípio este já manifestado em linhas gerais no inciso IV do art. 5º.

O inciso III reitera, na área da educação, o aspecto pluralista já contemplado no Preâmbulo, que ainda recrimina a existência de qualquer preconceito, seja ele qual for, e, ainda, garante às instituições privadas a continuidade na prestação desse serviço público.

Por sua vez, o inciso IV reforça o disposto no artigo anterior, quando institui a gratuidade do ensino público, já que apenas dessa forma é que se garantiria o acesso à educação a todos os indivíduos.

O inciso V estabelece condições para o exercício do magistério, demonstrando uma preocupação do constituinte com o profissional de ensino.

Por fim, os incisos VI e VII se completam, quando estabelecem a gestão democrática do ensino público para que se possa alcançar o padrão de qualidade.

O art. 208 estabelece as formas de efetivação do dever do Estado em garantir a todos o acesso à Educação. Assim, SARLET (2003, p. 101) afirma que o art. 208 também cuidou de estabelecer “certos mecanismos e diretrizes a serem adotados na implementação de seu dever com a educação, salientando-se a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram o acesso na idade própria”. Todos os outros incisos deste artigo complementam o disposto no inciso I, já que determinam a ampliação do acesso gratuito ao ensino médio (inciso II), o atendimento especializado aos portadores de deficiência (inciso III), a criação de creches e pré-escola para as crianças menores de seis anos (inciso IV), o acesso aos níveis mais elevados de ensino (inciso V), a oferta de ensino noturno regular (inciso

VI), bem como a criação de programas de fornecimento de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde ao estudante (inciso VII).

O parágrafo primeiro deste artigo afirma ser o acesso ao ensino público e gratuito um direito público subjetivo. O que significa dizer que trata-se de um direito exigível, pois como afirma Caio Mário (2007, p. 49), “direito subjetivo é um poder da vontade, para a satisfação dos interesses humanos, em conformidade com a norma jurídica”. Assim, pode o Poder Público ser responsabilizado caso não cumpra o aqui estabelecido (§ 2º).

Os arts. 209 a 211 cuidaram de estabelecer as condições, organização e estrutura das instituições públicas e privadas no âmbito do sistema nacional da educação.

Assim, o art. 209 traz dois requisitos a serem atendidos pelas instituições de ensino privadas para que as mesmas tenham autorização para funcionar: o cumprimento das normas gerais da educação nacional, e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Estabelece o art. 210 a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando a liberdade religiosa quando estabelece a faculdade da matrícula na disciplina religiosa oferecida pela escola (§ 1º) e o direito de preservação da cultura dos povos indígenas, quando estabelece o ensino da língua materna da tribo, e utilização de processo próprio de aprendizagem.

O art. 211 estabelece competência administrativa da União, dos Estados e dos Municípios na implementação do acesso ao ensino em todo o país, de modo a facilitá-lo. Vem ainda o art. 212 estabelecer valores mínimos a serem investidos na educação anualmente para a União, Estados e Municípios, de modo a complementar o artigo anterior. Ademais, o art. 213 determina que os recursos públicos deverão ser destinados às escolas públicas, somente podendo ser destinados às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas quando estas não possuírem fins lucrativos e quando assegurarem seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (incisos I e II).

No art. 212 encontra-se regras sobre a participação dos diversos entes federativos no tocante ao financiamento do sistema de ensino. E continua, junto com o art. 213, a estabelecer metas, prioridades e diretrizes para a aplicação e distribuição dos recursos públicos na esfera educacional.

Por fim, o art. 214 estabelece as condições a serem atendidas pelo plano nacional de educação, de duração plurianual, determinando que o mesmo deverá conter planos de

erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria na qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

De acordo com o IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística, analfabeto é a pessoa que não é capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece. Através deste conceito podemos perceber que qualquer pessoa capaz de assinar o próprio nome é considerada alfabetizada, o que fere os princípios constitucionais aqui elencados.

Pode-se observar, portanto, que o Brasil não consegue atender as exigências internacionais. E foi pensando nisso que se criou o conceito de analfabetismo funcional: pessoas de 15 anos ou mais de idade com o máximo de 3 anos de estudo. Este índice caiu entre 1992 e 1999, porém permaneceu alto: 29,4% dos brasileiros com 15 anos de idade ou mais são analfabetos funcionais.

A lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) vem complementar o texto constitucional, trazendo as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei estabelece critérios para a organização e implementação da educação nacional, dispondo também sobre a educação básica, sobre a educação infantil, sobre o ensino fundamental, sobre o ensino médio, sobre a educação de jovens e adultos, sobre o ensino profissional e sobre a educação superior.

## **2.9. O direito de Cidadania na Constituição Federal**

O direito de cidadania vem garantido pela constituição federal já no art. 1º, inciso II, dando a ele *status* de fundamento da República Federativa do Brasil, apresentando-se simultaneamente como objeto e como direito fundamental das pessoas (MORAES, 2006, p. 17). Isto quer dizer que a cidadania como fundamento da República Federativa do Brasil estabelece o princípio da inafastabilidade da participação popular na tomada de decisões políticas.

Neste sentido, Motta (2006, p. 48) afirma que

A cidadania não se esgota com a participação popular. Para que haja respeito à cidadania, é preciso promover as condições mínimas de

dignidade humana a fim de que o cidadão esteja cômico de seus direitos e deveres, inserindo-se de modo ativo no seio social.

Ou seja, a cidadania é um direito que ultrapassa a esfera dos direitos fundamentais para ser ela própria um fundamento da existência do Brasil como Estado Democrático de Direito.

Uma vez que a Constituição Federal determina que a cidadania se exerce por meio do direito de votar e ser votado, nos art. 14 a 16 há um rol de direitos e deveres relacionados ao exercício dos direitos políticos. Tudo isso como forma de garantir o pleno exercício do direito de cidadania por todos os cidadãos brasileiros.

No art. 14, a Constituição Federal estabelece que a soberania, outro fundamento da República Federativa do Brasil, está ligada diretamente ao direito de cidadania, sendo este exercido por meio do sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos. Tal determinação é de extrema importância, uma vez que já tivemos épocas em que a cidadania no Brasil era exercida somente por homens, ou por pessoas que possuíam uma determinada renda mínima mensal, excluindo-se, desta forma, milhares de brasileiros das decisões políticas do país.

A definição de cidadania está diretamente ligada à de soberania. Se a Constituição Federal determinou que o povo é o detentor do poder soberano e exerce essa soberania por meio do voto popular, ele concede a cidadania ao povo.

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

Mesmo no parágrafo primeiro do art. 14 a Constituição ter determinado o voto facultativo para analfabetos, maiores de 70 anos e maiores de 16 e menores de 18 anos, não quebra a idéia de sufrágio, uma vez que o voto para essas pessoas não é proibido em si, facultativo.

§ 1º - O alistamento eleitoral e o voto são:

- I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;
- II - facultativos para:
  - a) os analfabetos;
  - b) os maiores de setenta anos;
  - c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

A constituição optou por garantir a cidadania apenas para os nacionais, ou seja, os estrangeiros não podem votar ou ser votados. Cidadania é, portanto, a habilitação do *nacional* para o exercício dos direitos políticos. Observa-se que a nacionalidade, então, é a sujeição, por nascimento ou por adoção, do indivíduo ao Estado, para gozo e exercício dos direitos políticos.

A cidadania constitui-se, portanto, do status do nacional para o exercício dos direitos políticos. A cidadania refere-se apenas às pessoas físicas que podem votar e ser votadas, enquanto que, a nacionalidade se aplica também às coisas (ex: navio, trator, etc.).

§ 2º - Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros e, durante o período do serviço militar obrigatório, os conscritos.

§ 3º - São condições de elegibilidade, na forma da lei:

I - a nacionalidade brasileira;

II - o pleno exercício dos direitos políticos;

III - o alistamento eleitoral;

IV - o domicílio eleitoral na circunscrição;

V - a filiação partidária;

VI - a idade mínima de:

a) trinta e cinco anos para Presidente e Vice-Presidente da República e Senador;

b) trinta anos para Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal;

c) vinte e um anos para Deputado Federal, Deputado Estadual ou Distrital, Prefeito, Vice-Prefeito e juiz de paz;

d) dezoito anos para Vereador.

BASTOS (2004, p. 81) afirma que a cidadania consiste na manifestação das prerrogativas políticas que um indivíduo tem dentro de um Estado democrático. Em outras palavras, “a cidadania é um estatuto jurídico que contém os direitos e as obrigações da pessoa em relação ao Estado. Já a palavra “cidadão” é voltada a designar o indivíduo na posse dos seus direitos políticos”.

## **2.10. Formar para a cidadania**

Se a cidadania é prevista na nossa lei maior não apenas como um direito fundamental, mas como um fundamento da existência do Estado, há que se garantir seu

pleno exercício por parte de todos. E o meio mais eficaz de se garantir o pleno exercício do direito de cidadania é através da educação.

Sendo assim, escola e direito de cidadania devem andar juntos, para que crianças e adolescentes aprendam, desde cedo, a exercer seus direitos, e exigir dos governantes o cumprimento e a garantia dos direitos constitucionais. O objetivo principal deve ser então o da formação de cidadãos que, mediante processos de atribuição de sentido ao mundo em que vivem e utilizando os recursos e possibilidades existentes, possam se sentir participantes e co-responsáveis da marcha desse mesmo mundo.

Isto porque o que consolida e aprofunda a democracia não é a informação, mas o debate, o que pressupõe regimes de informação mais qualitativa, modalidades de tempo mais longas, instâncias de confronto mais organizadas.

O direito de cidadania, bem como a formação dos cidadãos, passa cada vez mais pela capacidade de criar pontes entre a escola e as mídias.

Assim, a escola passa a exercer um papel fundamental de mediadora na construção do saber com relação às mídias e à cidadania, provocando nas crianças e adolescentes a capacidade de refletir criticamente sobre as informações disponíveis naquela que possam impedir ou garantir o exercício desse direito.

A fim de que a informação acessível possa constituir um recurso que habilite percursos mais ricos e significativos e não se converta em fonte de ansiedade, e motivo de desnorde ou apatia, à educação escolar cabe um papel insubstituível em diferentes vertentes, complementares entre si:

- de *contextualização* – que ajude a situar a informação em diferentes escalas e registos;
- de *perspectivação no tempo* – o que é também uma forma de contextualização, que permite contrariar o efeito de aniquilação da densidade histórica dos fenómenos que os media produzem;
- de *construção e atribuição de sentido* – que é uma via para passar da mera informação ao conhecimento e que envolve processos como o debate, a comparação e contraposição, a formulação de hipóteses, o esforço de síntese;
- de *capacitação para a tomada de decisões* – tomando consciência das diferentes motivações e interesses, das condicionantes, das possíveis conseqüências (PINTO, 2002, p. 8).

É fundamental que a escola assuma o seu papel insubstituível de espaço de interrogação da vida e do mundo e de construção de sentido, mas é necessário haver também uma discussão política em torno do tema. Do mesmo modo, Pinto (2002, p. 9) afirma que os “campos das tecnologias da informação e comunicação não podem ficar

reféns de uma racionalidade meramente técnico-instrumental e mercantil, dado que são agentes fulcrais das novas configurações e dinâmicas políticas, sociais e culturais”.

### 3. JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA

O conceito de juventude é algo ainda muito discutido no campo da pesquisa. Apesar de sua não definição precisa, Groppo (2000, p. 8) afirma que entender o que é juventude e quem são os jovens tem uma “importância crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações”.

A definição de juventude surge com o período pós-moderno. Aliás, a divisão da vida humana em fases se deu de acordo com os interesses de cada período histórico e, de certa forma, foi confundido com a aptidão para o trabalho. Somente no século XVIII, com a ascensão da burguesia, é que infância e juventude passaram a ser consideradas etapas diferentes da vida, a partir da divisão dos conteúdos escolares em escola (infância) e liceu (juventude). Com a revolução industrial essa divisão perdeu sua importância: a necessidade de mão-de-obra era tanta que não havia como preservar mais nem mesmo a infância.

Diante disso, diversos estudos surgem na tentativa de conceituar juventude. Para Morin (1992, p. 43), por exemplo, a juventude existiria como um grupo de idade identificado aos modelos culturais das sociedades de massas. Para Ariès (2008, p. 38), é no contexto da modernidade (século XVIII) que a infância passa a ser vista como período especial, de proteção e de docilidade. Ariès (2008, p. 39) marcou o estudo sobre a infância e a juventude. Para ele, a cristalização social das idades da vida se especifica como elemento da consciência moderna. Ela emerge com a escolarização, que supõe a separação entre seres adultos e seres em formação. Deste modo, a juventude estaria entre a infância e a vida adulta.

Cassia Silva (2007, p. 77) afirma que a idéia de adolescência predominante hoje, além de possuir influência do direito e da medicina, também é oriunda da psicologia. Os manuais de psicologia evolutiva nos apresentam a adolescência como uma idade dramática, cheia de tormentos, na qual as tensões são produzidas com instabilidade e entusiasmo. Essa fase se caracteriza, principalmente, pelo surgimento de mudanças profundas na estrutura do pensamento humano. E é essa realidade que traduz a heterogeneidade do jovem contemporâneo. Por causa disso é que existem ambigüidade e imprecisões envolvendo sua definição.

Por esse motivo, torna-se necessário antes estabelecer a diferença entre adolescência e juventude. De acordo com Rossana Reguillo Cruz (2000), a juventude é uma invenção pós-segunda guerra mundial, tendo em vista o surgimento de uma nova ordem mundial, com imposição de valores e estilos sócio-comportamentais dos grupos vencedores, que transformaram crianças e jovens em sujeitos de direito e de consumo. A juventude, por sua vez, seria uma categoria etária, que se caracteriza pelo amadurecimento afetivo, social, intelectual do indivíduo e como subgrupo cultural consumidor de bens simbólicos ou matérias para o capitalismo. Deste modo, a adolescência compreende o período entre os 12 e 18 anos, e a juventude, 15 e 29 anos (CEPAL, 2004 *apud* CÁSSIA SILVA, 2007, p. 78).

Abramo (1994) afirma que, de uma forma consensual, a juventude é o período da vida em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo, ao mesmo tempo em que ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, capazes de levá-lo a adentrar no mundo adulto. Em concordância, Levi e Schmitt (1996, p. 8) afirmam que “nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas”. Outros fatores que contribuem para a complexidade do conceito de juventude são a divisão do trabalho, as condições sociais, culturais, de gênero, regionais, entre outras. Daí a existência, segundo Dayrell (2005), de “várias juventudes”.

A partir da década de 1990, novas pesquisas começam a surgir no campo das ciências sociais, no tocante ao trabalho, lazer, drogas, violência, educação, sexualidade, tendo como público-alvo os jovens. E essas pesquisas contribuíram para a construção de novas interpretações sobre o que é a juventude.

Duas correntes tentaram definir juventude ao longo da história: a positivista e a histórico-alemã.

A corrente positivista procurou definir juventude como uma etapa da vida marcada por limites etários e principalmente por transformações biológicas e psicológicas ocorridas nos indivíduos. Assim, a juventude seria identificada pela adoção de critérios etários. Esta corrente foi bastante criticada, uma vez que essa forma de classificar a juventude ignora o tempo histórico, social e cultural.

A corrente histórico-alemã traz uma visão diferenciada, que considera o tempo interno dos indivíduos, que provém de suas experiências coletivas. De tal modo que, enquanto os positivistas lêem as gerações de um modo quantitativo, a corrente alemã centra-se nas elaborações em torno do tempo subjetivo, aquele que se constrói na

dinâmica histórico-cultural das sociedades. Assim, atualmente os estudiosos passaram a considerar juventude de acordo com a visão histórico-alemã, uma vez que esta corrente parte de um enfoque sociológico de compreensão histórico-cultural.

Margulis (2001) afirma que

a juventude é uma condição constituída pela cultura, mas tem uma base material vinculada à idade, a qual se relaciona a um modo singular de estar no mundo, de experimentar sensações, de estar integrado ao seu tempo histórico e social.

Para ele, a idade não tem conotações apenas biológicas, mas também culturais, superando a discussão sobre a idade biológica para compreender a idade processada pela história e pela cultura, trazendo a leitura sobre gerações.

Mannheim (1982) *apud* Weller (2005, p. 243) analisa a geração a partir de três divisões: a posição, a conexão e a unidade geracional. A posição é a potencialidade do grupo de poder ter experiências comuns. A conexão requer o estabelecimento de um vínculo de participação em uma prática coletiva. E a unidade geracional é caracterizada pelas diferentes reações de uma mesma geração frente a um mesmo problema. Em uma mesma conexão geracional podem surgir várias unidades geracionais, que são as que mais se aproximam da idéia de grupo concreto.

É possível observar que o jovem, hoje, pode ser caracterizado considerando-se diversos aspectos diferentes, e esses aspectos, consequentemente, determinam gerações diferentes. Assim, pode-se considerar jovem o grupo visto a partir de suas manifestações culturais, políticas, das relações de trabalho, pela família e também pela sua condição social.

Outro ponto importante são o tempo e o espaço, considerado por Dayrell (2007 *apud* WELLER, 2006, p. 244). Para ele, o bairro e a cidade onde vivem tem demasiada importância para a sociabilidade dos jovens, pois é onde estabelecem muitas relações afetivas tanto entre pares como entre gerações. Quanto ao tempo, o jovem, embora pense no futuro e tenha referências no passado, costuma valorizar mais o tempo presente, vivido por ele sem tantas inquietações e preocupações.

Abramovay e Castro (2004, p. 26) destacam ainda cinco elementos capazes de determinar a condição juvenil: a busca pela condição adulta; a emancipação e autonomia; a construção de uma identidade; as relações inter-geracionais; o processo de socialização entre pares.

Sendo assim, o jovem passa a ser considerado a partir de um grupo heterogêneo, uma vez que não basta que se determine a idade, mas uma série de outros fatores, tais

como as diferenças de gênero, condição sócio-econômica, pertencimento étnico-racial. Mesmo assim, pode-se afirmar que a juventude é única no que diz respeito à condição juvenil, a qual é compartilhada por todos os jovens.

Nunes e Weller (2006, p. 44) afirmam que

as transformações sociais ocorridas no mundo do trabalho, com implicações diretas na possibilidade de obtenção de uma vida financeiramente autônoma, têm prolongado a estada dos filhos nas casas dos pais, aumentando a moratória social que caracterizaria a juventude. As mudanças sociais implicam também, para efeito de políticas públicas, no coorte etário do que poderíamos compreender como juventude. Na maioria das pesquisas e para efeito de políticas públicas, no Brasil, até pouco tempo utilizava-se a faixa etária entre 15 e 24 anos.

No entanto, a Organização Mundial de Saúde considera jovem aquele inserido na faixa de 10 a 20 anos. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente considera jovem aquele com 12 a 18 anos de idade, sendo que, pela lei brasileira, o jovem acima de 18 anos já é considerado adulto para todos os efeitos legais. Para a Secretaria Nacional de Juventude, são jovens os indivíduos de 15 a 29 anos, já refletindo essa nova característica da sociedade contemporânea. A fase inicial da juventude que compreende a faixa etária de 15 a 17 anos é denominada por esta de adolescência, fase em que se acentuam as transformações biológicas e suas implicações psicossociais. A juventude, propriamente dita se inicia aos 18 anos, sendo caracterizada pela busca dos jovens por inserção social por meio do trabalho e do ingresso no ensino superior.

Mesmo assim, o conceito de adolescência também pode considerar outras dimensões de caráter cultural, político, étnico, de gênero, uma vez que são dimensões capazes de determinar a distribuição desses indivíduos em grupos diferentes.

A adolescência é, portanto, uma construção social. Ao mesmo tempo em que se considera as intensas e universais transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida, influencia em sua definição elementos culturais que variam no tempo e no espaço, de uma sociedade a outra e, dentro de uma mesma sociedade, de um grupo a outro.

Nesta investigação científica optou-se por considerar os adolescente, precisamente na faixa dos 14 aos 18 anos, idade esta presente no grupo de investigação, qual seja, os alunos do 1º ano do ensino médio do colégio pesquisado.

#### 4. A TELENVELA E A FUNÇÃO SOCIAL

A telenovela hoje, especialmente no Brasil, incluiu ao lado do entretenimento a função social. Esta passou por uma série de transformações desde o seu surgimento, afastando-se cada vez mais do estilo melodramático para ceder lugar às temáticas do cotidiano (MURAKAMI, 2008). Desta forma, esse gênero televisivo é capaz de aproximar ficção e realidade, acrescentando a si convenções formais do documentário e do jornalismo.

Mas a questão em torno da telenovela e sua função social, a que muitos autores chamarão de “merchandising social”, não é consensual. Os historiadores, por exemplo, acreditam que, justamente pelo fato de a telenovela envolver a representação dos fatos, e por objetivar o entretenimento, o imaginário, suas discussões não devem ser consideradas, por não possuírem valor de conhecimento. No entanto, Murakami (2008) afirma que uma vez que o imaginário constitui o motor da atividade humana, a ficção abre uma via real na direção de zonas psico-sócio-históricas jamais atingidas pela simples análise de documentos.

Deste modo, não se pode ignorar a capacidade de mudança de comportamento social influenciada pela telenovela. Ela se caracteriza justamente por incorporar em si componentes selecionados pelo autor diretamente do cotidiano real, com o propósito de agendar temas para debate na sociedade, oferecendo modelos, produzindo conhecimento. Neste sentido, Borelli e Priolli (2001, p. 68) afirmam que a veiculação de imagens da realidade brasileira concede à telenovela um tom de debate crítico sobre as condições históricas e sociais vividas pelos personagens. Além disso, os tradicionais dramas familiares e universais da condição humana, os fatos políticos, culturais e sociais significativos da conjuntura no período articulam-se no texto narrativo. Para ele, esta nova forma inscreve-se na história das telenovelas como uma característica particular da produção brasileira, uma vez que veiculam um cotidiano que se propõe crítico, por estar mais próximo da vida “real” e por pretender desvendar o que estaria ideologicamente camuflado na percepção dos receptores.

É importante considerar, neste momento, a questão da recepção. A recepção do que é exibido pela mídia pelo telespectador já foi amplamente debatida por pesquisadores das ciências comunicacionais. Várias teorias tentaram explicar como esse processo se estabelece. Hoje, a teoria da recepção afirma que se trata de uma ação

executada por um sujeito que percebe o texto da matéria das palavras, conferindo existência atual. Mas essa ação do telespectador não é um mero fenômeno psicológico, caracterizando-se por uma relação que se estabelece entre o programa e o telespectador, a partir da cultura, das concepções, das impressões, do conhecimento de mundo que este já possui. Cardoso Filho (2007, p. 74) afirma que é fundamental recobrar a historicidade do fenômeno, ou seja, a recepção.

Existem dois modos de recepção: o primeiro seria o processo em que se concretizam os efeitos e o significado para o leitor contemporâneo da obra. O segundo diria respeito ao processo histórico pelo qual o texto é recebido e interpretado pelos leitores diversos. Esse movimento permite ao autor dar um passo substancial na construção de um procedimento de análise das relações entre texto e leitor (CARDOSO FILHO, 2007, p. 67). Assim, a recepção precisa ser considerada quando se fala em telenovela, especialmente no Brasil.

A telenovela brasileira, hoje, assume um papel de refletir a realidade de tal maneira que passa a adotar um rigoroso critério de verossimilhança muitas vezes levado às últimas conseqüências, cumprindo um papel documental ao refletir o momento do qual ela participa, ao mesmo tempo em que a ficção se apropria do cotidiano, inserindo-se na vida diária do público telespectador. De tal modo que a telenovela pode ser considerada como documento de época e lugar de memória, como um centro de recuperação, reconstrução, produção, atualização, irradiação e manutenção da memória (MURAKAMI, 2008).

Alguns autores chamarão esse fenômeno de retratação da realidade pela telenovela de “docudrama” ou ainda de “merchandising social”. Santos (2007, p. 25) afirma que o Docudrama é um gênero híbrido resultante da fusão entre documentário e drama, mais especificamente melodrama, onde questões éticas e morais ganham destaque.

Motter e Jakubaszko (2008) apontam a diferença entre merchandising comercial e social. Para elas, é necessário antes compreender o que é merchandising, como sendo uma estratégia de marketing, ou ainda, de forma simplificada, em técnicas de venda. Ou seja, de uma maneira bastante simplificada, enquanto que o marketing define tecnicamente o que e onde vender, o merchandising define, estrategicamente, como e porque vender. Aderindo à tendência norte-americana, o Brasil adotou duas formas diferentes de abordagem de merchandising: uma primeira, merchandising propriamente dito, que visa divulgar produtos e serviços em telenovela. A segunda, chamada

merchandising social, que objetiva a venda de questões ou abordagens sociais na telenovela.

Alguns autores consideram a inserção de conteúdos sociais nas telenovelas como sendo gratuita ou mero pano de fundo para um melodrama. Por outro lado, Motter e Jakubaszko (2008) chamam a atenção para o atendimento a interesses comerciais desse tipo de abordagem, devido ao seu tom de naturalidade. Essa naturalidade é maior no campo da ficção, uma vez que ela associa a publicidade ao cotidiano, alcançando um efeito sutil, e dotando a promoção comercial de um caráter discursivo híbrido, que parece ser muito mais persuasivo e eficaz.

Isto porque a telenovela representa o sustento econômico e a base da identidade e prestígio de qualquer emissora (meta essa já alcançada pela Rede Globo e almejada pelas outras emissoras). A visibilidade dada a uma gama bastante diversificada e complexa pelas telenovelas atrai os olhares de anunciantes para o espaço. Daí a chance muito grande de a telenovela passar a tender fins exclusivamente comerciais. A título de exemplo, em uma telenovela em que se propõe discutir o alcoolismo, na cena seguinte aparecem pessoas felizes em um bar, com um copo de uísque ou de cerveja nas mãos. Ou seja, nem sempre há uma preocupação exclusivamente social na reprodução fictícia.

Neste sentido, Motter e Jakubaszko (2008) trazem um outro dado interessante:

Estima-se que o valor do intervalo comercial da novela das oito varie entre 98 mil reais. Se 90 mil reais são gastos para a produção de cada capítulo, podemos calcular que no capítulo 80 a produção já está “paga”, sendo os 100 capítulos seguintes *retorno do investimento*. O *merchandising* comercial é ainda mais caro. Chega a custar de três a cinco vezes mais que as inserções nos intervalos (grifos das autoras).

Esse dado reflete o enorme impacto provocado pela telenovela. O anunciante disposto a pagar quantia tão exorbitante sabe que seu retorno será ainda maior. Isto porque a telenovela é considerada como agente de um processo civilizador. Ela possui reconhecidamente uma capacidade marcante de criar comportamentos, que oferece credibilidade e respeitabilidade ao produto ali anunciado. E não só isso: bares, restaurantes, grifes de roupas, bijuterias, móveis e objetos de decoração, músicas, tudo que gira em torno da telenovela ou nela é exibido, passa a fazer parte do cotidiano da sociedade. Basta lembrar das bijuterias da Jade, na novela “O Clone”, ou dos rodeios e da música sertaneja na novela “América”.

Outro aspecto desse merchandising social é revelado por Canclini (1999, p. 47), quando afirma que atualmente as identidades e os sentidos de pertencimento se configuram antes pelo consumo do que pela cidadania, estabelecendo novos vínculos

entre essas duas instâncias. O autor afirma ainda que o consumo é um dos espaços em que se organiza a racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica das sociedades. E acredita também que os meios são um dos grandes responsáveis por deslocar o desempenho da cidadania em direção às práticas de consumo. Assim, nada mais natural que a telenovela, sendo forte como é no nosso país, participe ativamente neste processo de aquisição de novos hábitos de consumo e atitudes de compra. A novela, então, não vende apenas roupas, sapatos, objetos de decoração; vende também modelos de comportamento, estilos de vida e apresentação pessoal, etc. ademais, a telenovela não cria esses modelos, ela apenas os reproduz; as individualidades se formam em torno das modificações econômicas, tecnológicas, culturais, que são intensas na atualidade (MOTTER e JAKUBASZKO, 2008).

Neste sentido, Almeida (2003, p. 24) afirma que esta capacidade de criar atitudes de compra e novos comportamentos é o que pode se denominar de *merchandising* social: a possibilidade de inserir mensagens e informações consideradas de utilidade pública, como por exemplo, as campanhas ligadas à área de saúde. Assim, pode-se afirmar que a telenovela estimula e legitima práticas sociais louváveis ou admiráveis, bem como abre a possibilidade, por meio de suas narrativas, para que o telespectador possa enxergar sob novas perspectivas as suas experiências cotidianas. Ademais, a telenovela contribui para a formulação de consensos capazes de exercer pressão para que efetuem mudanças sociais, atingindo, inclusive, a produção de leis e mudanças nas resoluções do Estado (MOTTER e JAKUBASZKO, 2008).

Na mesma linha de entendimento, Rodrigues (2007, p. 179) afirma que “os alunos têm comportamentos como os personagens da ‘Malhação’, como no caso da personagem Drica, que corta panos para colocar nas roupas, ou dos cortes de cabelo como o do Cabeção”. Para a autora, a televisão, num primeiro nível, não produz distinção. A diferença imediata que se é possível estabelecer é a presença ou ausência da mediação dos temas da telenovela dentro da escola. “Na maioria dos casos, o suporte vem de outro lugar: da casa dos alunos”. Dentro de sala, ou no espaço da escola, a mediação só é observada quando se exibem filmes em datas comemorativas ou em casos de campanhas de conscientização.

Não é de se questionar o impacto social que as telenovelas são capazes de produzir. Na época da novela “Explode Coração”, de autoria de Glória Perez, exibida pela Rede Globo, o número de localizações de crianças desaparecidas pulou de 55 para 80%. Já na época da novela “Mulheres Apaixonadas”, também da mesma emissora, de autoria

de Manoel Carlos, o estatuto do idoso foi aprovado, lei essa que aguardava mais de 5 anos de votação: seu processo de aprovação e publicação foi provocado pelo aumento expressivo de denúncias contra maus tratos aos idosos, tema que norteou o enredo da referida telenovela (MOTTER e JAKUBASZKO, 2008).

De acordo com Motter e Jakubaszko (2008), a própria emissora Rede Globo se encarrega de manter viva em nossa memória as inserções de *merchandising social* produzidas por ela. Essas inserções teriam como principal objetivo divulgar e estimular práticas consideradas exemplo de cidadania e consciência social. Assim, por meio do *merchandising social* é possível criar novas oportunidades para interagir com as telenovelas, compondo momentos da vida dos personagens e fazendo com que eles atuem como formadores de opinião e/ou como introdutores de inovações sociais. Daí a importância em se investigar as possibilidades de se utilizar a telenovela num contexto educativo.

É importante observar, contudo, que nem sempre a telenovela foi vista com bons olhos, muito menos como instrumento pedagógico. Aliás, ela ainda não é vista como um possível instrumento pedagógico pela maioria dos educadores. As pesquisas acadêmicas nesse sentido são recentes e surgem primeiro, no campo da comunicação. Neste sentido, Motter e Jakubaszko (2008) afirmam que a tendência pedagógica, a dimensão social da telenovela, desde a década de 70 esteve presente nas produções brasileiras. O que parece ter acontecido foi o gradual desenvolvimento e crescimento dessa tendência, a paulatina possibilidade de aprofundamento dos temas conforme o formato foi se aprimorando e conforme o país foi vivendo os processos de modernização e democratização.

Nesse sentido, Carneiro (2007, p. 199) afirma que na escola, o desafio de integrar a televisão às atividades curriculares, consiste em trazer a motivação para aprender os conteúdos curriculares, a partir da experiência televisiva dos alunos. Além disso, essa utilização da mídia permite prepará-los para ser mais seletivos e reflexivos diante da programação a que assistem em casa. E continua:

Nessa perspectiva, duplamente benéfica por incrementar motivação na aula e prolongar a aprendizagem fora dela, evita-se a dicotomia televisão só para emocionar e aula só para pensar. Com tal procedimento, reafirma-se o objetivo maior: de introduzir em sala de aula material audiovisual de fora da escola e ajudar a converter a emoção em reflexão, ensinar a pensar a partir da emoção.

Assim, a pesquisa a que se propõe realizar pode analisar as potencialidades e limites dessa utilização do cotidiano do jovem – a telenovela Caminho das Índias – para reflexão de temas importantes como é o caso do direito de cidadania.

## 5. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Para alcançar os objetivos propostos, percorremos um caminho que aqui detalhamos. Inicialmente, consideramos a proposta metodológica traçada na qualificação. Tal proposta consistia em considerar o jovem no âmbito escolar, considerando-se o estudo do direito de cidadania, utilizando o programa Malhação, que foi substituído pela telenovela Caminho das Índias, como ponto de partida para as discussões em torno do tema.

Assim, a proposta inicial era utilizar uma abordagem qualitativa de obtenção de dados, centrada no grupo focal e combinando variadas técnicas, como a análise do programa de televisão, a utilização do questionário e do grupo focal.

A pesquisa qualitativa vem se estabelecendo nas pesquisas sociais devido à pluralização das esferas da vida. Nesse sentido, Flick (2004, p. 17) afirma que as razões para essa pluralização são “a crescente individualização das formas de vida e dos padrões biográficos e a dissolução de velhas desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida”. Isto significa que o pesquisador vem se deparando com novas situações e novas perspectivas sociais, obrigando-o a utilizar-se cada vez mais de estratégias indutivas, tendo em vista que a ciência social não é mais capaz de produzir verdades absolutas, como se acreditava na era do positivismo. A abordagem qualitativa visa compreender um fenômeno específico em profundidade, trabalhando com descrições, comparações e interpretações.

Mauro Porto (2003, p. 9) afirma que nas pesquisas no campo da comunicação é possível construir conhecimento a partir de perspectivas múltiplas, sem que o pesquisador perca o compromisso com seus próprios valores. “É possível construir uma teoria da recepção da mídia a partir de perspectivas teóricas e epistemológicas específicas, incorporando aspectos de perspectivas divergentes”. Assim, a pesquisa de recepção e a pesquisa dos efeitos são complementares (teoria compreensiva da audiência).

Porto (2003, p. 17) afirma ainda que para desenvolver um enfoque integrado, é preciso ultrapassar noções tradicionais sobre método, considerando, primeiramente, os objetivos e os objetos da pesquisa, o que se quer estudar, para só então determinar o

método apropriado. Nesta fase da pesquisa, as categorias ainda estarão sendo elaboradas, a partir das falas dos professores e alunos.

Para tanto, escolheu-se um colégio localizado no centro da cidade de Palmas, capital do Estado do Tocantins. O referido Colégio oferece turmas do 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, nos três períodos (matutino, vespertino e noturno). A escolha deveu-se ao fato de esta escola ser uma espécie de “campo experimental” de diversos programas implantados pelo Ministério da Educação. Dentre esses programas está o UCA – Um Computador por Aluno –, que visa inserir o computador na escola, a partir da premissa de que as tecnologias podem contribuir com a construção do conhecimento, potencializando o ensino / aprendizagem, e inserindo professores e alunos na sociedade da informação. Assim, a escola possui uma abertura para práticas inovadoras dentro da sala de aula.

De tal modo que, desde o primeiro dia, fui muito bem recebida por diretores, coordenadores, professores e alunos do colégio. Foi-me concedido todo um espaço para a coleta de dados necessária à realização da pesquisa, bem como me foi colocada à disposição uma coordenadora do período para me auxiliar no contato com professores e alunos.

O colégio conta com 3 turmas de primeiro ano do ensino médio no período matutino, com uma média de 40 alunos por turma. Tal período foi escolhido por ser maior a probabilidade de alunos que assistiriam telenovelas, uma vez que provavelmente estariam em casa no período noturno.

A investigação documental foi utilizada para averiguar em quais pontos do currículo escolar do primeiro ano do ensino médio estavam presentes elementos de direito de cidadania. Para tanto, analisou-se a matriz curricular do primeiro ano do ensino médio do colégio, nosso campo de pesquisa.

Além disso, foi feita também a análise e interpretação de reportagens de jornais e revistas e de sites referentes ao programa Malhação e à telenovela Caminho das Índias, incluindo os próprios portais dos mesmos, a fim de confrontar os dados e obter resultados mais precisos.

O primeiro passo, após o reconhecimento do ambiente escolar, foi a realização de um questionário prévio, a fim de traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, utilizou-se primeiro um pré-teste, aplicado a 6 alunos, a fim de identificar as perguntas mais relevantes e aquelas que precisariam ser reformuladas. O pré-teste foi importante pois permitiu constatar que os alunos não gostam muito de escrever, de tal modo que

preferiu-se retirar o máximo possível de perguntas abertas transformando-as em perguntas objetivas, com espaço para os alunos marcarem as respostas que mais se aproximassem de suas idéias.

O questionário contou com 25 perguntas, sendo 6 abertas, apenas, que objetivou traçar não apenas um perfil sócio-econômico dos alunos entrevistados, mas também suas preferências culturais quanto às mídias (se eles assistem televisão, telenovela, se gostam da internet, se acessam etc.). Este foi de suma importância para que se iniciasse um processo de observação do público da pesquisa, os jovens. Nesse sentido, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 164) afirmam que

As seguintes vantagens costumam ser atribuídas à observação: a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Assim, a observação passa a ser fundamental para validar os dados coletados, dando maior credibilidade à pesquisa realizada e permitindo o confronto de dados levantados tanto pelo questionário quanto pelo grupo focal e documentos.

Feito o pré-teste, aplicou-se o questionário a duas das 3 turmas de primeiro ano do ensino médio, escolhidas aleatoriamente, perfazendo um total de 68 alunos entrevistados, sendo 35 meninos e 33 meninas, no dia 13 de maio de 2009. A professora da primeira sala que entrei ficou muito interessada na pesquisa e incentivou os alunos a responderem o questionário. Enquanto eles respondiam, ela me fez várias perguntas, demonstrando o interesse pela investigação científica. Na segunda sala, o professor deixou a turma a meu cargo, e saiu da sala. Não conversamos e ele não demonstrou interesse em conhecer meu trabalho.

Não fosse a realização do questionário, talvez a coleta de dados feita por meio do grupo focal não tivesse sido tão proveitosa, uma vez que foi o questionário que permitiu conhecer os alunos e, a partir daí, selecionar as perguntas do roteiro para o grupo focal que permitissem aprofundar melhor as discussões em torno do tema direito de cidadania.

A escolha do programa *Malhação*, exibida pela Rede Globo, deveu-se ao fato de ser voltado para o público jovem e ser a telenovela de maior audiência entre eles. Esta telenovela está no ar desde o ano de 1994, e se ambientava em uma academia de ginástica, daí o nome do programa. Em 1999 o programa foi reformulado e o cenário passou a ser uma escola, chamada *Múltipla Escolha*, formato que seguiu até 2008. Além

de entreter, essa telenovela trazia uma gama de informações pertinentes ao seu público-alvo: políticas públicas, gravidez na adolescência, preconceito, diferença de classes, anseios e sonhos da juventude.

Este ano de 2009, o programa foi reformulado e a escola deixou de ser o cenário principal. Agora, este ambiente passou a ser um shopping, que concentra, além de diversas lojas, a escola e uma academia.

No período de 12.01.09 a 30.01.09, sempre de segunda a sexta-feira, às 17h30min, assisti aos episódios exibidos, gravando-os para análise e interpretação das cenas. Neste período de observação, pude constatar que o programa está mais comercial. Embora o caráter de entretenimento para jovens, que procurava discutir temas pertinentes à adolescência vinha se perdendo ao longo dos anos. Até a última temporada, temas de relevância social em meio à trama principal ainda eram comuns. Assim, AIDS entre jovens, gravidez na adolescência, divórcio dos pais, preservação ambiental, preconceito racial, deficiência física, já fizeram parte da trama. A temporada 2009, até o momento em que se assistiu, não apresentou nenhum tema de cunho social ou ligado aos direitos de cidadania, com destaque no núcleo principal. De tal modo que a utilização do mesmo para esta pesquisa tornou-se prejudicada.

Diante dessa constatação, foi preciso pensar em outro programa de bom alcance entre os jovens e que tivesse o potencial de desencadear discussões sobre a temática do direito de cidadania. Daí a escolha da telenovela “Caminho das Índias”, exibida pela rede Globo no horário das 21h, de segunda-feira a sábado.

A telenovela Caminho das Índias teve sua história centrada nos personagens Maya e Bahuan, casal de indianos que se apaixonam e, por serem de castas diferentes, são impedidos de se casar. A história possui dois núcleos, um na Índia e outro no Brasil, e os personagens se interagem, ligando as duas histórias. Maya acaba se casando com Raj, um indiano com negócios no Brasil e que tinha antes uma namorada brasileira, num casamento arranjado por suas famílias. Fora do núcleo principal, há também as histórias de Zeca, um adolescente problemático que sempre se envolve em brigas e confusões na escola e na rua, e seus pais sempre o protegendo; Tônia, uma estudante de medicina que se apaixonou por Tarso, que no decorrer da novela desenvolve esquizofrenia; Yvone, uma psicopata que manipula vários personagens diferentes na história, dentre outras tramas interessantes. O núcleo do jovem Zeca foi o que chamou mais atenção, uma vez que se constitui de jovens e seus problemas do cotidiano adolescente. Zeca se envolve sempre em brigas e confusões e é acobertado pelos pais. Ele é colega de escola de

Indra, um jovem indiano que mora no Brasil, que gosta de internet, possui um blog e que sofre preconceito, principalmente pela turma de Zeca. Na mesma escola estuda ainda Maico, um menino negro e pobre, que possui bolsa de estudos e sofre preconceito da turma de Zeca. Ele possui um irmão deficiente mental e tem vergonha disso.

A telenovela Caminho das Índias começou a ser exibida em 19.01.2009, praticamente junto com a nova temporada de Malhação, o que permitiu compará-los e substituir a escolha do programa Malhação pela telenovela Caminho das Índias. Foi possível constatar que a telenovela em questão traz em seu enredo uma gama de discussões com relevância social, o que, aliás, é de praxe nas novelas da autora Glória Perez. É o que chamamos de merchandising social. Nesta novela, a autora propõe-se a discutir o preconceito quanto às doenças mentais, a violência na escola, delinquência juvenil e a relação condescendente dos pais com esses filhos, a diversidade cultural, dentre outras situações. Foi possível selecionar diversas cenas em que o tema direito de cidadania aparecesse, em seus diversos aspectos: igualdade, violência, educação, cultura etc.

O período observado foi do dia 19.01.2009, em que ocorreu o primeiro capítulo, até 25.04.2009, de segunda a sábado, às 21h, perfazendo um total de 84 capítulos. Foram gravados todos os capítulos e depois produzido um vídeo editado, com as cenas selecionadas para a pesquisa, para exibição aos alunos a partir da utilização do grupo focal.

Essa observação diária da telenovela foi fundamental para não só compreender a estruturação da telenovela e fazer um reconhecimento dos personagens com que os jovens se identificam, como também para perceber os movimentos que os jovens envolvidos na pesquisa fazem no espaço de recepção e as relações que estabelecem entre o produto e suas experiências pessoais.

Foi a partir da observação da telenovela que constatou-se que os jovens se identificam com a realidade mostrada, especialmente quando envolve outros jovens e suas experiências cotidianas. No grupo focal pôde-se notar a visível preocupação dos jovens em discutir as cenas mostradas na telenovela, especialmente aquelas que mostravam as cenas de violência na escola, situação essa vivenciada por eles no cotidiano escolar.

Assim, procuramos selecionar cenas que mostrassem situações possíveis de serem vivenciadas pelos jovens em seu cotidiano, e que refletissem a importância da discussão e compreensão do direito de cidadania. Dentro desse contexto, as cenas

selecionadas procuraram mostrar cenas de violência na escola, brigas de gangues formadas por jovens, expressões culturais em que jovens participassem, cenas de educação, tanto no universo escolar quanto fora dele, e cenas que mostrassem as diferenças culturais e sociais.

O grupo focal, como instrumento central da pesquisa, foi realizado com os alunos envolvidos no trabalho, para que fosse possível identificar as percepções dos sujeitos, seus posicionamentos, sobre a telenovela e o direito de cidadania. Tal dinâmica objetivou compreender, e não interferir ou generalizar; objetivou perceber os aspectos valorativos e normativos que são referências de um grupo em particular (COSTA, 2001, p. 181). Neste caso, o grupo focal foi utilizado para identificar as apreensões feitas por professores e alunos em torno do tema cidadania, bem como o grau de contribuição do programa de televisão para essa construção do conhecimento.

A dinâmica do grupo focal pressupõe um preparo anterior, visando selecionar os participantes e, no caso desta pesquisa, seleção das cenas da telenovela, elaboração de um roteiro, de questões básicas e de escolha de estratégias de obtenção e de registro de dados.

Para selecionar as cenas pertinentes da telenovela escolhida, consideramos um período de exibição de 3 meses, compreendido desde sua estréia, no dia 19 de janeiro de 2009, até o capítulo exibido no dia 25 de abril de 2009. Procurou-se selecionar cenas que mostrassem vários aspectos do tema “direito de cidadania”, como por exemplo, a igualdade entre as pessoas, a violência, a miséria, a cultura e a segurança no trânsito. É importante ressaltar que estes são apenas alguns aspectos do tema em estudo, mas devido ao tempo da dinâmica, optou-se por um vídeo mais curto e abrangente. O vídeo editado ficou com um tempo total de 15 minutos.

Após a preparação do vídeo, pensou-se na escolha dos alunos que participariam do grupo focal. Selecionou-se alunos voluntários do 1º ano do ensino médio, dando preferência àqueles que haviam respondido ao questionário na primeira etapa da pesquisa, aleatoriamente. A única condição que se procurou determinar foi apenas que o grupo se constituísse de cinco meninos e cinco meninas, para que houvesse um equilíbrio nas respostas e opiniões.

O grupo focal foi realizado na própria escola, em uma sala separada, no dia 17.06.2009, pela manhã, horário em que os alunos já estão na escola, facilitando, portanto, sua participação. As carteiras foram dispostas em semi círculo, para que todos se vissem e vissem também a televisão, onde foram exibidas as cenas da telenovela que

foram previamente selecionadas. A dinâmica durou aproximadamente 45 minutos, entre a exibição do vídeo e os comentários dos alunos sobre o que viram. Os alunos que participaram estavam sem aula naquele momento, tendo em vista o horário vago pela falta de professor de uma determinada disciplina.

A dinâmica iniciou-se com uma explicação aos alunos de como vai funcionar o grupo. Após, foi exibido o vídeo com as cenas da telenovela que selecionamos previamente, contendo aspectos importantes do tema direito de cidadania. Após este primeiro momento, perguntou-se aos alunos que assuntos cada uma das cenas pode provocar a vontade de conversar e com quem? A partir das respostas, outras perguntas foram surgindo, para que se tornasse possível investigar se eles já conversaram antes sobre tal tema a partir de alguma outra situação da TV e com quem.

As perguntas não foram previamente gravadas, uma vez que, no decorrer das discussões, outros aspectos relevantes poderiam surgir. Sendo assim, um roteiro de perguntas foi previamente preparado, mas não como algo rígido a ser seguido: esse roteiro procurou determinar um norte de investigação, embora durante a execução do grupo focal, novas perguntas foram surgindo de acordo com as respostas dos alunos. Esse roteiro inicial pode ser observado a seguir.

- Quais assuntos que cada uma das cenas pode provocar a vontade de conversar e com quem?
- Vocês já conversaram antes sobre tal tema a partir de alguma outra situação da TV? Com quem?
- Caso alguma situação em torno do tema “direito de cidadania” não tenha sido levantado por eles, apontar a situação e perguntar se ela se relaciona com o que foi exibido no vídeo ou se eles já a viram em outros programas.
- A partir do que viram no vídeo, quais aspectos vocês gostariam que os professores discutissem em sala de aula?
- Vocês consideram essas discussões importantes? Por quê?
- Vocês podem apontar aspectos negativos e positivos de levar “cenas” de novelas para discutir sobre estes temas na sala de aula?
- Há mais alguma coisa que gostariam de nos dizer?

O registro da dinâmica foi feito por meio de filmagem, e depois transcrito para que se captasse não apenas as falas mas também outras expressões visuais. Importante

salientar, entretanto, que essas imagens não serão publicadas, servindo apenas como registro do grupo focal.

## **6. CIDADANIA, JOVENS E TELENOVELA NA PRÁTICA ESCOLAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste capítulo propomo-nos a analisar os dados coletados durante o processo de investigação. Vamos avaliar aqui o questionário aplicado, bem como as opiniões expressas durante a realização do grupo focal e os dados coletados por meio de pesquisa documental.

Como objetivos a serem alcançados nesta investigação identificamos os conteúdos curriculares que tratam do direito de cidadania nas disciplinas ofertadas para o 1º ano do ensino médio. Esse objetivo foi alcançado com o levantamento documental da proposta curricular para o ensino médio no Estado do Tocantins. Propusemo-nos ainda a investigar a forma e o conteúdo das representações sobre direito de cidadania presentes na telenovela Caminho das Índias. Essas representações foram constatadas na seleção dos capítulos e edição do vídeo exibido para o grupo focal, provocando as discussões em torno do tema direito de cidadania a partir da exibição das cenas pertinentes da novela.

Tanto o questionário quanto o grupo focal permitiram analisar percepções e posicionamento dos jovens em torno do direito de cidadania a partir da telenovela Caminho das Índias, uma vez que o questionário traçou um perfil dos jovens do 1º ano do ensino médio da escola onde se realizou a pesquisa, além de ter trazido à tona as preferências e anseios quanto ao que é exibido na telenovela e o que é discutido em sala de aula. O grupo focal, por sua vez, aprofundou a discussão inicial provocada pelo questionário, permitindo averiguar novas possibilidades em torno da exibição da telenovela e sua discussão em sala de aula.

Optamos por realizar a combinação entre pesquisa quantitativa e qualitativa para obter dados mais gerais ao mesmo tempo em que se pretende aprofundar a questão chave, que é o uso da telenovela para promover discussões em torno do direito de cidadania em sala de aula.

A primeira etapa da pesquisa deu-se com o questionário com questões fechadas e abertas, na intenção de obter informações mais amplas sobre os alunos envolvidos na pesquisa, traçando um perfil dos mesmos. Os dados obtidos possibilitaram observar seus gostos, suas preferências, e também suas condições sócio-econômicas.

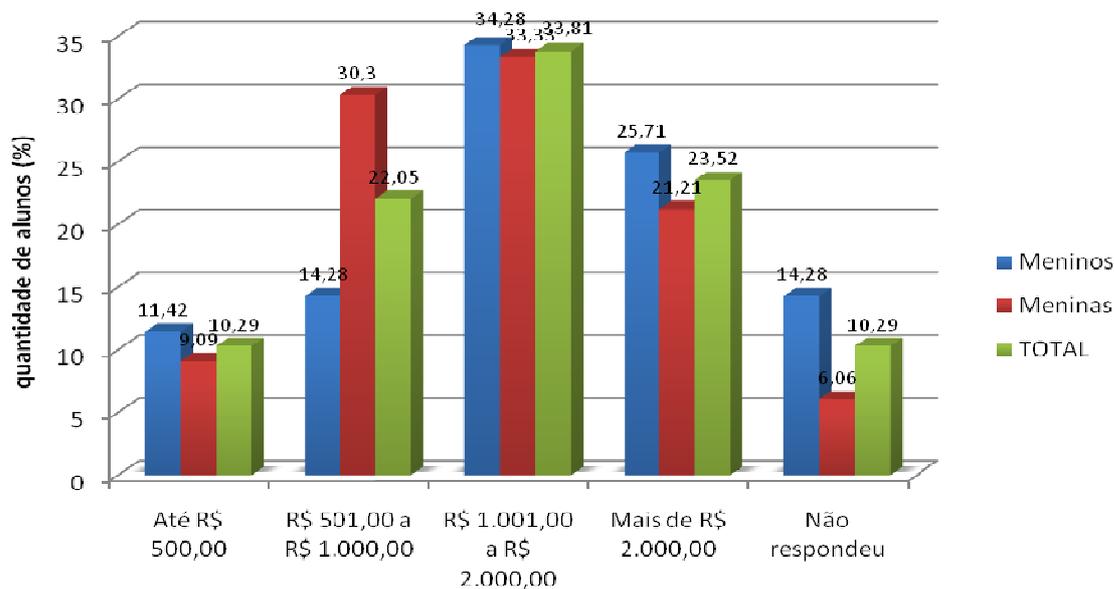
Foram aplicados questionários a 68 alunos do primeiro ano do ensino médio matutino da escola pública onde foi feita a pesquisa, sendo 35 meninos e 33 meninas, a maioria com idade entre 14 e 15 anos.

Os alunos envolvidos na pesquisa têm um perfil sócio-econômico muito peculiar. A imagem que geralmente se constrói, partindo do que se vê na televisão e das experiências pessoais de vida, é de que os alunos de escola pública costumam ser adolescentes pobres, que vivem em famílias com renda mensal em torno de um salário mínimo, ou cujos pais não têm condições para custear as caras mensalidades das escolas particulares, e que não têm acesso às tecnologias no ambiente familiar, pelas condições financeiras precárias. O próprio programa *Malhação*, quando retrata um aluno pobre no ambiente escolar, sempre o mostra como morador da favela, que só estuda na escola particular porque o pai ou a mãe é funcionário da escola e ganhou bolsa de estudos para o filho. Esse pai ou mãe costuma trabalhar de faxineiro ou inspetor, nunca professor, ou qualquer outro cargo considerado mais importante na sociedade. Outro exemplo, a novela *Caminho das Índias* tem o personagem Maico é filho de uma empregada doméstica, mora na favela do Rio de Janeiro, e estuda em escola particular porque tem bolsa de estudos. Sua condição de vida é completamente diferente da de seus colegas.

Entre os alunos entrevistados, essa imagem pré-formada não se traduz em realidade. Em conversa informal, a diretora da escola nos comunicou que a maioria dos alunos matriculados no período matutino são filhos de servidores públicos concursados, têm boas condições financeiras e acesso às tecnologias dentro da própria casa. Os pais os deixam na escola no caminho para o trabalho, uma vez que esta escola fica no centro da cidade. Mas é importante observar que essa é uma característica dos alunos do período matutino, que não se repete nos outros períodos em que a escola tem aulas.

Os dados obtidos no questionário puderam confirmar essa informação, uma vez que 22,05% dos alunos informaram possuir renda familiar mensal entre R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00, e 33,81% dos alunos possuem renda familiar mensal entre R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00, como demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1 – Renda familiar mensal

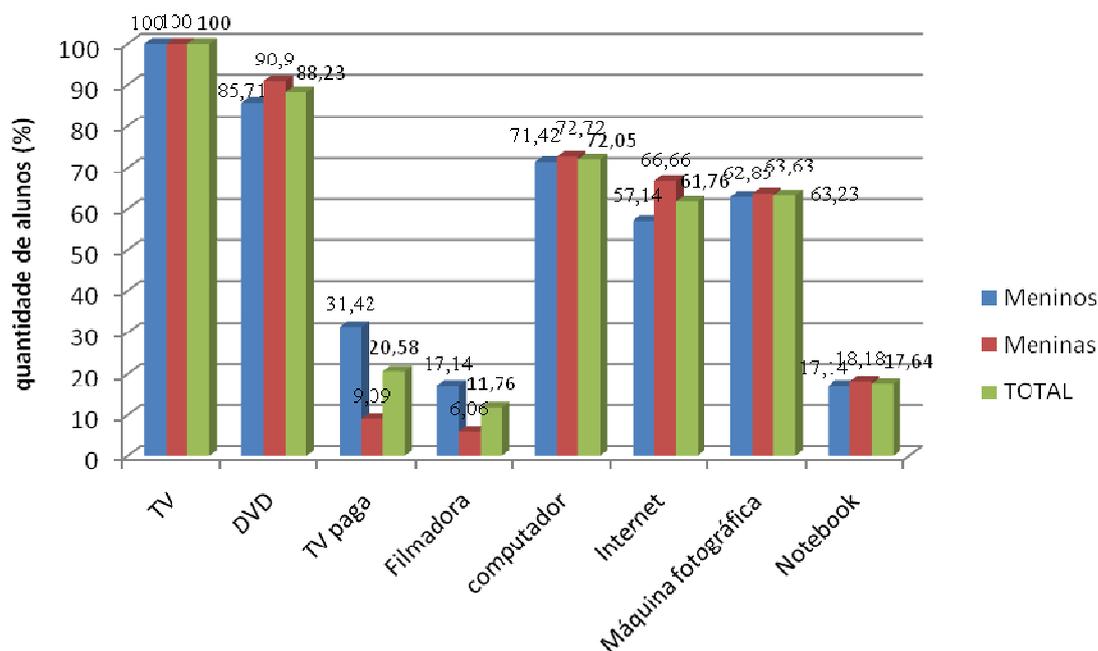


Outro fator importante constatado é a quantidade de alunos com acesso às diversas tecnologias disponíveis no mercado atual. Eles têm, além da televisão, computador, internet, DVD, máquina digital, e alguns ainda possuem também TV por assinatura, filmadora e notebook. Nas idas à escola, pode observar alguns alunos com seu notebook pessoal na sala de aula acessando a internet, mesmo a escola já tendo um computador por aluno devido ao projeto UCA (Um computador por Aluno).

Ocorre que esses notebooks do programa UCA não estão disponíveis aos alunos durante todo o período de aula. É preciso que o professor que irá utilizá-lo para alguma dinâmica em sala solicite, e somente aí é que eles são distribuídos aos alunos. Em contrapartida, a escola possui internet wireless e seu sinal é liberado dentro da escola. Isto significa que se os alunos levarem seus computadores pessoais para a sala de aula terão acesso ilimitado e gratuito à internet.

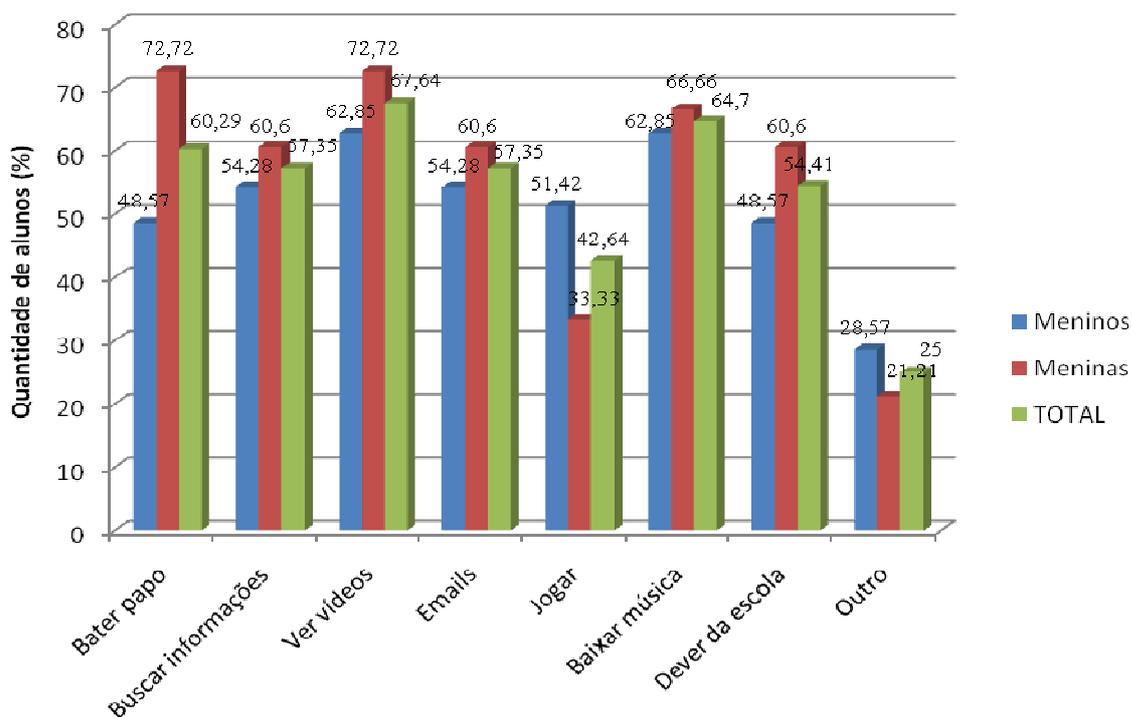
Todos os alunos possuem pelo menos uma televisão em casa, sendo que alguns deles chegam a ter 4 aparelhos televisores em casa. Além disso, 88,23% deles possuem DVD e 72,05% possuem computador em casa. Veja o gráfico 2:

Gráfico 2 – Eletrônicos presentes em casa



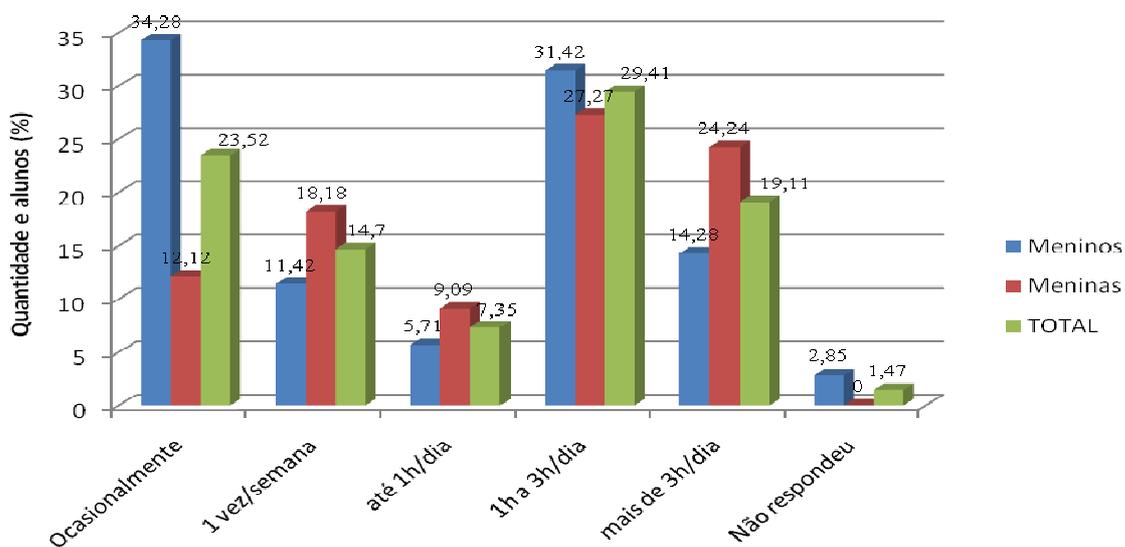
Em se tratando de acesso à internet, os alunos a utilizam para bater papo, buscar informações, ver vídeos, receber e enviar emails, jogar, baixar música, fazer o dever da escola. Eles citaram também o gosto pelo Orkut e MSN, ferramentas de relacionamento. Aliás, foi possível observar que eles já não utilizam tanto o email, já que apenas 57,35% deles o utilizam com frequência. Eles preferem gastar o tempo dedicado à internet para ver vídeos (67,64%), usar o MSN e o Orkut (25%), bater papo (60,29%), buscar informações (57,35%) e baixar músicas (64,70%), como é possível observar no gráfico 3:

Gráfico 3 – Uso da internet



Eles utilizam a internet com bastante frequência, sendo que a maioria acessa todos os dias: 7,35% acessam pelo menos 1h por dia, 29,41% acessam de 1 a 3h por dia e 19,11% acessam mais de 3h por dia. Isso significa que eles passam um tempo considerável em frente ao computador, desenvolvendo ali as mais diversas atividades, como se viu no gráfico anterior. Observe no gráfico 4:

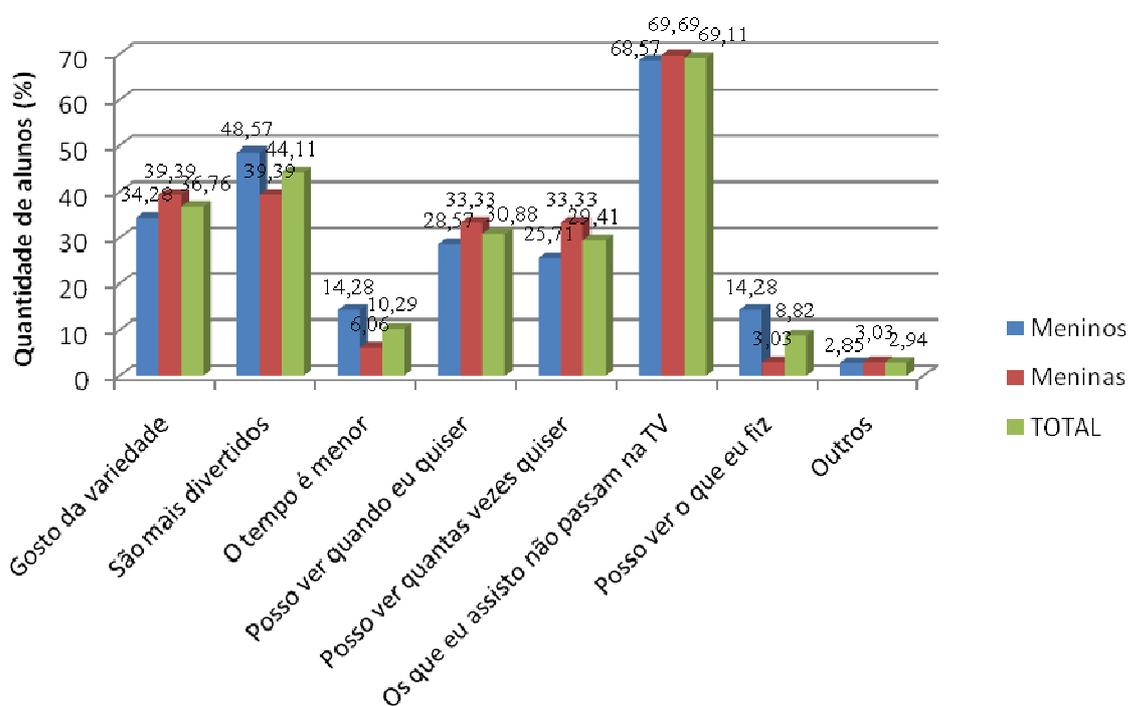
Gráfico 4 – Frequência de uso da internet



Dentre os motivos citados para que eles acessem a internet com frequência está o vídeo. 62,85% dos meninos e 72,72% das meninas gostam de ver vídeos pela internet.

Ao questioná-los sobre os motivos que os levam a ver vídeos pela internet, foram citados o gosto pela variedade (36,76%) e a possibilidade de ver quando (30,88%) e quantas vezes quiserem (29,41%). Além disso, geralmente os vídeos assistidos não são exibidos na televisão, como apontaram 68,57% dos meninos e 69,69% das meninas. É o que se observa no gráfico 5:

Gráfico 5 – Motivos para assistir vídeos pela internet



Quanto à televisão, 100% dos entrevistados responderam que assistem, a diferença está na quantidade de tempo dedicado à ela. 25,71% dos meninos assistem de 1 a 3h de televisão por dia, enquanto que 15,15% das meninas assistem durante o mesmo tempo. A maioria delas, aliás, passa mais de 3h por dia em frente à TV: 57,58%, contra 37,14% dos meninos. Isso nos permite concluir que a TV exerce um papel importante na formação de opinião e valores desses jovens, uma vez que dedicam boa parte do seu dia à assistir a programação da mesma.

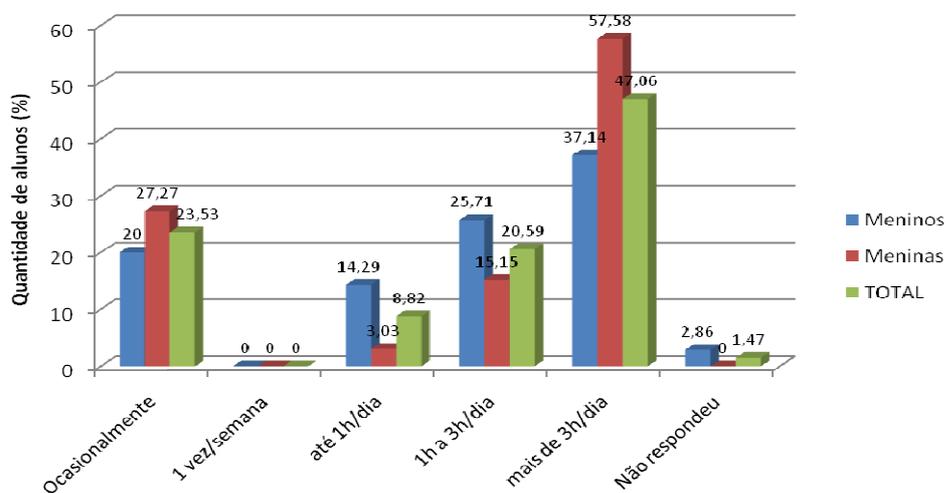
O que se pretende afirmar não é que a televisão determina valores e opiniões desses jovens, mas que pode influenciar na formação dessa consciência juvenil, tanto

para o lado positivo quanto para o negativo, uma vez que a televisão nem sempre se preocupa em mostrar o certo e o errado, nem tampouco provocar discussões em torno de temas polêmicos.

Justamente por a TV se dispor a atender ao mercado em primeiro lugar, a preocupação em criticar e refletir sobre certos comportamentos sociais não está em primeiro plano na maior parte da programação. Mesmo na telenovela que nos propomos analisar, apesar do merchandising social evidente, há momentos em que a discussão poderia ser mais reflexiva em torno do tema exibido, mas ela acaba por se perder, colocando em primeiro plano os interesses do mercado. É o que se observou, por exemplo, no final reservado a Zeca. O personagem era problemático, passou a novela toda envolvido em brigas dentro e fora da escola, e o objetivo da autora foi o de mostrar como a delinqüência juvenil muitas vezes está ligada à própria educação que os filhos recebem dentro de casa. Isto porque os pais de Zeca sempre amenizavam as conseqüências das confusões que o filho arrumava, alegando que as atitudes dele eram “normais” para um adolescente. No final, o jovem é condenado a prestar serviços comunitários devido a um atropelamento, mas essa cena não é bem explorada, não traz uma reflexão mais profunda sobre as conseqüências das atitudes do personagem, e nem tampouco seus pais se sentem provocados a perceber o erro na educação do próprio filho. Fica no ar uma expectativa de se discutir a questão, mas a telenovela não o faz.

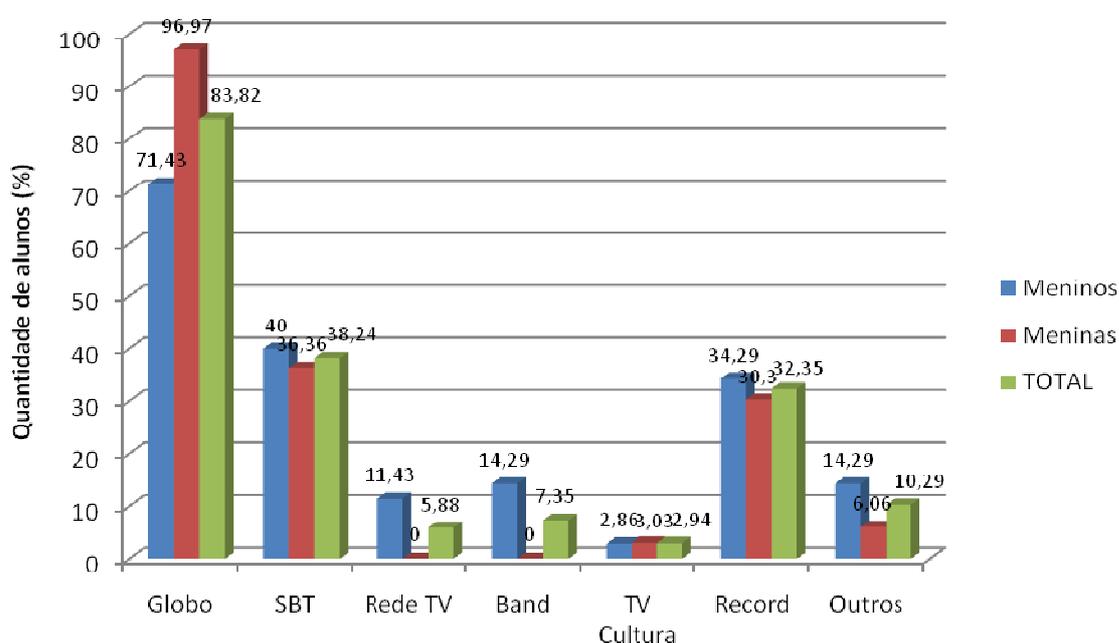
O que não significa que o próprio jovem, sozinho, ou com a família, ou com os colegas não vá fazer essa reflexão. e, sem orientação, poderá inclusive, tirar conclusões erradas e achar que embora suas atitudes sejam erradas, as conseqüências são pequenas, porque ele é jovem. Veja o gráfico 6:

Gráfico 6 – Tempo dedicado à assistir TV



Sobre os canais que mais assistem, a grande maioria mencionou a Rede Globo, seguida pelo SBT e pela Record. Quase a totalidade de meninas assiste a TV Globo (96,97%). Alguns poucos que possuem TV por assinatura (10,29%), mencionaram também os canais pagos Fox, Discovery, Sony, Telecine, Boomerang e MTV, evidenciando a preferência dessa faixa etária pelos seriados, filmes, documentários e clipes musicais. É o que se pode observar no gráfico 7:

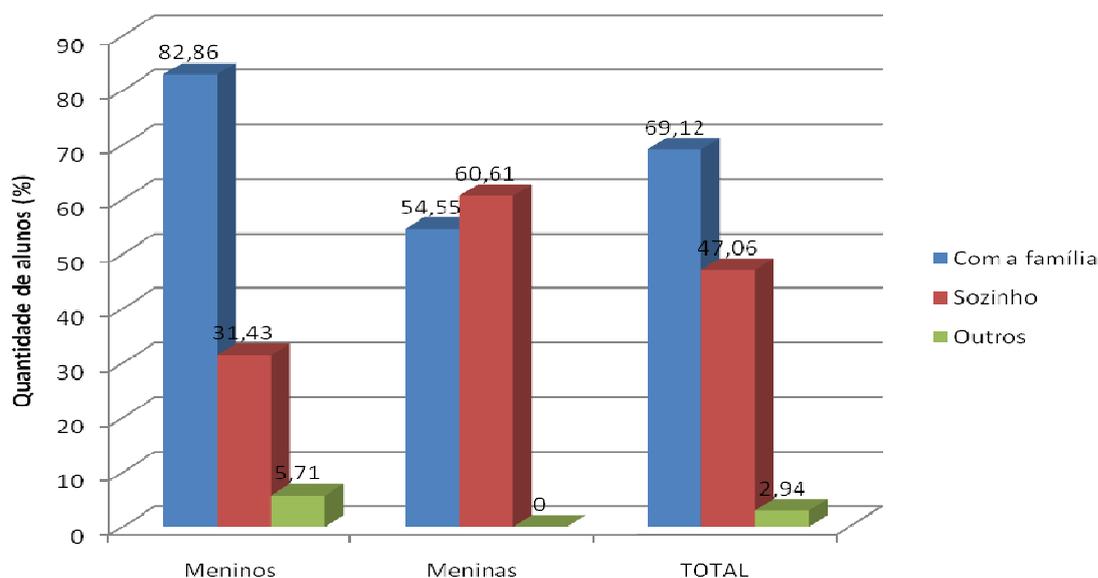
Gráfico 7 – Canal de TV que mais assiste



Na hora de assistir TV, geralmente eles estão acompanhados dos pais (69,12%) ou sozinhos (47,06%). Raramente dos amigos.

Mas isso não significa que há discussão sobre o que se está assistindo. Muitas vezes não há nem sequer a conversa com os pais sobre o que se vê. No grupo focal essa carência, essa falta de diálogo com os pais foi apontada por alguns alunos, o que nos permite afirmar que, embora haja companhia dos pais para assistir o que é exibido pela TV, nem sempre há o diálogo reflexivo necessário em casa. Veja o gráfico 8:

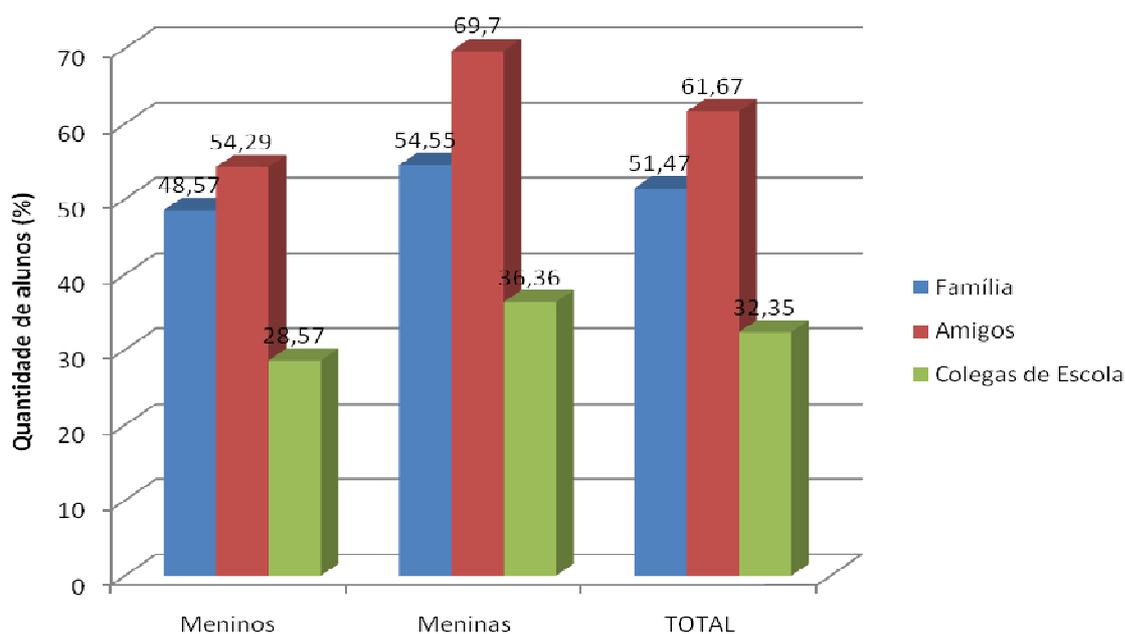
Gráfico 8 – Companhias para assistir TV



Ao comentarem sobre os programas que assistem, eles preferem comentar com os amigos (61,67%) e colegas de escola (32,35%), estando a família em segundo lugar (51,47%).

Esse gráfico acaba por validar o gráfico anterior. Embora os jovens muitas vezes assistam TV acompanhados de seus pais, eles nem sempre são os eleitos para discutir sobre o que viram. Veja o gráfico 9:

Gráfico 9 – Com quem conversa sobre o que assiste na TV

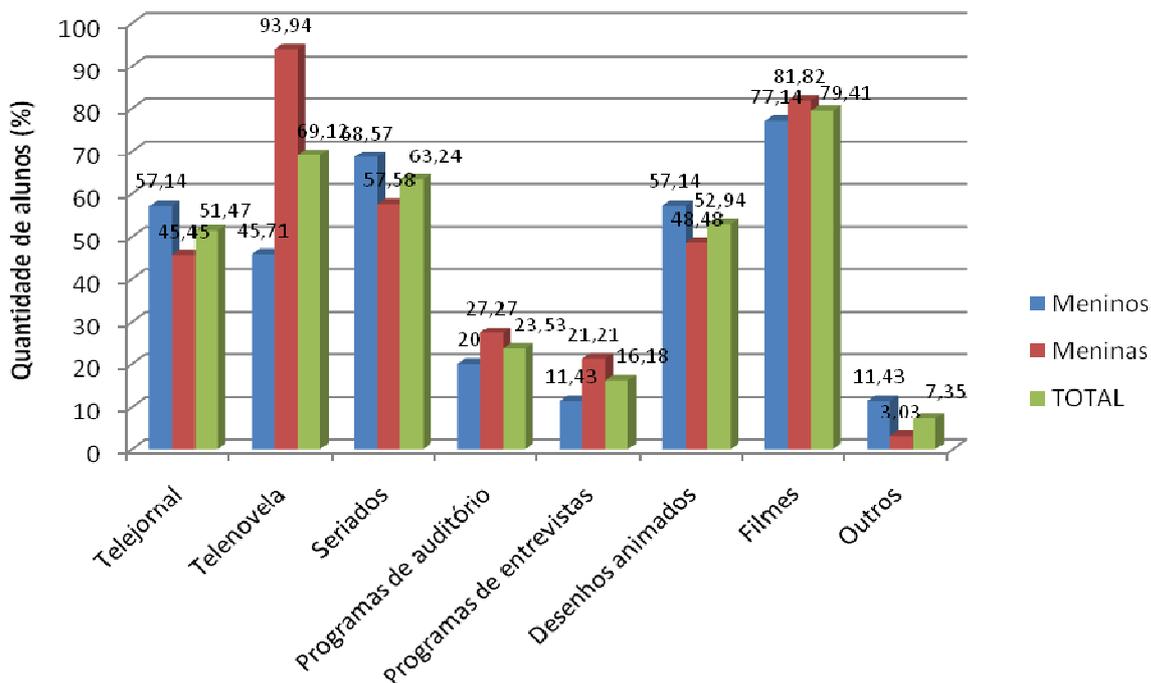


Outro dado interessante obtido no questionário foi com relação aos professores. Ao perguntar a eles se os professores conversam sobre os programas de televisão na escola, 26 meninos e 23 meninas disseram que sim, contra 9 meninos e 10 meninas que disseram que não. Esse dado é muito importante uma vez que ele confronta diretamente com os resultados do grupo focal realizado, uma vez que nele os jovens informaram que costumam discutir o que assistem na TV com os colegas de escola, já que os professores não costumam dar esse espaço em sala de aula.

O que surpreendeu bastante foram as respostas sobre quais programas os professores costumavam comentar em sala de aula. Muitos alunos não responderam, acredita-se que porque era uma pergunta aberta, ou pela dificuldade de lembrar programas específicos ou pela conversa ser mais coloquial, sem sistematização ou pontes com o conteúdo / tema tratado na aula. Os que responderam, os programas mais apontados foram o Big Brother Brasil, jornais e futebol. E o que se pode observar ainda, é que a discussão sobre o BB marcou muito, uma vez que os alunos que responderam à pergunta, quase todos se lembraram dessa discussão. 8 meninos dos que responderam afirmaram que os professores discutem banalidades sobre os programas, como por exemplo, “quem é a maior gata do BBB9” (aluno 1), “sobre a histórias que os filmes contavam e sobre os personagens das novelas “ (aluno 2), “a importância dele (do BBB) na nossa convivência” (aluno 3), “sobre o filme Karem, a estranha, para ‘zuar’ mesmo” (aluno 4).

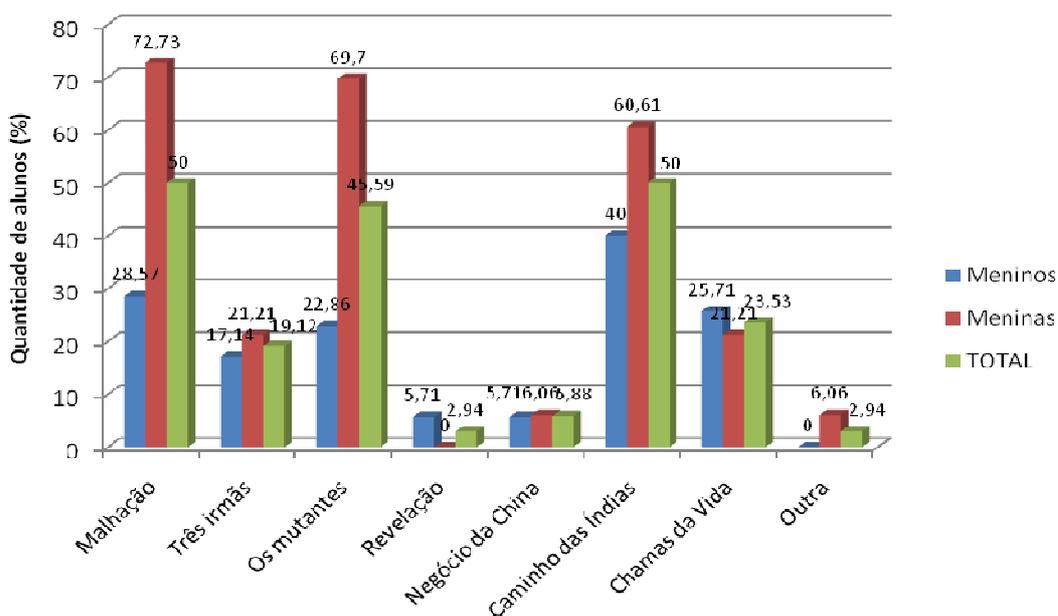
Quando o assunto é o que eles assistem na televisão, os programas mais citados foram as novelas, seguida de seriados, desenhos animados e telejornal, no caso das meninas, e seriados, seguidos do telejornal e de desenhos animados e novelas, no caso dos meninos.

Gráfico 10 – Programas que costuma assistir na televisão



Sobre as telenovelas, 60% dos meninos e 84,8% das meninas afirmaram que acompanham pelo menos uma novela, enquanto que 40% dos meninos e 9,0% das meninas não assistem nenhuma novela. Dentre as mais assistidas estão Caminho das Índias e Malhação, da Rede Globo, e Os mutantes e Chamas da Vida, da Rede Record.

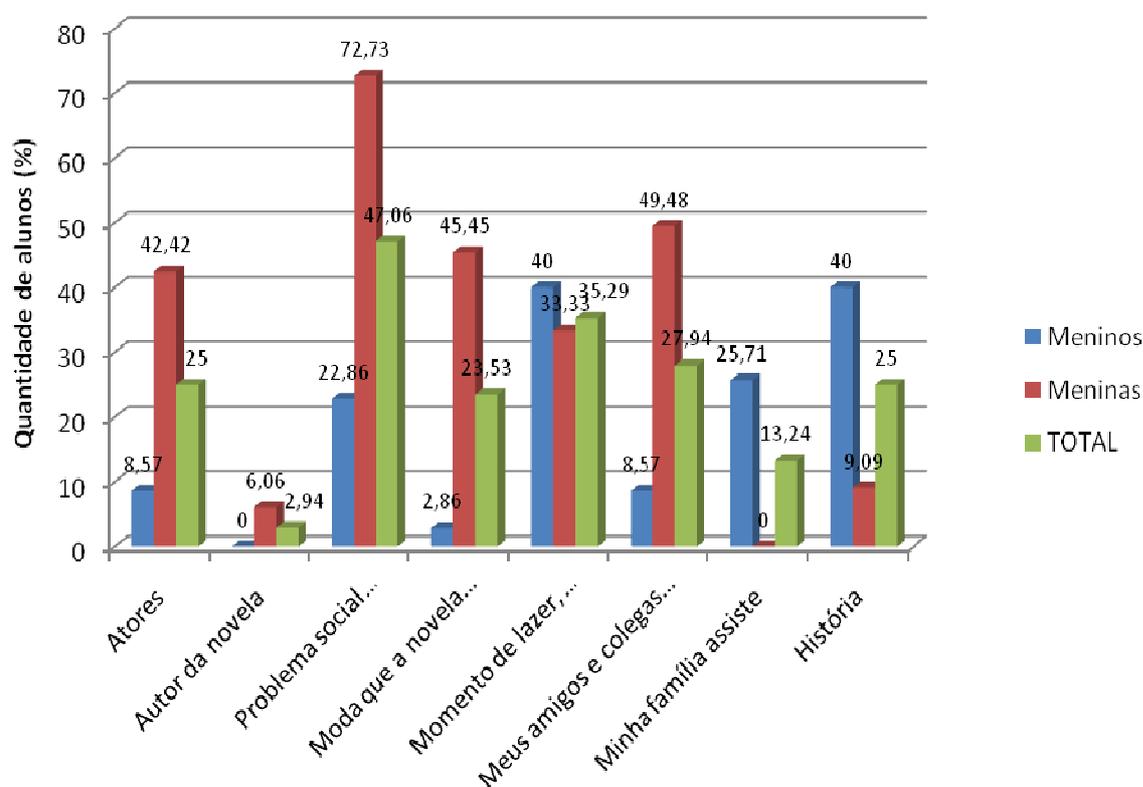
Gráfico 11 – Novela que assiste na TV



Sobre os motivos que fazem os adolescentes não acompanharem as telenovelas, o principal apontado por meninos e meninas foi o fato de ela não mostrar a realidade. Apontaram, ainda, o fato de a história não ser interessante e o apelo sexual.

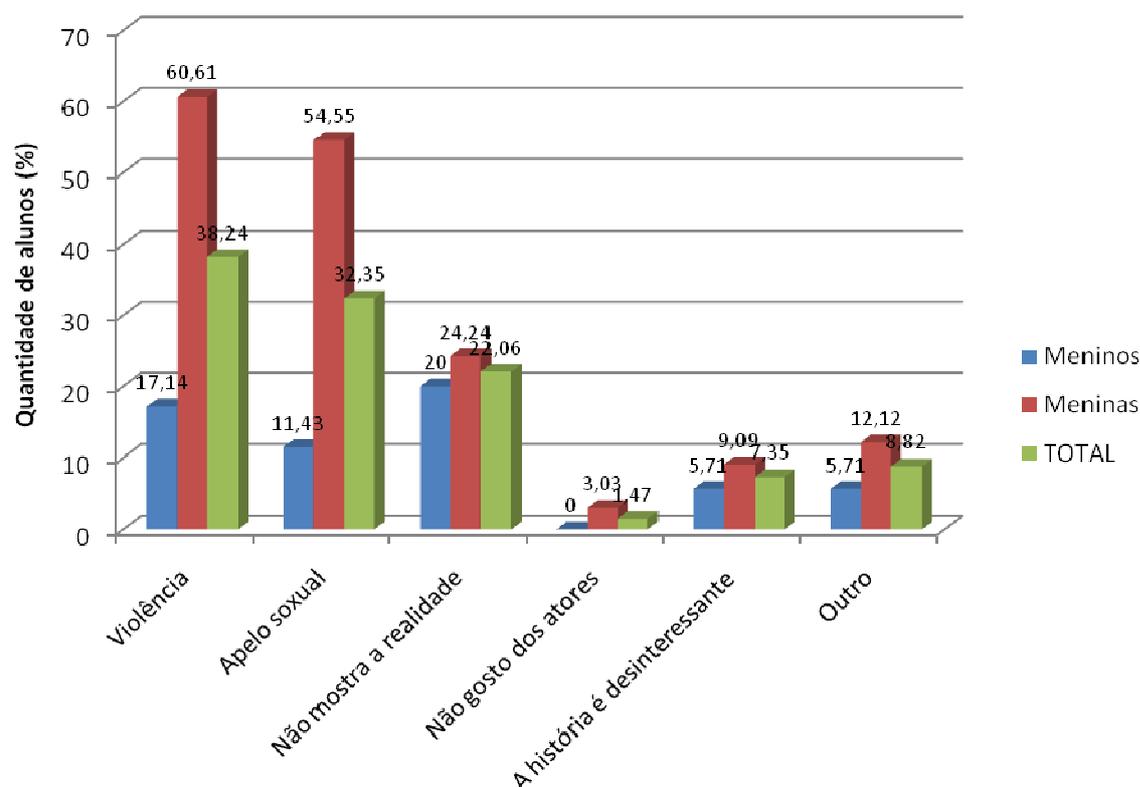
Já entre os que assistem e acompanham pelo menos uma telenovela, apontou-se como motivos que despertam o interesse em acompanhá-la o fato de ser um momento de lazer, descanso ou diversão, seguido do fato de abordar um problema social que eles consideram importante, por gostarem da história e porque a família assiste, o que revela que esse é um momento em que a família se reúne na frente da televisão.

Gráfico 12 – motivos que o levam a acompanhar uma novela



Também apontaram o que não gostam nas novelas que assistem e entre os motivos, os mais citados foram: a violência, o fato de não mostrarem a realidade e o apelo sexual, esse último muito apontado pelas meninas (54,5%), mais que pelos meninos (11,4%).

Gráfico 13 – Situações que não gostam nas telenovelas



Quando se perguntou se existe alguma novela que eles gostariam de discutir em sala de aula, 19 meninas e 7 meninos falaram que sim, e dentre as mais citadas estão *Malhação* e *Caminho das Índias*, ambas da Rede Globo. Esta pergunta também foi importante para a realização do grupo focal, pois permitiu aprofundar as discussões em torno do que eles gostariam que fosse discutido sobre as telenovelas em sala de aula, com os professores, e os motivos que despertam neles o interesse pela discussão das telenovelas citadas.

Dentre os motivos que eles consideram importantes de a novela ser discutida em sala de aula estão: “fala sobre realidade” (aluno 1), “porque mostra a dificuldade da mulher criar 4 filhos sozinha” (aluno 2), “porque mostra a violência de jovens acobertados pelo pai” (aluno 3), “porque aborda a esquizofrenia” (aluno 4), “aborda a pobreza e a desigualdade social” (aluno 5), “retrata outra cultura” (aluno 6), “fala dos jovens” (aluno 7) e “porque aborda a prostituição” (aluno 8).

Na pesquisa documental constatou-se que o Estado do Tocantins traz o Direito de Cidadania como um dos princípios norteadores do ensino médio no Estado. Não poderia

ser diferente, uma vez que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) determina, no art. 205 que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no art. 2º, determina que

Art. 2º 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 (grifo nosso).

E a mesma lei vai além, quando estabelece, no art. 35, que

“O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

(...)

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (grifo nosso).

Dentre as disciplinas identificadas como responsáveis por trabalhar o conteúdo de direito de cidadania em sala de aula estão história, sociologia e filosofia, ambas pertencentes ao grupo das ciências humanas.

A proposta curricular do Estado do Tocantins (TOCANTINS, 2007) para o ensino médio determina o desenvolvimento de conteúdos e métodos capazes de formar para a cidadania

compreendida não apenas como exercício dos direitos e cumprimento dos deveres, mas como elo que surge a partir das relações dialéticas constituintes entre os seres sociais e destes com o Estado (p. 236).

Assim, as ciências humanas se apresentam como instrumento privilegiado de sistematização dos saberes referentes aos fenômenos humanos e naturais, em diferentes tempos e espaço, assumindo a função de nortear e assegurar a discussão permanente dos temas relevantes que favorecem a formação de cidadãos ativos, éticos e comprometidos com a convivência harmoniosa.

A disciplina de História objetiva construir um currículo que ofereça ao professor as condições necessárias para proporcionar aos alunos uma formação que os auxilie em sua vivência como cidadãos. E ainda estabelece que a utilização de outros recursos que ultrapassem os limites do livro didático, tais como documentos, ilustrações, panfletos,

fotos, deve ser fator indispensável a ser analisado no processo de construção do conhecimento histórico.

A cidadania aparece como um dos conteúdos a ser abordado na disciplina de História. De acordo com as diretrizes curriculares para o ensino médio do Estado do Tocantins, “nas últimas décadas, especialmente após a ditadura militar e à queda do muro de Berlim, cresceu acentuadamente a discussão sobre a cidadania” (TOCANTINS, 2007, p. 293).

O direito ao exercício pleno da cidadania tem se tornado a principal bandeira de luta empreendida pelos diversos segmentos sociais espalhados pelo planeta e essas propostas começam a ser desenvolvidas. “Hoje já é perceptível nas diversas unidades escolares e nas políticas educacionais em âmbito municipal, estadual e federal ações destinadas à valorização de um ser humano com capacidade para se desenvolver como cidadão” (TOCANTINS, 2007, p. 293). Assim, é premente se atentar para um conjunto de preocupações que enfocam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola, contribuindo, deste modo, para o aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania: exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito que faz a história; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, e políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; valorização do patrimônio sociocultural em âmbito regional, nacional e em outras localidades.

Os referenciais de Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) fazem menção à questão da cidadania como objeto do ensino de História e ressalta a importância da participação dos indivíduos e dos grupos sociais na construção da sociedade. Para a proposta curricular de História do Estado do Tocantins, a cidadania tem um papel essencial, visto que aqui temos uma população heterogênea, fruto de um processo de migrações nacional recente, em decorrência da criação do Estado. Por isso, o ensino deve priorizar a diversidade de direitos, de cultura, de liberdade e de autonomia com respeito aos diferentes e luta contra qualquer manifestação de racismo e de intolerância.

De tal modo que esse levantamento documental nos surpreende mais à frente quando, tanto pela aplicação do questionário, quanto pelo grupo focal, não se constatou a participação direta do professor de história nas discussões em torno do tema direito de cidadania. Os alunos, em nenhum momento, mencionaram a disciplina de história como provocadora das discussões em torno do tema que, inclusive, faz parte da diretriz

curricular da mesma. Outras disciplinas poderiam abordar essa discussão em torno do direito de cidadania, embora não estejam diretamente ligadas à esse conteúdo por força legal, como filosofia, sociologia e geografia. Mas os alunos também não mencionaram espontaneamente os professores ou a disciplina em si. É importante salientar, no entanto, que perguntas específicas às disciplinas ou a seus professores não foram feitas nem no questionário, nem no grupo focal.

No grupo focal, a primeira observação foi a necessidade que os alunos têm de um espaço para discutirem aqueles assuntos que julgam importantes, ou interessantes para uma melhor compreensão do seu cotidiano. No início eles se mostraram tímidos no falar, mas à medida que começaram a discutir, todos se sentiram a vontade e confiantes para expressar o que sentem e pensam a respeito do tema cidadania.

O grupo focal foi constituído de 5 meninos e 5 meninas, todos do 1º ano do ensino médio, selecionados aleatoriamente dentro do grupo maior que participaram do primeiro momento, respondendo ao questionário. Optou-se por este equilíbrio entre meninos e meninas uma vez que, no questionário percebeu-se que ambos assistem novelas, e em sua maioria, justamente a que nos propomos analisar: Caminho das Índias. Desta maneira, se pode confrontar opiniões de meninos e meninas no que se refere ao direito de cidadania, encontrado nas cenas selecionadas e exibidas da telenovela.

O processo de discussão consistia, inicialmente, em exibir um vídeo com algumas cenas da novela Caminho das Índias, selecionadas e editadas anteriormente. Havia nesse vídeo cenas que mostravam a violência, orientações educativas para o trânsito, a desigualdade social, o preconceito e a cultura.

A fim de despertar o interesse dos alunos participantes em falar, perguntou-se primeiramente o que eles mais gostaram e o que menos gostaram nas cenas exibidas. E o que mais chamou a atenção deles foram as cenas de violência, especialmente aquelas que mostram a violência na escola, tão exibidas na novela de Glória Perez, no núcleo do personagem Zeca.

O primeiro ponto destacado por uma aluna foi o fato de que nem tudo que é passado na televisão deveria ser exibido, uma vez que ela acredita que o que é exibido pela TV influencia no comportamento dos jovens, o que acabaria gerando mais violência.

Tipo, a novela ela não tá mostrando nada mais nada menos do que ta acontecendo no século XXI, mas no meu ponto de vista algumas coisas não deveriam ser passadas na televisão porque querendo ou não a televisão influencia os adolescentes de hoje na violência. O que acontece na sala tá acontecendo em qualquer sala hoje, no Brasil, no

mundo inteiro, um pouco pelo que está sendo mostrado na televisão (aluna 1).

Essa fala nos permite afirmar que há uma preocupação dos jovens com o que se vê, com o que se assiste na televisão. tanto assim que outros alunos discordaram da colega no que se refere à influencia que a TV pode causar nos jovens. Para outra aluna, a novela não mostra nada além da realidade que eles já vivenciam:

eu acho que deveria aparecer, eu acho que não influencia, e sim mostra o que realmente acontece. Mostrando o que realmente acontece, a gente vendo, a gente vê na televisão, a gente pode imaginar o que a gente faz aqui na sala. Eu acho que mostrar aquelas brigas, tem que mostrar o que tá acontecendo de verdade. Pra gente ver o tanto que é ridículo isso, o tanto que acontece briga por besteira (aluna 2).

A partir do momento em que uma colega discordou da outra, despertou o interesse de todos a falar. E um debate começou entre eles, evidenciando a carência de espaço que eles têm para interagir, para discutir assuntos importantes como os voltados para o Direito de Cidadania de maneira crítica e reflexiva.

**Aluna 1:** pra mim, jogar um apagador na professora, particularmente, eu acho que isso não precisava passar na televisão, porque querendo ou não a gente é influenciado pela televisão.

**Aluno 3:** mas aí o fato de mostrar faz a gente ver o que não pode fazer, se você cortar aí que a gente vai fazer, falar da violência é importante.

Observe que para a aluna 1, nem tudo que se passa na TV precisa ser mostrado, pois ela acredita que mostrar tudo pode influenciar os jovens a adotar determinados comportamentos ruins. Já o aluno 3 questiona o fato de não mostrar, alegando que a desinformação é que leva à prática de atos considerados ruins pela sociedade.

Esse mini debate travado entre eles demonstrou que há uma preocupação em refletir sobre o que vêem na TV. Mas ao mesmo tempo, evidenciou que não há um espaço para eles fazerem essa reflexão, nem em casa, com a família, nem tampouco na escola. Eles pareciam ávidos por expor sua opinião, ao mesmo tempo em que se sentiam inseguros ao expô-la. Alguns falavam me observando, como se esperasse que eu dissesse se eles estavam certos ou errados.

Para a aluna 2, somente aqueles que têm a “cabeça fraca” é que poderia ser de alguma forma influenciados pela televisão. Isto porque, para eles, por mais que a televisão mostre um tipo de comportamento, ela não é capaz de influenciar os jovens a fazerem o mesmo. Pelo contrário, mostrar certos comportamentos é fundamental, na opinião deles, para que eles possam refletir e possivelmente mudar suas próprias

atitudes a fim de desenvolverem novas atitudes, novas formas de pensar e agir em sociedade.

Outro ponto importante levantado por eles refere-se ao fato de que mesmo quando os pais falam sobre o assunto, ou mesmo quando a escola discute, para alguns, cada um age como quer, ou seja, mesmo a opinião dos pais e dos professores não seria capaz de mudar o comportamento de alguns alunos.

Aluna 3: os pais tentam mudar o que eles tem que fazer, mas os pais tentam, mas como cada um age por si, não é influenciado, cada um age como quer. Agora, depende de você querer mudar ou não.

Aluna 2: tem gente que tem a cabeça fraca e se influencia com umas besteiras dessas, mas isso é pra mostrar mesmo o que acontece.

Aluna 4: é, a maioria tem consciência que aquilo lá é errado.

Aluna 3: mas lá os pais tem consciência, os pais também influenciam a mudar, por exemplo, para a violência os pais ensinam, os professores ensinam, todo mundo hoje ensina, mas cada um age como quer.

Uma constatação sobre a violência que chamou muita atenção foi a de que, às vezes, mesmo sem perceber, os pais influenciam certos comportamentos negativos.

Aluno 2: não, eu acho que não, porque tem pais que sobre a violência, ele não tá percebendo mas ele influi. Porque vai brincar e fica falando ele é frutinha e tal, e isso influencia também. Vai influenciar o menino.

Aluno 4: isso vem de casa também porque ele bate na rua e chega pro pai dele e conta e o pai dele fica orgulhoso, dizendo que o filho brigou.

É possível afirmar, diante disso, que há uma preocupação com a questão da influencia que a TV exerce sobre eles, mas que eles têm consciência de que a TV não é a única responsável por determinados comportamentos deles próprios e de seus colegas. Ademais, foi possível perceber que eles acreditam que o debate no ambiente escolar seria fundamental para formar opiniões mais seguras a respeito de seu papel na sociedade.

Outra questão levantada e debatida está ligada a outros programas que eles assistem e com quem eles conversam sobre o que assistem. Eles foram unânimes em afirmar que conversam muito sobre os programas que assistem, mas sempre entre eles. Alguns apontaram sentir vergonha de falar com os pais a respeito, até porque eles têm medo de os pais acharem que eles estão perguntando porque têm interesse em determinado tipo de comportamento:

Aluna 1: Tem importância, mas a gente conversa mais entre nós.

Aluno 2: é, porque se não, vai falar com o pai, aí ele vai tirar conclusão.

Aluna 1: A gente conversa, a gente comenta, mas só entre a gente, fala ali, não sai dali.

Aluno 2: Não, mas tipo, se eu brigo, tal, eu falo com meu pai, se não vai chegar na boca, no ouvido do meu pai, ele vai saber e vai achar que eu to brigando na escola por qualquer coisa e tal, então se acontece a primeira coisa que eu falo é pro meu pai.

Aluna 1: conversar com os pais seria bom pra gente saber a nossa opinião, a opinião de hoje e a opinião deles, mas infelizmente isso quase não acontece.

Eles gostam de falar sobre o que assistem na televisão, principalmente no ambiente escolar, mas não discutem os assuntos que julgam interessantes com os professores porque esses não dão abertura para esse tipo de discussão. Mas eles apontam, com unanimidade, que gostariam muito de discutir esses temas em sala de aula.

Aluno 2: eu acho que seria importante pra nós discutirmos, principalmente pro nosso desempenho escolar. Seria igual uma palestra, mas ela, a pessoa que ia dar essa palestra pra gente, ensinando várias coisas importantes que estão passando na TV.

Aluno 3: tem várias coisas legais, que estão passando e são legais, uma coisa fixa só não dá, mas dá pra aproveitar muitas coisas.

Eles evidenciaram muito no grupo a falta de espaço na escola para discutir os temas de seu cotidiano, seja utilizando a TV ou não. Ademais, para eles, há muitas coisas que passam na TV que poderiam ser discutidas com os professores, mas isso não é feito, seja porque o professor não dá essa abertura, seja porque não está no programa curricular que o professor tem que cumprir, ou ainda, porque não é a política adotada pela escola. Tanto é que a aluna 2 afirmou que no ano passado a escola sempre tinha palestras, mas que este ano não teve nenhuma.

Aluna 2: ano passado tinha mais palestras, esse ano ainda não teve nenhuma.

Aluna 1: seria legal se os professores passassem um tema pra cada turma, pra nós mesmos organizar as palestras, aí depois todas as turmas apresentariam pras outras.

Quando se pergunta a eles sobre a necessidade de se discutir o que é exibido na televisão, eles consideram importante que se faça essa reflexão, tanto no próprio programa da televisão, quanto na sala de aula. Para eles, mostrar só por mostrar, de forma gratuita, a violência, a miséria, as mazelas humanas, não é necessário, e por vezes, é capaz de chocar. Mesmo assim, eles defendem a importância de se mostrar na

TV cenas de miséria e violência, porque é a realidade que eles vivem, é o cotidiano deles.

Aluna 1: eu acho que pelo menos aqui quase todo mundo já brigou, igual na novela, todo mundo briga por besteirinha, que nem passa na televisão. Hoje a gente briga por qualquer coisinha.

Aluno 5: mas isso é porque você não é uma caça né, aí o outro quer dar uma de gostosão, aí lógico que essa pessoa vai apanhar, por isso que começa a briga. Ninguém quer apanhar e pronto, não tô a fim de brigar, então eu vou apanhar.

Aluna 2: tem uns que ficam na deles, a pessoa pode até se controlar, mas chega uma hora né? Então eu acho que isso serve pra mostrar bastante sabe, porque mostra, do nada chega lá e começa a provocar e o outro, o Indra, se controlando. A irmã dele chegou pra tentar impedir, o outro que era amigo dele xingou ela e ele foi bater no outro, eles brigando e outros pedindo pára.

Aluno 5: você não sabe nem o que tá incentivando né, você vai e pega, tem uns que cai lá assim, sempre tem uns que quer dar uma de doidão. Tem outros que sofre, mas continua brigando.

Essas falas demonstram claramente que em alguns momentos eles se sentem confusos sobre a capacidade de a televisão, ou a telenovela influenciar no comportamento dos jovens. Eles não precisam em suas falas, se certos comportamentos que eles vivenciam no seu cotidiano são influenciados pela TV ou se a TV está apenas mostrando o que já acontece na vida deles. Daí a necessidade de se refletir sobre o que passa na televisão e de a escola o compromisso de possibilitar esses jovens desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre o que se assiste na TV.

Evidencia ainda mais a carência que eles têm com relação a espaço em sala de aula para discutir tanto a telenovela quanto outros programas de televisão com os professores. Eles apontaram que apenas alguns professores dão essa abertura, e ainda assim, o espaço é sempre pequeno.

Aluno 5: seria importante aprofundar mais no assunto. Mas tipo ficar debatendo o assunto. Alguns professores falam até 2 minutos, 3, mas nunca se aprofundam no assunto.

Aluno 5: com alguns professores. Tem sempre aquele que é mais amigo, e tem aquele que vai lá só pra dar sua aula, não quer saber dos alunos.

Aluna 2: a professora de biologia por exemplo, ela conversa bastante mesmo com a gente, ela dá a aula dela, mas no meio da aula ela pára, ela conversa, explica, e depois volta a dar aula. Isso não atrapalha, isso é até bom. Ela é tipo uma amiga, a gente sabe que se tiver uma dúvida, a gente sabe que pode contar com ela. Se eu tiver uma dúvida, que professor que vai chegar? Eu sei que se eu tiver uma dúvida eu posso chegar e perguntar pra ela. Eu não vou chegar tipo na professora de inglês, porque ela não conversa com a gente, não dá espaço. A de

biologia não, ela conversa bastante com a gente, dá bronca, ela te explica.

Aluna 1: e essa falta de espaço as vezes até atrapalha porque isso dá uma má impressão do professor pra gente, porque eles falam eu não quero saber disso, eu quero dar a minha matéria, eles falam desse jeito.

No grupo focal procurou-se investigar se houve participação direta de algum professor na discussão dos conteúdos apresentados no vídeo editado com cenas da telenovela Caminho das Índias, mas a pergunta foi mais geral, dando liberdade para que os alunos falassem de qualquer professor ou disciplina. Tanto que os alunos acabaram citando a professora de Biologia, que, embora não tenha em seus conteúdos programáticos o tema direito de cidadania, costuma discutir assuntos a ele ligado em sala de aula, de maneira mais informal, mas não menos importante.

Alem disso, eles apontaram a necessidade que sentem de um espaço para discutir esses temas com os professores. O que foi possível perceber nas entrelinhas de suas falas, é que muitos não têm essa abertura em casa, para discutir temas relacionados ao Direito de cidadania de forma mais crítica e mais reflexiva. Aliás, se nos remetermos aos gráficos 8 e 9, veremos que eles assistem TV com os pais, mas discutem o que vêem com os amigos e colegas de escola. Daí a importância de dar essa abertura na sala de aula, contribuindo, assim, para a formação de verdadeiros cidadãos. E eles almejam isso, como se pode observar nas falas abaixo:

Aluna 2: a gente nunca pegou o computador pra pesquisar sobre droga, nunca pegou pra discutir sobre sexo, violência, nunca pra essas coisas.

Aluno 5: nunca aprofunda num assunto melhor, sempre chega e solta e não aprofunda nada.

Eles apontaram, ao final, a necessidade de discutir as desigualdades sociais na escola, porque há uma diferença social entre eles mesmos na escola, e muitas vezes eles não sabem como lidar com isso.

Aluna 2: a diferença social. quem tem mais condição. Os dois fazem a mesma coisa, mas o que tem mais condição sofre bem menos que o que tem menos condição, é mais protegido, que nem passou ali na televisão, o Zeca com o pai dele: faz tudo que faz e o pai dele faz de tudo pra não prender ele.

Aluna 1: em todo lugar tem isso, né, mesmo na sala de aula tem isso. Entre os professores tem aqueles que são os filhinhos de papai, e aqueles que são mais humildes são mais excluídos todo lugar tem isso, na polícia também tem.

Aluna 2: tem gente que acha que porque é filho de não sei quem acha que é alguma coisa e não é nada.

Eles afirmaram também que a escola já deu mais abertura, que eles tinham mais palestras, mas que hoje essa política da escola não é mais praticada. Eles apontam essa mudança de uma forma sentida, como se um espaço de discussão que existia não existisse mais, e eles tivessem ficado à mercê dos próprios pensamentos, sem o confronto com interlocutores que possuem outros pontos de vista, outros níveis de conhecimento e de experiência de vida.

Houve também uma preocupação em investigar se os professores utilizam as tecnologias em sala de aula e de que forma as utilizam. E foi surpreendente constatar que em uma escola onde há televisão, vídeo, computadores, internet à disposição de todos os alunos e professores, essas não são utilizadas, ou quando o são, ocorrem da maneira tradicional, ou seja, exibindo algum vídeo educativo ou utilizando o computador para digitar textos. Além disso, os professores utilizam essas tecnologias por pouco tempo, restringindo-se às discussões inerentes ao tema curricular apenas. Não há uma preocupação por parte dos professores de aprofundar nas reflexões críticas em torno do direito de cidadania.

Só sobre a matéria dele, e tem professor que não usa. (aluno 1).

Na observação que foi feita do grupo focal, ficou muito evidente que eles sentem uma necessidade de falar sobre os assuntos apresentados no vídeo editado, especialmente sobre a violência. Para eles, falar de temas que ocorrem no seu dia-a-dia é de extrema importância, especialmente porque não conseguem falar sobre esses assuntos em casa, com os pais, seja porque os pais não dão essa abertura, seja pela timidez típica da adolescência. Talvez essa carência familiar seja a responsável por eles atribuírem à escola o dever de provocar a reflexão em torno do que vêem na telenovela.

É importante salientar, aqui, que essa é a opinião dos alunos participantes do grupo focal, embora em conversa informal com uma das professoras do Colégio Estadual, ela tenha dito que desde a implementação do programa, várias capacitações e monitoramentos de uso da tecnologia foram praticados no ambiente escolar. A escola figurou como uma espécie de campo experimental do governo para testar se a aquisição dos computadores para a escola pública funcionaria de maneira a proporcionar inclusão digital não apenas para os alunos, mas também para suas famílias. Esse, inclusive, é um dos objetivos do projeto UCA. Sendo assim, a professora nos informou que várias capacitações e treinamentos foram realizados antes e durante a implementação do programa, tendo, inclusive, no primeiro ano, analistas do MEC responsáveis pela sua implementação e execução dentro da escola para acompanhar os projetos que os

professores se disponibilizaram a desenvolver. Uma vez implantado esse programa, e com a saída dos analistas dos governos federal e estadual de dentro da escola, a maioria dos professores deixaram de usar as tecnologias de forma criativa, ou das maneiras apreendidas nas várias capacitações oferecidas. Embora seja ainda praticada por alguns professores, a utilização criativa e eficiente dos computadores do projeto UCA não é feita pela maioria dos professores. Mas não investigamos os motivos pelos quais os professores deixaram de utilizá-la, mesmo com as capacitações.

Existe por parte dos alunos, talvez mesmo pela curiosidade inerente do jovem, que está descobrindo o mundo e descobrindo em si mesmo a capacidade de pensar e de ter suas próprias opiniões, uma vontade muito grande de se ter um espaço para discutir aquilo que julgam importante para sua própria formação enquanto cidadão. Mas esse espaço não é encontrado nem na escola, e muitas vezes nem em casa. Alguns apontam a dificuldade em falar de determinados assuntos com os pais, seja por vergonha, seja por medo da reação dos mesmos. E na escola, lugar em que eles depositam enorme confiança e credibilidade, especialmente nos professores, também não encontram esse espaço. Para muitos, o professor é visto como o homem neutro, experiente, capaz de orientar sem julgar, de mostrar os caminhos possíveis, mas sem determinar qual seguir. O professor é visto como uma fonte de saber segura, não apenas do conhecimento técnico que se propôs a passar ali, mas de conhecimento de vida. Daí a necessidade da existência desse espaço.

Os alunos participantes do grupo focal apontaram não apenas a necessidade da existência desse espaço de discussão de seu cotidiano, de forma a prepará-los para o exercício da cidadania, mas também do desejo que se tem de utilizar as tecnologias para buscar esses conhecimentos: a televisão e seus inúmeros programas – telenovela, jornal, documentários, seriados – seria uma ótima ferramenta para o início dessas discussões, segundo eles.

Baccega (2002, p. 34) afirma que a televisão introduziu-se como fonte de educação que não pode ser ignorada, nem pela escola, nem pelos pais. Para ela, ainda que as escolas continuem a considerar educação apenas aquilo que resulta de um processo ensino-aprendizagem baseado na lógica da escritura, a cultura está impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário. Nesse sentido, Carneiro (2002, p. 7) alega que do ponto de vista de um processo de ensino e aprendizagem, entendido como comunicação, diálogo, interação, construção de conhecimentos, “chegou o momento de encerrar o julgamento e assumir que há uma

cultura televisual, estruturada por dinâmicas comerciais, que proporciona aos jovens informações, valores, saberes e padrões de consumo. É preciso conhecê-la, analisá-la criticamente e responsabilizar-se por estabelecer situações de comunicação entre gerações e entre culturas”.

Assim, os apontamentos feitos pelos alunos no grupo focal são pertinentes e atuais no que se refere à necessidade de proporcionar condições para aprofundar suas reflexões sobre o que vêem na televisão. Esse preparo não só é fundamental para a prática escolar, mas para formar cidadãos, capazes de exercer e exigir o cumprimento de seus direitos de forma consciente e crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho constatamos a necessidade premente de um espaço na escola em que jovens e professores possam discutir os temas pertinentes ao direito de cidadania e da relevância de partir de cenas de ficção ou reais que os mobilizem.

Como objetivo geral deste trabalho, procuramos analisar as potencialidades e limites de situações da telenovela para motivar práticas reflexivas sobre o direito de cidadania na sala de aula, junto a estudantes do ensino médio de uma escola pública. Da perspectiva desses sujeitos, os dados que obtivemos nos permitem afirmar que o uso da telenovela pode sim propiciar o diálogo em torno do tema direito de cidadania, desde que o professor tenha disponibilidade e comprometimento para preparar aula, incorporando cenas que sejam pertinentes à temática e significativas para os alunos.

Importante salientar que apesar de algumas telenovelas trazerem em si cenas que discutem temas importantes para a sociedade, elas carregam também a finalidade primeira da televisão comercial, que é o de atender o mercado. Daí a importância da ação pedagógica se voltar também para a formação crítica do cidadão-consumidor.

Assim, torna-se fundamental para essa motivação de práticas reflexivas a seleção prévia do que se pretende exhibir. Ademais, mesmo que todas as cenas da telenovela possam ser aproveitadas para a prática de uma reflexão crítica, nem todas serão pertinentes ao assunto que se escolhe debater.

Quanto a identificação, que nos conteúdos curriculares tratam o direito de cidadania nas disciplinas ofertadas para o primeiro ano do ensino médio, pudemos observar na análise documental, que o direito de cidadania é diretamente trabalhado na disciplina de história, já no primeiro ano do ensino médio, e de forma indireta, nas disciplinas de geografia, sociologia e filosofia. Além disso, tais disciplinas não se restringem a trabalhar o tema direito de cidadania apenas no primeiro ano, mas durante todo o ensino médio, como forma de atingir a proposta constitucional de formar o jovem para a cidadania. As formas e o conteúdo das representações sobre o direito de cidadania presentes na telenovela Caminho das Índias foram investigadas a partir da observação dos capítulos exibidos na telenovela, durante o período de 19.01.2009 a 25.04.2009, em que foi possível identificar diversas cenas capazes de proporcionar discussões reflexivas em torno do tema direito de cidadania com os jovens. Aliás, eles

próprios, ao responderem o questionário e no grupo focal, já apontavam as cenas que mais os marcavam, sendo que algumas delas coincidiram com o vídeo que produzimos na edição das cenas que acreditamos serem mais pertinentes.

Devido a limitações do tempo da pesquisa para envolver também os professores como entrevistados, o objetivo de identificar junto a eles estratégias educativas de utilização em sala de aula a partir de situações selecionadas da telenovela, fica como sugestão a ser buscada em outro momento. Chegamos a fazer algumas tentativas para nos aproximar de professores, mas não foi possível selecioná-los e entrevistá-los.

Centramos mais a pesquisa na análise de percepções e posicionamento dos jovens em torno do direito de cidadania a partir da telenovela Caminho das Índias, que foi possível verificar tanto na realização do grupo focal quanto no questionário com perguntas fechadas e abertas. Por meio desses instrumentos, principalmente do grupo focal, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas angústias e anseios em relação ao tema direito de cidadania, e ao uso da telenovela na sala de aula.

O jovem tem em si a curiosidade, o desejo, a vontade em descobrir coisas novas, justamente por, nesta fase, estarem formando suas próprias opiniões, seus valores, suas consciências. E a escola passa a exercer aqui um papel fundamental na socialização dos jovens, pela experiência de vida de seus professores.

Muitos alunos apontaram no grupo focal e no questionário que não conversam sobre suas angústias com os pais, no ambiente familiar. Seja por medo, vergonha ou falta de diálogo em casa, esse espaço é transferido para a escola. Eles vêem no professor aquela pessoa capaz de orientar sem julgar, de permitir que ele próprio construa sua forma de pensar e agir a partir de uma referência neutra, mas não menos experiente que seus próprios pais.

Outra consideração importante refere-se ao fato do tempo que esses jovens passam em frente às tecnologias, especialmente à televisão. Há que se repensar na forma de utilização da mesma na escola, uma vez que ela faz parte do cotidiano do jovem e, por muitas vezes, acaba exercendo o papel de conselheira que deveria ser dos pais. A escola pode ser um espaço de construção de um pensamento crítico em torno do que é exibido pela televisão, e a única forma de se fazer isso de forma eficiente é trazer seus conteúdos para dentro da sala de aula. Como discutir os excessos da televisão, a manipulação para o consumo exagerado, sem que se discuta os programas onde isso acontece?

Nos capítulos finais da telenovela Caminho das Índias, muitas questões se perderam, sem que houvesse um aprofundamento na temática, como foi o caso do jovem Zeca: ele passou a novela toda cometendo delitos dentro e fora da escola, com seus pais sempre condescendentes, para só no último capítulo, surgisse uma tentativa de punição. Ficou, deste modo, a necessidade de uma discussão mais profunda em torno das conseqüências que as atitudes do jovem Zeca sofreram na ficção e as que poderiam sofrer na vida real. Essa é uma discussão que poderia ser trazida para dentro da sala de aula: as implicações das ações, o acidente causado, as punições impostas de uma noite na prisão e do trabalho comunitário, questões essas diretamente ligadas ao direito de cidadania e que podem possibilitar aos jovens refletir sobre suas ações a partir de ações de personagens fictícios e contribuindo para que assistam a telenovela e a tv em geral com um novo olhar, o olhar crítico e reflexivo.

A proposta curricular para o ensino médio do Estado do Tocantins prevê o direito de cidadania como conteúdo curricular já no primeiro ano, na disciplina de História. Outras disciplinas, como é o caso de Geografia, Sociologia e Filosofia, também chamam para si a responsabilidade em discutir o direito de cidadania em suas aulas, ainda que de forma indireta, aliada a outros conteúdos. Tratam-se de disciplinas que objetivam contribuir para uma formação para a cidadania em cada aluno que as cursa. E por que não utilizar a programação da televisão para provocar essa reflexão?

Muitas pesquisas já foram feitas e demonstraram que professores costumam utilizar as mídias em suas discussões em sala de aula. Mas essas pesquisas mostram também que os professores gostam mais de utilizar jornais e documentários, deixando a telenovela de lado, seja por preconceito, seja por desconhecimento de seu conteúdo. Ora, há telenovelas brasileiras, dependendo do autor, que oferecem situações cotidianas, provocativas de reflexões em torno de temas sociais polêmicos, preconceitos, objetivando tornar pública a reflexão sobre os mais diversos temas e assuntos. Desde a década de 1990 que as telenovelas procuram inserir em suas cenas o que se chama de “merchandising social”. E isso ainda é pouco explorado nas salas de aula.

Foi possível observar que os jovens anseiam por essas discussões. No grupo focal, muitos deles reclamaram das mudanças sofridas na escola, que antes promovia ciclo de palestras e uso das tecnologias de forma criativa, a fim de promover debates em torno de temas ligados ao direito de cidadania e à realidade cotidiana desses jovens alunos. Mas essa prática não ocorre mais no ambiente escolar, e ficou evidente a carência de um espaço onde eles possam voltar a ter essas discussões.

A combinação de pesquisa quantitativa e qualitativa permitiu evidenciar ainda mais os anseios juvenis acerca da necessidade de um espaço para discutir com os professores os temas que fazem parte de seu cotidiano. As dificuldades com que defrontam na realidade escolar, a realidade vivida por eles em casa, no bairro e na cidade onde moram, geram tantas dúvidas e conflitos internos. E muitos deles não têm com quem falar sobre essas dúvidas e conflitos.

A disponibilização das tecnologias, o torná-las acessíveis a esses jovens, deve ser acompanhada de uma reflexão crítica acerca de seu uso, tornando-o consciente. Na faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, um programa chamado “tabuleiro digital” foi criado para proporcionar acesso à internet e ao computador à comunidade de Salvador. Vários computadores com acesso livre à internet foram posicionados no pátio do prédio principal da faculdade e o acesso a eles é totalmente livre. Por todo o tempo em que o prédio está aberto, alunos e professores da própria faculdade de educação, mas também alunos e professores de outros cursos, e a própria comunidade que não estuda ali podem acessá-los, para navegar nas páginas que quiserem, pelo tempo que quiserem. Não há imposições ou limites, como se fosse um ciber café gratuito.

Essa opção está conceitualmente articulada aos princípios do Projeto, que visa o uso das tecnologias numa dinâmica de **LIBERDADE** plena de acesso e navegação, sem restrições a sites, nem controle técnico sobre o tempo de uso ou para a identificação prévia dos usuários que o procuram, sendo assim um ambiente de autogestão (PRETTO, 2008).

A idéia gera tensões, e o uso consciente desses computadores foi trazido por meio de um processo intenso de educação dos que ali frequentavam. Foi realizado um trabalho de conscientização, o que proporcionou a utilização consciente e evitou constrangimentos e tensões (Souza, 2008).

Souza (2008, p. 87) afirma que o processo de formação dos usuários do tabuleiro digital é fluido, uma vez que todo semestre, novos usuários passam a frequentar aquele ambiente. Essa formação é premente como meio de evitar conflitos no uso dos computadores.

No caso da telenovela, pelo contrário, esta é acessível da casa e até de celulares. Não há disputas pelo acesso ao equipamento. Todos possuem televisores em casa. A questão é a falta de espaço para discutir, para aprofundar questões que são agendadas pela mídia e diz respeito aos jovens. A discussão é importante para reflexão, para resignificação. Não se satisfazem em assistir por assistir. Conversam com os colegas, mas não com pais e poucos são os professores que oportunizam uma discussão sobre

estas experiências extra-escolares que poderia contribuir para uma reflexão maior sobre as mensagens que recebem. Sim, porque todo programa, tudo que é exibido pela televisão tem um propósito, uma mensagem embutida em suas imagens e sons que atendem em primeiro lugar aos interesses do mercado. E a reflexão crítica do que se vê e do que se ouve na TV, é necessária num processo de formação do cidadão por contribuir para uma melhor compreensão da cultura que consome do mundo em que vive.

A televisão, em especial a telenovela, pode e deve ser abordada como um instrumento tanto de formação para interpretação do que se assiste, quanto para discutir os conteúdos pertinentes aos programas curriculares, como é o caso do direito de cidadania.

Cidadania é, como já dissemos, muito mais que o direito de votar e ser votado. Cidadania é ter consciência do seu papel enquanto indivíduo de uma determinada sociedade. Ser cidadão é entender a responsabilidade, os direitos e deveres que o envolvem enquanto indivíduo e enquanto ser social. Daí a necessidade de formar o jovem para refletir sobre o que vê na TV.

Como pudemos constatar, os alunos envolvidos na pesquisa possuem acesso às tecnologias em casa e na escola. Tal realidade torna ainda mais premente a necessidade de formar esses jovens para utilizá-las de forma consciente e o mais proveitosa possível.

Esses jovens gostam de falar sobre o que assistem na televisão, principalmente no ambiente escolar, e não podemos perder essa oportunidade de trazer para dentro da sala de aula algo de que eles gostem de ver. É preciso aproveitar esse gostar para trazer à tona discussões importantes acerca do direito de cidadania.

Assim, podemos concluir que existem potencialidades a ser exploradas no uso da televisão, especialmente da telenovela, para discutir os temas relacionados ao direito de cidadania com os jovens do primeiro ano do ensino médio. Mas há também limites nesse uso, uma vez que não basta exibir por exibir cenas da telenovela é preciso a preparação da aula, o que exige formação do professor. É preciso ir além, promovendo uma discussão reflexiva em torno do tema, a partir do uso de cenas pré-selecionadas pelo professor, permitindo, desta forma, aliá-las ao conteúdo que se deseja discutir e aprofundar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. **Telenovela, consumo e gênero**. Bauru, SP: Edusc, 2003.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, Ulisses, F. Introdução. In: SILVA, Luis Inácio Lula da.; HADDAD, Fernando; VANNUCHI, Paulo de Tarso. (Orgs.). **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: MEC, 2007. p. 11-22.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 2008.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e Escola: aproximações e distanciamentos. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Salvador/BA, 1 a 5 Set 2002.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Comentários à Constituição do Brasil**. V. 1. São Paulo: Saraiva, 2004.

BETTO, Frei; BARBA, Eugênio; COSTA, Jurandir Freire. **Ética**. Rio de Janeiro: Garamond, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONILLA, Maria Helena. **Escola Aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORELLI, Sílvia Helena Simões; PRIOLLI, Gabriel. **A Deusa Ferida**: porque a Rede Globo não é mais a campeã absoluta de audiência. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Prof. Dr. Maurício Antônio Ribeiro Lopes. 4ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15/09/2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996b**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 09.09.2009.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 15/09/2009.

CANCLINI, Nestor G. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CANÊDO, Letícia Bicalho. Aprendendo a votar. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 517-545 p.

CARDOSO FILHO, Jorge Luiz Cunha. 40 anos da estética da recepção: pesquisas e desdobramentos nos meios de comunicação. **Revista Diálogos Possíveis**. Bahia: FSBA, julho/dezembro 2007. Disponível em: <<http://www.fsba.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/04.pdf>>. Acesso em: 26.11.08.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. A TV como objeto de estudo na formação e prática de educadores: prazer e crítica. **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas. V. 16. n. 28, p.i. – p.f., jan.jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **TV na escola e os desafios de hoje**. Curso de extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. Módulo 2: uso da televisão e do vídeo na escola. 2 ed. Brasília: Edunb, 2002.

\_\_\_\_\_. Televisão e educação: aproximações. MORAN, José Manoel; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação**. 1. V. Brasília: SEED/MEC – TV Escola – Salto para o Futuro, 2005. 101-105p.

CASTELLS, Manoel. **A Sociedade em Rede: a era da informação**. 1 v. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEPAL. Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo. Serie Población y Desarrollo Nº 9. Santiago: CEPAL, 2004. SILVA, Valdirene Cassia. **Corpos híbridos em mentes diafâneas**: as tribos urbanas no universo escolar de Palmas e suas inter(ações) com as tecnologia da informação e da comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2007.

COSTA, Márcia Regina da. Tribos urbanas nas identidades das metrópoles. **ECCOS**. Revista científica, São Paulo: UNINOVE, n.1, v.3: 41-55, 2001.

CRUZ, Rossana Reguillo. **Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto**. Buenos Aires: Norma, 2000.

CUNHA, Luiz Fernando Whitaker da. **Direito Constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Renovar, 1990.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. Um olhar sobre a juventude. In: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 32. n. 2. p. 241-260. maio/ago. 2006.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. P. 49-80.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, educação e cidadania: tudo o que você precisa saber sobre mídia**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HAJAJ, Irene. **Responsabilidade educacional do Estado:** a educação para cidadania. Dissertação (mestrado em Direito Constitucional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1998.

LEVI, G.; SCHIMITT, Jean-Claude. (Orgs). **História dos jovens:** A época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2.

LODI, Lucia Helena.; ARAÚJO, Ulisses F. Ética, cidadania e educação. Escola, democracia e cidadania. In: SILVA, Luis Inácio Lula da; HADDAD, Fernando; VANNUCHI, Paulo de Tarso. (Orgs.). **Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2007. 67-76 p.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. Tradução: Cláudio Marcondes. In: Foracchi, Marialice M. (org.) **Karl Mannheim: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1982. 67-95p.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum Donas (compilador). **Adolescência y Juventud en América Latina.** Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, 2001. p. 41-56.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver.** São Paulo: Senac, 2004.

MARQUES, Mário Osório. **A escola no computador:** linguagens reatirculadas, educação outra. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAES, Guilherme Braga Peña de. **Dos Direitos Fundamentais**: contribuição para uma teoria: Parte Geral. São Paulo: LTR, 1997.

MORAN, José Manoel. **Desafio da televisão e do vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa “Salto para o Futuro da TV Escola”. Módulo “TV na Escola e os Desafios de Hoje”. Curso de extensão para professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede e Seed/MEC. Módulo 3: tecnologias audiovisuais: TV e vídeo na escola. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. 96-100p.

MORIN, Edgar. **O método IV – As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização**. Portugal: Biblioteca Universitária; Publicações Europa-América, 1992.

MOTTA, Sylvio. **Direito Constitucional**: teoria, jurisprudência e 1.000 questões. 17. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

MOTTER, Maria Lourdes; JAKUBASZKO, Daniela. **Os limites do *merchandising social* na telenovela brasileira**. Trabalho apresentado na NP Jornalismo, XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal-RN, 2 a 6 de setembro de 2008.

MURAKAMI, Mariane Harumi. **Telenovela, gêneros televisivos e realidade social**. Trabalho apresentado na NP Jornalismo, XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal-RN, 2 a 6 de setembro de 2008.

NUNES, Brasilmar Ferreira; WELLER, Wivian. A juventude no contexto social contemporâneo. **Estudos de Sociologia**. Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. v. 9, n. 2, p. 43-57. 2006.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: a liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 159-170.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión: audiencias y educación**. México: Grupo Editorial Norma, 2001.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de Direito Civil**: introdução ao direito civil e teoria geral de direito civil. V. 1. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

PERLINGIERI, Pietro. **Perfis do Direito Civil**. Introdução ao Direito Civil Constitucional. 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

PINTO, Manuel. A televisão, a vida quotidiana e o direito de participação das crianças na escola e na comunidade. **Sociedade Educadora**. Revista Íbero-Americana de Educação. OEI. n. 26. maio – agosto 2001. p. 119-135.

\_\_\_\_\_. Intervenção na Conferência Internacional sobre “Cruzamento de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis” (sessão sobre Educação e Reflexividade: onde se aprende o quê?), promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 27 e 28 de Novembro de 2002.

PORTO, Mauro. **A Pesquisa sobre a recepção e os efeitos da mídia**: propondo um enfoque integrado. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Belo Horizonte: INTERCOM, 2 a 6 de setembro de 2003. p. 6-24.

PRETTO, Nelson de Luca. **Tabuleiro digital**. FAGED: UFBA, 2008. Disponível em: <[HTTP://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/bin/view/Tabuleiro/WebHome](http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/bin/view/Tabuleiro/WebHome)>. Acesso em: 27/09/2009.

PRETTO, Nelson de Luca; SERPA, Luis Felipe P. A educação e a sociedade da informação. In: DIAS, P.; FREITAS, C. V. de. **Challenges 2001. Actas da II Conferência**

**International das TIC na Educação.** Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2001, p. 21-41.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação Conformada: A Política Pública da Educação no Brasil: 1930/1945.** Juiz de Fora: UFJF ed: 2000.

RODRIGUES, Lylian Caroline Maciel. **A construção de conhecimento em dispositivos midiáticos:** investigação em escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **Cidadania e capitalismo:** uma crítica à concepção liberal de cidadania. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Caderno n. 8. Coleção Documentos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, Maria Terezinha C. Teixeira dos. Inclusão social e educação. Inclusão escolar: desafios e possibilidades. In: SILVA, Luis Inácio Lula da.; HADDAD, Fernando; VANNUCHI, Paulo de Tarso. (org.). **Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2007. 23-32 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 3. ed. São Paulo: Record, 2000.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais.** 3. ed. rev. atual. amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, Valdirene Cassia. **Corpos híbridos em mentes diafanas:** as tribos urbanas no universo escolar de Palmas e suas inter(ações) com as tecnologia da informação e da

comunicação. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

SOUZA, Joseilda Sampaio de. **Tabuleiro digital**: vivências, dinâmicas e tensões. Um estudo de caso. Monografia (Trabalho final de curso de Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2008.

TOCANTINS. **Proposta curricular para o ensino médio**: versão preliminar. Governo do Estado do Tocantins. Secretaria da Educação e Cultura. Tocantins, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre Educação e Trabalho. **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**, 2005.

WOLTON, Dominique. **Pensar a Comunicação**. Trad. Zélia Leal Adghirni. Brasília: Edunb, 2004.

# APÊNDICE

**Questionário de pesquisa – Televisão**

**Aline Martins Coelho: mestranda em Educação pela UNB**

**Orientadora: Profª Vânia Quintão**

**Palmas, abril de 2009.**

**1. Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**2. Idade:** ( ) 12 a 14 ( ) 15 a 16 ( ) 17 a 18 ( ) mais de 18

**3. Qual a renda média mensal de sua família?**

( ) até R\$ 500,00 ( ) de R\$ 501,00 a R\$1.000,00 ( ) de R\$1.001,00 a R\$ 2.000,00 ( ) acima de R\$ 2.000,00

**4. Na sua casa tem (aponte a quantidade):**

( ) televisor: \_\_\_\_ ( ) DVD: \_\_\_\_ ( ) TV paga: \_\_\_\_

( ) filmadora: \_\_\_\_ ( ) computador: \_\_\_\_ ( ) internet: \_\_\_\_

( ) máquina digital: \_\_\_\_ ( ) notebook: \_\_\_\_

**5. No caso de ter acesso a internet, enumere por ordem de preferência o que gosta de fazer quando está conectado:**

( ) bater papo (..) buscar informações (....) ver vídeos (.....) receber e enviar emails (..) jogar ( ) baixar música (.....) dever da escola (..) outro

---



---



---

**6. Se assiste vídeos pela internet, marque uma ou mais razões para assisti-los ?  
Pode marcar mais de uma.**

( ) gosto da variedade

( ) são mais divertidos

( ) o tempo de duração é menor

( ) posso ver quando eu quiser

( ) posso ver quantas vezes quiser

( ) os vídeos que eu assisto não passam na televisão

(...) posso ver vídeo que eu fiz

( ) outros. Qual (is)? \_\_\_\_\_

**7. Com que frequência você acessa a internet?**

( ) ocasionalmente ( ) uma vez por semana ( ) até 1h por dia

( ) de 1 a 3h por dia ( ) mais de 3h por dia

**8. Você assiste televisão?** ( ) sim ( ) não

**9. Se sim, com que frequência você assiste televisão?**

( ) ocasionalmente ( ) uma vez por semana ( ) até 1h por dia

( ) de 1 a 3h por dia ( ) mais de 3h por dia

**10. Qual o seu canal preferido?**

( ) Globo ( ) SBT ( ) Rede TV ( ) Bandeirantes

( ) TV Cultura (Redesat TO) ( ) Record ( ) Outro. Qual (is)?

**11. Com quem você assiste televisão?**

( ) com a família ( ) sozinho ( ) outros \_\_\_\_\_

**12. Com quem você conversa sobre os programas que assiste?**

( ) Família ( ) Colegas de escola

( ) Amigos ( ) Outros \_\_\_\_\_

**13. Algum professor já conversou sobre programas de televisão?**

( ) sim ( ) não

**14. Se sim, sobre qual(is) programa(s)?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**15. Qual (is) tema (s) o professor abordou sobre esses programas?**

---



---



---

**16. O que você costuma assistir na televisão?**

- ( ) telejornal      ( ) novela      ( ) seriados      ( ) programas de auditório  
 ( ) programas de entrevistas      ( ) desenhos animados      ( )  
 filmes  
 ( ) outros, qual? \_\_\_\_\_

**17. Enumere em ordem de importância os três programas que você mais assiste?**

I. \_\_\_\_\_  
 II. \_\_\_\_\_  
 III. \_\_\_\_\_

**18. Enumere em ordem de preferência os três programas que você mais gosta:**

I. \_\_\_\_\_  
 II. \_\_\_\_\_  
 III. \_\_\_\_\_

**19. Você acompanha alguma novela?** ( ) sim (pule para a pergunta 21) ( ) não

**20. Se não, por que você não assiste?**

- ( ) Violência  
 ( ) Apelo sexual  
 ( ) A novela não mostra a realidade  
 ( ) Não gosto dos atores  
 ( ) A história não é boa  
 ( ) A história não é interessante  
 ( ) outros: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**21. Se sim, qual ou quais?**

- ( ) Malhação (Globo, 17h30min)    ( ) Negócio da China (Globo, 18h)
- ( ) Três irmãs (Globo, 19h)                      ( ) Caminho das Índias (Globo, 21h)
- ( ) Os mutantes (Record, 20h40min)    ( ) Chamas da vida (Record, 21h45min)
- ( ) Revelação (SBT, 23h)

**22. Que motivo(s) leva(m) você a acompanhar a novela? Pode marcar mais de um.**

- ( ) Gosto dos atores
- ( ) Gosto do autor da novela
- ( ) Gosto da história
- ( ) Aborda um problema social que eu considero importante
- ( ) Gosto da moda que a novela exhibe
- ( ) É um momento de lazer, descanso ou diversão
- ( ) meus amigos e colegas assistem
- ( ) minha família assiste
- ( ) outros: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**23. O que você não gosta (pontos negativos) na(s) novela(s) que assiste? Pode marcar mais de um:**

- ( ) Violência
- ( ) Apelo sexual
- ( ) A novela não mostra a realidade
- ( ) Não gosto dos atores
- ( ) A história não é interessante
- ( ) outros: \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**24. Há alguma novela que gostaria de discutir em sala de aula? Qual (is)?**

---

**25. Por que você gostaria que essa(s) novela(s) fosse(m) discutida(s) em sala de aula?**

---

---

---

**Questionário de pesquisa – Televisão****Aline Martins Coelho: mestranda em Educação pela UNB****Orientadora: Profª Vânia Quintão****Roteiro de questões para o grupo focal**

- Quais assuntos que cada uma das cenas pode provocar a vontade de conversar e com quem?
- Vocês já conversaram antes sobre tal tema a partir de alguma outra situação da TV? Com quem?
- Caso alguma situação em torno do tema “direito de cidadania” não tenha sido levantado por eles, apontar a situação e perguntar se ela se relaciona com o que foi exibido no vídeo ou se eles já a viram em outros programas.
- A partir do que viram no vídeo, quais aspectos vocês gostariam que os professores discutissem em sala de aula?
- Vocês consideram essas discussões importantes? Por quê?
- Vocês podem apontar aspectos negativos e positivos de levar “cenas” de novelas para discutir sobre estes temas na sala de aula?
- Há mais alguma coisa que gostariam de nos dizer?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)