

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

DÉBORA MARTINS DE SOUZA

Performance comunicativa
Formulações estratégicas dos sentidos no programa
TV Escola

São Paulo

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

2006

DÉBORA MARTINS DE SOUZA

Performance comunicativa
Formulações estratégicas dos sentidos no programa
TV Escola

Tese apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Programa: Ciências da Comunicação.
Área de Concentração: Interfaces sociais da comunicação.
Orientador: Prof. Dr. Adilson Odair Citelli.

São Paulo

2006

Catalogação na Publicação
Escola de Comunicações e Artes - USP

S729p

Souza, Débora Martins de
Performance comunicativa: formulações estratégicas dos sentidos no programa TV Escola / Débora Martins de Souza. -- São Paulo : D. M. Souza, 2006.
206 p.

Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes/USP, 2006.

Orientador: Prof. Dr. Adilson Odair Citelli.
Bibliografia

1. Televisão educativa - Brasil 2. TV Escola I. Citelli, Adilson Odair

II. Título.

CDD 21.ed. – 791.450981

FOLHA DE APROVAÇÃO

Débora Martins de Souza

Performance comunicativa: formulações estratégicas dos sentidos no programa TV Escola

Tese apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP para obtenção do título de Doutor em Ciências da Comunicação.

Área de Concentração: Interfaces sociais da comunicação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos filhos, Diogo e Ulisses, com amor e gratidão pela compreensão durante o período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço pela voz permanente de DEUS a apoiar-me durante os momentos de dúvidas, dor e decisões que atravessei.

Agradeço ao meu orientador, Adilson Odair Citelli, pelo zelo e cuidado com que empreendeu minha formação científica.

Agradeço a Maria Lourdes Motter por encorajar-me nos desafios deste estudo investigativo e pela sua contribuição na organização da bibliografia.

Agradeço ao meu orientador de mestrado e amigo, José Roberto Heloani, por acompanhar-me por longo tempo.

Agradeço ao Gilberto Caron pela atenção e disposição com que me recebeu no programa TV Escola.

Agradeço o auxílio financeiro cedido pela CAPES.

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

Saint-Exupéry

RESUMO

SOUZA, Débora Martins de. **Performance comunicativa: formulações estratégicas dos sentidos no programa TV Escola**. 2006. 206 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Este estudo investigativo refere-se às formulações de categorias conceituais para fundamentar e definir a performance comunicativa do programa TV Escola na formação continuada do professor dentro do sistema nacional da educação básica. A pesquisa posiciona-se diante de uma problemática teórica sobre a significação e o movimento sógnico da atuação da televisão educativa. As práticas das imagens têm sido consideradas longe da sua expressividade social e das possibilidades reflexivas, o que reduz a compreensão de dois campos do saber: o da comunicação e o da educação. A performance comunicativa, desenvolvida ao longo da pesquisa, constitui-se em uma categoria conceitual sensível e concreta, de natureza teórico-metodológica, capaz de intervir nos processos investigativos e nas práticas institucionais.

Palavras-chave: Performance, movimento sógnico, sentidos estratégicos, imagem/palavra, formação docente e educação a distância.

ABSTRACT

SOUZA, Débora Martins de. **Communicative Performance: strategic formulations of meanings on “TV Escola” program.** 2006. 206 p. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

This investigative study refers to the formulations of conceptual categories to base and to define the communicative performance of “TV Escola” program on the continued teacher development in the national system of basic education. The research locates on a theoretical issue on the signification and the sign movement of the educative television performance. The image practices have been considered far from its social expressiveness and from the reflexive possibilities, what reduces the understanding of two fields of knowing: communication and education. The communicative performance, developed during the research, constitutes itself in a sensible and concrete conceptual category, of theoretical-methodological nature, capable to interfere on the investigative processes and the institutional practices.

Keywords: performance, sign movement, strategic meanings, image / word, teacher development, distance learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1. Formulação estratégica dos sentidos.....	17
Figura 2. A comunicação enquanto suporte.....	67
Figura 3. A comunicação enquanto prática social.....	68
Figura 4. Campo da formulação dos sentidos estratégicos.....	71
Figura 5. Expressividade do gênero.....	114
Figura 6. Campo de significações da configuração do gênero: movimento sógnico da TV Escola.....	128
Figura 7. Formulação dos sentidos estratégicos: sistema de significação.....	132
Figura 8. Posição transdisciplinar da televisão educativa.....	135
Figura 09. Sistema de significação verbal: seus movimentos.....	137
Figura 10. Disposições dos sentidos no sistema de significações.....	140
Figura 11. Gestão compartilhada dos sentidos.....	143
Figura 12. Gestão compartilhada dos sentidos nos critérios de avaliação dos vídeos.....	155
Figura 13. Sobreposições dos sentidos no sistema de significações da televisão educativa: a formulação estratégica dos sentidos.....	159
Figura 14. Gestão compartilhada dos sentidos nos critérios de julgamento da série <i>Arte e Matemática</i>	171
Figura 15. Categoria sensível formada nos movimentos dos sentidos: a performance comunicativa.....	183
Figura 16. Síntese do estudo investigativo: palavras-chave.....	194

Gráficos

Gráfico 1. Solicitação à FDE por U.F. Período de 2000 à 2004.....	164
Gráfico 2. Solicitações à FDE por cidades. Período de 2000 à 2004.....	165
Gráfico 3. Identificação dos programas/séries solicitados à FDE. Período de 2000 à 2004.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Diretores: sugestões para melhorar o desempenho do programa. Brasil, 2001.....	31
Tabela 2 - Professores: opinião do professor com relação às principais contribuições da TV Escola para os alunos e professores por ela beneficiados. Brasil, 2001.....	32
Tabela 3 - Professores: opinião do professor com relação à obtenção de melhores resultados no programa. Brasil, 2001.....	32
Tabela 4 - Professores: motivos que levam o professor a não utilizar a TV e vídeos com alunos. Brasil, 2001....	32
Tabela 5 – Taxa porcentual de modalidades de analfabetismo no Brasil. Habitantes com idade igual ou superior a 15 anos, 2001.....	42
Tabela 6 – Grade de programação.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
CAMPO DA FORMULAÇÃO DOS SENTIDOS.....	19
1. A formação do campo.....	20
2. A tematização social.....	35
2.1. Jogo das forças socioeconômicas	
2.2. Técnica audiovisual	
2.3. Interfaces no saber	
3. A significação social.....	60
3.1. Políticas para a formação	
3.2. Pressupostos teóricos	
4. Síntese do capítulo.....	70
CAPÍTULO II	
FORMULAÇÃO DOS SENTIDOS ESTRATÉGICOS: SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO.....	72
1. As faces dos movimentos: a contração e a expansão dos sentidos.....	73
2. Os gêneros na mediação reflexão-ação.....	112
2.1. Movimentos das ações	
2.2. Movimentos reflexivos	
2.3. Ápice da transformação	
3. O movimento sógnico da TV Escola.....	123
4. Síntese do capítulo.....	130
CAPÍTULO III	
SENTIDO ESTRATÉGICO NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE SIGNIFICAÇÕES.....	133
1. O exercício de poder no sistema de significação.....	136
1.1. Sobreposição hierárquica dos sentidos	
1.2. Gestão compartilhada dos sentidos	
2. A produção dos programas naTV Escola.....	144
2.1. Reconhecimento nacional	
2.2. Reconhecimento internacional	
3. A imprevisibilidade dos sentidos.....	172
4. A performance comunicativa nas práticas investigativas e institucionais.....	177
5. Síntese do capítulo.....	184
CONCLUSÕES.....	187
BIBLIOGRAFIA.....	196

INTRODUÇÃO

Somos interpelados a todo instante pela simultaneidade das imagens e palavras ao andar pelas ruas agitadas das cidades: são as propagandas em *outdoors*, os painéis eletrônicos com informações sobre as condições climáticas e atmosféricas. Os congestionamentos nas rodovias são antecipados por avisos luminosos para que o motorista possa planejar seu humor e paciência, evitando os acidentes. Nossos olhos movimentam-se para a seleção dessas informações rápidas que nos assaltam independentemente de nossa vontade. A familiaridade com o ambiente nos afasta da observação minuciosa, da reflexão sobre as inundações das imagens, das frases e expressões.

A sonoridade dos transeuntes, as buzinas, os roncões dos motores, os escapamentos desajustados dos carros compõem a melodia e o ritmo das grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro entre outras. A pressa, a correria para chegar aos destinos traçados deixam as pessoas estressadas, de maneira que nem sequer conseguem sorrir para conquistar a simpatia do outro. Enfim, esse ritmo frenético da vida nos enclausura dentro de nós mesmos, constrói a fronteira rígida de nossa individualidade.

A comunicação, no ambiente citadino, visa às necessidades cotidianas da sobrevivência, à gestão da informação e à organização. Interpelamos o outro quando estamos perdidos na agitação das ruas e esquinas. Observamos sinais de trânsito, faixas de pedestres, a expressão do outro para nos movimentarmos com segurança. Os enunciados que pronunciamos ou lemos nos ligam à situação imediatamente dada. Esses enunciados definem-se em função da necessidade da orientação e da localização dos sujeitos no espaço social, disciplinando os movimentos de seus corpos. Se estivermos numa cidade do interior, as composições desses enunciados apresentariam a problemática daquele centro urbano.

Para tematizar, é necessário compreender o funcionamento dos sentidos no todo, o exercício do poder no campo das significações, o embate no jogo da disputa, a subjugação. A

correria pelas ruas da cidade, as preocupações com a rotina do trabalho, a luta pela sobrevivência fora e dentro das organizações e a pressa nos afastam, muitas vezes, dos percursos temáticos. Caminhamos, rapidamente, numa racionalidade pré-determinada que se impõe a nós.

No âmbito da linguagem são elaborados enunciados relativamente estáveis que já foram, em algum momento histórico, tematizados. A essa estabilidade, Bakhtin denominou gêneros do discurso. Nossa identidade e formação se dão na dinâmica dos gêneros discursivos, os quais passam a ser referenciais culturais relativamente estáveis para a constituição e a ação do sujeito.

Ao sermos abordados por camelôs nas ruas, deparamo-nos com seus discursos instantâneos e sedutores, que nos acenam durante as paradas. Esses vendedores já trabalham as possíveis rejeições dos clientes em suas interlocuções e possuem enunciados estáveis, que são caracterizados pelo ritmo veloz, capazes de, em poucos segundos, chamar seu cliente e esclarecer sobre o produto. A instância da estabilidade dos gêneros da propaganda, nos enunciados do camelô, atribui-lhe certa desenvoltura.

Contudo, as estabilidades dos enunciados podem ser confrontadas por riscos, crises ou por transformações que fragmentam a composição e o conteúdo semântico dos gêneros, rompendo-os para, posteriormente, dar-lhes nova configuração. Os gêneros podem ser caracterizados por simplicidade ou urgência, como no exemplo, ou, ainda, podem ser mais complexos. Se o camelô estivesse declamando um poema de Camões em praça pública e seus gestos, rápidos e veementes, chamassem a atenção do pedestre por sua beleza e expressão, teríamos um outro gênero em referência ao citado, mais elaborado e com um espectro ampliado de significações.

O conceito bakhtiniano de enunciados define-se em função da temática social e não da constituição do sistema da língua, remetendo-se sempre à situação problematizadora. Portanto, os gêneros apóiam, semanticamente, a vida social e cultural das pessoas.

A dinâmica da sociedade é caracterizada por constantes mudanças; logo, a estabilidade dos gêneros discursivos não é permanente. É, justamente, no mecanismo da instabilidade x estabilidade dos enunciados que apreendemos os movimentos das transformações culturais, que compreendemos os processos comunicacionais na metrópole e na cidade do interior, bem como na dinâmica cultural, do lazer, das famílias e de outras instituições.

A organização e as relações de trabalho, o cotidiano das pessoas, a formação, o lazer etc. passaram por mudanças. A questão da técnica integra-se ao sistema de significação em função da temática social.

O corpo sensível, quando se apropria da técnica, não a incorpora como extensão, mas remodela o próprio sentir. No que diz respeito ao chamado telefônico, por exemplo, a atenção é fundamentalmente auditiva. A entonação e o ritmo da fala do outro trazem as expressões do rosto e os gestos dele à imaginação. O *outro-para-mim* é percebido, apesar da distância. Por meio da voz, muitas vezes, é possível saber se o outro está bem ou se tem dor. A subjetivação da técnica passa, portanto, pelo redimensionamento do corpo sensível.

A euforia de uma partida de futebol é mais intensa no local do jogo ou quando assistida pela televisão? Onde o coração bate mais forte, no campo ou em casa? É difícil saber. Muitas pessoas, diante da televisão, assistindo à Copa do Mundo, têm enfartos depois das emoções que o jogo de bola pode provocar.

As imagens, as palavras e a técnica compõem um todo que redimensiona o corpo sensível num sistema de significações¹ que situa o sujeito na sociedade. Esse todo se caracteriza pela tensão provocada tanto pela estabilidade como pela instabilidade dos

¹ A expressão “sistema de significações”, na perspectiva bakhtiniana, já foi utilizada pela pesquisadora e professora da Escola de Comunicações e Artes - USP Maria de Lourdes Motter em seu artigo publicado na Revista USP no. 66, em 2005.

enunciados, pelo rompimento do gênero e por sua reformulação. Porém, existe um sentido que articula os processos das mudanças, da transição de um gênero ao outro, o qual exerce o poder no sistema de significação: o sentido estratégico.

De que natureza é esse sentido estratégico que organiza o sistema de significação? Quais os movimentos que envolvem suas formulações? Questões como essas nos inquietam para a investigação do próprio sentido, de sua natureza, dos seus movimentos e das categorias de análise.

A pergunta referente à problemática do sistema de significação, neste trabalho, será estudada a partir de um *corpus* específico: a formação continuada à distância no programa TV Escola.

O campo² de significações do programa TV Escola insere-se na dinâmica das políticas públicas, no processo de formação continuada dos professores da rede pública do país, situando os profissionais no mundo das transformações em que a técnica, as imagens e as palavras compõem um sistema de significação que redimensiona o corpo e o saber sensível. Esse saber é aquele que vem do sujeito, da sua percepção, da sua espiritualidade e de seu engajamento social, integrando-o em relação ao outro e aos demais saberes.

A delimitação do *corpus* do programa refere-se às categorias usadas para avaliar o desempenho do programa TV Escola na pesquisa realizada pela Unicamp, no final de 2001, pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP); à entrevista com a área técnica e regional na implantação do programa no estado de São Paulo; aos Relatórios Oficiais de Avaliação.

O programa TV Escola teve origem no Planejamento Estratégico do Ministério da Educação para o período 1995-98 e integrou um conjunto de ações destinadas a democratizar o ensino básico e a elevar o patamar de qualidade da educação nacional. O documento

² O conceito de campo de significações nasce da teoria de Bakhtin.

enfaticava a prioridade do Ensino Fundamental; a valorização da escola e sua autonomia; a responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade; e a utilização e disseminação das modernas tecnologias educacionais. O Planejamento Estratégico estabelecia incentivos à incorporação das tecnologias e o seu uso eficiente na organização e na gestão escolar.

Um dos objetivos do programa consistia na implementação de uma proposta de *pedagogia da imagem*, que se caracterizava pelo uso da imagem, não como mera ilustração, mas enquanto linguagem. É sobre esse objetivo do programa que me dedico, procurando delinear uma categoria conceitual sensível, capaz de manipular as práticas verbais e não verbais simultaneamente. Tomo a pesquisa da Unicamp como marco histórico importante, pois os resultados apresentados mobilizaram o foco do programa para a formação continuada do professor, indo ao encontro das políticas nacionais da formação, outorgadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996.

Ao emprendermos esforços à pedagogia da imagem, a fim de elaborar, teoricamente, um *indicador sensível*, a performance comunicativa, é recorrente desenvolvermos e aprofundarmos os conceitos de *sistema de significação e de campo de significação* em função das interfaces do saber, da urgência e da complexidade dos fenômenos que se impõem à educação e à comunicação enquanto ciências ligadas às temáticas sociais. Os movimentos dos saberes, na modernidade, compõem sistemas de significações ágeis, fluidos e silenciosos, os quais denotam, muitas vezes, o comprometimento ideológico.

Minha preocupação é delinear os movimentos dos sentidos estratégicos na dinâmica e na tensão dos sistemas de significações, especificamente, seu exercício, trazendo à tona a nova configuração do saber e do poder. Podemos flagrar a reordenação dos sentidos por meio de sua desconstrução e da atenção à organização do campo e do sistema de significações.

A pergunta que perpassa este trabalho é a seguinte: *Quais são os movimentos e as categorias epistemológicas que tecem a performance comunicativa no Programa TV Escola?*

Primeiramente, é necessário conceituar o campo de significações e, posteriormente, o sistema de significações, pois a performance comunicativa está atrelada a essas dimensões. Poderia ser definida como *categoria conceitual e avaliável da apropriação dos diversos gêneros na ação do programa*. A apropriação supõe a formulação do sentido estratégico, o qual exerce o poder no sistema de significação. Podemos situá-la graficamente da seguinte forma:



Figura 1. Formulação estratégica dos sentidos.³

O campo de significação ao qual me refiro diz respeito aos campos dos saberes, das interfaces necessárias para a compreensão do mundo e a apreensão das possibilidades de intervenção. O conhecimento reformula o sujeito e, por sua vez, o sujeito reformula o conhecimento. A intervenção do sujeito é tanto maior quanto maior for o nível dos aprofundamentos, da flexibilidade, dos movimentos expressivos, das apropriações dos diversos gêneros na ação dos sujeitos.

³ A performance comunicativa é um indicador sensível, uma categoria do próprio movimento, que nasce na estética da criação verbal. Na figura 01, ela está sendo representada pela estrela menor. Ao longo dessa investigação, esclareceremos sobre o assunto.

Enfim, as transformações não estão dissociadas dos movimentos dos sentidos, da tematização social e das apropriações dos gêneros discursivos. Esses elementos podem elaborar uma reflexão comprometida com a realidade social.

CAPÍTULO I

CAMPO DA FORMULAÇÃO DOS SENTIDOS

O primeiro capítulo tem como objetivo perfilar os movimentos que compõem o campo das significações da televisão educativa. O campo define-se em função do jogo de forças, da concretude histórica dos fatos sociais e das abstrações ou negações deles. Os movimentos dialéticos que vão do concreto ao abstrato compõe o campo das significações, portanto, trata-se de uma dimensão tensa. A concretude histórica do fato tematiza uma realidade social. O tema estabelece as relações entre os fatos sociais, atribuindo-lhes um todo indissociável, o que nos impossibilita de fragmentá-lo. A negação dos fatos sociais, ou a dimensão abstrata, é concebida na referência ao concreto, não se desliga completamente dele, mas desloca-se da sua materialidade no espaço para fixar-se no tempo.

As tematizações concebem os enunciados no todo social e se definem enquanto tal; eles são concretos e ligam-se à constituição dos fatos sociais. O tema não pode ser segmentado para análise, uma vez que se remete ao todo indivisível e histórico. Ao contrário do tema, a significação social é abstrata e, *a priori*, estende-se enquanto definição ou postulado para todos, não se remete necessariamente aos aspectos específicos e situacionais. A significação, porém, não nasce em si e por si mesma, mas remete-se a uma base histórica, sendo que sua abstração vai do particular para o geral, do situacional para as normatizações.

A problemática deste capítulo nasce, portanto, do descompasso entre o tema e o significado, do magnetismo de forças aí existentes. O *corpus* de que disponho para essa investigação tem origem nos resultados da atuação do Programa TV Escola junto à rede pública e concerne, especificamente, às apropriações das imagens e de seus movimentos na constituição dos gêneros didáticos – o saber sistematizado -, bem como a definição de educação a distância, apresentada pela comissão assessora para a educação superior não presencial.

A formação do campo

A situação histórica concreta é estabelecida por meio da tematização. O tema para Bakhtin⁴ envolve o todo no processo de significação. Para esse autor, o tema não se refere somente às formas lingüísticas, mas à compreensão da situação como um todo vivo, dinâmico e dialógico. O tema incorpora os elementos verbais e não verbais. Portanto, somente a enunciação, tomada na sua totalidade e situada historicamente, pode trazer o tema.

Para Bakhtin, o tema é irreduzível à decomposição. Não podemos segmentá-lo para estudos, pois, não é uma categoria abstrata, mas concreta, concebida em movimentos contínuos. Diferentemente, a significação é abstrata, distancia-se do tema para encará-lo e apreendê-lo. A significação é o momento da abstração para que possamos dizer algo sobre o tema e os sentidos.

O problema da significação neste trabalho não segue o viés da lingüística, mas apenas o pressupõe. Ao investigarmos a linguagem, estamos, igualmente, investigando a sociedade da qual ela é linguagem, o contexto social e cultural, as práticas sociais, os paradigmas e valores. Dessa forma, pode-se dizer que não há uma separação radical entre linguagem e mundo.

⁴ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002. Capítulo 7.

Wittgenstein procurou romper com a posição da Filosofia da Linguagem de seu tempo quando ampliou a compreensão da linguagem para além da sua lógica interna, com os problemas restritos, tais como o sentido, a referência, a predicação etc., estendendo-a em relação ao contexto das produções lingüísticas. A investigação filosófica⁵ do autor não se dirige aos fenômenos, mas às possibilidades deles, que são engendradas no jogo da linguagem. É justamente com esse conceito de *jogo* e de *possibilidades* da constituição dos sentidos que pretendo abordar as tensões no campo de significações.

A apreensão do objeto deste trabalho acontece nas práticas políticas, de suas implicações sociais e institucionais, por isso a questão da tematização ganha importância enquanto fato histórico. Para Barthes⁶, os fatos históricos ganham sustentação por meio das articulações dos sentidos.

O campo de significação remete-se à circularidade dialética do concreto e do abstrato. A concretude do tema esbarra-se na abstração da significação e vice-versa. Esse movimento circular constrói o que vou designar, neste capítulo, como campo da formulação dos sentidos. O campo é essa passagem, é o *trânsito* do concreto para o abstrato; da história e de sua negação. É tenso e contraditório.

A rede de sentidos elabora-se, situando um fato do passado, o qual, por intermédio de traços, intervém no tempo presente e se dá através e com a linguagem. Essa rede, tecida no jogo das possibilidades dialógicas na práxis social, constitui-se na própria objetivação histórica e na espacialização do sentido. Não existe fato histórico sem a linguagem.

O campo da formulação dos sentidos caracteriza-se no movimento da objetivação histórica do sentido e da sua significação – a abstração. Olhando os deslocamentos de dentro para fora, do seu interior, percebemos um campo tensional de forças. Os movimentos neste

⁵ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1989, pp. 49-57.

⁶ BARTHES, R. “O discurso da história”. In *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

jogo são contraditórios, tensos e tomam múltiplas direções; são caracterizados por duas faces: a contração e a expansão dos sentidos.

A face contraída dos sentidos se dá na realidade do tempo, a outra na realidade do espaço. Essa separação ou corte que realizo é meramente didática, como já disse, e tem a finalidade do congelamento dos movimentos para que se possa estudá-los. A formulação envolve os movimentos da contração, e sua produção, a expansão dos sentidos.

Como explicar essa dupla face nos movimentos - expansão e contração dos sentidos no campo da sua formulação? Os movimentos se dão em detrimento da própria história? Existem, no jogo da linguagem, momentos de contração dos sentidos, a-históricos ou negativos?

Essas preocupações também estão presentes na reportagem de Bernardo Carvalho⁷ sobre a artista inglesa Rachel Whiteread, que foi publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, sob o título: “O espaço negativo”. A artista é famosa por sua idéia de dar materialidade e visibilidade ao espaço negativo, ao que existe entre as coisas.

Em 1993, a escultora encheu de concreto o interior de uma velha casa operária condenada à demolição numa rua em Bow, na zona leste de Londres. Quando as paredes caíram, surgiu no interior um bloco cinza compacto, reproduzindo a forma da casa como um fantasma do que já não existia. O projeto chamado *House* ficou em exposição por dois meses e meio e tornou-se reconhecido por seu público.

Em 2000, ela inaugurou um outro bloco de concreto, de aspecto monolítico, num espaço público: o monumento às vítimas do Holocausto, na Judenplatz, em Viena. O monumento é o molde negativo do avesso de uma biblioteca, como se as paredes tivessem sido arrancadas de uma sala coberta de estantes, deixando à vista o fundo das estantes e a

⁷ CARVALHO, Bernardo. O espaço negativo. *Jornal Folha de S. Paulo*, 19.8.2003, p. 6, c. E.

parte oposta das lombadas dos livros, as prateleiras e as bordas das páginas dos livros fechados e petrificados.

A artista esculpiu o entremeio, materializando o espaço entre as coisas. Rachel Whiteread põe em questão, na sua arte, a própria possibilidade da representação. Em nosso cotidiano somos incapazes de ver o avesso das coisas, o espaço negativo.

O entremeio impõe-nos o pensar sobre a própria formulação dos sentidos. Como os sentidos se formulam? Na tematização, no concreto, na apreensão do fato histórico? Ou na significação, no abstrato, na negação da história? Essas questões são especulativas e pertinentes à consolidação dessa problemática. Os movimentos dos sentidos não se situam na concretude dos fatos sociais, nem tampouco na abstração das significações, eles se estabelecem na rota de um lugar *para* o outro.

A relação entre o sujeito e a história pode ser compreendida dentro dos processos de enunciação. A noção de enunciado para Bakhtin é vista como uma unidade tematizada, problematizadora e dialógica, a qual personifica a fala deste sujeito, situando-o historicamente em uma determinada cultura e sociedade.

Bakhtin⁸ diz que “Em toda cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas, que ficaram à margem das descobertas, não foram conscientizadas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de uma dada cultura.” O sentido para ele é estabelecido pelas possibilidades dos diálogos, nasce do encontro de dois sujeitos ou de duas culturas diferentes. A compreensão do outro é dada na distância que se estabelece, no tempo e no espaço, entre o meu corpo e o corpo do outro, na apreensão do seu sentido acabado e estético. Não posso tomar minha própria imagem externa plenamente. Os sentidos somente podem ser aprofundados ao entrar em contato com o sentido do outro⁹.

⁸ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 364 e 365.

⁹ *Ibid.*, p. 366.

O espaço e o tempo para Bakhtin são categorias fundamentais para compreender a própria natureza do sentido, pois situam os sujeitos no mundo, nas situações sociais e na história. Os movimentos externos ou internos do corpo e dos sentidos pressupõem a sintonia do espaço-tempo. Não pode haver movimento sem o espaço e o tempo. A essa unidade indivisível, Bakhtin denominou por *cronotopia*, a base da dinâmica dos sentidos. O tempo e o espaço se fundem num todo indivisível na imaginação que é constituída pela paisagem do exterior, condensada no espaço do tempo histórico, e se revela como força criadora dos sujeitos¹⁰.

Este trabalho incorpora o conceito de cronotopia bakhtiniano. Pretende-se observar a relação tempo-espaço na produção dos sentidos em sua dinâmica interior, os movimentos, separando-os didaticamente.

Minha hipótese consiste em dizer que os sentidos estratégicos são formulados em trânsito, da tematização à significação social; do histórico ao a-histórico. Esse campo de significações é caracterizado pelo jogo tensional de forças ou de poder, definidos por duas faces: contração e expansão dos sentidos. O movimento contraído é o caminho interior do sentido, dado na dimensão do tempo; ao passo que sua expansão é a exterioridade, situada no espaço. Esse compasso dos movimentos interiores e exteriores são ritmados, podendo ser lentos ou acelerados.

Compreendemos o sentido histórico como sentido já espacializado, materializado e problematizado socialmente, mas os sentidos que se encontram enquanto possibilidades semânticas, aqueles que podem *vir-a-ser*, que por motivos desconhecidos ou ideológicos não se fixaram na sociedade e na cultura, estes engendram o jogo tenso das formulações, o qual existe no âmbito das hipóteses.

¹⁰ Ibid.. Capítulo 3.

Para Barthes¹¹, o discurso histórico é uniformemente assertivo, consignativo; o fato histórico está ligado lingüisticamente a um privilégio de ser; conta-se o que foi, não o que não foi ou o que é duvidoso, o discurso histórico desconhece a negação. É performativo, pois o ato da palavra é construído como ato de ação. A realidade é, portanto, acontecimento.

Os acontecimentos históricos são fundadores de sentidos. O discurso histórico não pode ser desligado das ações e das práticas sociais. O sentido histórico de um acontecimento ou de uma ideologia permite a confrontação entre um passado e um presente, quer dizer, entre aquilo que organizou a vida ou o pensamento e as condições deste presente. Portanto, de um lado, temos o real de uma sociedade do presente e, do outro, o real de uma sociedade passada. Essas duas formas de realidade não podem ser eliminadas, nem reduzidas uma à outra, segundo Certeau¹². Assim, considerando a investigação histórica, a qual se debruça sobre um passado, o objeto de estudo, e o presente, lugar da prática social, a história não pára de encontrar o presente no seu objeto, e o passado nas suas práticas. Este contraste de limites temporais organiza o sentido histórico, por meio de uma relação mutável, na qual nem presente, nem passado são referentes estáveis.

A práxis do historiador resgata, portanto, duas realidades temporais, o presente, a ação do investigador, e o passado, seu objeto de estudo. É sobre o presente da práxis que desejo abordar e desenvolver esse trabalho, trazendo os dados e as práticas do programa TV Escola, compreendendo-as na dinâmica dos movimentos históricos. O presente fala do sentido já espacializado e expandido do passado; contudo, essa retomada envolve o movimento da formulação do investigador que, ao passar por seu crivo ideológico, da investigação científica, contrai o sentido para espacializá-lo novamente. A produção dos sentidos é caracterizada pela atuação das duas faces dos movimentos: a contração e a expansão. Posso considerar que a

¹¹ BARTHES, R. "O discurso da história". In *O rumor da língua*. São Paulo, Brasiliense, 1988, pp. 155-156.

¹² CERTEAU, Michel de. "Fazer História". In *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 45.

dimensão do tempo define-se pela face das formulações, do instante da contração dos sentidos.

Essa hermenêutica social, de natureza metodológica, localiza-me, enquanto pesquisadora, no presente em relação ao passado e no passado em relação ao presente. A face da contração dos sentidos delinea meu caminho para o interior das práticas sociais do programa TV Escola; ao passo que a face da expansão elabora o percurso para a exterioridade delas. A espacialização dos sentidos encontra-se no passado e a contração dos sentidos é o momento presente, do meu crivo crítico e analítico sobre a atuação e o desempenho do programa.

Se existe o caminho interior dos sentidos é porque existe o seu exterior. O que existe, então, entre a passagem do exterior para o interior? É a presença do espírito? Prefiro dizer, hipoteticamente, que existe um campo de forças, delimitado por qualidades do tempo e do espaço, simultaneamente, que engendram os sentidos do objeto analisado, a televisão educativa.

O caminho exterior dos sentidos situa-me, historicamente, na relação com o programa TV Escola e o mundo, tematizando-o; ao passo que no caminho interior é o tempo do meu recolhimento, dos detalhamentos críticos das realizações. O campo de significações, na investigação, situa-se, portanto, entre o concreto da história e a abstração da crítica social.

A investigação será desdobrada ao longo da análise de um *corpus* que tem origem na implantação do programa TV Escola. Trago, a seguir, alguns fatos pertinentes sobre os documentos verificados. O programa nasce da necessidade da implantação de políticas para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Dessa forma, a TV Escola é uma resposta concreta aos objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, estabelecidos no Plano

Decenal¹³, que determinou assegurar “a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais (...)”.

Oficialmente, a TV Escola foi autorizada pelo Protocolo de Cooperação Técnica no. 01, de 02 de junho de 1995, realizado entre os Ministérios da Educação, das Comunicações e a Secretaria de Comunicação da Presidência da República. O programa, em caráter experimental, foi implantado pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, nas escolas públicas estaduais Joca Vieira e João Amaro, em Teresina, Piauí. Em 04 de março de 1996, foi ao ar para todo o país, em caráter definitivo.

Em 1995, a Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional – SEDIAE viabilizou a tramitação da implantação do programa; contudo, o decreto no. 1.917, de 27 de maio de 1996, alterou a estrutura administrativa do MEC, extinguindo a SEDIAE e implantando a SEED – Secretaria de Educação a Distância, a qual passou a se responsabilizar pelo programa.

Nos primeiros anos, o financiamento da TV Escola provinha exclusivamente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, razão pela qual a programação destinava-se ao Ensino Fundamental. A partir do segundo semestre de 1999, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, reconhecendo o papel estratégico da TV Escola na disseminação da reforma do Ensino Médio, fez uma parceria com a SEED, financiando a produção destinada a esse nível de ensino.

Fundamentado no planejamento estratégico do MEC, o programa objetiva enriquecer os acervos das escolas, bem como expandi-las tecnologicamente, preparando os professores e gestores nesta ação, atingindo, assim, o patamar de qualidade desejado. Os investimentos financeiros destinam-se à aquisição de equipamentos tecnológicos e à capacitação dos professores para que possam agir com criatividade diante das novas linguagens.

¹³ Plano Decenal é um planejamento operacional para a implantação da LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao longo de dez anos.

O programa visa facilitar a implantação das políticas curriculares (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais), garantir a agilidade do projeto político pedagógico e a gestão colaborativa entre os sistemas escolares.

A apropriação dos recursos didático-pedagógicos do programa pode ainda propiciar a interdisciplinaridade na organização curricular, possibilitando as diversas interfaces do saber, podendo o aluno trabalhar a informação como conhecimento, relacionando-os à sua vida. Os objetivos gerais do programa visam ao aperfeiçoamento e à valorização dos professores da rede pública, ao enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e à melhoria da qualidade de ensino.

Dentre os muitos objetivos do programa, um deles visa ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica que considere a imagem. Transcrevo na íntegra este objetivo:

(...) implementar uma proposta de pedagogia da *imagem*, que se caracteriza pelo uso da imagem não como simples ornamento, mas como uma forma de linguagem, de comunicação, gerando leitura, decodificação, descoberta, aprendizagem; (...) ¹⁴

Passo agora, então, a comentar sobre a importância e a pertinência social da pedagogia da imagem, citando alguns teóricos. Não só as imagens televisivas, mas o vídeo e a internet desordenam as seqüências da aprendizagem nas práticas escolares, pois a simultaneidade das imagens, da oralidade e da escrita impõe-nos o pensar sobre o sentido e o significado, principalmente no que tange às suas diferenciações.

As formulações dos sentidos envolvem exercícios de tematizações, contrapondo-os às significações sociais, aos “já ditos sociais”, às cristalizações de saberes. É impossível à escola inventar e produzir conhecimento o tempo todo, pois muitas de suas funções sociais se

¹⁴ RELATÓRIO da Secretaria de Educação a Distância – SEED, Ministério da Educação. *Programa TV Escola*. Período de 1996-2002, p. 08.

caracterizam pela compreensão do “já dito”. Os movimentos hermenêuticos e discursivos dos saberes e das suas relações sociais geram um campo tensional, propício ao desenvolvimento dos processos criativos, os quais são engendrados no campo das significações.

A elaboração do conhecimento nas escolas requer um outro olhar. O estudo de uma circularidade hermenêutica que considere a imagem enquanto conhecimento sensível é recorrente para atuarmos na complexidade do campo de significações. A pedagogia da imagem exige outra configuração didática, capaz de integrar os sistemas de significações verbais aos não verbais. A apropriação das imagens não supõe gestos meramente técnicos; mas requer apropriações e exercícios de linguagens.

Para Orozco¹⁵, “os meios têm evidenciado suas carências e confrontam a pedagogia com a necessidade de uma transformação de fundo”. O mediático, assumido em seu sentido pleno, envolve esforços a favor da compreensão dos movimentos de formação e transformações dos gêneros. Esta é uma das frentes políticas no âmbito da educação mediática, para o autor.

Para Barbero¹⁶, “a dinâmica cultural da televisão atua pelos seus gêneros. A partir deles, ela ativa a competência cultural e, a seu modo, dá conta das diferenças sociais que a atravessam”. Podemos dizer que hoje a linguagem televisiva passou a ser *referência de base* para a irrupção de outras linguagens, como a multimídia, tornando-se âncora cultural para a formação de linguagens, gêneros e formatos¹⁷.

A possibilidade de um modelo conceitual da pedagogia da imagem requer investigações sobre os sentidos que tecem os processos comunicacionais, entendendo-os na amplitude problematizadora do social. A tematização amplia e configura os sujeitos no espaço

¹⁵ OROZCO GOMEZ, Guillermo. Divergencias em la Educacion Mediatica. Ponencia presentada em el panel *Convergencia Mediatica e Processos Educativos*. VI Encuentro Iberoamericano de Ciências de la Comunicación. Santiago de Chile, abril, 24-26, 2000.

¹⁶ BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações: comunicação cultural e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001, p. 311.

¹⁷ SOUZA, José Carlos Aronchi de. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Summus, 2004.

e no tempo; ao passo que as significações os localizam com relação ao já conhecido – as generalizações e as abstrações. O campo da significação está, hipoteticamente, situado entre o concreto e o abstrato.

Retorno aos dados do *corpus* dessa investigação, trazendo informações sobre as avaliações já realizadas sobre a TV Escola, e, em seguida, aponto algumas tabelas para análise a respeito de algumas categorias pelas quais foi avaliado o programa. Escolhi a pesquisa realizada pela Unicamp, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp, cidade de Campinas, ano de 2001. A Secretaria da Educação de Ensino a Distância - SEED tem avaliado o programa TV Escola constantemente, a fim de ajustar sua implantação. As seguintes avaliações¹⁸ já foram realizadas:

1. Projeto de apoio à implementação, ao acompanhamento e à avaliação da TV Escola, com recursos do acordo Brasil-Unesco, de novembro de 1995 a maio de 1997 (divulgação interna).
2. Pesquisa de avaliação qualitativa em parceria com a Cesgranrio, sendo a fase piloto realizada em maio/junho de 1996, e a pesquisa nacional em setembro de 1996 a março de 1997. Os resultados foram publicados em TV Escola, volume 1 da série *Estudos*.
3. Pesquisa de avaliação dos programas de descentralização de recursos do FNDE – programas de apoio tecnológico e TV Escola em abril e maio de 1997 – resultados publicados na Revista *TV Escola*, com edição especial em dezembro de 1997.
4. Pesquisa comparativa em abril e maio de 1998, com resultados publicados na revista *TV Escola*, e edição especial em julho de 1998, no. 12 agosto/setembro de 1998, p. 26.
5. Pesquisa controle de qualidade do censo escolar, outubro de 1997 e fevereiro de 1998, com resultados publicados na Revista *TV Escola*. Edição especial de julho de 1998 e na publicação controle de qualidade do censo escolar – 1997, MEC/INEP.
6. Avaliação da Revista *TV Escola*, setembro/outubro de 1988 (divulgação interna).

¹⁸ RELATÓRIO da Secretaria de Educação a Distância – SEED, Ministério da Educação e Cultura. *Programa TV Escola*. Período de 1996-2002.

7. Avaliação do PNUD, 2º. semestre de 1999. Divulgação interna e no âmbito do PNUD.
8. Avaliação qualitativa da TV Escola, 2º. Semestre de 1999, Vox Populi. Divulgação interna.
9. Avaliação da TV Escola, 2º. Semestre de 1999, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp. Resultados publicados pela revista *TV Escola* no. 20, agosto/set, 2000.
10. Avaliação da TV Escola, 2º. Semestre de 2001, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp. Divulgação interna.
11. Avaliação da revista *TV Escola*, março/abril de 2002, divulgação interna.

A pesquisa da Unicamp trouxe à tona o fato de que professores não incorporam, no dia-a-dia da sala de aula, os materiais oferecidos pelo arquivo do programa TV Escola. Será que a digitalização do sinal, resolvendo os problemas técnicos de áudio e imagens, muda tal situação? Essa pergunta busca centrar a questão para preocupações com a linguagem, fundamentalmente, os gêneros e as suas apropriações.

Pretendo trabalhar com os resultados da pesquisa sobre o programa TV Escola, do ano 2001, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas/Unicamp. Alguns deles estão apontados nas tabelas nas páginas seguintes:

Tabela 1 - Diretores: sugestões para melhorar o desempenho do programa. Brasil, 2001.

	%	linhas ¹⁹
Professores serem capacitados para utilizar a programação da TV Escola	54,6	1
Professores assumirem a tarefa de incorporar os vídeos	49,0	2
Forem resolvidos problemas técnicos ainda existentes	31,3	3
Secretaria Estadual nomear um técnico para gravar as fitas	29,5	4
Professor mais incentivado a utilizar a programação	28,7	5
Material impresso ser melhor utilizado	27,7	6
Coordenador pedagógico assumir as tarefas de planejamento e uso dos vídeos	24,7	7
Maior divulgação por parte do MEC	18,7	8
Prefeitura Municipal nomear um técnico para gravar as fitas	17,9	9
Secretaria Estadual realizar as gravações	13,5	10
Revezamento entre funcionários para realizar as gravações	12,5	11
Prefeitura realizar as gravações	10,9	12
Diretor da escola assumir as tarefas de planejamento e uso dos vídeos	9,5	13
Não informaram	9,8	14
Total	48.327	15

Fonte: NEPP/Unicamp. Avaliação da implementação da TV Escola.

¹⁹ Alterei as tabelas apresentadas, acrescentando numeração, a fim de melhor situar a discussão.

Tabela 2 - Professores: opinião do professor com relação às principais contribuições da TV Escola para os alunos e professores por ela beneficiados.
Brasil, 2001.

	%	linhas
Os alunos ficam mais motivados	54,5	1
Os professores ficam mais motivados	50,4	2
Melhora a qualidade dos trabalhos desenvolvidos	63,6	3
Amplia o entendimento da matéria dada	60,4	4
Não houve melhora significativa	0,3	5
Não utiliza o programa	20,2	6
Não informaram	9,3	7
Total	7.796	8

Fonte: NEPP/Unicamp. Avaliação da implementação da TV Escola

Tabela 3 - Professores: opinião do professor com relação à obtenção de melhores resultados no programa.
Brasil, 2001.

	%	linhas
Os professores forem capacitados para utilizarem a TV Escola	63,8	1
O professor for mais incentivado a utilizar a programação	50,9	2
Os professores assumirem decididamente a tarefa de incorporar o vídeo às aulas	42,3	3
Houver um responsável pela gravação dos programas	39,7	4
Forem resolvidos os problemas técnicos ainda existentes	39,4	5
O material impresso for mais divulgado entre os professores	33,3	6
O diretor ou coordenador pedagógico assumir mais decididamente a tarefa de planejamento de uso dos filmes	26,3	7
Não informaram	5,9	8
Total	7.796	9

Fonte: NEPP/Unicamp. Avaliação da implementação da TV Escola.

Tabela 4 - Professores: motivos que levam o professor a não utilizar a TV e vídeos com alunos.
Brasil, 2001.

	%	linhas
A escola não possui TV/vídeo	27,8	1
Não foi bem treinado para usar esse novo recurso didático	27,4	2
Está mais habituado a utilizar livros didáticos	17,0	3
Número de equipamentos insuficiente para atender à demanda	15,6	4
Dificuldade de movimentação dos equipamentos	14,6	5
O conteúdo dos programas gravados não está adequado ao currículo da escola	4,4	6
O equipamento nunca está disponível por estar sendo utilizado por outro professor	4,3	7
Os alunos ficam indisciplinados durante as sessões de TV e vídeo	3,0	8
Outro motivo	36,5	9
Não informaram	9,7	10
Total	4.141	11

Fonte: NEPP/Unicamp. Avaliação da implementação da TV Escola.

A tabela 2 aponta as principais contribuições do programa TV Escola para os alunos e os professores: a *motivação* e a *ampliação* do entendimento dos conteúdos. É interessante

notarmos que a intervenção das imagens no processo de aprendizagem concorre para chamar e expandir os sentidos. Os movimentos que envolvem esse processo buscam o aluno.

O caminho dos sentidos na motivação ou na sensibilização é exterior; a imagem incita o aluno a mergulhar dentro de si, mobilizando seus desejos, sua vontade para depois fixá-los ao conteúdo a ser apresentado. Esse arrebatamento acontece em nível perceptivo, é desvinculado de qualquer processo mais analítico. A prática social das imagens apanha o sujeito por meio dos toques sensíveis que atingem seu corpo e desejos, expandindo os sentidos.

A elaboração perceptiva dos sentidos retoma o saber sensível, o saber do sujeito, ampliando-o. Porém, tal percurso rápido e mobilizador dos sentidos não provoca, necessariamente, reflexões sobre o objeto do conhecimento. A reflexão acontece em nível profundo, no âmbito do verbal, e caracteriza-se pelos movimentos interiores dos sentidos. A compreensão final dos sentidos, seu acabamento estético, consiste na composição dos percursos externos e internos dos sentidos: a performance comunicativa. Pretendemos desenvolver esse assunto mais à frente.

Na tabela 4, os motivos que levam os professores a não utilizar os vídeos envolvem a ausência dos materiais e de formação profissional para a utilização deste recurso didático, o qual exige a simultaneidade da imagem-palavra-técnica no processo de aprendizagem. A escola tem construído seu sistema de significações sobre a palavra tão somente, ou se integra à imagem e à técnica, não o faz na dinâmica do mesmo sistema de significações, ela *apreende estas significações separadamente*. Esse descompasso tem impedido à escola de tematizar os sentidos, permanecendo apenas na dimensão dos significados – do abstrato.

Nas tabelas 1 e 3, quando os diretores e professores de escola fazem sugestões para melhorar o desempenho e os resultados do programa, eles apontam, basicamente, três necessidades: capacitação dos professores, tarefa de incorporação dos vídeos e as soluções

para problemas técnicos como as gravações. Todavia, o problema gira em torno da formação, da linguagem e da técnica. A questão da linguagem não é requisitada diretamente, pois o que se aponta é para a necessidade da “tarefa de incorporar o vídeo”. Como incorporar o vídeo se não por meio da linguagem? Das apropriações dos gêneros? Com relação à técnica, o que se verifica é a demanda por um técnico para realizar gravações, pois esta tarefa não diz respeito ao professor, segundo os dados da tabela.

A dificuldade está em ajustar a técnica ao trabalho pedagógico, bem como compreender o trabalho do vídeo como linguagem. A linguagem não está acoplada às questões da técnica, é o que vem demonstrar os resultados da tabela 1. Esse é um assunto complexo para apresentar soluções simples, pois há necessidade de um entendimento sobre as relações no eixo da técnica-linguagem-formação numa dimensão problematizadora, a fim de visualizarmos as novas configurações das produções dos sentidos.

O campo produtivo vem criando novas estratégias para a acumulação do capital, e, rapidamente, integrou as questões da técnica à formação dos trabalhadores; contudo, ao trabalhar com o eixo técnica-linguagem-formação desloca o foco do sujeito para o produto. A racionalidade do trabalho, na modernidade, exige cada vez mais a otimização dos recursos materiais e humanos. Logo, a expansão da técnica vem no sentido de desenvolvimento e aprimoramento de “ferramenta”, dissociado das implicações com a estética e a linguagem, o que traz conseqüências sociais perniciosas.

O estudo sobre os resultados da tabela revela que as categorias para a análise da influência do vídeo no trabalho docente são inadequadas para diagnosticar a complexidade dos processos das apropriações das imagens. Desta forma, torna-se necessário focar o problema na ordem teórico-metodológico, bem como aprofundar os movimentos dos sentidos nas práticas sociais do saber. A pretensão até agora foi traçar um problema conceitual que envolve a imagem não como mera ilustração na formação do professor ou no processo ensino-

aprendizagem; mas que a considera nas formulações e produções dos sentidos didáticos como um todo, que se define no jogo dialético do abstrato e do concreto, entre a significação e a tematização histórica.

Para o exercício da pedagogia da imagem e a compreensão dos movimentos dos sentidos, o respaldo teórico-prático é imprescindível. As práticas sociais das imagens não são desvinculadas dos emaranhados da infra-estrutura econômica. Pretendo, em seguida, detalhar mais a respeito da tematização e do jogo das forças econômicas, o qual influencia a produção simbólica e, conseqüentemente, as práticas do professor e as expectativas com relação a sua formação.

2. A tematização social

O tema para Bakhtin consiste na significação contextual que situa historicamente os enunciados. Somente uma compreensão dinâmica pode esclarecer melhor sobre a tematização social. Essa face objetiva da enunciação está imbuída por valores e acentos sociais apreciativos. O tema pode ser realizado por expressões que ganham sentidos somente em uma dada situação. Segundo o lingüista russo, G. Spät²⁰ “(...) as funções mais profundas da apreciação não são perceptíveis na superfície do discurso”.

Os valores apreciativos são expansões da infra-estrutura econômica nos enunciados. Quando as condições e a organização do trabalho se alteram, a vida, como um todo, é modificada. A estabilidade dos sentidos é *reavaliada* quando acontecem as instabilidades da base econômica. Essa reavaliação²¹ acontece por meio do embate de forças no campo das significações - entre a tematização e os significados, movimentando os sentidos em direção a uma outra configuração social.

²⁰ Apud Bakhtin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec Annablume: São Paulo, 2002, p. 135.

²¹ Esse termo reavaliação aparece na obra de Bakhtin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Editora Hucitec Annablume: São Paulo, 2002, p. 136.

A sociedade atual é marcada pela passagem da significação industrial à informacional²². As imagens ou bens culturais tornam-se mercadorias intercambiáveis. Essa difusão capitalista aponta para um quarto setor na economia, considerado por alguns autores como quaternário, oriundo do setor de serviços. A nova base econômica provoca mudanças na vida das pessoas, nos hábitos de consumo, na agilidade das trocas informacionais e na organização produtiva. A vida e a produção cultural ficam atreladas a uma racionalidade de fundo econômico. O sujeito é bombardeado por imagens de propagandas, por *outdoors* etc, os quais instigam ao consumo ou à frustração de não poder comprar. Aumentam os números de condomínios fechados, de seguranças diante das mansões, das favelas, dos sem-teto debaixo de pontes e viadutos.

O espetáculo²³ caracterizado pelo “espírito do negócio” impõe trocas de natureza comercial. O cotidiano das cidades cada vez mais é disciplinado por sinais e avisos. A velocidade das informações desafia as distâncias geográficas, quebrando as fronteiras, e a concepção do tempo modifica-se. É estabelecida uma relação diferente com o espaço e o tempo e, conseqüentemente, com os sentidos.

O aspecto valorativo ou as apreciações sociais da infra-estrutura social modificam nossa relação não só com a sociedade, mas com as instituições. Logo, as relações com o saber e a sua sistematização sofrem alterações. O exercício da pedagogia da imagem requer esse pensar para além dos muros da escola, a fim de que esta organização possa redimensionar suas práticas.

O Ensino Fundamental, por exemplo, tem a função social que preza pela erradicação do analfabetismo. Sua principal incumbência é desenvolver competências lógicas, lingüísticas e sociais junto aos alunos, mas tais desenvolturas passam pelas modificações das práticas sociais do ato de ler a palavra e a imagem ao mesmo tempo. O desenvolvimento das

²² LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

²³ DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

competências dos alunos depende da formação do professor, da destreza administrativa dos gestores escolares e da implantação das políticas públicas.

O ato de educar não é uma ação de ajuste ou de acomodação ao campo produtivo e às suas práticas ou às condições injustas dadas pela sociedade; mas, sobretudo, a educação busca princípios, valores, transformação social e do sujeito. A pedagogia tem um espectro amplo e complexo de atuações que nos encaminham para considerações também de ordem econômica e dos seus efeitos na produção de bens culturais, na construção do conhecimento na escola e na formação do professor.

A relação entre a instituição escolar e a sociedade é estreita. O fato de educar é temático por excelência, sendo movido como prática social do saber historicamente constituído. A escola compõe-se no todo social, tecendo, pois, sua concretude histórica, a qual só pode ser compreendida no jogo apreciativo das forças econômicas e da disputa pelo poder na sociedade.

As práticas sociais das imagens têm sido cada vez mais atreladas ao consumo, visando à conquista e à expansão do mercado. Os aprimoramentos da linguagem do marketing intensificam-se nos centros urbanos, criando a cultura do consumismo. As dificuldades da educação constituem-se no âmbito desse confronto, da realidade mercantilista da produção das imagens. Pensar a imagem na crítica das suas práticas é um campo ainda pouco explorado nas instituições escolares e na formação inicial do professor.

2.1.Jogo das forças socioeconômicas

As bases da economia têm sido alteradas por causa das relações de trabalho, da reorganização produtiva e da acumulação do capital. O *modelo estrutural de acumulação*²⁴

²⁴ HELOANI, José Roberto. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003. passim

gira em torno da ampliação dos mercados, que fragilizam as fronteiras nacionais, constituindo-se internacionalmente. Reordenam-se relações diplomáticas e de poder.

No interior das fábricas, o trabalhador que permanece empregado é aquele mais qualificado, versátil e flexível, capaz de gerir seu processo de trabalho e sua própria formação, tornando-se um empreendedor em busca dos nichos do mercado. As habilidades exigidas são aquelas que atribuem condições para que se possa enfrentar os riscos da competitividade.

O trabalho é organizado por células de produtividade, onde todos os integrantes são responsáveis pelos resultados de qualidade do produto. Logo, as relações se definem em função da cooperação mútua. Uma intensa participação no grupo desloca a competência do indivíduo para a competência e o desempenho da equipe. A otimização do trabalho tem a intervenção do desenvolvimento tecnológico, que assume tarefas mais corriqueiras e de fácil previsibilidade. Ao trabalhador cabem aquelas tarefas que envolvem a criatividade e inovação. Logo, é exigido dele habilidades ligadas *ao processo de criação* que demandam o desenvolvimento da razão e da intuição ao mesmo tempo. Sua fadiga decorre dessas exigências e é exaustiva, sendo comum o aparecimento de patologias oriundas do trabalho.

A organização do trabalho é cada vez mais otimizada, a fim de garantir uma lucratividade maior. A sobrevivência no mercado fica difícil, dependendo de muitos fatores como: equipe enxuta, qualificada, versátil, criativa, com habilidades para os relacionamentos humanos, coragem para enfrentar riscos e perigos.

Aqueles que não conseguem permanecer nas empresas, nas fábricas ou no setor de serviços compõem a massa dos desempregados ou daqueles que estão sob relações de trabalho perversas, sem nenhum respaldo das leis trabalhistas ou ainda empreendendo pequenos negócios penosamente.

A classe média brasileira²⁵, por exemplo, diminuiu, empobreceu e mudou o padrão de consumo. Em vinte anos, dez milhões de pessoas deixaram de pertencer a ela. Essa classe foi fortemente atingida com a onda neoliberal da abertura dos mercados comerciais, financeiros e tecnológicos. Os itens como educação, habitação e transporte foram os que mais a assolaram. Cada vez mais se gasta com telefone, segurança e escola.

Assim sendo, enquanto o capitalismo expandiu a produção, manteve sob controle privado a apropriação. Nesse contexto, as revoluções tecnológicas aumentam a capacidade de produção humana, acelerando cada vez mais a produtividade; contudo a apropriação desses benefícios para a humanidade fica comprometida. Portanto, o panorama atual é alicerçado nesta *contradição*. Estão disponíveis as condições tecnológicas capazes de produzir os bens necessários para um padrão de vida digno; no entanto, essa riqueza tem efeitos sociais contrários, provocando exclusão, esmagamento de classes sociais, lançando à miséria um número crescente de pessoas.

As transformações no âmbito econômico, ancoradas na microeletrônica, foram acompanhadas no plano social, segundo Saviani²⁶, por “um reordenamento nas relações de classe, beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho, sendo instituído, em nível político, uma nova relação Estado-sociedade, perspectiva compreendida como neoliberal”.

Uma das características principais deste quadro é a globalização. O conseqüente enfraquecimento dos Estados Nacionais faz com que a tendência dominante se reproduza de forma semelhante nos diferentes países. O grande protagonista nesse quadro é o livre mercado, o qual advoga para a redução do Estado por meio dos processos de privatizações, de desregulamentação, de aumento da carga tributária e da extensão das leis de mercado para outras esferas públicas como saúde, previdência social e educação. As possíveis resistências

²⁵ FERNADES, Fátima. Classe média encolhe e empobrece no país. *Folha de S. Paulo*, 8.3. 2006 , p. 11, c. B.

²⁶ SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores associados, 1997, p. 234.

da população são quebradas pela crescente estrutura do desemprego, que, amedrontando as pessoas, enfraquece as organizações sindicais.

O desemprego estrutural e a exigência de qualificação profissional concorrem para uma competição acirrada no mercado de trabalho, reduzindo os salários e aumentando, dentro das organizações, a rotatividade de trabalhadores. A empresa não tem se envolvido tanto na formação continuada dos trabalhadores, que acabam assumindo sua atualização e aperfeiçoamento sozinhos.

As formas de estruturação da formação profissional diferem bastante entre os países, tornando em geral difíceis as análises comparativas, sendo que esse diferencial decorre basicamente da organização social e de sua articulação com o sistema produtivo nacional.

No Brasil, as empresas privadas bem mais rapidamente do que os órgãos oficiais beneficiam-se com as tecnologias avançadas, o que possibilita a capacidade de desenvolver programas de qualificação profissional. A máquina estatal, ao contrário, subutiliza o equipamento de que dispõe ou, quando realiza treinamento, não o faz como seria desejável. A formação profissional tem um compromisso social com o desenvolvimento; essa tarefa envolve empresários, trabalhadores e o governo.

As teorias clássicas do Taylorismo, Fayolismo e Fordismo se preocupavam basicamente com a questão da produção mecanizada em grande escala, sendo que a qualificação dos trabalhadores estava muito mais ligada a uma “adaptação desejável” que a empresa pudesse fazer em seus postos de trabalho. Posteriormente, surgiram alguns contestadores dessas teorias: Chester Barnard, Mary Parker Follet, Kurt Lewin, Elton Mayo, e outros que procuraram considerar os sujeitos em aspectos mais humanos²⁷.

Na perspectiva da flexibilização do capital, hoje, o avanço tecnológico atua na relação do empregado com a empresa por meio de outra perspectiva. Com o trabalhador qualificado é

²⁷ HELOANI, José Roberto. Anotações de entrevistas e aulas na UNICAMP, período de 2000.

possível organizar a flexibilização e, portanto, ter sucesso na economia livre de mercado, garantindo a lucratividade. Por conseguinte, a questão da qualificação profissional no campo produtivo está ligada ao lucro e à sobrevivência da empresa, sendo as crises econômicas mais fáceis de serem enfrentadas com profissionais capacitados.

Existe uma relação indireta das exigências do campo produtivo e a educação quanto à qualificação de profissionais. Os setores da produção e de serviços acabam incorporando aqueles mais qualificados, que possuem competências em várias áreas do saber, capazes de autogestão nos processos de produção e que têm familiaridade com as tecnologias e as comunicações, pois estes são mais hábeis para o enfrentamento de riscos e oscilações do mercado.

Os empréstimos que o Brasil toma de outros países, na maioria das vezes, estão atrelados ao compromisso com a educação, pois o investimento no setor educacional implica no desenvolvimento econômico, o que, conseqüentemente, acarreta segurança ao capital estrangeiro²⁸.

As políticas públicas envolvem as ações federais, as estaduais, as municipais ou as organizações da sociedade civil no processo de qualificação profissional dos professores do sistema nacional de educação com o propósito de mudar os sistemas de ensino. Apesar disso, os resultados apresentam uma taxa considerável de analfabetos funcionais, ou seja, de pessoas que ainda não conseguem lidar com a leitura e a escrita em situações sociais e de trabalho. Observe a tabela abaixo:

²⁸ HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge. *O banco mundial e as políticas educacionais*. 4ª. edição. São Paulo: Cortez, 2003.

Tabela 5 – Taxa porcentual de modalidades de analfabetismo no Brasil. Habitantes com idade igual ou superior a 15 anos, 2001.

País e grandes regiões	Analfabetismo	Analfabetismo Funcional %
Brasil	12,4	27,3
Norte	10,6	26,3
Nordeste	24,3	42,8
Sudeste	7,5	20,4
Sul	7,1	21,2
Centro-Oeste	10,2	25,9

Fonte: UNESCO. Estudo brasileiro sobre as melhores práticas educacionais no ensino básico, prioritariamente, em alfabetização, que têm utilizado tecnologias da informação e da comunicação. Abril/Maio, 2004.

O analfabetismo funcional, apontado na tabela, revela que os níveis de aprendizagem, por grande parte da população, situam-se abaixo do desejado, o que pode ser ainda agravado pelos desconhecimentos e inabilidades com as tecnologias de informação e de comunicação. As políticas públicas para a formação docente resolveram, de certa forma, a quantidade de professores formados; porém não alcançaram os patamares de qualidade, suficientes para reverter o quadro do analfabetismo funcional, principalmente na região nordeste. A solução quantitativa para o problema poderia estar ligada também à expansão de faculdades particulares do curso de pedagogia em todo o território nacional.

Com relação à formação dos professores, segundo dados do INEP (2003)²⁹, entre 1996 e 2002, houve um progresso quanto ao nível de escolaridade dos professores de educação básica. Atualmente, os professores atendem aos *requisitos formais* da LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todavia, esse levantamento não considera a qualidade da formação dos professores.

²⁹ UNESCO. *Estudo brasileiro sobre as melhores práticas educacionais no ensino básico, prioritariamente, em alfabetização, que têm utilizado tecnologias da informação e da comunicação*. Abril/Maio, 2004. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Mapa do Analfabetismo no Brasil* (governo de Luiz Inácio Lula da Silva).

A escola, ao contrário do campo produtivo, busca a qualidade social, não a do produto, nem a dos processos. O grau de excelência escolar está baseado em uma escala de valores. A qualidade social diz respeito à inclusão da população no processo de produção do conhecimento, apropriando-se, no seu cotidiano, das tecnologias da comunicação e da informação para superar, assim, as condições precárias de vida.

O exercício da pedagogia da imagem está inserido dentro de uma proposta ampla da formação inicial e continuada dos professores e dos gestores educacionais para a socialização do saber para os alunos. O saber não é um produto visível imediatamente, ele se elabora nas interações sociais, intersubjetivas e nas mediações da técnica, sendo recorrente às práticas socioculturais e aos aspectos apreciativos e valorativos, oriundos da infra-estrutura econômica.

O desenvolvimento das relações humanas, mediado tecnologicamente, tem desafiado a sala de aula e a gestão escolar, principalmente, no que concerne à compreensão do *outro-para-mim* nos processos ensino-aprendizagem. O *outro-para-a-criança* ou o *outro-para-o-jovem* insere-se na perspectiva da cultura e da expansão midiática. O professor também interage com essas situações na vida cotidiana; contudo a sua dificuldade encontra-se na transposição cultural e crítica, de ordem teórico-metodológica, que ele precisa realizar na escola.

2.2.Técnica audiovisual

A mediação da técnica já está inserida nos processos de socialização de quase todas as classes sociais no Brasil. As brincadeiras e os jogos das crianças são mediados pela técnica, sendo que tal fato estende-se a várias classes sociais. Recentemente, o jornal *Folha de S. Paulo*³⁰ relatou uma pesquisa disponível pelo Target Group Index, serviço da empresa Ibope

³⁰ MATTOS, Adriana. Rico tem mais computador do que DVD em casa, segundo pesquisa. *Folha de S. Paulo*, 9.2.2006, p.10, c. B.

Mídia, que constatou que 71% das classes mais altas, faixas A e B, têm computador para uso doméstico (PC), segundo dados coletados de agosto de 2004 a julho de 2005. No caso da classe C, a classe média baixa, o acesso é maior ao DVD, que atinge 23%, pois o seu preço é menor em relação ao PC. Embora o acesso ao computador esteja restrito a duas faixas sociais, as outras mídias, como o DVD, a televisão e o rádio atendem às faixas mais populares. Estas dialogam com a família toda e ligam-se ao lazer, não se restringindo ao uso individualizado no espaço doméstico.

Citelli³¹ levanta uma questão sobre a democratização midiática muito pertinente: “como assegurar a base democrática aos cidadãos numa nova configuração mundial ou global, onde nada acontece na esfera pública sem que exista uma mediação de alguma mídia, de alguma forma de trânsito informacional?”.

Sim, a mídia e a educação subsidiam os acontecimentos da esfera pública, construindo e agilizando espaços democráticos; contudo estruturam também políticas de exclusão social por meio de práticas ideológicas a favor da acumulação flexível do capital, da permanência da fome, da miséria e da expansão da violência.

Os sistemas de exclusão social para Foucault³² apóiam-se sobre suportes institucionais; são ao mesmo tempo reforçados e reconduzidos por todo um compacto conjunto de práticas pedagógicas e de distribuição do saber. Uma sociedade pode ser considerada democrática não só pela distribuição de riquezas; mas, principalmente, pela *distribuição do saber*.

Existem, evidentemente, muitos outros procedimentos de controle e de delimitação, sendo o discurso uma dessas dimensões. Procedimentos estes que podem funcionar como sistemas de exclusão, silenciando os desejos e o jogo do poder. Há nas sociedades um

³¹ CITELLI. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p. 246.

³² FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 8ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

*desnivelamento entre os discursos*³³: os discursos no correr dos dias e das trocas, os discursos que comentam outros discursos, os discursos que vão além destes, que permanecem ditos, ou que ainda têm muito a dizer, são os textos religiosos, jurídicos ou literários. As diferenças nos discursos trazem as relações de poder, lutas de classes e a hegemonia do capital. Não conseguimos imediatamente identificá-las, é preciso aprofundar a compreensão, tomando os enunciados na sua problemática social por meio dos gêneros discursivos.

Bakhtin³⁴ estuda a tematização social na dinâmica da formação e da transformação dos gêneros, compreendendo-os em seus vários planos constitutivos. A relação entre a linguagem e o mundo para ele é considerada a partir dos laços que se tecem entre a literatura e a cultura, enquanto unidade diferenciada dos discursos de uma época, e, a partir daí, é explicado o seu interesse pelos gêneros discursivos, isto é, as formas de conversação, de discurso público, de trocas mais ou menos regulamentadas.

Os gêneros do discurso se materializam por meio de uma formação estável de enunciados, delineando uma problemática social - o *tema*, que nasce da unidade do *estilo composicional* e expressa um *conteúdo semântico* específico. Encontrando ressonância cultural, os gêneros se fixam. O tema pode ser comparado a tentáculos em constante movimento, tecendo as transformações ou as regularidades do cotidiano. Os planos constitutivos dos gêneros, *tema, estilo composicional e conteúdo semântico* não são categorias estáticas ou estruturais, mas categorias dinâmicas e moventes, por isso os gêneros estão em constante transformação nos processos sociais.

Para Bakhtin, os gêneros do discurso, como, por exemplo, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa – os gêneros secundários; ao passo que aqueles que aparecem em circunstâncias corriqueiras, ligadas à sobrevivência e às necessidades imediatas, com uma

³³ Ibid.

³⁴ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 262-264.

estrutura simples, são designados por primários. Os processos da formação dos gêneros implicam em passagem de um estágio simples ao complexo ou vice-versa. Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários se compõem a partir dos gêneros primários, integrando-se a uma prática discursiva mais elaborada, distanciando-se do cotidiano.

Esse processo de formação não é tão polarizado; dão-se a todo o momento interpenetrações, nas quais rompem instabilidades, logo, possibilidades e mudanças. Quanto mais os gêneros se aproximam do cotidiano ou dos estereótipos, mais se distanciarão de certa individualidade, de um estilo. A distinção entre gêneros primários e secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros.

Tomar, como ponto de referência, apenas os gêneros primários ou os enunciados performativos, modalizantes, desconectados da possibilidade de se integrarem a um gênero mais complexo, seria não considerar o sentido possível, ou melhor, o trânsito do conhecimento do senso comum ao conhecimento mais elaborado, reflexivo, pois é este último que gera a ação consciente, crítica e transformadora.

A divulgação ou a distribuição dos discursos e de seus efeitos está ligada à qualificação que as pessoas têm para exercer o papel de leitor. Conseqüentemente, a educação impõe o *ritmo* dessa distribuição: mais lento, mais acelerado ou a própria rejeição do discurso. A prática da *comunicação* interliga-se, portanto, à *educação*, no que diz respeito à exclusão e à inclusão dos discursos. As aproximações desses dois campos do saber colocam-nos a possibilidade do surgimento de estudos mais profícuos que expliquem melhor os fenômenos do saber. Além do aspecto político da exclusão dos discursos *versus* inclusão, a aproximação destes dois campos vem checar nossas atuais condições epistemológicas.

A disciplina é um princípio de controle da produção de discursos. Ela lhe fixa os limites, as formações discursivas, pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma

reatualização permanente das regras. Os sujeitos que falam não entrarão na ordem do discurso se não satisfizerem a certas exigências, ou se não forem qualificados para fazê-las.

As doutrinas religiosas, partidárias e institucionais, por exemplo, tendem à expansão e à circulação rápida. Os indivíduos definem sua pertença em função dos discursos coletivos já elaborados. Contudo, a educação deve possibilitar, por direito, a todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, acesso a qualquer tipo de discurso. A educação pode caminhar tanto para a inclusão como para a exclusão, dependendo do seu grau de comprometimento social, político e espiritual.

Para Foucault³⁵, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?”.

A acumulação do capital elaborou uma demanda à qualificação dos cidadãos que envolvem a apropriação dos mecanismos dos processos comunicacionais e educacionais ao mesmo tempo, um domínio na produção dos saberes e no *trânsito*³⁶ de um sistema de significações ao outro como nunca antes vivido. Os processos da revolução tecnológica e científica vêm modificando o modo de organizar o trabalho, exigindo a ampliação da capacidade criativa e da percepção global, requisitos essenciais para o perfil do trabalhador moderno. Isso traz implicações à educação e à comunicação. É necessário, portanto, assumir uma dimensão estratégica e, fundamentalmente, de contestação para interferir e mudar a ordem existente, a fim de formar a criança e o jovem não somente para a razão instrumental do trabalho, mas para a compreensão do outro, de si mesmo e do mundo.

³⁵ FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. 8ª. ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 44.

³⁶ O trânsito de um sistema de significações ao outro pode ser denominado, em função da perspectiva teórica desse trabalho, como trans-significação.

Posições cognitivistas, na maioria das vezes, destituídas da crítica e do engajamento social, têm explicado as práticas educacionais e comunicacionais em função da racionalidade técnica. Tais teorias não trazem ou apontam possibilidades para a emancipação humana e para o desenvolvimento social, nem tampouco procuram atingir a dimensão sensível do ser. O binômio cognição-técnica explica, muitas vezes, fenômenos que são de natureza social, política e espiritual.

Pierre Lévy, por exemplo, discute a *modularidade da mente*³⁷ diante das mudanças modernas. Para ele, a subjetividade e a objetividade pura não pertencem, de direito, a nenhuma categoria bem definida. A cognição humana retrata a dimensão social e transpessoal. O funcionamento do corpo, o uso de técnicas, os sistemas semióticos fornecidos pela cultura, uma infinidade de acontecimentos e de situações sociais desafiam o conceito da cognição humana.

Lévy levanta as seguintes questões: “Como limitar claramente o pensamento e aquilo de que ele vive, e que se estende em todas as direções, sem limites precisos? Como separar a inteligência da rede orgânica, objetiva, social à qual ela está acoplada? O que é a mente sem a linguagem, esse veículo onipresente, meio sujeito, meio objeto, produto do coletivo, que fala quase dentro de nós como um autômato? O que é a mente sem a conservação, sem a presença do social e de todos os seus aparelhos de memória?”.

Pequenas chamas evasivas de subjetividade individual correm, na rede, como fogo no matagal das multiplicidades. A pessoa pensa, mas é porque uma megarede cosmopolita pensa dentro dela, cidades neurônios, escola pública e neurotransmissores, sistemas de signos e reflexos. Quando deixamos de manter a consciência individual no centro, descobrimos uma nova paisagem cognitiva, mais complexa, mais rica. Em particular, o papel das interfaces e das conexões de todos os tipos adquire uma importância fundamental.

³⁷ LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2004, pp. 165 e 166.

O uso do alfabeto impresso faz trabalhar, por exemplo, o cérebro esquerdo, mais analítico e lingüístico; enquanto as escritas ideográficas utilizam o cérebro direito, mais global ligado a imagens e ritmos. Assim, segundo o autor citado, *as tecnologias intelectuais* não se conectam sobre a mente ou o pensamento em geral, mas sobre certos segmentos do sistema cognitivo humano. Elas formam, com estes módulos, agenciamentos transpessoais, transversais, cuja coerência pode ser mais forte do que algumas conexões intrapessoais.

Porém, a cognição humana estabelece outras configurações neurológicas, apreendendo e formulando sentidos. A formação cognitiva não é mediada pela centralidade da técnica audiovisual ou pela megarrede cosmopolita como coloca Pierre Lévy; mas pela apropriação dos gêneros, que veiculam as técnicas e as relações urbanas. A inteligência passa, necessariamente, pela elaboração dos processos comunicacionais e por sistemas de significação compartilhados. A mente humana funciona por meio da linguagem e com a linguagem, por isso desloca os estudos das tecnologias intelectuais para a apropriação dos gêneros das técnicas audiovisuais. A subjetividade é envolvida pelos processos dessas apropriações e a objetividade compreendida pela dinâmica histórica delas.

O estudo das apropriações dos gêneros discursivos desarticula os campos disciplinares e condiciona profundamente o acontecer cotidiano das sociedades, dos grupos e dos indivíduos. A pergunta-chave não é mais sobre se são ou não desejáveis as novas tecnologias, por exemplo, no campo educativo e comunicativo; mas sobre os meios específicos de incorporação e as apropriações das tecnologias nestas e em outras esferas da vida; isto é, a investigação passa, portanto, a ter uma outra natureza – a dos movimentos estratégicos dos gêneros e das suas expressões na cultura.

Barbero³⁸ afirma que “é através da tecnicidade mediática *como dimensão estratégica da cultura* que a escola pode se colocar nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade. O uso criativo e pedagógico dos meios como a televisão, computador, multimídia, internet, somente é possível numa escola que transforme seu modelo e sua práxis de comunicação, que caminhe de um modelo centrado para um descentrado e plural”.

A televisão, por exemplo, interessa à escola menos como motivação e mais como um dispositivo específico de aprendizagem: aprender das imagens em vez de aprender pela imagem. A estrutura do discurso audiovisual interessa como processo performativo, isto é, nem de condicionamento, nem de identificação, mas de estruturação dos pensamentos, ações e apropriações.

Encontramo-nos diante de uma elasticidade cultural que se assemelha a uma falta de forma ou de abertura a diversas formas, uma plasticidade neural que permite uma camaleônica adaptação aos mais diversos sistemas de significações. A facilidade para apropriar-se dos idiomas das tecnologias implicará necessariamente nas apropriações dos gêneros midiáticos, de tal modo que deslizaremos de um gênero ao outro, realizando uma gestão compartilhada de sentidos.

Estamos diante de outra figura da razão que exige pensar a imagem na sua consideração sócio-técnica – a digital – não como um instrumento com o qual se produz objeto, mas enquanto um novo tipo de tecnicidade que viabiliza a informação, cujo processamento implica no percurso pelas linguagens. O novo estatuto cognitivo da imagem se produz a partir de sua informatização, isto é, de sua inscrição na ordem do numeral, que é a ordem do cálculo, suas mediações lógicas e de linguagem.

Os sistemas comunicativos se interconectaram com outros sistemas sociais a ponto de, em muitos momentos, quase determiná-los. O que percebemos é uma mistura de campos. A

³⁸ BARBERO, Jesús Martín. Heredando el Futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central, n. 5, p.11-22, Septiembre, 1996.

complexidade é tal que não sabemos mais os contornos de um e de outro. Segundo Citelli, talvez seja o termo *descompasso* o mais adequado para designar a situação presente vivida pelas escolas dos ciclos fundamental e médio diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias. As pesquisas que este autor realizou com as escolas públicas da cidade de São Paulo, tanto as que envolveram os alunos como os professores, comprovam o profundo desencontro entre o discurso didático-pedagógico estrito e as linguagens institucionalmente não escolares.

A escola possui múltiplos envolvimento com essa lógica organizativa do capital³⁹, pois é responsável pela qualificação dos profissionais no mercado de trabalho. A relação comunicação-educação pode ser justificada na relação escola e os efeitos do sistema produtivo, na reelaboração cultural desta instituição. Mesmo a escola negando as apropriações dos gêneros midiáticos pelas crianças, estes estão presentes, já que tanto os professores quanto as crianças vivem num espaço socialmente mediatizado por mensagens televisas, radiofônicas, jornalísticas etc , que criam as referências e as estratégias comunicacionais.

O modo como o mundo do trabalho vem organizando e/ou desorganizando a sociedade, atribuindo-lhe um ritmo mais rápido, vulnerável ao desemprego, impõe aos sujeitos processos de tomada de decisões de risco com muito mais frequência. Decidir a fim de administrar ou amenizar os riscos requer muito mais o domínio da formulação e a negociação dos sentidos, exige muito mais o controle das situações, o conhecimento, o que, necessariamente, implica em versatilidade, flexibilidade e apropriações das diversidades de gêneros. No entanto, a educação deve passar não pela acomodação à estrutura consumista ou pela condição conservadora de uma elite econômica, mas pelo crivo da crítica. As mediações técnicas precisam ser desenvolvidas para servir ao ser humano, e não o contrário.

Formar o ser humano para que e por quê? Eis a questão...

³⁹ Citelli, A. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p. 140.

As apropriações dos gêneros requisitam uma nova relação, de natureza epistemológica, entre a educação e comunicação que se desdobra em vários sentidos: o que significa a educação diante das mudanças no campo da comunicação e da modernidade? Que tipo de educação cabe no cenário dos meios? Poderíamos ainda fazer estas perguntas mudando as polaridades sintáticas: que tipo de comunicação cabe no cenário da educação ou o que significa a comunicação diante das mudanças políticas da educação?

A comunicação, na modernidade, demanda uma nova sensibilidade, outros modos de percepção, de sentir e relacionar-se com o tempo e o espaço, novas maneiras de reconhecer e de segregar. Os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para escola um aspecto cultural tecido numa rede conflitiva: a cultura dos professores - a organizacional e aquela do meio social dos alunos. Os meios descentram as formas de transmissão e de circulação do saber, interferindo no âmbito da socialização e da formação humana.

Para compreendermos e explicarmos a extensão e a validade das apropriações dos gêneros no campo epistemológico, é necessária a transposição de dois campos dos saberes: a educação e a comunicação, que compõem uma semântica transdisciplinar, gerada no jogo tenso da concretude temática e da abstração das significações de cada um dos campos considerados.

As explicações sobre as apropriações dos gêneros e da sua diversidade pela coletividade ou pelo sujeito podem ser feitas em função da rede de significações que se estabelece entre a educação e a comunicação, no campo energético das forças e das disputas de poder aí estabelecidas. O campo de significações das apropriações dos gêneros no cotidiano social redimensiona os processos da socialização do saber, requerendo das instituições escolares outras estratégias para tecer a crítica e a reflexão. O embasamento teórico da escola e da qualificação do professor é desenvolvido em detrimento da crítica social; pois a educação tem a responsabilidade de formar o ser humano para a convivência

social de modo a reparar as injustiças, a miséria e a depredação ambiental, proporcionando, assim, a felicidade do outro.

2.3. Interfaces no saber

As interfaces do saber ou as relações disciplinares, o *big-bang* dos objetos de estudos do século passado, e a *complexidade*, daí decorrentes, constituem grandes desafios para o século XXI. O conhecimento expandiu-se tanto em suas especialidades que esse “caos” não dá conta mais de explicar os fenômenos. As perguntas da atualidade se abrem para a investigação da pluralidade e das conexões que se possam realizar no cenário epistemológico.

Os inúmeros objetos - as disciplinas - estão ligados à expansão do capital que, num primeiro momento, fragmentou o fazer e o saber-fazer no interior do campo produtivo. Hoje vivemos o esgotamento desse modelo na economia. A integração do saber vem como necessidade no âmago da própria organização flexível do trabalho, às novas formas de exploração e à acumulação do capital. Essa contextualização da produção do conhecimento é fundamental para que se possa situá-lo historicamente, pois a expansão do conhecimento não é fruto da mera tarefa racional e cognitiva do homem.

A filosofia tem pensado sobre “o caos”, indagando o caminhar do conhecimento, das artes, dos avanços científicos e, principalmente, das contribuições da física. A práxis metodológica construiu várias possibilidades ao olhar do pesquisador, por meio das aproximações interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, a fim de pôr fim à fragmentação do conhecimento. São as alternativas de ordem prático-teóricas para mobilizações de objetos investigativos⁴⁰.

⁴⁰ ABREU JÚNIOR, Laerthe. *Conhecimento Transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade*. Piracicaba: Unimep, 1996.

A interdisciplinaridade diz respeito a uma prática investigativa que se faz na aproximação entre os conhecimentos, sem alterar a estrutura das disciplinas e os conceitos de cada uma delas. A pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade foi uma alternativa para buscar relações entre os conhecimentos disciplinares. A transdisciplinaridade representa um tipo de trabalho que não se fecha nas fronteiras tradicionais das disciplinas ou entre as disciplinas, mas o conhecimento organiza-se para além delas, ultrapassando seus limites.

O cenário contemporâneo procura ampliar as relações com o conhecimento, sem se prender às propostas fechadas das disciplinas e dos seus objetos de estudos. Portanto, o compromisso deste século caminha para as múltiplas articulações dos conhecimentos – as interfaces. A solução apresenta-se no âmago da própria ciência.

No caso específico das ciências sociais, deparamo-nos com um objeto complexo, dinâmico, que oscila da objetividade à subjetividade. Deslizando por esses pólos, não se fixa em nenhum deles. As ciências sociais atribuem ao seu objeto de estudo características inesperadas e surpreendentes em função de seu dinamismo histórico.

Lopes⁴¹ diz que as ciências sociais e humanas em geral não possuem reflexões do seu próprio caminhar investigativo, sucumbindo às questões concretas importantes. Para a autora, a reflexão metodológica não pode ser abstrata, pois o saber de uma disciplina não é descolado de sua implementação na investigação.

Os movimentos críticos, situados no processo investigativo, resultam no compromisso político da disciplina. A elaboração do conhecimento em ciências sociais, desvinculada dos processos históricos e do seu olhar sobre si mesma, poderá produzir metalinguagens sem ressonâncias práticas.

As ciências sociais aplicadas mobilizam os vários saberes para tecer outras possibilidades explicativas e de ampliação dos sistemas de hipóteses, definindo, assim,

⁴¹ LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, pp. 90-91.

novas configurações para seus objetos de estudos. Os contrastes⁴² entre os saberes propiciam-nos melhor visibilidade, compreensão e avanços teórico - práticos.

As práticas da pedagogia da imagem, compreendidas na dinâmica da produção do conhecimento das ciências sociais aplicadas, aproximam vários saberes: a engenharia, a comunicação e a educação. A engenharia contribui para o aperfeiçoamento técnico da imagem, sua digitalização, aprimoramento das transmissões dos sinais, construção e expansão de redes. A comunicação espiritualiza a pedagogia, na medida em que trabalha os movimentos interpretativos, seu trânsito, as linguagens, as expressões e os ritmos. A pedagogia, por sua vez, delinea o compromisso com a socialização do saber, historicamente constituído, sistematizando-o.

Existe uma sintonia entre os três saberes para o exercício da pedagogia da imagem, sendo que o sentido político - o estratégico - a reconfigura em uma prática social. A *imagem em movimento* não atua como mera ilustração, mas enquanto linguagem, socializando o saber em um sistema de significação que integra o verbal e o não verbal.

As interfaces do saber no cotidiano escolar do Ensino Fundamental no Brasil, atualmente, acontecem por uma proposta metodológica, calcada na gestão dos Temas Transversais⁴³, sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁴ (PCNs), que estão ligados aos contextos, aos fatos, às atualidades, e devem articular as áreas do conhecimento, integrando-as na aprendizagem dos alunos. Os movimentos da penetração temática produzem o conhecimento engajado à realidade sócio-política do país, do mundo e reatualizam os sentidos dos saberes clássicos. Os temas transversais proporcionam a aproximação do conhecimento científico e cotidiano.

⁴² Os contrastes podem ser compreendidos por diálogos, rupturas ou crises.

⁴³ Os temas transversais, propostos pelo MEC, após LDBEN/96, são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

⁴⁴ O modelo brasileiro da organização e da gestão curricular foi inspirado no modelo espanhol.

Os componentes curriculares do sistema nacional de educação básica brasileira estão arraigados aos objetos de estudos científicos e seus fundamentos – ao saber clássico. Os alunos compreendem os mecanismos das linguagens de cada um dos saberes, na medida em que se estabelecem as relações e as implicações cotidianas. Se as escolas não tiveram uma proposta para o desenvolvimento das interfaces na gestão do conhecimento, o currículo e a aprendizagem dos alunos ficam difíceis, morosos, fragmentados, limitados e fora do contexto das preocupações contemporâneas.

As práticas das interfaces do saber requerem a qualificação profissional no que se refere ao desempenho, às inovações dos processos comunicacionais e aos saberes do cotidiano. Os saberes clássicos chocam-se, muitas vezes, com os saberes do cotidiano, pois estes se definem em função de dois ritmos diferentes. Os saberes clássicos se referem àqueles fundamentos das ciências e das artes que se alteram lentamente ao longo da história; ao passo que os saberes do cotidiano se modificam a todo instante, em detrimento dos resultados das pesquisas científicas, das criações de obras de arte, acontecimentos, notícias, fatos sociais etc.

As implantações das políticas públicas nacionais para a educação e o seu sucesso requerem muitos quesitos, dentre os quais ressalto a qualificação do professor. As propostas oficiais têm uma base histórica que as consolida e legitima; porém tornar-se-ão abstratas, se não houver um engajamento nas particularidades culturais de cada uma das unidades escolares.

O desempenho satisfatório na gestão do conhecimento nas práticas pedagógicas está atrelado, além de outras ações e organizações, ao aspecto da formação contínua do professor em local de trabalho, a fim de que ele possa apropriar-se das inovações, gerir as interfaces do conhecimento e, conseqüentemente, re-significar sua prática, que, na condição moderna, implica na integração entre palavra, imagem e técnica. Esses três vetores da práxis pedagógica

têm sido divergentes, não se encontram em um sistema de significações ainda teorizado, a fim de que o professor possa exercer, com segurança, a pedagogia da imagem.

Os desempenhos da pedagogia da imagem estão ligados às operacionalizações técnicas, destituídas de qualquer referência a um sistema de significações que as incorpore à crítica das práticas sociais das imagens. Os movimentos das imagens e seus fascínios são incorporados apenas para motivar o professor ou o aluno na produção do conhecimento, não se integram, estrategicamente, à interação do verbal. A questão da técnica, por sua vez, está também separada das produções de imagens e de textos, pois não é situada enquanto linguagem, distanciando-se de sua condição histórica de produção de sentidos, das tematizações, das problematizações dos enunciados e dos gêneros.

As apropriações dos gêneros nas situações sociais, afetivas e cognitivas é o exercício da pedagogia da imagem. A produção das expressividades dos alunos, no ambiente escolar, os constituem enquanto sujeitos que compreendem os processos do conhecimento, produzindo o saber de forma criativa e integrada, em uma perspectiva e estilo que os caracterizem como seres autônomos, capazes de aprender a aprender, por meio das imagens, das palavras e dos seus movimentos.

A transformação do sujeito é possível quando tematiza o saber na sua condição de sujeito, apreendendo o outro ou o saber do outro em um estilo composicional próprio. O estilo pode ser compreendido como um momento de redescoberta do outro em si mesmo, de resgate do sujeito. A condição do conhecimento e da sua apropriação movimenta-se da exterioridade para a interioridade, porém o ápice de sua redescoberta se dá nos movimentos interiores, na contração dos sentidos, na expansão dos sentidos no tempo. O encontro do tempo e do espaço traz o sentido histórico na aprendizagem.

A gestão do conhecimento não pode acontecer sem o corpo sensível, o qual produz o saber sensível, aquele que vem do sujeito. Conhecer implica em apropriações de linguagens,

as quais constituem os saberes. Chauí⁴⁵ diz que o homem dissocia-se do seu próprio corpo, com a natureza e com os outros seres humanos, rompendo com a dimensão humana e sensível da experiência por causa dos artifícios mediadores do conhecimento que levam à submissão aos saberes especializados. O discurso da competência exige a interiorização das normatizações da racionalidade institucional.

Segundo Melo⁴⁶, as avaliações dos desempenhos das crianças poderiam ser mais fidedignas se levantassem um índice de variedades, de quantos gêneros de linguagem uma criança é capaz de produzir. Essa postura resgatária, no espectro da dinâmica cultural das crianças, a condição de classe social, viabilizando a passagem de um universo cultural ao outro com ampliação de possibilidades. Para a autora, o problema seria localizado nas *variedades* e não na soma de competências lingüísticas cumulativas.

As variedades não diriam respeito somente aos aspectos quantitativos dos gêneros, mas implicariam em aspectos *qualitativos das apropriações*. Esses aspectos envolvem a desenvoltura da passagem de um gênero ao outro na dimensão do tempo, quando os sentidos se mobilizam de uma exterioridade para uma interioridade, contraindo-os no corpo do sujeito ou no saber sensível da instituição. Os movimentos qualitativos, dos percursos exteriores aos interiores dos sentidos, atribuem ao sujeito ou à instituição uma performance comunicativa - a destreza das apropriações dos gêneros na ação.

O conceito de performance é diferente do de competência. Competência é o conhecimento necessário para saber fazer e obter bons resultados, significa fazer algo bem regularmente em situações diversas e de risco, ligando-se sempre aos resultados previstos enquanto finalidade, os quais podem ser justificados ou explicados em função do saber e da lógica científica. Refere-se ao desempenho e ao sucesso da pessoa. A idéia de competência na

⁴⁵ CHAUÍ, Marilena Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 12-13.

⁴⁶ MELO, Lélia Erbolato. Estrutura da Narrativa ou Gêneros, Mundos, Lugares Discursivos & Companhia? In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, páginas 180 e 181.

lingüística vem com Chomsky⁴⁷, entretanto o sujeito nesta teoria é ideal e abstrato. A competência comunicativa tem origem no método etnográfico, sociolinguístico, o qual articula aspectos internos e externos, por meio de componentes sociológicos, históricos e antropológicos.

A performance, diferentemente, implicaria no ato da criação, não pode ser confundida com competência, porque se prende à singularidade do ato ou às suas possibilidades⁴⁸. Seu conceito refere-se aos contornos estéticos do *outro-para-mim*. A performance tem como referência o saber sensível, o do sujeito ou o da coletividade, o qual estabelece os vínculos com os saberes situacionais e científicos.

A performance comunicativa, nesta investigação, remete-se à idéia bakhtiniana, da apropriação do discurso do outro, do sentido esteticamente contornado, considerando-o na dinâmica do todo problematizado; ela nasce no campo magnetizado das relações entre o sentido e o significado, entre a história e a a-história, entre o concreto e o abstrato e nos aprofundamentos dos sentidos.

As interfaces do conhecimento e as articulações dos saberes situacionais aos científicos estão vinculadas aos saberes sensíveis dos sujeitos, que estabelecem as referências para a ressignificação do mundo e de si mesmos. Contudo, o avanço científico e o desenvolvimento histórico da epistemologia pouco têm se dedicado ao conhecimento sensível ou intuitivo e às suas relações com os outros saberes. A pedagogia da imagem define-se em função de uma proposta possível para a integração do conhecimento perceptivo ao conhecimento lógico-racional nas práticas sociais do saber.

⁴⁷ Apud Patrick Charaudeau. In: *O Discurso Político*. Conteúdo registrado em Palestra na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 10 de Março de 2006, no prédio João Calvino, 2º. Andar, sala 21.

⁴⁸ IDEM.

3. A significação social

O jogo de forças no campo das significações propicia as formulações enquanto possibilidades, o sentido que poderia *vir-a-ser*, bem como aquele que se fixou culturalmente, por isso é reconhecido e aceito. A dialética entre *o que é possível* e *o que é de fato* movimenta o trânsito no campo das significações. A significação passa a ser abstrata quando se cristaliza, rompendo com a historicidade. Os discursos genéricos, por exemplo, aqueles que *a priori* servem para todos, que ainda não são frutos da subjetivação, podem ser considerados abstratos.

Os discursos que dizem respeito às normatizações, por exemplo, podem ser considerados como instâncias estáveis e abstratas. Os discursos institucionais, de modo geral, passam a ser referências de estabilidade para a formação de outros discursos. Foucault⁴⁹ afirma que “toda a produção do discurso em uma sociedade é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de **procedimentos** que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (grifo nosso).”

Em uma sociedade como a nossa, democrática e capitalista, os significados institucionais caracterizam-se por abstrações que visam ao controle social do discurso do outro, seu apagamento, a fim de garantir a ordem vigente na estrutura social, preservando a conjuração de uma elite monopolista e de seu *status quo*. Portanto, a abstração não pode ser compreendida em si mesma, mas no seu contraponto concreto da ordem econômica e social.

Os discursos da legislação que estabelecem as políticas públicas de formação continuada do professor passam pelo embate entre a significação e o tema, pelos movimentos instáveis dos sentidos à estabilidade da significação. Pretendo visualizar tal problemática na educação a distância. O arcabouço legal brasileiro dessa modalidade de ensino possui uma

⁴⁹ FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. 8ª. ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2002, pp. 08 e 09.

significação que, muitas vezes, não entra em sintonia com as exigências e as necessidades práticas. As inúmeras revisões na legislação servem para comprovar isso. Portanto, é comum enfrentarmos questões omitidas ou mal definidas em função da não compreensão do problema ou das ressonâncias práticas. Observe o seguinte relatório sobre a educação a distância no Brasil:

Por último, os programas pontuais de formação em nível superior dos professores das redes de ensino municipais e estaduais, organizados com base no artigo 87, da LDB, que faculta, inclusive, a utilização da educação a distância, são tratados de modo especial na LDB, que faculta a estes a utilização de educação a distância, sem referir-se a um credenciamento institucional. Uma aprovação e autorização dos programas de capacitação docente federais, estaduais ou municipais e autorização especial dos cursos nestes previstos, em parcerias entre governos a que se vinculam os professores-alunos e instituições de ensino superior, deveria requerer, para sua oferta, o credenciamento específico, para este fim, apenas das instituições de ensino superior parceiras.⁵⁰

Os procedimentos técnico-burocráticos, o credenciamento para o funcionamento da educação a distância, surgem da necessidade e do dinamismo prático da implantação. A legislação, quando é gerada fora do todo da problemática da educação a distância, da sua tematização, pouca extensão e alcance social tem, acentuando o número dos procedimentos posteriores para situar e reconsiderar melhor as ações políticas. Isso ocorre devido à organização diferenciada do *tempo* e do *espaço* que essa modalidade de ensino requer. Veja o que o relatório do MEC aponta:

(...) a educação a distância, em decorrência das peculiaridades de seu processo pedagógico, extrapola os limites **temporais e espaciais** (grifo nosso) nos quais foi historicamente organizada a educação formal. Nesse sentido, a atribuição do credenciamento para a educação a distância à União é nitidamente tributária dos princípios constitucionais relativos às competências dos entes federativos e da natureza específica da organização dessa forma de ensino-aprendizagem. Entretanto, a definição de critérios e procedimentos, bem como a supervisão – leia-se, mais restritamente, autorização e reconhecimento de programas e cursos, requisito para a validade nacional de certificados e diplomas - , atribuídas aos sistemas federais e estaduais, no que respeita às instituições educacionais que os integram, não podem estar em contradição com os princípios, bases e diretrizes maiores da Educação Nacional, nem podem, tampouco, ser entendidos como fundamento de uma extensão indevida de competências aos respectivos conselhos de educação.⁵¹

⁵⁰PORTARIA MEC no. 335, de 06 de fevereiro de 2002. Comissão assessora para educação superior a distância. Brasília. Agosto de 2002, p. 28.

⁵¹Ibid., pp. 27 e 28.

O entrave no que se refere à organização do tempo, espaço e aos procedimentos técnico-burocráticos para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino ancora-se na anterioridade legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois medidas posteriores não podem contradizer a lei maior. No entanto, nem sempre a lei maior considera as generalizações dos aspectos práticos envolvidos na ação política. O desenvolvimento da educação a distância no Brasil tem acontecido nesta tensão entre o significado da lei, sua abstração e sua tematização no social.

Os aspectos de implantação da ação política esbarram sempre na tensão das implicações sociais concretas e da abstração legal, o que quase sempre requer uma jurisprudência para atender pontos obscuros e genéricos dos significados predeterminados da lei. Fazer política ou implantá-la é, antes de tudo, uma prática social, definida em função do tema e dos significados.

3.1. Políticas para a formação

O Estado vem definindo políticas públicas para a formação continuada na educação privada e pública por meio da legislação. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) outorga e garante à educação nacional o seu funcionamento enquanto sistema.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN – sancionada em 20 de dezembro de 1996 abre novas perspectivas para a formação continuada. O inciso I do capítulo VI – Dos profissionais da Educação, artigo 61, coloca o seguinte:

Art 61 – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (...)

O inciso I discute os fundamentos da formação continuada, afirmando ser indispensável o *vínculo entre teoria e prática* na capacitação em serviço. Essa postura metodológica diferencia a escola da empresa, pois se houver só a prática, teremos a idéia do treinamento, mas a junção teoria e prática garante o avanço do conhecimento e seu aprofundamento.

As práticas da educação a distância trazem os referenciais técnicos do funcionamento dessa modalidade de ensino, sendo que as soluções dos problemas se fundamentam nas experiências de um cotidiano imediato. Contudo, o conhecimento prático e técnico⁵² não são suficientes para tematizar a compreensão sistêmica dessa modalidade de ensino, da qual se requer também o conhecimento teórico. Portanto, o vínculo teoria e prática só pode ser expandido em função da técnica, da prática e da teoria. Todavia, entre a prática e a teoria existe a mediação da técnica que, compreendida enquanto linguagem, liga-se sempre a uma determinada prática ideológica.

No artigo 63, do mesmo capítulo, a formação continuada é posta sob responsabilidade dos Institutos Superiores:

Art.63 – Os Institutos superiores de educação manterão:

.....
III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A implementação das políticas de formação deverá ser garantida por meio dos programas para educação continuada, planejados com a articulação das universidades. A TV Escola, por exemplo, é um programa que tem atuado nessa área. A maioria destas iniciativas políticas tem se dado na modalidade a distância.

A LDB dispõe sobre a educação a distância no Capítulo VIII – Das Disposições Gerais, artigo 80:

⁵² Os conceitos de conhecimento prático e técnico são recorrentes da teoria de Habermas.

Art 80 – O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas e a sua autorização para a sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II- concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III- reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.

O tratamento específico dessa modalidade de ensino passa pela dimensão técnica, pelo seu processo de subjetivação, de elaboração de linguagens; porém, se houver um deslocamento em que a técnica, como instrumento, torna-se o centro das preocupações na implantação, o viés político e suas implicações ficam secundarizados e poucas ressonâncias sociais são alcançadas, boicotando, assim, as finalidades educativas.

As políticas públicas formuladas na rede de debates do Conselho Nacional de Educação, MEC, Secretaria da Educação e escola são instâncias sistêmicas de decisões muito importantes para a qualidade dos cursos que visam à formação continuada dos profissionais da educação. A gestão da educação a distância para formação deve buscar seu sentido social e político, bem como compreender as formulações estratégicas dos sentidos nas interfaces do saber, expandindo, desse modo, as relações entre a teoria e a prática.

3.2.Pressupostos teóricos

A educação a distância é a *modalidade de ensino prescrita pelas políticas públicas para a formação continuada dos profissionais da educação*⁵³, e desde 1996 vem sendo regulamentada no país, a fim de ajustar as ações políticas às práticas escolares. A normatização fixa a significação do ensino; no entanto, esse processo da abstração requer a compreensão de sua tematização, ou seja, da sua problemática no todo social. A dinâmica compassada e rítmica entre significado e tema caracteriza-se por uma eterna tensão que não se esgota e que engendra as possibilidades, o *vir-a-ser*.

Atribui-se o significado para que se possam alicerçar decisões políticas. Os significados dessa modalidade de ensino apresentam-se como referências semânticas aos processos históricos. Todavia, eles são a-históricos, abstratos, sendo que a significação, *a priori*, atende a todos, independentemente das particularidades de sua implantação.

A disposição legal brasileira ainda reflete modos emergenciais de tratar a educação a distância. Isso decorre porque não se estabeleceu ainda a tensão entre a significação desta modalidade e sua tematização. Ora nos localizamos na significação, ora na sua tematização, cristalizamo-nos em uma dessas extremidades. Não configuramos os movimentos de um lugar ao outro e o campo de tensões aí existentes. Para amenizar este caráter, em 2002, foi designada uma comissão assessora com o objetivo de subsidiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta para a alteração das normas que regulamentassem a educação a distância. Tal comissão significou a educação a distância do seguinte modo:

(...) como a atividade pedagógica que é caracterizada por um processo de ensino-aprendizagem realizado com mediação docente e a utilização de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação e comunicação, os quais podem ser utilizados de forma isolada ou combinadamente, sem frequência obrigatória de alunos e professores, nos termos

⁵³ LEI no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Artigo 80. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 06.07.2006.

do art. 47, parágrafo 3º., da LDB. Nesse sentido, ficam incluídos nessa definição os cursos semipresenciais ou presenciais virtuais, ou seja, aqueles cursos em que, pelo menos, oitenta por cento da carga horária correspondente às disciplinas curriculares não seja integralmente ofertada em atividades com a frequência obrigatória de professores e alunos.⁵⁴

A elaboração dos significados para a modalidade de ensino a distância requer muitos esforços e a compreensão dos movimentos dos sentidos, pois implica na compreensão do processo ensino-aprendizagem como prática social, onde o objetivo se circunscreve na socialização do *saber historicamente constituído*⁵⁵ e na construção da autonomia do aluno ou do profissional para que possa continuar aprendendo ao longo de sua vida, independentemente de estar ou não na escola.

Enfim, o papel da socialização do saber extrapola as finalidades institucionais para localizar-se no percurso de vida, onde habilidades para vivenciar e resolver os conflitos pessoais, profissionais e coletivos são imprescindíveis. Os movimentos sociais da educação a distância checam o papel institucional do saber, porque os descentralizam para constituírem-se em outros lugares sociais. Educar para quê e onde? Essas perguntas são molas propulsoras dos movimentos educacionais e situam o professor na didática atual.

As mediações da modalidade do ensino a distância são realizadas pelo professor com o auxílio de materiais didáticos *sistematicamente organizados*, que são apresentados em diferentes suportes tecnológicos e comunicacionais. Podemos representar esta relação na seguinte figura abaixo:

⁵⁴ PORTARIA MEC no. 335, de 06 de fevereiro de 2002. Comissão assessora para educação superior a distância. Brasília. Agosto de 2002, pp. 25 e 26.

⁵⁵ BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

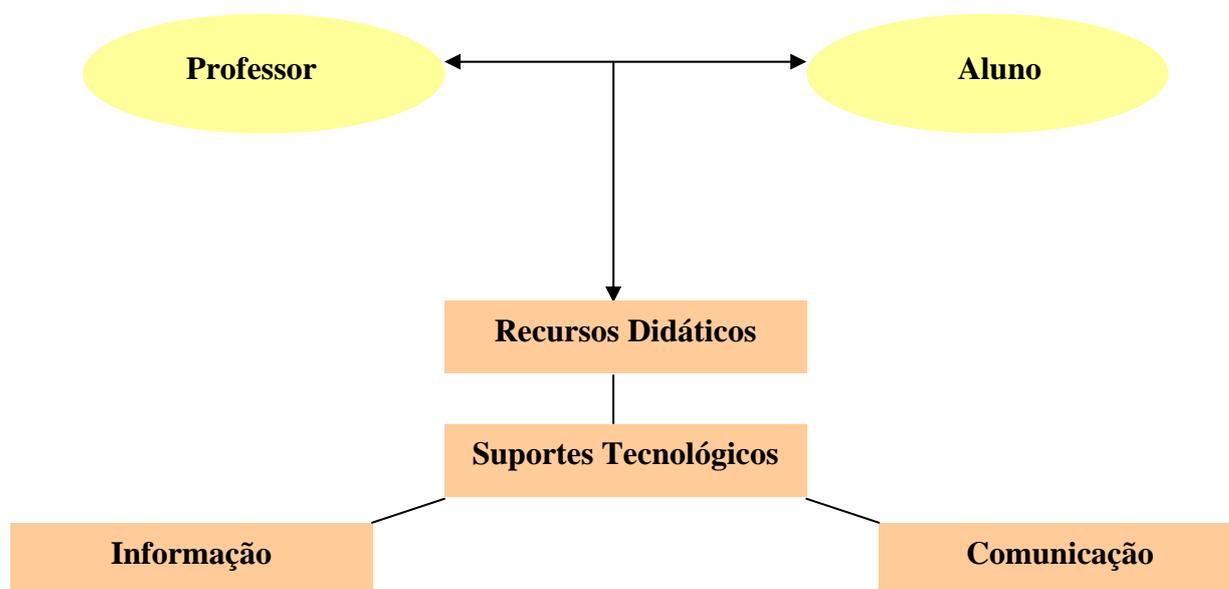


Figura 2. A comunicação enquanto suporte.

O processo ensino-aprendizagem está definido pelas intervenções dos sujeitos, aluno, professor e técnica, conquanto desvinculadas das relações sociais. Tal disposição de funcionamento divorcia-se da prática social, reduzindo a didática e a comunicação enquanto ciências, fixando-se apenas no pólo das tecnologias. A separação entre as produções científicas e as tecnológicas provoca imobilidades na dinâmica histórica dos movimentos dos sentidos, os quais se inserem como tais em práticas sociais, e não fora delas.

A didática e a comunicação se definem enquanto ciências em práticas sociais, por isso não podem ser compreendidas apenas em detrimento das tecnologias. Logo, o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino deve ser observado da seguinte maneira:



Figura 3. A comunicação enquanto prática social.

As práticas de socialização do saber se constituem em movimentos que se deslocam das tematizações às significações sociais, gerando um campo de tensões que engendram possibilidades históricas dos processos e práticas. A modalidade do ensino a distância não difere da presencial no que se refere à socialização dos saberes, porém estas duas modalidades são díspares na constituição dos campos de significações, que têm bases diferenciadas quanto à organização do tempo e do espaço.

A gestão do tempo no espaço virtual da aprendizagem reconceitua a autonomia do aprendiz. O corpo sensível, apropriando-se das operações lógicas enquanto linguagem, interage com o outro e o mundo com ritmos diferenciados, em um *sistema de significações* onde acontece a integração da palavra, da imagem e da técnica. Os movimentos aí localizados situam o corpo numa outra dimensão temporal. É possível expandir as relações sociais na contração do tempo instantâneo que a mediação técnica dispõe e ampliar a expansão dos

sentidos, embora esses movimentos não garantam os aprofundamentos⁵⁶ nas relações sociais. Portanto, cabe à educação, a socialização desses movimentos estratégicos, intervindo de tal modo que lhe atribua uma extensão reflexiva e crítica, para que o aprendiz possa autogerir os processos da construção histórica do saber.

Embora tenha o caráter emergencial, o qual procura, em curto prazo, resolver o problema da formação profissional e a superação da alfabetização no país, a significação social do ensino a distância ganhou fôlego para o seu desenvolvimento após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As normatizações da educação a distância surgem das experiências práticas e das reflexões teóricas e, fundamentalmente, dos resultados das investigações empíricas e das considerações epistêmicas. O estabelecimento de normas pode ser considerado o momento para atribuir significados à modalidade, tendo em vista a prescrição das políticas e o longo alcance que a educação a distância oferece, sem, contudo, desprezar a qualidade social e o exercício democrático do saber.

A plenitude da significação social do ensino a distância ou de qualquer outra não existe; pois a significação e a tematização precisam contrapor-se, no mesmo batimento rítmico, para produzir os movimentos didáticos e, conseqüentemente, efeitos e transformações sociais.

Podemos concluir que a abstração da significação não consegue alcançar o social, mas constitui-se referência semântica importante para a espacialização dos sentidos, das ações e da subjetivação. Na medida em que a significação contrapõe a tematização, gera os movimentos e as tensões necessárias aos processos de mudanças sociais.

⁵⁶ Para Bakhtin os aprofundamentos só podem ser concretizados ao entrar em contacto com o sentido do outro, esteticamente constituído e acabado.

4. Síntese do capítulo

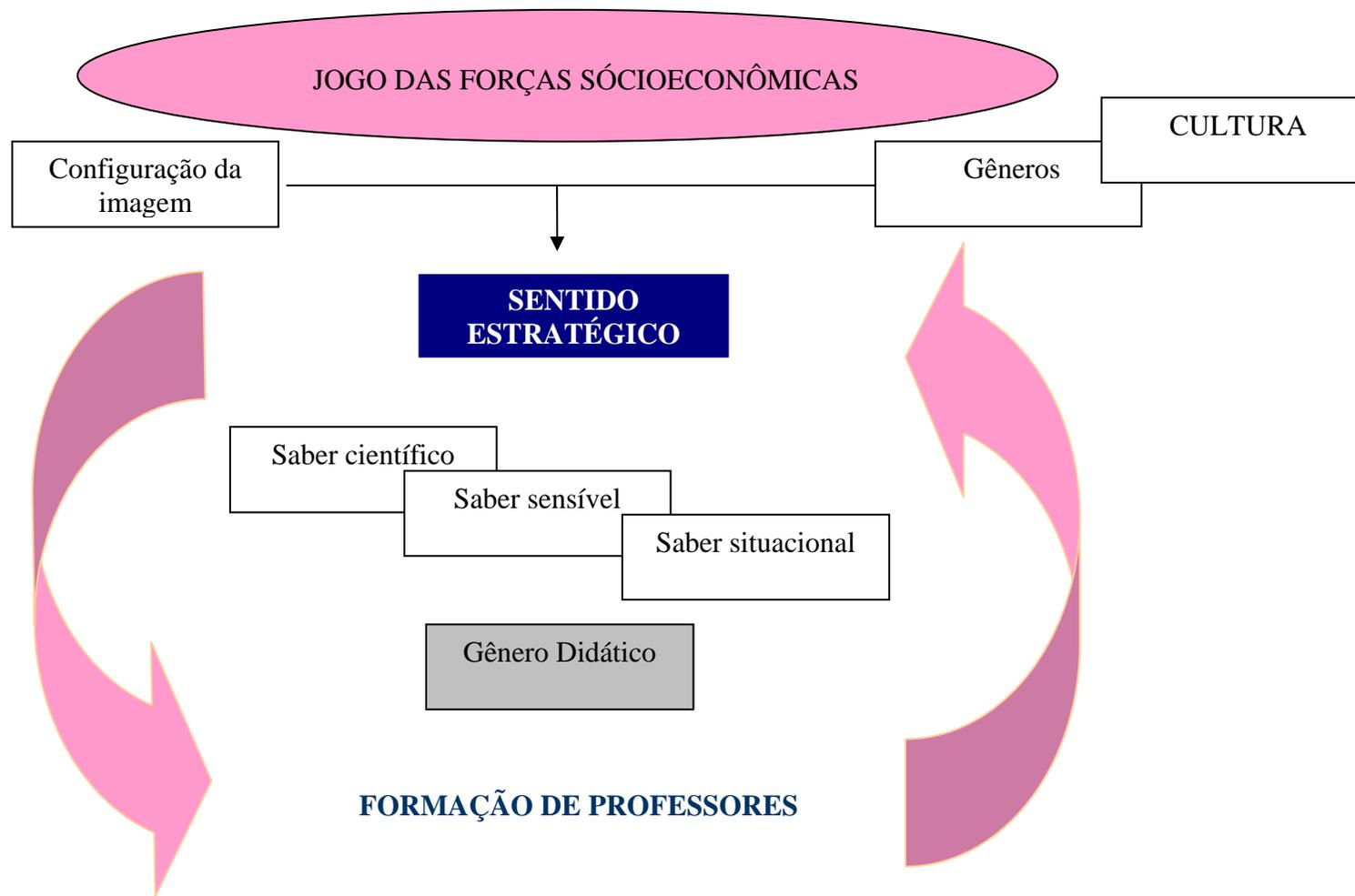
O primeiro capítulo procurou, por meio de um *corpus* localizado na implantação das políticas públicas de formação continuada do professor, compreender e focalizar o campo da formulação dos sentidos do Programa TV Escola, delineando as forças que o compõe. O jogo tenso do campo define-se em função dos movimentos dos sentidos, que caminham das tematizações às significações, dialeticamente constituídos, traçando, assim, uma circularidade hermenêutica, a qual engendra as possibilidades semânticas do programa, o *vir-a-ser*, bem como sua regularidade.

O campo de significações é uma categoria resultante de um corte didático na unidade do tempo e do espaço, a fim de congelar os movimentos aí existentes, apreendendo-os em sua formulação e produção. A produção dos sentidos, sua tematização, sua fixação histórica e sua espacialização supõem um momento anterior, hipoteticamente considerado, a contração, que consiste nos deslizamentos dos sentidos no tempo qualitativo e intenso.

As políticas de implantação da formação continuada do professor são consideradas como práticas sociais, na medida em que as situamos nos movimentos dos sentidos históricos. A modalidade a distância do Programa TV Escola requer outra compreensão do saber. As ressonâncias das necessidades modernas impõem-nos o pensar sobre a atuação da técnica como linguagem.

Contudo, as práticas da *pedagogia da imagem*, no processo de formação continuada do professor, exploram apenas a dimensão externa da constituição dos sentidos, seus percursos no espaço. A imagem ainda é reduzida à motivação e à ampliação dos sentidos, não se integra à reflexão do conhecimento. O trinômio técnica-linguagem-formação é concebido longe de um sistema de significação, onde seja possível a coexistência do verbal e do não verbal na prática social do saber. Observe a seguir a figura panorâmica que sintetiza o capítulo:

Figura 4. Campo da formulação dos sentidos estratégicos.



CAPÍTULO II

FORMULAÇÃO DOS SENTIDOS ESTRATÉGICOS: SISTEMA DE SIGNIFICAÇÃO

(...) a dinâmica cultural da televisão atua pelos seus gêneros. A partir deles, ela ativa a competência cultural e, a seu modo, dá conta das diferenças sociais que a atravessam.

Jesús Martín-Barbero⁵⁷

O segundo capítulo pretende focar as faces dos movimentos que definem a terceira modalidade organizacional de ensino-aprendizagem, a televisão educativa, tecida pela tradição da escola e pelo dinamismo comunicacional da televisão. Os movimentos da ação situam essa modalidade na cultura; ao passo que os movimentos reflexivos reorientam a ação do professor, construindo as expressões valorativas e os processos de criação. A educação é caracterizada por práticas sociais que envolvem a ação-reflexão.

A vivência profissional na educação a distância impõe-nos o pensar sobre a natureza da formação dos gêneros que a compõem. Os gêneros são frutos de tematizações e problematizações de um todo elaborado historicamente. A diversidade dos gêneros atribui à modalidade, possibilidades da reflexão. Os movimentos reflexivos acontecem na referência

⁵⁷ BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações: comunicação cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001, pp. 310 e 311.

expressiva do gênero, do *outro-para-mim*, que se contrai na vivência histórica do *eu-para-mim*.

Para detalhar e aprofundar mais o assunto dos movimentos da ação e da reflexão na atuação e na formação do professor, discuto, ao longo do capítulo, uma entrevista realizada na área técnica do programa TV Escola no estado de São Paulo. A entrevista tem o propósito de criar um espaço para a compreensão da subjetivação da técnica, junto ao trabalho docente, tendo como referência a vivência e a memória do entrevistado.

A memória vivenciada contrai-se no tempo para reencontrar ou revisitar a experiência do *outro-para-mim*, a qual tomo como saber, deslocando-me do meu contexto presente para redimensioná-la numa ação futura ou rejeitá-la para propor o desconhecido, os sentidos possíveis. Esse caminhar metodológico, dos movimentos sógnicos, da condição intersubjetiva, foi construído no percurso da entrevista, balizando-me para as reflexões teóricas, as quais delinearam o espaço negativo, ou seja, a crítica social.

Finalizando o capítulo disponho-me a analisar o movimento sógnico da TV Escola, a expansão do programa junto ao sistema educacional brasileiro, que acontece em uma gestão compartilhada dos sentidos, articulada estrategicamente, para alcançar a democratização do saber na ordem sistêmica da sua organização.

1. As faces dos movimentos: a contração e a expansão dos sentidos

A preocupação que me instiga neste momento diz respeito aos movimentos no campo das significações, aos desvelamentos dos embates de forças e ao exercício do poder aí existentes. Entre a significação social e a tematização se tece o campo das tensões, e aí se estabelece os sentidos que se fixam na cultura e àqueles que se encontram enquanto possibilidades.

A estabilidade dos sentidos num dado espaço define-se como fato histórico em função dos ecos sociais. Os movimentos dos sentidos históricos não nascem do nada, nem tampouco dos processos mágicos ou inusitados, eles são formulados nos interstícios dos fatos sociais.

Por história Halbwachs⁵⁸ entende tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros. As narrativas e os livros apresentam-se em geral como um quadro bem esquemático e incompleto. Não é na história aprendida, mas na história vivida que se apóia a memória. Para o autor, é possível distinguir dois tipos de memórias: uma interior e outra exterior, ou melhor, uma memória pessoal e outra, social, ou ainda, uma memória autobiográfica e outra, histórica. A primeira apoiar-se-ia na segunda, pois toda a história da vida pessoal faz parte da história em geral. A memória histórica é bem mais resumida e esquemática, ao passo que a história da vida é contínua e mais densa.

A memória é elaborada a partir do social e de nosso próprio passado muito mais que pensamos, porque desde a infância, em contato social, adquirimos muitas lembranças, e a lembrança é uma imagem engajada com outras imagens, uma imagem genérica reportada ao passado, é uma imagem flutuante, incompleta, sobretudo reconstruída. Essa reconstrução se opera segundo linhas já demarcadas e delineadas por outras lembranças ou pelas lembranças dos outros. A memória de uma sociedade estende-se até onde vai a memória dos grupos dos quais é composta.

A memória coletiva se distingue da história. A memória é uma corrente de pensamento contínuo, que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém, não ultrapassa os limites do grupo. A história posiciona-se fora dos grupos e acima deles, coloca-se na corrente dos fatos, faz divisões simples por uma necessidade didática de esquematização e explicação, considera um período

⁵⁸ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990, p. 60. (livro de 1950).

como um todo. Nas palavras de Halbwachs, o mundo histórico é como um oceano onde afluem todas as histórias parciais⁵⁹.

A memória eletrônica distingue-se da memória humana, relativamente instável e maleável. A memória da máquina se caracteriza por sua grande estabilidade, parecida com a memória de um livro, mas difere em relação à facilidade para chamar os dados, processo até então desconhecido⁶⁰.

Le Goff⁶¹ diz que a memória é um elemento essencial para a constituição da identidade, seja individual ou coletiva; sua busca é fundamental à sociedade, sendo um instrumento e um objeto de poder. O aparecimento da memória eletrônica tem duas conseqüências importantes: além da agilidade técnica e administrativa que pode oferecer, traz um novo tipo de material para o objeto da história, ocasionando uma verdadeira revolução documental. Outra conseqüência diz respeito aos seus efeitos em relação à memória humana.

O sujeito constitui seu saber sensível na relação do corpo com o espaço e o tempo de sua memória, da sua vivência. Porém, é no sentido do outro que se elabora a experiência qualitativa e estética do sujeito. Bakhtin explicita o discurso interior em função do discurso do outro:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o 'fundo perceptivo', é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (...), organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não isoláveis senão de maneira abstrata.⁶²

⁵⁹ Ibid., pp. 81 e 85. (livro de 1950)

⁶⁰ LE GOFF, J. História e memória. Campinas: Unicamp, 1990, pp. 468 e 469.

⁶¹ Ibid., p. 476.

⁶² BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, pp. 147 e 148.

O sentido estético ou acabado do outro, como referência para mim mesmo, intensifica a experiência e o percurso no tempo, bem como elabora o processo da espacialização dos sentidos – o conhecimento. A interiorização dos movimentos e a sua exterioridade caracterizam o campo das significações.

O embate das forças no campo de significações é decorrente das tensões e conflitos sociais. Portanto, os sentidos se constituem dialeticamente, entre o sim e o não, entre a positividade dos fatos e a sua negação, entre a apreciação crítica e sua passividade, entre o sujeito sensível e o social.

A visualização dos sentidos possíveis move-nos ao que Bakhtin chamou por *reavaliação*⁶³, ou seja, aos movimentos da re-significação, ou ainda, às mudanças. O processo de reavaliação pode ser considerado o momento em que se estabelecem os contrastes dos sentidos de um passado com a situação presente, e nesses movimentos no tempo histórico, o sujeito sensível ou coletivo recoloca-se diferentemente na situação presente, reconceituando o passado e reatualizando os sentidos.

O mecanismo que gera a história são os movimentos que vão da estabilidade à instabilidade. Quando o problema aparece, suspende a estabilidade para que na instabilidade possa constituir-se o novo ou reorganizar o antigo. As instabilidades são resultados dos processos temáticos, dos sentidos que se reconfiguram no todo problematizado. Esse processo de tematização é histórico, concreto, bem como incorpora particularidades sociais e dos sujeitos.

Os processos de transformações ou reavaliações localizam-se entre a significação e a tematização. Neste lugar nascem apreciações valorativas, novas configurações sociais e do sujeito, bem como singularidades. Não podemos isolar a significação da tematização, caso contrário ocorrerá o aborto dos sentidos. O campo de significações assim caracterizado

⁶³ Ibid. , p. 136.

viabiliza o aparecimento do inédito em contraste com o velho – a metamorfose das práticas sociais.

A metamorfose de práticas sociais movimenta-se da interioridade à sua exterioridade, em refluxos de movimentos descontínuos, oscilando entre a assertividade dos fatos históricos e a negação deles. Os refluxos, enquanto forças sociais e movimentos de linguagem, tecem, estruturam ou rompem com as estabilidades dos sentidos, construindo os processos de reavaliação e de re-significação.

Os gêneros, por exemplo, que nascem da interação midiática, confrontam a estabilidade do padrão da norma culta da língua. A *Folha de S. Paulo*⁶⁴ faz comentários sobre a “linguagem mircada” dos blogs, que tem a função de um diário aberto na internet, num estilo “pop”. Essa linguagem atribui ao jovem o sentimento de pertencer a uma comunidade, caracterizando, desse modo, sua identidade. A linguagem dos blogs define-se em função da transgressão às normas da língua. A infração atribui ao jovem sensação de liberdade, de rompimento com a estabilidade e limites. A informalidade da comunicação estrutura os “bate-papos” e os relacionamentos.

O aparecimento de um gênero novo nos processos comunicacionais contrapõe-se à existência dos outros, já consagrados, por meio do processo da *reavaliação cultural*⁶⁵; por isso não se constitui em uma ameaça aos bons costumes da língua, nem compromete a formação das crianças.

Os sentidos da blogosfera expandem-se rapidamente no meio virtual, criando um estilo composicional, onde a técnica integrou-se a uma semântica social, em uma categoria de arte eletrônica que muitos ainda resistem a reconhecer. Alguns artistas já subvertem o formato tradicional do blog com animações, músicas e desenhos. Como é isso?

⁶⁴ LISBÔA, Ricardo. Língua cifrada: uso de uma escrita alterada em blogs e em chats não preocupa educadores. *Folha de S. Paulo*, 1º. de setembro de 2003, pp. 06-08, folhateen.

⁶⁵ A expressão “reavaliação cultural”, aqui situada, aprimora a expressão utilizada por Martín-Barbero, quando diz da “competência cultural”.

A *Folha de S. Paulo*⁶⁶ apresenta alguns videoartistas e discute a arte eletrônica, dizendo que também é possível inserir no fundo da tela de um blog convencional animações, desenhos, músicas, vídeos que, uma vez acionados, podem se transformar em uma cascata de janelas coloridas e dominar o computador do usuário. O site de net arte⁶⁷ israelense foi um dos primeiros a fazer um concurso de blog arte, em 2005.

A produção televisiva é por excelência a arte do contato que depende do referencial do seu contexto cultural. A estabilidade constituída pela grade das programações estrutura um ritmo temporal contínuo e uniforme, o qual tem como consequência a construção do processo de generalizações – a significação. Isso repercute na organização da vida cotidiana das pessoas. A abstração ou os processos de significação que caracterizam a televisão enquanto meio são mais recorrentes que no cinema e nos blogs. As tematizações, portanto, são elaboradas enquanto público, o qual com rapidez as compara com outros sistemas de significação, particularizando os sentidos, historicizando-os. As imagens televisivas podem ser consideradas como a arte de se estabelecer contatos sociais.

A *importância da grade de programação*⁶⁸ nesse meio de comunicação requer uma apurada escolha dos gêneros, pois são eles que mobilizarão as tematizações junto ao público, construindo a figuração na narrativa social, a coesão e a coerência do problema. Portanto, o sistema de significação televisiva requer uma organização em função das diversidades de gêneros ou dos aprofundamentos de apenas um, como, por exemplo, ocorre com alguns canais fechados de televisão.

Poderíamos fazer uma comparação rápida da televisão com a escola, dizendo que a grade de programação está para a televisão assim como o currículo está para a escola. A escola requer uma programação para a sistematização e a socialização do saber historicamente

⁶⁶ SILVA, Adriana Ferreira. Arte na blogosfera. *Folha de S. Paulo*, 19.4.2006, Folha ilustrada, p.1, c. E .

⁶⁷ www.no-org.net. Último acesso em 17.07.06.

⁶⁸ A centralidade e importância da grade de programação na organização do cotidiano das pessoas são discutidas por Dominique Wolton in *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*, p. 69.

constituído; ao passo que a televisão organiza-se em função do contato social, do chamamento, do espetáculo e do desenvolvimento de tecnologias de contato a distância.

O compromisso com a televisão seria com a atenção do público, e o da escola seria com a socialização do saber, garantindo o sucesso na aprendizagem do aluno. A escola é uma instituição do saber; a televisão é muito mais ligada à informação, ao fascínio do espetáculo e ao lúdico. A televisão caracteriza-se pela expansão dos sentidos; a escola, pelo aprofundamento deles e a reflexão. A televisão é uma instituição jovem e dinâmica, definida em função dos movimentos; a escola é tradicional e disciplinadora.

Enfim, escola e televisão são instituições diferentes com propósitos e objetivos específicos; mas que se juntam para compor a significação social do saber e da informação em movimentos contínuos e descontínuos; compassados e descompassados. A escola não é a única instituição do saber, não pode assumir a responsabilidade isoladamente no campo das significações; assim como a televisão precisa da colaboração do saber escolar para qualificar o cidadão.

Orlandi faz uma crítica na interação que se tem estabelecido entre a mídia e a escola, ao dizer que a escola “didatiza” o discurso da ciência, não assumindo o papel de produtora do conhecimento, uma vez que não cabe a ela pesquisar sobre si mesma, cabendo somente à universidade fazê-lo. Por outro lado, a socialização do conhecimento permanece na divulgação estratégica da mídia, a qual reduz o saber aos vínculos sensitivos.

A escola, sem dúvida, é mais um dos lugares de representação dessa exterioridade da ciência no espaço e no funcionamento da sociedade. É como a sociedade tomasse a ciência para si, pela representação institucional que a escola tem nas políticas de Estado. Só que se fica nesse imaginário sem que se realize isso realmente. A escola teria esse poder, e no entanto isso não se dá e a mediação da escola é parte dessa impossibilidade, por ela apresentar-se também como um lugar de divulgação, e não um lugar de produção do conhecimento. E isso a gente vê muito claramente quando se pode só dar aula ou só se pode pesquisar num certo nível (o universitário), e no outro (secundário) não; nunca essas coisas andam de maneira harmônica. Tudo isso é sintomático. Se de um lado então há uma didatização do discurso da ciência na escola. Isso faz parte do modo como esse processo está comprometido no vir a ser de uma cidadania inatingível.⁶⁹

⁶⁹ ORLANDI, Eni P. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004, pp. 144 e 145.

A pergunta que levanto agora é a seguinte: como definir e organizar uma instituição que é escola e televisão ao mesmo tempo? Quais qualidades são necessárias para compor a terceira modalidade institucional? Trata-se de proposições complementares, de justaposições qualitativas? Quais os movimentos estratégicos no campo das significações que envolvem a concepção da terceira natureza institucional?

A concepção da terceira natureza institucional passa pela modalidade do ensino a distância, especificamente, pelo exercício da pedagogia da imagem com presença virtual, onde as contribuições das *tecnologias de contato* viabilizam a expansão dos sentidos e, a temática *da organização do saber* propicia os aprofundamentos dos sentidos, contraindo-se no tempo intenso e histórico da vivência do aluno.

Os movimentos dos sentidos do exterior para o interior (ou vice-versa) no campo das significações atribuem qualidades que definem a modalidade do ensino a distância enquanto sistema de significações, onde se integram os movimentos das imagens e do verbal na prática social do saber, definindo assim suas especificidades organizacionais.

Com o propósito de detalhar melhor a compreensão da terceira modalidade institucional, ou seja, o programa TV Escola - que se dispõe a ser escola e televisão ao mesmo tempo, junto à formação continuada dos professores da rede estadual -, venho apresentar agora uma entrevista realizada com um dos técnicos para assuntos audiovisuais na *FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação*⁷⁰ - no estado de São Paulo, que atua no programa há muito tempo, desde sua implantação.

Com relação à metodologia para a estruturação das conversas, é necessário fazer algumas observações. Conheci o entrevistado na FDE, ao longo de três meses, por meio de

⁷⁰ A *Fundação para o Desenvolvimento da Educação* – FDE surgiu a partir da *Fundação para o Livro Escolar* (FLE), instituída em 1962. Oficialmente, a FDE foi criada pelo decreto 27.102, de 23 de junho de 1987, sendo caracterizada como instituição jurídica de direito privado; é um órgão de apoio à Secretaria da Educação, à qual está subordinada; consiste numa instância executora das políticas públicas do estado de São Paulo, fornecendo subsídios à elaboração, implantação e avaliação para a Educação Básica. A FDE procura vincular os aspectos pedagógicos aos recursos físicos escolares. Dentre outros objetivos, a Fundação promove pesquisas e estudos sobre o livro didático, sob seus aspectos pedagógico, econômico e comercial; bem como promove o treinamento e aperfeiçoamento de professores da rede oficial de ensino.

encontros semanais e informais. Procurei ouvir e indagá-lo a respeito da sua vivência no programa e relatei a ele meu projeto de pesquisa. Posteriormente, gravei nossas conversas, que foram realizadas em três dias (17 e 24 de novembro de 2004, finalizando em 19 de janeiro de 2005).

A preocupação com o encaminhamento metodológico visou à fidedignidade das observações, buscando na experiência e na vivência com a técnica não somente os fatos, mas, sobretudo, os discursos interiores, os aspectos valorativos e os apreciativos. A postura desenvolvida tem o viés investigativo alicerçado em Bakhtin⁷¹, onde a explicitação dos discursos interiores pode constituir uma grande riqueza de dados apreciativos para a análise, desde que se formulem várias possibilidades de expressões e uma situação acolhedora para os movimentos de expansão e de contração dos sentidos simultaneamente.

No caso desta entrevista, a oralidade funcionou como a expansão dos sentidos, a exterioridade dos movimentos, e a escrita, como a contração dos sentidos, os movimentos na sua interioridade. Não quero afirmar aqui que a escrita refere-se ao recolhimento dos sentidos e a oralidade à sua expansão, pois tais movimentos e direções estão sempre condicionados às situações dadas ou criadas dialogicamente.

A exterioridade dos sentidos que me disponho a percorrer diz respeito à definição da terceira modalidade institucional – o programa TV Escola, por meio das avaliações apreciativas da visão técnica em sua implantação e desenvolvimento; a interioridade dos movimentos dos sentidos é a escavação metodológica para alcançá-la. Os movimentos interiores em um dado momento poderão ser exteriores em outro. As faces da interioridade e da exterioridade dos sentidos compõem-se simultaneamente, fora da linearidade espacial.

Desenvolvi sete fases didáticas para considerar a oralidade e a escrita simultaneamente, a saber:

⁷¹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, pp. 147 e 148.

1. O entrevistado fez um depoimento. Transcrevi o discurso oral, literalmente, procurando pontuar todas as emoções e gestos reflexivos.
2. Apresentei a transcrição a ele, a fim de que a reformulasse da maneira como desejasse, aprofundando-se.
3. Continuamos a conversa, intensificando o diálogo. Nesta fase, a voz do entrevistado se confunde com a minha e vice-versa, o discurso é circular.
4. Em seguida, o entrevistado reformula, passa da oralidade para a escrita, este é o momento da organização, da separação das vozes, para que o leitor pudesse se distanciar das condições de produção e dos conteúdos.
5. Retornando pela terceira vez ao diálogo – a oralidade, é possível explicitar na pergunta minha hipótese e direcionar melhor a conversa oral em direção ao objeto. Faço em seguida a transcrição oral.
6. Em seguida, o entrevistado organiza, elabora o diálogo por meio da escrita.
7. A última fase é quando a pesquisadora, diante dos discursos interiores recolhidos, dispõe-se à análise em detrimento dos objetivos propostos, recorrendo para isso a vários teóricos. Esse momento é o da escavação metodológica do espaço negativo, da contração dos sentidos em função dos propósitos da pesquisa, da crítica social.

Nessas fases foi interessante notar o amadurecimento do objeto da pesquisa, por meio das aproximações do pesquisador e do entrevistado, assim como o entrevistado pôde encontrar *nitidez* para sua vivência. A linguagem oral estabelecia vínculos estreitos, aproximativos, tecia os sentidos perceptivos; porém para que pudéssemos construir a lógica do conhecimento havia a necessidade de organizar o discurso, distanciando-se dele - a configuração do discurso do outro - , da estética do saber.

O entrevistado é formado pela Escola Superior de Cinema da Faculdade São Luís, com curso de especialização em Cinema Científico pela Universidade de Bolonha (Itália – 1985) e com experiência profissional em agências de propaganda, rádio, televisão e cinema. Participou da implantação e implementação da TV Escola desde o início de 1995, no Estado de São Paulo.

Algumas considerações importantes constam no depoimento: os programas são comprados de produtores de vários países e poucos são de produção da TV Escola. Enfim, a pesquisa detectou o baixo uso da TV Escola, além de que o professor desejava capacitação. A partir desse resultado, a programação⁷² caminhou para outra perspectiva: investimento na formação continuada do professor.

A educação a distância aponta como alternativa para acesso dos professores ao acompanhamento da dinâmica e das instabilidades que o saber tecnológico nos impõe, o que exige de qualquer profissional capacidade de adaptação rápida. A velocidade da informação não é a mesma da do conhecimento e da formação dos símbolos culturais, e eis aí o impasse que se coloca para o processo de formação. Confundimos, muitas vezes, conhecimento com informação.

O tempo que se constrói na modernidade é outro. A colheita, por exemplo, de um determinado produto agrícola pode ser acelerada e alterada em função do avanço tecnológico, é possível se produzir mais. É interessante notar que o aumento da produção, o aperfeiçoamento das técnicas do plantio, não tem garantido uma distribuição de alimentos igualitária. O que significa para a humanidade o tempo da técnica e da produção tecnológica?

A educação a distância aparece como uma alternativa para a formação dos trabalhadores, para a educação formal e informal de adultos, jovens e crianças. Ela em si pode

⁷² Uma equipe de pesquisadores da ECA/USP adequou e ampliou a atuação do programa TV Escola, dentre os integrantes do grupo podemos citar: Adilson Odair Citelli e Ismar de Oliveira Soares.

ser muito interessante, assim como foi o invento do avião para a humanidade; mas o avanço da técnica não está desligado da vontade dos homens, das lutas de classes, das disputas pelo poder.

A elaboração do conhecimento a distância segue outros percursos, outras estratégias de mediações estão em jogo, redimensionando o conceito da presença corporal e do *outro-para-mim*. A modalidade de ensino a distância desafia-nos a uma construção e a uma organização de imagens mais dinâmicas, que instiguem o espírito da curiosidade, da motivação e da percepção, além de impor-nos o pensar sobre um sistema de significação que integre os movimentos das imagens ao verbal na didática do professor.

Apresento neste trabalho a fase final da entrevista realizada. Nossa conversa pressupõe o depoimento feito anteriormente sobre a experiência técnica:

Questão 1 - Gostaria que nos falasse sobre sua vivência, suas observações a respeito do programa TV Escola no Estado de São Paulo.

“O canal TV Escola, via satélite, foi ao ar, experimentalmente em 1995 e, definitivamente, em 04 de março de 96 com uma programação de 2 horas, destinada ao ensino fundamental e, uma terceira hora destinada ao professor com o programa ‘Salto para o futuro’, produzido pela TVE do Rio. O Salto já existia e foi incorporado à programação. Apenas o Salto previa recepção organizada com material de apoio, (disponível em www.tvebrasil.com.br/salto), acompanhamento e avaliação. Os demais programas deveriam ser gravados e exibidos pelo professor em sala de aula. Os programas são comprados de produtoras de todo mundo e uma pequena parte é de produção da TV Escola.

Toda escola com mais de 100 alunos recebeu TV, vídeo, antena e receptor de satélite. A grade de programação passou a ser divulgada pela revista TV Escola e pelo site www.mec.gov.br. Um guia de programas, com sinopse de tudo o que havia sido exibido, foi publicado em 98. Nesse mesmo ano o MEC encomendou ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, da Unicamp, uma pesquisa que detectou o baixo uso da TV Escola, e que o professor clamava por capacitação.

Em 2000, a partir dos resultados da pesquisa mais de 70% da grade passou a ser dedicada à formação continuada do professor. Entra no ar uma quarta hora de programação: o Ensino Médio com o programa ‘Como fazer’ que dá ‘receitas’ de como trabalhar interdisciplinarmente os vídeos em sala de aula. Fichas de exploração dos programas foram produzidas e divulgadas, via site e publicação. Em seguida, o Ensino Fundamental também põe no ar o ‘Vendo e aprendendo’ que tem o mesmo formato do ‘Como Fazer’.

Em nossas capacitações, na FDE, já havíamos detectado que o professor só pedia cópias de programas após ver sua utilização. Poucas escolas gravam por não ter quem faça as gravações e poucos professores usam porque preparar uma aula com vídeo é muito trabalhoso e, invariavelmente, leva o professor a ter que estudar para responder as questões que o vídeo pode suscitar. Ainda em resposta à pesquisa, a TV Escola preparou o curso de extensão universitária à distância ‘TV na escola e os desafios de hoje’. Esse curso foi ministrado no Estado de São Paulo, pela Unicamp e Unesp.

Hoje, após todas essas medidas, sinto que o uso não aumentou e que o maior problema é que o professor não tem tempo sequer de assistir aos programas. Quando tem a oportunidade de assistir, procuram por cópias ou gravam. Isso acontece na maior parte das vezes em casa e não na escola.

Nas localidades onde a recepção terrestre de TV é ruim e as pessoas têm que instalar antenas parabólicas nas casas, o uso é melhor. Só a possibilidade de assistir aos programas já faz uma grande diferença na qualidade da aula do professor, mesmo que ele não mostre o programa aos seus alunos. Outra barreira é a dificuldade em pôr o equipamento em funcionamento para exibir a fita.

A pesquisa que o MEC encomendou à Unicamp revelou que o professor queria ser capacitado. O professor dizia que não dava para usar os programas da TV Escola porque não sabia como utilizá-los. A partir desse momento, tudo na TV Escola foi redirecionado, o que era emitido pelo canal da TV, o uso em sala de aula passou a ser emitido para que o professor entendesse a utilização, o como fazer. Nós já tínhamos detectado que ao usar um determinado vídeo em nossas capacitações, muitos professores nos pediam o mesmo. Os professores não se sentiam seguros quanto à sua utilização. Precisavam ver alguém usando.

O professor não tem tempo para preparar aula utilizando o vídeo porque é muito trabalhoso, ele sequer tem tempo para assistir ao canal TV Escola para selecionar material e eventualmente preparar uma aula; mas quando vê alguém usando, imediatamente quer o material, porque já tem a receita, sabe como usar.

A TV Escola passou a dirigir 70% da sua programação, em 2002, para a formação continuada do professor e não mais para o uso em sala de aula. Muitos documentários são de produtores brasileiros. A TV Escola coloca os filmes dentro da escola que tem uma oportunidade fantástica de criar um belo acervo. Este aspecto, inclusive, já foi alvo de críticas. Os programas canadenses, da BBC e de outros países não retratam a nossa realidade, mas todo documentário é um documento, e como todo documento tem que ser visto e contextualizado para ser usado”.

O valor apreciativo levantado na entrevista denota que grande parte das programações resume-se aos procedimentos, como utilizar os vídeos em sala de aula, passando pela dificuldade técnica da gravação, à falta de tempo para assisti-los, assim como pelo entrave das transposições de linguagens, do filme à prática da didática. É possível apreender o sentido valorativo nas expressões lingüísticas como “receitas” e “A pesquisa que o MEC encomendou à Unicamp”. Outro aspecto levantado diz respeito ao pequeno número da produção própria. Esse assunto será abordado com detalhes no próximo capítulo.

2ª. Questão - Você acha que se a TV Escola utilizasse mais documentários que considerassem a realidade das escolas, e os protagonistas fossem conhecidos nesses programas, mudaria a repercussão, a recepção do programa?

“Eu acho que sim. As TVs regionais têm sucesso e uma boa audiência no horário nobre porque mostram o futebol local, todo mundo quer se ver jogando ou ver o primo, a avó quer ver o neto Acredito que a audiência, a recepção, seria maior se contemplasse essa realidade. Isso já está acontecendo, como você mesma viu em ‘Uma TV Cheia de Histórias’. Esta programação é uma tentativa de mostrar o que acontece nas escolas. Essa série, assim como outras, é produção brasileira. Não acho que a escola tenha que ficar ‘enredomada’, ou seja, que ela só deva ver o que acontece com ela mesma. A escola é o lugar para ver o que acontece no mundo. O professor deve e pode fazer uso de um longa metragem estrangeiro em função das noções, conceitos e conteúdo que trabalha, contextualizando e adequando o material para uso em sala de aula. É muito comum recebermos um pedido como esse: - Ah!! Eu quero aquele filme da Diretora Dirce que você mostrou e fez um trabalho tão legal. Agora eu sei como fazer.

A TV Escola, a partir de 2002 introduziu o ‘Como fazer’ no Ensino Médio. Este programa reúne quatro ou cinco professores de áreas correlatas e mostra o trabalho interdisciplinar possível com determinado documentário. O mediador, por exemplo, coloca o tema sal. O professor de História explora o sal em sua disciplina, o sal como moeda, sua importância na vida das civilizações ... O de Língua Portuguesa trabalha com a origem da palavra salário ..., o de Matemática Você tem várias possibilidades de abordagens interdisciplinares através de um mesmo tema. O programa tem esse formato, mostra o vídeo, a mesa redonda dos especialistas e a sala dos professores (onde as discussões sobre Como fazer foram feitas nos bastidores). Os professores discutem como abordariam um determinado tema e o site do MEC traz um material de apoio muito bom que são as fichas de exploração, o assunto vem bem ‘mastigadinho’. Outra coisa que deu tão certo, não ficando somente no Ensino Médio, estendendo ao Ensino Fundamental, foi o programa ‘Vendo e Aprendendo’, com o mesmo formato do anterior. Mostra o vídeo e os professores exploram cada um em sua área a partir da interdisciplinariedade”.

Ao leitor se torna necessário esclarecer o conceito de formato do programa. Souza afirma o seguinte sobre o assunto:

(...) é uma nomenclatura própria do meio (...) para identificar a forma e o tipo da produção de um gênero de programa de televisão. *Formato* está sempre associado a um gênero, assim como gênero está diretamente ligado a uma categoria.⁷³

O gênero define-se em função da práxis comunicacional, do seu processo de historicização. Para Bakhtin é muito mais que uma categoria conceitual, liga-se ao todo da

⁷³ SOUZA, José Carlos Aronchi. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Summus, 2004, pp. 46 e 47.

problemática, definindo-se em função das estabilidades dos enunciados e do seu reconhecimento na cultura. Os diálogos se movimentam tendo como referenciais os gêneros, que situam os lugares discursivos e ideológicos das enunciações e, portanto, são constituintes das práticas sociais. O formato é um termo recente, ligado, principalmente, à produção televisiva, podendo ser entendido como “expressão(s) técnica(s)” que interferem nos planos constitutivos dos gêneros. Esse assunto precisaria ser aprofundado dentro de uma proposta semiótica bakhtiniana (sistema de significação), que redimensionasse os planos constitutivos dos gêneros em função da repercussão social e subjetiva da técnica na modernidade.

O discurso do outro remete o olhar para mim mesmo, da exterioridade para a interioridade. Se o outro tem ressonância em meus discursos interiores, os movimentos do exterior ao interior dão-se rapidamente, pois os ecos dos outros entram em contraste com os já-ditos e os lá-presentes da minha vivência. A *ressonância* pode acontecer ou pela aproximação ou pela vontade de transgredir com o outro; efetivando-se, dessa maneira, o reconhecimento ou a legitimidade dos programas.

O trabalho com a imagem passa por estratégias metodológicas, como a interdisciplinariedade. A relação com os vários campos do saber é viabilizada pelo contato com o documentário do vídeo. A interdisciplinariedade na prática escolar é, antes de tudo, um trabalho de linguagem, que requisita a transposição de um gênero a outro, mobilizando vários saberes concomitantemente.

3ª. Questão - Prosseguindo sobre isto que você está falando... sobre os formatos. Você considera que o formato está diretamente ligado à questão da aceitação do programa? Qual a relação que você estabeleceria entre a recepção e o formato dos programas?

“O formato está mais relacionado aos conceitos e noções trabalhados a partir do conteúdo, não à recepção, existe um formato mais adequado para entender um conceito matemático e um formato mais adequado para se discutir uma questão comportamental. São coisas que não estão relacionadas à recepção, mas sim ao conteúdo. Deixe-me continuar esta história da Unicamp. Você fez uma pergunta que eu não respondi... que é sobre o curso da TV na Escola e os desafios de hoje. Este curso aparece como resposta à pesquisa que a Unicamp fez. O professor dizia: ‘- Nós não usamos a TV Escola porque não sabemos usar, precisa ensinar a gente a usar’. Aí apareceu o curso de extensão universitária ‘TV na escola e os desafios de hoje’ que foi elaborado pela UnB -Universidade de Brasília- que tinha esta proposta e, que, aliás foi muito bem elaborada. Apesar do curso, as coisas continuam exatamente como antes, o que me leva a pensar que o problema não era esse – não era a falta de capacitação. Além do que a capacitação rolou, o curso de extensão universitária aconteceu e como na rede pública a coisa é muito volátil, a ‘impermanência’ do professor em seu local de trabalho é grande.

No final do ano ele pede remoção, se aposenta, sai ou não consegue aulas na mesma escola no ano seguinte, e não temos controle de onde estão os capacitados para ir lá e perguntar o que rolou do seu trabalho e saber o que aconteceu de importante. Se esses professores estão conseguindo usar mais o vídeo e de uma maneira legal.

*As coisas continuaram mais ou menos iguais, o curso ‘TV na escola e os desafios de hoje’ é um curso de extensão universitária à distância, ministrado a um grande número de professores. Estejam eles onde estiverem e se o problema fosse exatamente este, falta de capacitação, nós teríamos hoje um maior uso da TV Escola. Em algum lugar estariam dando aula e usando. Não aconteceu... Isso me leva a pensar que o problema não era esse, não era a falta de capacitação. **Acredito que o problema real seja o seguinte: a escola não tem***

espaço físico, nem tempo para que o professor tenha contato com a TV Escola, porque quando ele tem este contato alguma coisa acontece (grifo nosso).

Quando os professores, nos finais de semana, têm, por acaso, acesso à TV Escola eles nos procuram muito. ‘Cai a ficha que assistiu, mas não gravou’. Ligam pedindo a cópia do programa. Isto ocorre muito nas regiões onde a recepção terrestre é ruim e as pessoas têm que ter antena parabólica para pegar qualquer canal e, como na parabólica tem a TV Escola, acabam assistindo à programação porque gostam. Este fato tem feito alguma diferença. Podemos detectar as regiões de onde vem o maior número de pedidos. Outra coisa curiosa é que, muitas vezes, as pessoas que solicitam cópias de fitas não são professores, são telespectadores apenas, gente que está vendo TV. Ligam para o MEC e perguntam como obter cópia. O professor também liga para o MEC (08006161) e o MEC pede para ligar para (11)3327.4285 e daí posso verificar que muita gente, muitos profissionais de várias áreas, aposentados, pastores, profissionais da área de medicina se interessam.

Muitos pais de portadores de necessidades especiais nos procuram, pois a grade da TV Escola contempla todas as áreas do conhecimento, inclusive Educação Especial e Inclusão. Tem um grande número de pessoas interessadas nos programas. Se o professor tivesse na escola tempo e espaço físico para assistir, ter contato com a TV Escola, ou até mesmo que se facilitasse o acesso da TV Escola na sua casa com repetidoras terrestres do canal, como a TV Cultura de São Paulo tem, isso mudaria muito. A TV Cultura está no satélite, mas está na anteninha também. Se a TV Escola fizesse o mesmo mudaria com certeza o acesso.

Outra coisa importante e que é uma barreira: o professor para usar o vídeo tem que ver, gravar e preparar a aula usando aquele programa. Muitas vezes o programa é tão completo que traz coisas que ele nunca viu, logo, ele vai ter que estudar para poder responder as perguntas que este vídeo vai suscitar.

A exibição dos programas envolve também lidar com problemas técnicos, por exemplo, arrumar um carrinho, transportar a TV até a sala de aula, se virar com aqueles cabos e, de repente o negócio não funciona e, então, o professor prefere não mexer com isso porque vai complicar muito, além de ter de elaborar um projeto de uso e reservar sala e equipamento.

Toda sala de aula deveria ter televisor e vídeo, ou mais salas ambientes de vídeo. Na verdade é assim, toda sala de aula tem lousa e deveria ter televisor e vídeo. Isso facilitaria muito o trabalho. A TV Escola tem, aos finais de semana, uma programação chamada Escola Aberta. A Escola Aberta é uma tentativa de fazer com que a comunidade se interesse pela TV Escola. Eu acho que o universo das pessoas que têm antena parabólica em casa é pequeno. O acesso, aos finais de semana, é muito legal, abre uma possibilidade para que a comunidade tenha acesso à TV Escola.

Aqui no Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação, com o projeto Escola da Família, tem proporcionado isso: o acesso à escola, nos finais de semana, pela comunidade. A Secretaria está dispondo também do equipamento e do Kit tecnológico. Nosso trabalho é colocar em uso o canal serviço três, da TV cultura, para exibir longa-metragens aos sábados e domingos o Cine Família. Percebemos que quando o professor tem acesso à TV Escola em casa é muito bom, acho isso um ganho, é um plus, é uma qualidade diferente. Na escola, as coisas acontecem meio que por obrigação. Mesmo que o professor tivesse espaço e tempo para assistir aos programas, ele não estaria descontraído, na frente de um televisor, com a perspectiva de entretenimento. Em casa, acaba vendo de um jeito diferente. Mesmo que ele não leve para sala de aula o programa que assistiu nessa condição, só o fato de assistir, com certeza, ele muda a sua aula. Muda porque ele vê nos programas, analogias, métodos, técnicas e dinâmicas que pode levar para a sala de aula, sem, contudo, levar o programa ou a fita.

Assistir à programação da TV Escola, no final de semana, muda a aula do professor.”

4ª. Questão - Assistir ao programa TV Escola em casa é um jeito diferente de assistir e que me parece que pela sua fala, tem boa repercussão na prática do professor. A dimensão do entretenimento e da descontração altera o contato? O que você acha?

“Na escola ele não assiste mesmo, não tenho notícias de escolas que promovam isto. Ninguém tem tempo de ficar na frente da TV dentro da escola, entendeu? O professor recebe treinamento, capacitação na oficina pedagógica, uma orientação técnica que um ATP resolveu fazer, usando uma fita da TV Escola e, aí, o professor fala: - put's que legal! Faz uma cópia pra mim? Eu vou fazer na sala de aula! Eu acho que esse é o grande papel do assistente técnico pedagógico dos ATPs (Assistente Técnico Pedagógico) da Oficina Pedagógica. Estes profissionais fazem o papel do garoto propaganda, dando amostras grátis. Quando fazem suas capacitações, poderiam fazer com cuspe e giz; mas a gente tem insistido no uso do material da TV Escola, e tem dado supercerto. Isto é outro indicador daquele negócio com 'receitinha'... O professor acaba fazendo.... De modo geral, a 'receitinha', na TV Escola, não deu certo. Por quê? Porque o professor não está assistindo. Então, não adianta nada... Você faz a receita pôe na TV, mas o professor não vê TV, não dá, não rola...

A TV Escola quando é focalizada na situação de trabalho, na orientação técnica, dá supercerto, e quando o professor vê em casa também funciona, porque, enfim, ele viu. Acho que tudo está relacionado ao fato de ver, mas o professor não está vendo TV Escola. Com relação à série 'Uma TV cheia de histórias', como você pode observar, a maior parte dos programas, dos documentários, foi produzido em pequenas localidades, distantes, de difícil acesso; exatamente, em lugares onde a TV Escola tem mais sucesso e é mais valorizada. O

trabalho do professor nestes lugares é um pouco mais tranquilo. A comunidade é muito mais integrada e mobilizada. Você vê lá (no vídeo) que o pessoal da rádio local divulga. Todo mundo se empolga, existe, enfim, um envolvimento maior. Como nestas localidades não têm repetidoras, para ver televisão precisa da antena parabólica, aí a TV Escola tem repercussão, porque ela está só na parabólica, ela só está no Brasil Sat B1. Nestas localidades, é necessária a antena parabólica. Quem tem, possui o acesso à TV Escola. Todo mundo assiste e cobra do professor. O professor acaba usando... Essa valorização também está relacionada ao fato de não ter outra coisa nas cidades. Em São Paulo, você tem teatro, cinema e outras coisas... Restaurantes, pizzarias... as informações chegam por vários outros canais que não a televisão. O valor lá é maior do que aqui, lá a TV Escola vale mais do que vale aqui. Numa localidade distante, de difícil acesso, a TV Escola tem mais valor do que numa cidade metrópole, é lógico.”

As observações do técnico indicam que os professores receberam capacitações para a utilização dos vídeos em sala de aula, contudo, não há muito retorno de sua opinião, pois localiza o problema na ordem da escola. Se houvesse uma organização no tempo para que na própria escola o professor tivesse acesso aos vídeos, seria melhor. Há um grande investimento nas capacitações, por meio do respaldo e do apoio regional das oficinas pedagógicas, porém a falta de acompanhamento, de controle e de supervisão diluem as ações políticas para a formação continuada.

O espaço da casa do professor é comentado na entrevista, pois quando o professor assiste ludicamente, mesmo que não faça uso dos materiais, já muda sua aula, segundo a visão de nosso entrevistado. A referência dessa mídia é o espaço familiar. A ressonância das imagens televisivas dependem de um contexto imediatamente dado, ou em casa ou na escola.

A sua produção é caracterizada por uma abstração, todavia, é no contexto que a tematizamos, produzindo os sentidos.

Parece-me que os desenvolvimentos das “receitas” no treinamento, como aponta o técnico, não apresentam resultados. Mostrar “o como fazer” não implica a motivação do professor para a utilização do vídeo; o que sucumbi à televisão enquanto mídia do contato social. A ênfase na técnica enquanto procedimentos e não como linguagem não atinge os objetivos e as propostas da pedagogia da imagem.

Larrosa compreende a técnica como linguagem no âmbito de uma ontologia hermenêutica, onde se resgata a dimensão humana no seu todo, onde a verdade se coloca enquanto tal na correspondência entre as proposições e os fatos, entrelaçados e constituídos pela linguagem, pela técnica e pela ciência.

Para a hermenêutica entendida ontologicamente, a linguagem não é apenas um sistema convencional de signos para a representação da realidade ou para a expressão da subjetividade, mas constitui o modo primário e original de experimentar o mundo (...) A ontologia hermenêutica pretende validade universal e isso significa que na e pela linguagem se nos revela o ser em todas as suas modalidades. A ontologia hermenêutica se amplia até incluir em seu âmbito a ciência e a técnica e até mesmo a totalidade da experiência humana. Para a ontologia hermenêutica a linguagem é um modo de aparição do ser e, portanto, o lugar da verdade (...) a verdade não se entende a partir do modelo positivo do saber científico, como correspondência entre as proposições e os fatos. A conclusão, óbvia, é que tanto a realidade quanto a verdade perdem seu caráter imperativo.⁷⁴

A pedagogia da imagem extrapola o lugar da técnica ou da ciência enquanto lugares positivos de saberes para nascer nos entrelaçamentos da linguagem, compreendida em seus movimentos sógnicos e históricos; desloca, assim, a organização das verdades das ciências e das tecnologias.

⁷⁴ LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

5ª. Questão - Você disse que o sucesso da TV Escola está ligado a uma comunidade mobilizada. O que você quer dizer com isto?

“É a própria natureza de uma localidade pequena que garante o sucesso da TV Escola. Em lugares menores todos se encontram, conversam, vão escutar a banda no coreto, vão à paróquia para assistir a missa, encontram-se para conversar, e aí falam sobre a TV Escola, a comunidade indaga o professor sobre os programas”.

6ª. Questão - Você levanta e comenta um ponto muito interessante do programa: a recepção do programa nas cidades menores, em algumas regiões. O que existe nas grandes metrópoles que inibe a repercussão da TV Escola?

“Opções, outras fontes de informação. Não é a recepção, tecnicamente falando, pois o satélite está a 36 mil km de altura, pendurado no céu e contempla todo mundo com o mesmo sinal, desde o vale do Jequitinhonha até a grotta, lá no fundo do buraco, bem como Campos de Jordão, na casa de campo. Não sei o quê. No caso estou falando de uma concorrência de meios de informação e de entretenimento. A característica da comunidade aqui é outra: ninguém se fala, ninguém se conhece... Num lugar menor a televisão é importante, todo mundo vê e, por acaso, vê TV Escola também. Nós, na grande metrópole, temos outras coisas para ver e fazer: canais a cabo, cd., dvd ...”

Nossa conversa instiga-me a retomar o autor Martin-Barbero⁷⁵, quando ele discute a mídia como ator social. A televisão tem desempenhado o papel de socialização, e, ao representar o social, acaba sendo responsável pela formação de imagens culturais, entrelaçando as histórias locais às globais, as histórias dos sujeitos aos heróis televisivos. Esta práxis comunicacional reinventa os gêneros, outros sentidos são configurados, e os sujeitos se constituem enquanto atores. O protagonismo passa ser mediado pela mídia, modificando as relações da audiência e dos sujeitos.

O espaço audiovisual nas grandes cidades é mais complexo e fragmentado que nas pequenas cidades, logo a estabilização dos sentidos tem uma trajetória repleta de quebras, rupturas e tensões. O protagonismo social na metrópole, em detrimento de sua realidade, sai do espaço público para o privado, ocasionando um individualismo acentuado das massas; ao passo que nas cidades menores as rupturas são menos acentuadas, ocasionando uma estabilidade na produção dos sentidos.

7ª. Questão - Você acha que o programa TV Escola, na grande metrópole, deveria se estruturar como?

“Uma grande coisa para a TV Escola seria a possibilidade de transmissão terrestre, ou seja, que você com qualquer anteninha assistisse à programação, que não precisasse usar parabólica. É na periferia que encontramos mais parabólicas, assim como nos prédios e condomínios. A Globo, por exemplo, garante seu sinal em qualquer localidade assim como o SBT, a Bandeirantes, e não sei o que mais. E a TV Escola? Ninguém vê. Seria bom se a programação da TV Escola tivesse repetidoras, assim como a TV Cultura. Ela mesma monta,

⁷⁵ MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

em todas as cidades do interior uma antena parabólica e uma repetidora em UHF ou VHF. Isso não existe para a TV Escola. A TV Escola está fazendo concessões de sinal para alguns canais a cabo, mas é necessário pagar assinatura; e o professor não tem dinheiro para isso”.

8ª. Questão – Como é a escola que a TV Escola pretende atingir?

“A impressão que dá é que essa escola já não existe mais. A própria televisão é agente dessa mudança que está rolando. Nós viemos de um momento em que para aprender numa escola você tinha que ser seminarista. Num segundo momento, veio a escola republicana. Na década de 60, outras escolas alternativas e experimentais apareceram. Hoje na escola para todos, democrática, se mistura de tudo um pouco: interdisciplinaridade, transversalidade..., mas, no fundo estamos fazendo respiração boca a boca, massagem cardíaca num morto que já tem dez anos que está morto, não tem mais essa... As crianças não se alfabetizam mais na escola, elas já chegam lá alfabetizadas, por quê? Através da própria televisão ela tem contato com a alfabetização. Então que escola é esta que a TV Escola quer atingir? É uma provocação...”

O contato social da criança com a televisão está inserido no contexto familiar, antes mesmo que a escola. Os discursos familiares se confundem com os da televisão, construindo o saber do outro, bem como os discursos interiores. Tal situação coloca a mídia em interação com a escola. Entender o universo cultural das crianças implicará a compreensão do papel midiático na dinâmica familiar, suas tematizações nas ações das crianças e dos jovens.

Quando comparamos a escola e a televisão generalista, realizamos encontros de dois modos de educar diferentes: a educação formal X a educação informal. De modo geral, a

escola pouco tem considerado sobre o papel informal da mídia na educação, pois não existe um reconhecimento social desta informalidade, nem status para justificar ações políticas na formação dos professores e diretrizes na gestão escolar. A educação midiática, muitas vezes, é compreendida como a pedagogia profana, suscetível de “contaminação” às práticas escolares dos saberes clássicos, isto é, já consagrados e sistematizados ao longo da história.

Contudo, a modalidade a distância envolve aspectos específicos a serem considerados no planejamento e nas intenções pedagógicas, que requerem o pensar sobre a informalidade educacional, dadas às condições criadas pelo distanciamento e a presença virtual dos alunos ou de profissionais. Não se trata de aspectos diferenciados, ligados tão somente às metodologias, à didática do processo ensino-aprendizagem; mas principalmente do resgate da informalidade na formalidade do saber, da aproximação do profano ao tradicional.

O saber midiático atua pela *práxis dos gêneros*⁷⁶ comunicacionais e suas expressões como as telenovelas, os desenhos animados, os seriados, os programas humorísticos, os blogs, o orkut etc., ao passo que o saber escolar atua pela sistematização didática, a qual não passa, necessariamente, pela diversidade dos gêneros e das suas expressões. A atuação da escola consiste na sistematização do saber científico, artístico e situacional para o desenvolvimento corporal, cognitivo e afetivo, contextualizando-os no desenvolvimento das diversas faixas etárias das crianças e dos jovens. O que existe no entremeio desses dois lugares é a impossibilidade de diálogos, a tensão de forças, por não se visualizar o campo de significações. Os procedimentos técnicos da interatividade não serão suficientes para caracterizar o exercício político desta modalidade de ensino e formação.

O campo de significações consiste no jogo entre a significação social do saber, sua abstração, generalizações e extensões; bem como sua tematização, que, no caso da televisão,

⁷⁶ Não me preocupo aqui com a classificação, pois estou enfocando os movimentos das expressões dos gêneros na sociedade.

envolve o contexto familiar e a dinâmica cultural dos gêneros. Para a escola o campo de significações tem sido considerado em função do papel institucional e da participação da comunidade, desvinculada de qualquer interferência política que os gêneros midiáticos possam ter.

No entanto, a prática social dos gêneros, a espacialização dos seus movimentos como referenciais do saber do outro, pode instituir no saber escolar um processo de reavaliação, modificando o fundo perceptivo e, conseqüentemente, o saber sensível da instituição e de sua expressividade social. A *reavaliação* é um momento na dimensão do tempo em que se estabelece o contraste do saber do outro com as vozes existentes na minha vivência ou da instituição, é o movimento interior dos sentidos, da sua contração na situação presente, a fim de re-significá-los, constituindo novas apreciações valorativas e possibilidades históricas. É o momento em que o sujeito ou a instituição trabalha com os mecanismos das instabilidades para gerar outras estabilidades ou referenciais.

As influências midiáticas podem re-significar a instituição escolar ou vice-versa. Nas práticas sociais e institucionais, não existe uma separação clara entre a educação formal e informal. A dimensão social da mídia estabelece difusamente uma parceria, à distância, com a escola, o que requer dela outra postura filosófica e fundamentos para seu fazer.

9ª. Questão - O que caracteriza o movimento da televisão na práxis social são os gêneros televisivos: a telenovela e outros. Os gêneros tematizam, inserem um assunto para ser debatido, movimentam os laços sociais. A questão do gênero movimenta a programação da TV Escola? Minha pergunta foi elaborada com foco na televisão popular, dessa que está aí, que a gente assiste, as crianças assistem. Como fica a questão dos gêneros na articulação e na movimentação da TV Escola? O que acontece?

“Não sei se o que vou dizer tem haver com sua inquietação, mas o que pilota a TV comercial é o ibope... é o ‘reloginho’ do ibope, ou seja, o programa está tendo audiência, mantenha-o no ar, não está tendo audiência, tira. A TV comercial faz isto: pendura o cara no gancho, ele fica sem serviço durante longo tempo. Enfim... existe o dinheiro por trás da mídia.

A mídia manipula tudo, os interesses, ela é o quarto poder. Nós estamos mais que conscientes disso. A TV Escola não tem nada com isso. A TV Escola não tem ibope medindo nada. Isso é uma coisa para pensar... Talvez isto seja uma possibilidade de resposta para sua pergunta. Não sei... Mas, você percebe que... a TV comercial para se manter no ar precisa ter anunciante, o qual vai pagar mais caro se a sua audiência for maior. Por exemplo, se meu canal está com duzentos pontos no ibope, então, o meu tempo vale mais”.

10ª. Questão - Então... Como a TV Escola vai concorrer com esta outra proposta de televisão?

“Não vai concorrer, ela é a outra proposta. Não tem que concorrer, ela não precisa dar dinheiro, ela não tem anunciante. Quem paga a TV Escola somos nós. É dinheiro do meu e do seu bolso”.

11ª. Questão - A TV Escola não concorre pela audiência?

“Não sei se tem que concorrer pela audiência. Se ela está fazendo uma proposta nova, ela não tem que concorrer com nada, ela é o canal do professor, não tem que concorrer

com ninguém. A TV Escola não tem a proposta de fazer entretenimento ou notícia, enfim,... nada disso”.

A concorrência econômica coloca a televisão na incessante busca dos aprimoramentos técnicos da imagem e dos laços sociais que possam garantir seu grande público, por isso os gêneros estão sempre em sintonia com a base econômica que os gera, atribuindo-lhes valores apreciativos.

Dominique Wolton diz que existe incompatibilidade entre o fato cultural e a comunicação de massa:

Parece existir algo de incompatível entre o ‘fato cultural’ e a ‘comunicação de massa’, a menos que consideremos a televisão como um simples ‘porta voz de difusão’. A solução encontra-se, portanto, na escolha que foi feita depois da criação da televisão em 1950 até a década de 1980: um certo número de temas culturais pode ser objeto de um tratamento audiovisual desde que as regras do espetáculo e do divertimento impostas pela televisão sejam compatíveis com a natureza cultural dos assuntos tratados. Tudo pode ser tratado na televisão, desde que se respeitem duas regras: o espetáculo e o grande público. Por essa razão, para certos assuntos – como a ciência, a cultura e a religião – as limitações e a perda de sentido são tamanhas que ‘o morto não vale a cera da vela’. Nesses casos, mais vale passar ao público a idéia simples de que a televisão não é o meio adequado a essas atividades e que ele deve aceitar outros modos de comunicação. Essa atitude modesta da televisão é, definitivamente, a mais respeitosa: ela indica o nível de comunicação em que pode intervir, relembra o que não é capaz de fazer e deixa livre o lugar de outros modos de comunicação.⁷⁷

A separação de um canal específico para a divulgação da cultura reduz o conceito histórico da própria televisão que se compôs em função das diversidades, pois ela pode, a priori, tratar de todos os assuntos ao mesmo tempo. Um canal específico para tratar dos assuntos culturais focalizará apenas o modelo já consagrado enquanto tal.

⁷⁷ WOLTON, Dominique. *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 196.

O relatório da UNESCO⁷⁸ relata que a TV Escola no Ministério da Educação está precisando melhorar seus resultados, os quais dependem de uma solução tecnológica que permita a introdução de recursos da interatividade. O desafio consiste em uma solução que viabilize, ao mesmo tempo, a produção de conteúdos educacionais, a transmissão e sua utilização na capacitação dos professores. Um acordo de cooperação técnica entre a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, e a UNESCO facilitará o processo de definição de um ambiente mais interativo, pelo qual se tornará possível a produção de conteúdo educativo multimídia, por meio de um terminal de acesso avançado, o uso de uma estação de transmissão e de infra-estrutura de software para a distribuição e o armazenamento de conteúdo.

Seria, portanto, na estrutura da interatividade do espetáculo que se programaria a formação continuada do professor. As tecnologias de contato seriam ampliadas por outros modos de comunicação que movimentariam os jogos dialógicos. No entanto, a educação não pode descartar, em hipótese alguma, o modo de funcionamento da linguagem televisiva para a formação das imagens culturais, os efeitos sociais dos gêneros e a construção da informação.

As práticas educacionais, ao longo de sua história, têm colocado atenção aos conteúdos, ao saber sistematizado; diferentemente, as comunicações têm enfatizado os meios, a circulação e distribuição desse saber. As comunicações dão ênfase aos meios, a educação aos fins, educar para quê e por quê? As formulações dos sentidos educacionais oscilam entre a realidade profana e a consagrada do saber, ao passo que as comunicações oscilam entre a produção dos espetáculos e os aplausos.

⁷⁸ UNESCO. Representação no Brasil, *Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento*. 16 páginas. Editor UNESCO, ano 2005.

12^a. Questão - Tentando compreender as práticas dos gêneros, a espacialização dos sentidos, faço a seguinte pergunta: Quais os gêneros que a TV Escola teria que criar para encontrar uma repercussão melhor? Ela teria que criar outros gêneros?

“Eu acho que não... Eu atendo telefonemas de telespectadores, dizendo: olha que maravilha, vocês estão de parabéns! Não tire isso do ar! Mal sabem eles que eu não sou o programador, quem põe no ar é o MEC. Isto mostra o seguinte: tem muita gente ávida, sim, por documentos audiovisuais, documentários bem realizados. Geralmente, essas pessoas estão procurando por alternativas. Sentem que os programas da TV Escola não estão indo ao ar a fim de fazer a cabeça de ninguém, ou para desqualificar ninguém. A mídia faz exatamente isso: ou enaltece ou desqualifica, dependendo do interesse. Qual o interesse? O econômico, invariavelmente”.

13^a. Questão - Essa nossa conversa tem me suscitado a pensar que os gêneros dizem respeito muito mais às práticas sócio-econômicas, e o acervo seria sistematizado em função disso. Como deveria ser a sistematização/catalogação dos materiais?

“Em algumas bibliotecas, os diversos materiais são colocados um ao lado do outro na prateleira. A fita de vídeo, o filme, a fita magnética, um depoimento de áudio, como este que estou gravando, o livro e o fascículo da revista são catalogados por assunto, independente do suporte. Um é papel, outro é fita magnética. Uma fita magnética tem imagem, a outra só tem som, o outro é filme de 16 mm. Estão todos, um ao lado do outro. Quando você procura um determinado assunto você encontra tudo lá”.

14ª. Questão - As práticas comunicativa e pedagógica redimensionam essa catalogação, sugerindo a divisão por gêneros?

“Usar ‘Tempos Modernos’ de Charles Chaplin ou um institucional/empresarial para provocar uma reflexão sobre política de recursos humanos, dependendo da contextualização, das leituras que se promove e da análise crítica, é possível chegar ao mesmo resultado e são filmes de gêneros diferentes. Todos querem encontrar o filme feito para uma determinada situação. No entanto, o discernimento do professor no uso do documento audiovisual está em fazer o caminho contrário. Danton é um longa metragem que não foi feito para ser usado em sala de aula, mas se um professor ajudar na sua leitura poderá promover um bom resultado sobre a revolução francesa”.

15ª. Questão - A escola não estaria sempre reduzindo a produção artística, na medida em que ela coloca sempre uma intencionalidade pedagógica? Não estaria banalizando a produção/criação?

“O professor é dono do espaço, a sala de aula é dele. Se preparou a aula usando um longa metragem, ele traz e utiliza. O sucesso do trabalho dele está relacionado ao ‘como’ ele conta esta história, que filme é este, por que trouxe, o que quer fazer com ele”.

16ª. Questão - Existe um aspecto em que você insiste muito: o sucesso do programa não está relacionado às propostas políticas, nem a formação continuada do professor; mas ao exercício do ver. O professor não está vendo o programa TV Escola. O fato de ver já muda e

dimensiona sua aula para outra perspectiva. O que você poderia falar sobre esse exercício do ver?

“A programação que a TV Escola preparou para a formação continuada do professor tais como o ‘vendo e aprendendo’, o ‘como fazer’ ou o ‘Salto para o Futuro’ não tem a audiência esperada. Por que será que o professor não assiste ao programa TV Escola? Em minha opinião, se aumentássemos as possibilidades de acesso, colocando transmissão terrestre do sinal da TV Escola para que o professor pudesse ver, em outras situações, fora da escola, com certeza, iria melhorar esta relação”.

17ª. Questão - Será que o exercício do ver está ligado às disposições interativas da organização e ao aperfeiçoamento da técnica, ou se define enquanto uma prática política do saber? Esta pergunta é para você, leitor...

18ª. Questão- A TV Cultura, por exemplo, tem uma proposta educacional. Será que o professor assiste aos programas desse canal?

“Com certeza, mais do que a TV Escola porque a TV Cultura está presente nas casas das pessoas que possuem um televisor com antena comum. Não precisa ter parabólica e nem receptor de satélite”.

19ª. Questão - A questão educacional se formula também fora da escola. Você acha que a TV Cultura chega até a escola, até os alunos? Até que ponto este canal tem influenciado o

comportamento dos alunos? Em sua opinião, qual a demanda social em relação aos programas desta emissora? Será que existe uma ressonância interessante desses efeitos dentro da escola que possamos considerar?

“Antes de aprender que ‘A Pata Nada’ aprendemos a ler e escrever Coca Cola. A FDE tem um vídeo chamado ‘A Pata Nada’, produzido por nós, que mostra bem essa realidade. Embora a TV Cultura conte hoje com o apoio cultural de alguns anunciantes, ela não tem a mesma proposta das emissoras comerciais que são pilotadas pela audiência. Assim como a TV Escola, a Cultura não reproduz as emissoras comerciais tendo uma proposta educacional, sob pena de não ter a mesma audiência”.

20ª. Questão - A dicotomia entre consumismo e educação se impõe enquanto desafios. O consumismo visa à marca, o produto, a venda, o lucro; e a educação andaria contra esta maré. Como poderia ser a construção de uma nova intencionalidade política para a produção de TV Educativa?

“Através da produção de documentários que promovessem a troca horizontal de experiências entre estudantes protagonistas”.

21ª. Questão - Em sua opinião como deveria ser construída a prática comunicacional do programa?

“Acho que não basta ter o que dizer e um objetivo definido. É fundamental conhecer o seu público. Quem é meu telespectador? O que é mais importante para ele? Religião, dinheiro, família, posição social etc... A própria escolha do formato do programa considera as características do público e vai se adequar ao conteúdo. Vamos produzir uma animação, dramatização ou documentário? Possivelmente, a animação seja mais adequada para fazer entender um conteúdo de física, como máquina simples (roldanas e alavancas), por exemplo.

A dramatização, por ser mais eficiente para sensibilizar pessoas, pode ser a forma mais adequada para levar um público a mudar de comportamento numa campanha de DST/AIDS, por exemplo. O documentário pode trabalhar a troca horizontal de experiências entre pessoas ou grupos, sendo assim o formato mais democrático.

Gosto muito das cartas filmadas que poderiam ser adotadas entre escolas onde os grupos poderiam trocar experiências. A intenção também determina o ritmo das imagens. A TV comercial clipa tudo. O telespectador não tem tempo para pensar e vai sendo envolvido por uma enxurrada de imagens editadas muito rapidamente. Virou moda e todo mundo está fazendo vídeos assim. Movimentos rápidos, planos fechados, edição frenética sem tempo para a leitura. Numa sala de aula, o vídeo deveria considerar o tempo necessário para a leitura de seus diversos planos, com movimentos descritivos e, com a definição que temos hoje, com certeza com planos mais abertos”.

22ª. Questão - A grande maioria dos canais comerciais e programas trabalham com o tempo intuitivo. O tempo para uma elaboração maior não é pensado? Assistindo aos programas da TV Escola, verificamos que o tempo se alonga na construção das cenas, abrindo possibilidades de leituras mais reflexivas. A linguagem predominante parece ser a cinematográfica, embora a mediação seja a televisiva. O que predomina é a linguagem do cinema?

“Na TV escola tem de tudo. Você encontra formas variadas, mas é mais freqüente encontrar programas mais respeitosos com relação ao ritmo da leitura. Considera que o telespectador do outro lado talvez queira fazer uma leitura do primeiro, segundo, terceiro e quarto planos, ultrapassando o estímulo visual e a compreensão rápida e fracionada da realidade”.

A terceira modalidade institucional televisão-escola encontra-se entre a cultura organizacional da escola e da televisão brasileira. As práticas dos saberes nesse campo de significações definem uma modalidade de ensino a distância da qual nos dispomos a pensar em função dos movimentos que a configuram.

O saber do *outro-televisivo* aciona os saberes interiores da escola, deslocando-a de seu papel fixo e tradicional para uma prática profana do saber, a qual se define em função da dinâmica cultural e econômica dos gêneros midiáticos. Os aprofundamentos reflexivos só acontecem no percurso interior dos sentidos, que se contraem na intensidade do tempo histórico construído na cultura organizacional da escola. É, portanto, nessa face contraída que se constrói a crítica e a desconstrução dos velhos paradigmas e a possibilidade da formulação do novo.

O saber midiático e suas práticas de linguagem estão mais próximos do cotidiano do cidadão que o saber clássico da escola. A junção dessas diferenças cria um campo de significações e gera as instabilidades dos sentidos organizacionais, rompendo com a ordem dos discursos e a disciplina escolar. A possibilidade do reordenamento passa pelo recolhimento ou pela contração dos sentidos, ou seja, pela construção dos processos de reavaliação.

Os processos da reavaliação dos sentidos definem-se no campo conflituoso das significações, são engendrados na fluidez da instabilidade e da estabilidade, dadas pela *ordem discursiva*⁷⁹. O jogo tenso de forças move, portanto, às metamorfoses sociais e institucionais. As mudanças são frutos dos aprofundamentos, da sua contração no sentido do outro, esteticamente constituído e acabado.

A diversidade dos gêneros televisivos como jornalísticos, humorísticos, de auditório, esportivos, show musicais, vídeo-clips, as telenovelas, mini-séries, filmes e a publicidade movimentam a televisão na sua dinâmica cultural e econômica. Os aprofundamentos se dão para a busca e a conquista da audiência e a contração dos sentidos acontece na intensidade do tempo histórico da vida cotidiana do público.

Para Barbero, a televisão aciona a competência cultural do seu público como se ela já existisse lá pronta. A definição de competência traz a idéia da regularidade do sucesso e do engajamento do público na dinâmica dos gêneros, o que nem sempre acontece. A expansão dos sentidos do espetáculo contrai-se na dinâmica da vida do seu público, engendrando um campo significativo de sentidos possíveis. Portanto, a expressão mais coerente a ser empregada para explicar tal fenômeno é a *reavaliação cultural do público*.

Os gêneros científico e jornalístico compõem o gênero didático do programa TV Escola, o qual organiza a diversidade dos outros gêneros televisivos em função da intencionalidade pedagógica. O saber científico é re-significado para o universo escolar de maneira que a criança, o jovem ou o professor possam compreender seus fundamentos e apropriar-se dele enquanto gênero complexo, chamado por Bakhtin de gênero secundário.

O processo de formação e de transformações dos gêneros acontece por interpenetrações, que se constituem no campo das significações. A passagem do gênero primário ao secundário ou vice-versa se dá no jogo da instabilidade x estabilidade das práticas

⁷⁹ A expressão “ordem discursiva” aqui se remete à Foucault in *A ordem do discurso*.

comunicacionais. É indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica, a consideração da natureza dessa passagem, a visualização dos movimentos, da reavaliação dos sentidos na cultura.

A configuração de um novo gênero se dá por meio dos movimentos contraídos de outros gêneros no tempo, formulando os sentidos inéditos que despontam como frutos da criação ou do re-ordenamento. O aparecimento do novo acontece porque houve no campo das significações um ou mais sentidos que o organizaram, exercendo o poder para concebê-lo esteticamente.

O sistema de significações da televisão educativa organiza-se em função do dinamismo do campo das significações da televisão e da escola e das práticas dos gêneros, os quais ganham amplitude reflexiva e profícua, uma vez que essa modalidade institucional tem a responsabilidade social da construção e da produção do conhecimento. A reflexão passa a ser mediatizada pelas expressividades dos gêneros que mobilizam os sentidos do exterior para o interior, incitando aos processos de reavaliações e às transformações do sujeito e da cultura organizacional. Porém, se a técnica for compreendida como “receita” ou “ferramenta para”, destituída dos movimentos sógnicos dos gêneros, certamente, sucumbiremos às apropriações dos saberes e dos sentidos.

As apropriações dos saberes científicos e dos situacionais passam antes pelo saber sensível, ou seja, pelas expressividades que o compõem enquanto gêneros. A intensidade da apropriação dos saberes depende dos vínculos estabelecidos com o *outro-televisivo-para-mim*. A construção do conhecimento a distância está atrelada à mediação dos gêneros, à relação estética do *outro-para-mim*.

A ressonância social do saber não se liga às operações lógico-rationais ou cognitivas, mas às expressões sensíveis que compõem os gêneros. Não quero aqui ressaltar os aspectos perceptivos em detrimento da razão, mas disponho-me a pensar em uma modalidade sógnica

que integre as duas dimensões. Nossa experiência educacional, ao longo dos anos, tem recorrido às considerações cognitivas para o processo ensino-aprendizagem, ficando para a área de arte o tratamento das questões que dizem respeito ao sujeito sensível.

Por meio da entrevista, podemos concluir que o programa TV Escola não tem conseguido uma ressonância efetiva nas práticas escolares. É claro que não podemos atribuir ao fato somente as questões das práticas sociais dos gêneros, pois outros pontos como a administração da rede estadual e as implantações das políticas públicas são importantes para o bom desempenho político. Tratamos aqui apenas de uma dimensão da complexidade do assunto. A fim de detalhar melhor sobre os gêneros na mediação reflexão-ação, farei, a seguir, uma exposição sobre o assunto.

2. Os gêneros na mediação reflexão-ação

O processo de elaboração do conhecimento implica na relação que estabelecemos com o outro. É esse o sentido que nos remete ao autoconhecimento e aos aprofundamentos do ser e das relações no mundo dos objetos. A vivência do sentido estético e acabado do outro se dá por meio da distância de nosso próprio eu, o que nos possibilita a compreensão de um todo artístico, com contornos e sentidos ordenados e tematizados, os quais viabilizam a configuração de um ponto de vista axiológico esteticamente significativo. Bakhtin discute a formação do outro em função das forças axiológicas, que tecem os valores e a autoridade para o sujeito:

A maneira de recordação tranqüila do nosso passado que ficou distante é estetizada e formalmente próxima da narração (as lembranças à luz do futuro do sentido são lembranças penitentes). Qualquer memória do passado é um pouco estetizada, a memória do futuro é sempre moral.

Esse outro que se apossou de mim não entra em conflito com meu *eu-para-mim*, uma vez que não desligo axiologicamente do mundo dos outros, percebo a mim mesmo numa coletividade: na família, na nação, na humanidade culta; aqui a posição axiológica do outro em mim tem *autoridade* e ele pode narrar a minha vida com minha plena concordância com ele. Enquanto a vida flui em indissolúvel unidade axiológica com a coletividade dos outros, é assimilada, construída e

organizada no plano da possível consciência alheia dessa vida, é percebida e construída como uma possível narração que sobre ela o outro faz para os outros (os descendentes); a consciência do possível narrador e o contexto axiológico do narrador organizam o ato, o pensamento e o sentimento em que estão incorporados em seus valores ao mundo dos outros; cada um desses momentos da vida pode ser percebido no todo da narração – a história dessa vida pode estar na boca das pessoas; minha contemplação de minha própria vida é apenas uma antecipação da recordação dessa vida pelos outros, pelos descendentes, simplesmente pelos meus familiares, pelas pessoas íntimas (varia a amplitude dos aspectos biográfico da vida); os valores que organizam a vida e a lembrança são os mesmos. O fato de que o outro não foi *inventado* por mim para uso interesseiro mas é uma força axiológica que eu realmente sancionei e determina minha vida (como força axiológica da mãe que determina a infância) confere-lhe *autoridade* e o torna autor interiormente compreensível de minha vida; não sou eu munido dos recursos do outro mas o próprio outro que tem valor em mim, é o homem em mim. Não sou eu mas o outro, investido de afetuosa autoridade interior em mim, quem me guia, e eu não o reduzo a meios (não é o mundo *dos outros* em mim mas sou eu no mundo dos outros, familiarizado com ele); não há parasitismo (...).⁸⁰

As forças axiológicas podem ser situadas como o campo tenso das significações, as quais oscilam entre o abstrato e o concreto e exercem uma autoridade permitida ou não questionada por mim, o que me leva ao sentido do outro sem, necessariamente, passar pelo conflito do *eu-para-mim*. É, pois, no sentido do outro que o *eu-para-mim* contrai-se historicamente no tempo da minha vivência ou de uma história coletiva. O sentido estético *do outro-para-mim* caminha do exterior para o interior, em movimentos rítmicos, caracterizados pelas faces da contração e da expansão.

Os contornos estéticos do eu e do outro têm na sua base as dimensões do espaço e do tempo que situam as relações e os movimentos entre os corpos, bem como tecem o saber sensível, o saber do sujeito. Os gêneros discursivos e suas apropriações dão-se nessa dinâmica da relação com o outro e do saber sensível, construindo a identidade do *eu-para-mim*. Bakhtin diz que a expressividade remete-se ao todo tematizado, como expressão típica do gênero, não sendo propriedade da própria palavra como unidade da língua:

⁸⁰ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 140-141.

Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica do gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada.⁸¹

A expressividade sempre se refere a um todo historicamente vivenciado no *outro-para-mim*, que não se expande em função de um sistema lingüístico, mas de um todo já constituído na coletividade, ou seja, na plenitude do enunciado do outro, como posição apreciativa ou valorativa, já tematizada.

A figura a seguir esclarece o que vem sendo dito até agora, observe-a:



Figura 5. Expressividade do gênero.

Os sentidos movimentam-se circularmente do *outro-para-mim*, reavaliando os sentidos presentes, na proporção que os contrai no tempo histórico da vivência do *eu-para-mim*, do sujeito ou do coletivo. Os aprofundamentos se dão nessa dinâmica, gerando as possibilidades reflexivas, o saber sensível e o saber do outro. As reatualizações, ou a

⁸¹ Ibid., p. 295

presentificação, acontecem no momento da espacialização dos sentidos, da sua fixação objetiva na cultura, não mais enquanto possibilidades, mas como fatos sociais.

Os processos reflexivos de uma coletividade ou do sujeito estabelecem teias de sentidos que podem configurar-se no novo ou na mudança, entendida como frutos que subjazem aos movimentos fluídos dos fatos sociais, enquanto processos de formulações ou de possibilidades, situados no tempo historicamente vivenciado e contraído. Essas teias são fiadas pela dinâmica cultural dos gêneros, compreendidos na sua expressividade temática e histórica.

Podemos verificar por meio da entrevista, analisada anteriormente, os movimentos dos gêneros institucionais ou primários na formação continuada do professor na modalidade a distância. Esses se ligam ao fazer cotidiano, ao conhecimento técnico, tão necessário ao agir imediato, mas distantes da reflexão, uma vez que são considerados fora dos movimentos das interfaces. É interessante notarmos que o gênero institucional encontra-se integrado aos procedimentos, porém dissociados da constituição de gêneros mais complexos. Não se trata de escolher um em detrimento do outro, mas, sim, de estabelecer os movimentos e os percursos de um ao outro, ou seja, de redimensionar o fazer técnico enquanto linguagem para que seja possível construir movimentos e, conseqüentemente, processos reflexivos no fazer cotidiano do professor.

O gênero institucional *em si e por si* estabelece um campo axiológico de forças que paralisa o professor nos procedimentos, não os inserindo em um todo temático e problematizador, possibilitando a ampliação de seus movimentos. Os saberes enquanto objetos delimitados ou cristalizados em suas fronteiras disciplinares engessam os movimentos ou as interfaces e, portanto, impedem a construção transdisciplinar do conhecimento.

A visão *transdisciplinar*⁸² compreende as possíveis conexões de vários saberes simultaneamente, sem se prender aos contornos metodológicos que os constituíram. Portanto pode ser compreendida como uma visão para além das próprias disciplinas e saberes. O trânsito do gênero institucional ao gênero complexo estabelece um campo tensional de saberes que agilizam e movimentam o fazer profissional, deslocando-os dos procedimentos à apropriação dos gêneros, da linguagem.

Uma das estratégias para controlar e distribuir o saber-fazer consiste na sistematização e na burocratização de ações, a fim facilitar a gestão de propostas políticas. Para Foucault⁸³, um sistema de ensino consiste na ritualização da palavra para qualificar o sujeito com a finalidade de desempenhar um papel social. O *ritual da palavra* tem como objetivo a composição de um grupo que monopoliza certo saber e que, ao distribuí-lo, o dimensiona ideologicamente para manter ou transformar as relações de poder nas instituições ou na sociedade.

A apropriação do saber para o professor tem acontecido pelo ritual procedimental do fazer, fundamentalmente, o que o habilita para a prática, mas não, necessariamente, para a reflexão e para a elaboração teórica de sua ação pedagógica. A reflexão envolve um processo ampliado e temático, que passa pelos movimentos transdisciplinares do saber e pelos percursos dos gêneros primários aos complexos. A arte das práticas investigativas, por exemplo, está nas apropriações dos movimentos discursivos dos gêneros, o que permite ao pesquisador chegar às sínteses e às generalizações rapidamente. Se o professor não se movimentar do saber técnico para o saber prático e para o saber teórico, ele, dificilmente, alcançará a dimensão reflexiva e investigativa.

O saber técnico *em si*, fora das articulações e movimentos das linguagens, conduz o professor à ação mecânica e pouco produtiva, uma vez que qualquer mudança inesperada nos

⁸²D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

⁸³Cf. FOUCAULT, Michel, 2002, p. 44.

procedimentos o impossibilita de criar soluções novas. O processo de criação ou da *autopoiese* desenrola-se a partir dos movimentos do corpo no tempo-espaço e da dinâmica expressiva que isso possa gerar.

Citelli amplia a questão do funcionamento procedimental da produção do conhecimento para a necessidade de se criarem estratégias políticas, agilizando, assim, a circulação de conhecimentos e de informações sob formatos não-convencionais, para que o cotidiano enrijecido da escola possa ser transformado.

A questão a ser colocada neste ponto é outra. Trata-se de saber como articular os propósitos de se criar alternativas para a circulação de conhecimentos e informações sob formatos não-convencionais, no contexto de uma escola com funcionalidade estrutural pouco flexível, amarrada a procedimentos burocráticos e a uma cultura que convidam à rotina e à manutenção de processos didático-pedagógicos mais ou menos assentados. Ou ainda, como redefinir as relações profissionais dos educadores, marcados pela excessiva carga horária, por uma certa crise no próprio modo como se representam socialmente, pelos baixos salários? Por último, como tornar o corpo profissional das escolas parte do processo de mudanças e não apenas operadores de pacotes que lhes chegam muitas vezes com linhas e cores incompreensíveis ou deslocadas de necessidades impostas pelas diversidades culturais do país-continente?⁸⁴

A proposta com a qual me detenho nesta investigação poderá articular um cotidiano escolar mais produtivo, tendo como foco a ação da pessoa e do social, do sujeito e da instituição simultaneamente, ou seja, visa à compreensão do funcionamento dos movimentos exteriores e interiores dos sentidos. A expressividade criativa é composta por enunciados que se remetem ao todo problematizado. Logo, pode situar o professor para além do fazer do outro e do seu fazer, abrindo possibilidades que ele alcance uma plenitude hermenêutica dos sentidos. As apropriações dos movimentos, as passagens dos gêneros institucionais aos científicos ou artísticos, perscrutam caminhos para a reflexão e para a ação do professor, constituindo-o como sujeito do seu processo pedagógico.

⁸⁴ CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p. 223.

A vivência criativa do professor na escola supõe movimentos que vão da sua prática tematizada e do seu domínio técnico às suas hipóteses formuladas em um dado campo de significações teóricas, com finalidades de resoluções de problemas no ensino e na aprendizagem dos alunos. O andar investigativo na prática do cotidiano escolar não pode ser confundido com a prática investigativa da academia, pois no âmbito escolar a realidade recorrente é a do cotidiano e do drama das famílias.

Para Bakhtin⁸⁵, os vivenciamentos possibilitam tematizações de expressões que se fazem compreendidos na dinâmica do todo situacional. Os sentidos do *eu-para-mim* acontecem na vivência do outro, na contração da sua ação na memória da minha vivência, a qual passa a se situar como valor estético e sentido acabado. Caso isso não ocorra, rompo com o fragmento externo, considerando-o como estranho ao meu corpo. A distância do *outro* é referência de espaço para o *mim*, situa a ação do outro e a minha, é a imagem externa, constituída esteticamente.

A vivência estética do sentido do outro em mim intensifica e aprofunda os sentidos no sujeito enquanto pessoa e coletividade ao mesmo tempo, definem o processo de qualificação social, configurando o contorno estético do trabalho coletivo na instituição. Desse modo, a vivência estética do saberes intensifica e aprofunda as experiências profissionais, tematizando a escola no todo social, tornando-a concreta, expressiva e plena de sentidos.

2.1. Movimentos das ações

Os movimentos da ação na dinâmica da terceira modalidade institucional pressupõem uma gestão compartilhada dos sentidos, onde os sentidos perscrutam, dialeticamente, os caminhos do *outro-institucional-para-mim* para o *eu-profissional-para-mim*. A terceira

⁸⁵ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 39 e 40.

modalidade gerada nas entranhas da televisão e da escola traz dois componentes modernos para pensar o sentido: a mediação da técnica e a presença virtual do corpo sensível.

Tais componentes ou variáveis redimensionam as práticas sociais e, principalmente, checam as instituições para uma necessidade de modernização no âmbito da ação e da reflexão. Porém a escola não pode pensar nesses dois elementos desconsiderando os movimentos das várias linguagens, compreendidas enquanto expressividade de gêneros na tematização social, dados e constituídos em uma certa dinâmica de um sistema de significações.

O pensar sobre o sistema de significações não se localiza no tema, nem tampouco no pólo das significações; mas, sim, no trânsito dos processos temáticos aos significativos. Os sentidos, compreendidos na sua dimensão estética, definidos por contornos acabados e delineados, são formulados em uma instância de instabilidades e de interstício, que se situam entre os fatos sociais, em tecidos fluídos e profundos que podem ser compreendidos, até o momento, apenas no âmbito das hipóteses.

As espacializações dos sentidos irrompem em função do reconhecimento de uma dada coletividade que lhe atribui *legitimidade*. Portanto, apontam-se possibilidades de fixação objetiva na cultura e na tradição de uma comunidade ou instituição. As expansões dos sentidos passam pela ação do corpo sensível e pelos vivenciamentos da sua memória, pois os sentidos, antes de tecerem um contexto axiológico ou de deslocarem-se do próprio sujeito, situam-se nele enquanto suporte referencial para os outros deslocamentos, movimentos e configurações.

2.2. Movimentos reflexivos

Os movimentos reflexivos podem ser compreendidos como a contração dos sentidos do *outro-institucional* ou do *outro-coletivo* na vivência da memória de uma coletividade. Esse

processo do vivenciamento histórico alicerça o sujeito em uma comunidade como pessoa, não a deslocando dos processos sociais e políticos. Essa sintonia entre sujeito e práticas sociais tece os processos das tematizações e problematizações. A memória de uma coletividade é fundamentada em sua história vivida, e ela localiza-se externamente ao sujeito.

A grande quantidade de materiais audiovisuais que compõem o *acervo* do programa TV Escola, por exemplo, o potencializa para a efetivação dos processos reflexivos, em uma modalidade de ensino-aprendizagem em que *a memória eletrônica constitui uma referência estável* da memória coletiva. Porém, não basta a composição externa da memória, pois os movimentos reflexivos definem-se pelos movimentos externos de uma coletividade e de suas contrações na vivência histórica da pessoa.

Os movimentos reflexivos expandem os sentidos na sua interioridade, e eles são definidos em função do seu percurso no tempo, por isso podemos dizer que são de natureza qualitativa. O percurso não é necessariamente tranqüilo e despojado de confronto de forças antagônicas. A circularidade desse caminho atribui-lhes uma dinâmica dialética, do ir e do vir, caracterizada por constantes reavaliações.

Para Bakhtin, os processos de reavaliações impõem-se em uma dialética que alarga o social e ao mesmo tempo muda o sujeito. Esses movimentos põem em contradição a própria estabilidade da significação social que é sempre absorvida pelo tema.

O resultado é uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. Não há nada na composição do sentido que possa colocar-se acima da evolução, que seja independente do alargamento dialético do horizonte social. A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. **Nada pode permanecer estável** nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (grifo nosso)⁸⁶

⁸⁶ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, p. 136.

Na circularidade do percurso dos sentidos, que passam da tematização à significação, do histórico ao a-histórico, do concreto à abstração, da vivência coletiva à vivência pessoal, delineia-se o campo de significações, caracterizado pela instabilidade do tema e pela estabilidade da significação, concomitantemente. Porém os processos de reavaliação ou das mudanças são possíveis por causa da configuração de um sistema de significações que atribuem novas qualidades às situações que surgem.

2.3.Ápice da transformação

O sistema de significações pode ser compreendido dentro da dinâmica, dos movimentos do campo de significações e do jogo turbulento de forças aí instituídas. No interstício da instabilidade e da estabilidade dos sentidos, que oscilam entre a concretude do tema e a abstração da significação, existe um intervalo, situado no compasso rítmico do tempo e do espaço que engendra as possibilidades das novas organizações ou das novas configurações estéticas dos sentidos. Essa separação entre o espaço e o tempo tem efeitos meramente didáticos para realizar a captura dos movimentos que configuram a alteração semântica da situação ou da imagem.

Esse intervalo pode ser compreendido segundo a perspectiva teórica da estética da criação verbal de Bakhtin. As imagens geradas pelo campo de significações se encontram esparsas e diluídas na situação social e, devido a isso, muitas vezes, elas não são apreendidas ou contraídas no sentido do *outro-para-mim*. Contudo, se faz necessária a organização do “caos” em um dado sistema de significação, para configurar-se em um sentido esteticamente acabado. O ápice da transformação é a passagem da não configuração para a configuração estética dos sentidos, delineando, desse modo, o acabamento ou o gênero. É justamente o verbal que organiza e movimenta os outros sentidos e sistemas, exercendo o poder no sistema de significações. Sobre esse assunto escreve Motter:

(...) que, se não dispomos de uma linguagem imagética ou pictórica que dê conta de explicar e analisar a imagem, somos analfabetos visuais. A constatação nos coloca diante de uma primeira evidência: a especialidade dos diferentes sistemas de significação com seus próprios signos, que não se prestam à tradução dos outros como os signos verbais, que transitam por todos os sistemas semióticos.⁸⁷

Os inúmeros sistemas semióticos e a compreensão dos signos neles inseridos revelam a falta de síntese nesse campo, ou melhor, a ausência de um refinamento teórico mais abrangente que explique os movimentos dos sentidos mediante vários sistemas, reorganizando-os por meio da aproximação ou do distanciamento. Com a criação da estética do verbal é possível apreender os *movimentos vivos* de um determinado sistema de significação. Bakhtin ressalta o dinamismo da estética do verbal diante dos outros sistemas:

Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavra. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical.⁸⁸

A terceira modalidade institucional de ensino e aprendizagem, considerada neste trabalho como a televisão educativa, pode ser explicada em função de um sistema de significação, onde os movimentos das imagens e da estética do verbal estão presentes na configuração dos gêneros que articulam o saber na formação do professor. Os movimentos desse sistema possuem duas faces que o caracterizam: a reflexão e a ação. A reflexão refere-se à interioridade dos sentidos que se contraem no *outro-para-mim*; ao passo que a ação, à exterioridade. Esse compasso rítmico impõe uma *continuidade regular* na produção dos sentidos que produz resultados performáticos na ação do professor.

⁸⁷ MOTTER, Maria de Lourdes. Telenovela: do analfabetismo visual à alfabetização pela palavra. *Revista USP*, São Paulo, n. 66, pp. 198-208, jun./ago. 2005.

⁸⁸ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, pp. 37-38.

Contudo, não presenciamos no programa TV Escola os resultados performáticos na ação, pois o predomínio do gênero institucional solapa os movimentos do professor para percursos mais investigativos e criativos, e, conseqüentemente, para elaboração de gêneros mais complexos. A pedagogia da imagem poderá atingir uma plenitude hermenêutica se houver uma compreensão do funcionamento da terceira modalidade, no que concerne ao seu movimento sígnico em um sistema de significações ampliado, que se localize na contração dos sentidos da vivência do *outro-institucional-para-mim*, a fim de que o *eu-profissional-para-mim* possa intervir profundamente na realidade do processo ensino-aprendizagem. Aprofundarei, em seguida, o movimento sígnico da TV Escola.

3. O movimento sígnico da TV Escola

Discutirei, primeiramente, a tematização da gestão do programa TV Escola no todo do sistema educacional do país. A gestão institucional conta com uma estrutura administrativa que tem sua equipe técnica em Brasília, com 27 (vinte e sete) coordenadores estaduais e com uma rede de 57.000 (cinquenta e sete mil) escolas públicas aproximadamente no país. Portanto, torna-se necessário um acompanhamento da situação quantitativa e qualitativa dessa rede de ensino. O programa estabeleceu parcerias para sua implantação e seu acompanhamento com as universidades da Unirede.

A versão atual do Sistema de Monitoramento foi desenvolvida pela Coordenação da TV Escola, ligada ao Centro de Excelência e Treinamento de Educação do Paraná – CETEPAR - que colocou o próprio sistema à disposição da SEED para a sua distribuição gratuita aos estados da Federação; porém a falta de informatização das secretarias estaduais e municipais e das suas regionais tem dificultado a gestão do programa no país.

Em 1997, com o objetivo de melhorar o programa TV Escola procurou-se descentralizar a sua atuação em uma ação conjunta, realizando para isso o *Projeto de Gestão*

*Compartilhada*⁸⁹, que foi resultado de uma parceria da Secretaria de Educação a Distância, das Coordenadorias Estaduais, as Delegacias Regionais do MEC e a Coordenação Nacional de Gestão de Programas Sociais da Casa Civil da Presidência da República. Cooperou também nesse Projeto a Coordenação do Curso de Especialização em Educação a Distância, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A proposta do projeto era que o processo gerencial garantisse a sustentabilidade do programa nos estados, seu uso pedagógico e sua apropriação pelas escolas e pela comunidade escolar. Porém a última etapa do Projeto não pôde ser concluída devido à escassez de recursos financeiros.

A gestão do sistema educacional requer pensá-lo enquanto um campo de significações onde se dispõe o sujeito e a instituição em um contexto axiológico, em que o saber do outro, esteticamente contornado, entra na vivência histórica do *eu-para-mim* como uma modalidade referencial e educativa. Podemos afirmar que um sistema educacional e o seu modo de constituir-se no campo das significações pode formar ou não o aluno ou o profissional.

A composição do campo axiológico gera as possibilidades da instituição e do sujeito de constituírem-se historicamente, e a localização do interstício significativo, caracterizado pela abstração dos procedimentos técnico-burocráticos e pela concretude da problemática social na escola, poderá conceber uma rede fluida para a formulação e a produção de sentidos, onde o sujeito e a instituição se deslocam dos movimentos egocêntricos aos movimentos compartilhados, propiciando assim a objetivação do sentido democrático na cultura organizacional. Vivenciar a democracia é, sobretudo, produzir sentidos em movimentos compartilhados, contrair-se no sentido *outro-para-mim*, para estabelecer os contornos estéticos do *eu-para-mim*.

Para desenvolver o processo democrático, fazem-se necessárias, portanto, as apropriações dos movimentos da ação e da reflexão simultaneamente, as quais tecem o campo

⁸⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Gestão Compartilhada na Educação a Distância*. Brasília: Trabalho realizado por solicitação da SEED/MEC, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/textos.shtm>. Acesso em: 17.10.2004.

das significações na instituição escolar. A ação caracteriza-se pelos movimentos da expansão, ao passo que a reflexão retrai os sentidos na vivência histórica do sujeito. Esses são os movimentos que tecem a *qualidade do processo pedagógico e comunicacional*. O sujeito como ator social é caracterizado por esses movimentos circulares que caminham da exterioridade social à interioridade estética da ação do outro.

O *outro-para-mim*, na modalidade da educação a distância, define-se em função de um contexto axiológico, elaborado previamente e organizado sistematicamente por meio dos materiais audiovisuais e das presenças virtuais. O outro corporifica-se na extensão e na espacialização dos sentidos, antecipadamente considerados. Esse redimensionamento do sentido do outro, em função da subjetividade da técnica, coloca-nos diante de uma compreensão ampliada, desafiando as futuras investigações sobre o sentido.

A gestão da modalidade a distância do programa TV Escola tem pautado seus princípios nos procedimentos. Constatamos esse aspecto na entrevista analisada, em que foi possível verificar a liderança estratégica dos gêneros institucionais e que não propiciou uma ação compartilhada de sentidos, em função da diversidade de outros gêneros mais complexos. Qualquer modalidade de educação deve pautar-se em princípios de ação-reflexão. Essa práxis é mola propulsora da socialização do saber sistematizado. É, pois, nesse processo que o sujeito se constitui historicamente. Se uma instituição não tecer os movimentos dos sentidos reflexivos, certamente não estará cumprindo seu papel educacional.

O sucesso da televisão brasileira está justamente na liderança diversificada dos gêneros. Ora, o gênero esportivo fixa-se como estratégico, ora é o gênero informativo, ora é o da telenovela, e assim por diante. Esse aspecto flexível da gestão televisiva brasileira é mobilizado com foco nos sentidos sociais e culturais, e atribui-lhe um dinamismo sem fim. Contudo, a diversidade estratégica dos gêneros televisivos não garante, por si só, os processos

reflexivos, pois tal diversidade nem sempre está ligada às ações políticas do desenvolvimento social.

Porém, a terceira modalidade institucional compõe-se, ao mesmo tempo, como escola e televisão, não seguindo o modelo televisivo, nem tampouco o escolar. Como poderia ser organizada a grade de programação do programa TV Escola? O sentido estratégico ou o sentido gestor seria o gênero didático? Quais alterações a fusão das instituições escola e televisão provocaria no campo das significações? Quais os aspectos relevantes a serem considerados para a pedagogia das imagens?

Pretendo ater-me à última questão apenas. Não se pode considerar os processos comunicacionais dentro da instituição como meramente apoio, nem tampouco como instrumentos que agilizam os trabalhos. Eles tecem o próprio sentido do trabalho, estruturam a práxis pedagógica como fato social e fixam os sentidos na cultura organizacional. A racionalidade instrumental da comunicação conduz-nos à análise simplista dos acontecimentos, imobilizando-os.

Os vídeos, as imagens televisivas ou a internet não ilustram o saber, mas se constituem enquanto saberes, os quais são definidos em função dos contornos estéticos do contexto axiológico. As imagens são as linhas composicionais que tecem os sentidos figurativos ou as expressões que situam os gêneros em uma dada cultura, criando uma referência do *mundo-dos-outros-para-mim*.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao fazer cotidiano da instituição, que é movido geralmente pelas articulações dos gêneros primários, aqueles ligados às ações e aos procedimentos. Os movimentos desses sentidos explicam a razão pragmática da sobrevivência humana. A sala de aula, porém, lugar privilegiado do processo sistemático do ensino-aprendizagem, define-se em função das articulações de gêneros complexos, aqueles que exigem certa reflexão e aprofundamentos. Essa polarização de processos discursivos

diferenciados caracteriza a ação da instituição como um todo. De um lado temos a atuação dos gêneros primários, aqueles que estabelecem a ordem e o fazer; por outro lado, temos os gêneros complexos, aqueles que caracterizam o saber da *arte* e da *ciência*.

As negociações dos sentidos no ambiente escolar passam pelos deslizamentos dos gêneros primários aos complexos e vice-versa. Esses movimentos caracterizam a práxis, isto é, o percurso do teórico ao prático e ao técnico. A expansão dos sentidos impele o sujeito à ação, às transformações do mundo dos objetos e das questões sociais; ao passo que sua retração no contorno estético do *outro-para-mim* elabora o percurso da reflexão.

Os deslizes entre os vários gêneros situam os sujeitos, elaboram sua identidade, seu papel social e atribuem-lhe movimentos em uma certa cultura. Porém tais deslocamentos são possíveis por causa de um sentido estratégico ou o sentido gestor que organiza a diversidade. *O sentido estratégico é aquele que exerce o poder no sistema de significações, organizando os processos de reavaliação dos sentidos, os movimentos.* Ele pode propiciar um ambiente acolhedor na instituição, assim como pode tolher os movimentos do sujeito em detrimento dos procedimentos.

Os gêneros primários ou os procedimentais interceptam a circularidade dos movimentos dos sentidos, pois os sentidos do *outro-para-mim* não se contraem na vivência histórica do *eu-para-mim*, não se inserem na temática do todo, o que lhes atribui uma única direção. Os gêneros institucionais podem ser caracterizados pela impessoalidade. Já os gêneros complexos ou secundários opõem-se a essa dinâmica, pois agilizam e aprofundam a circularidade dos sentidos, considerando o sujeito nos processos de comunicação.

As negociações dos sentidos nas práticas comunicacionais compreendem os movimentos em suas passagens de um gênero a outro, as quais se caracterizam pelas apropriações dos seus processos temáticos. Os movimentos, portanto, situam-se na dinâmica de certa problemática social, permeada pela instabilidade e pela estabilidade, pelos

mecanismos da desconstrução e da construção dos sentidos. Esses movimentos podem desenvolver uma gestão compartilhada dos sentidos, possibilitando o exercício democrático na tomada de decisões.

As passagens de um gênero a outro engendram um campo agitado, caracterizado pelo rompimento estável dos gêneros. A instabilidade se define enquanto tal devido à falta de um acabamento estético que está na iminência de configurar-se, de acontecer, de nascer, ou ainda, de abortar. Os novos contornos estéticos são caracterizados por estilos composicionais estranhos e diferentes em relação aos gêneros já consagrados e legitimados pela cultura. Os novos estilos composicionais situam-se em temáticas sociais que os concebem e, conseqüentemente, remetem-se às alterações semânticas. Observe a figura a seguir, a qual esclarece melhor o fenômeno dos movimentos dos gêneros na escola:

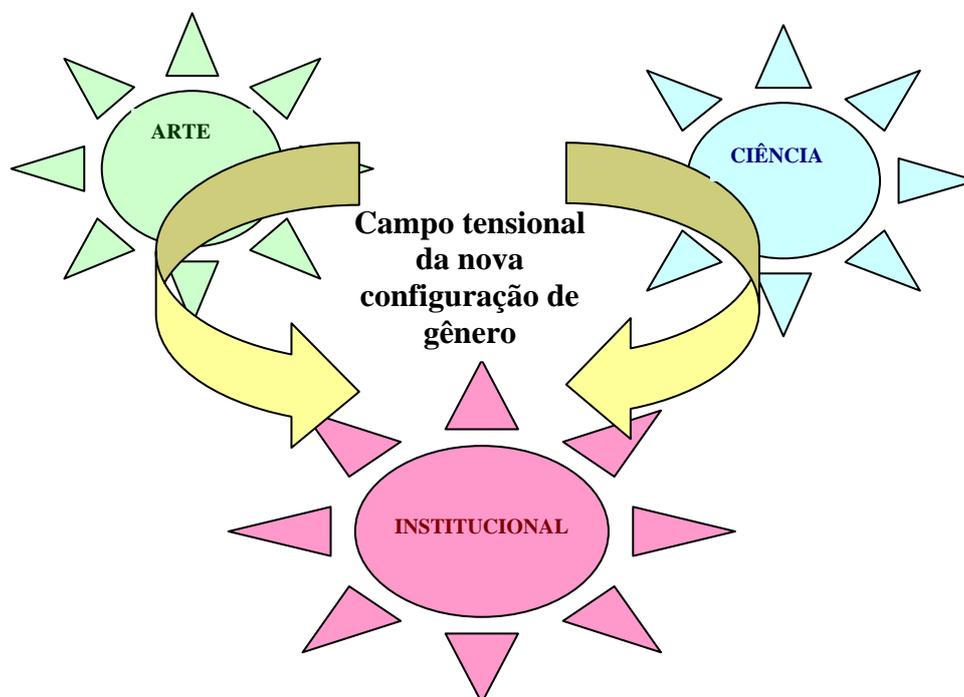


Figura 6. Campo de significações da configuração do gênero: movimento sígnico da TV Escola.

O saber sensível ou do sujeito mobiliza os gêneros, atribuindo-lhe uma dinâmica cultural em função dos sentidos que se contraem no *outro-para-mim*. Estes sentidos reorganizam os sentidos do *eu-para-mim*, em um processo que Bakhtin denominou por reavaliação, e podem ser compreendidos como pontos de subjetivação das transformações sociais. O corpo sensível apropria-se das novas configurações estéticas na sua ação e redimensiona os sentidos no espaço e no tempo.

O campo das significações da nova configuração de gêneros, tecidos pela concretude temática e pela abstração das significações dos saberes clássicos da arte e da ciência, engendra uma tensão de forças que podem viabilizar ou não o aparecimento de novos contornos estéticos, os quais, uma vez fixados na cultura, tornam-se referenciais para a construção da identidade do sujeito ou da instituição.

Quanto mais as escolas propiciarem a diversidade e os movimentos dos gêneros primários aos secundários ou vice-versa, mais se distanciarão da padronização, viabilizando, assim, um estilo próprio. O estilo pessoal ou institucional implica na *crítica* e na *criação* ao mesmo tempo, bem como na construção de situações de aprendizagens, onde possam estar presentes não somente a variedade dos gêneros, mas, sobretudo, a movimentação sígnica.

A movimentação sígnica na formação continuada do programa TV Escola tem recorrências práticas e teóricas, sendo que o deslizar de um lugar ao outro implica nas apropriações de linguagens e das expressividades dos gêneros, ou seja, das referências do *mundo-dos-outros-para-mim*. As linguagens institucionais, caracterizadas pelo pragmatismo da ação e por seus aspectos procedimentais, tecem o fazer profissional em uma dimensão em que a reflexão ou os aprofundamentos dos sentidos não está conjugado à subjetivação da técnica.

A técnica não pode estar dissociada do sistema sígnico que a define enquanto uma prática social do saber, é um modo de experimentar o mundo, de senti-lo e de construir o

conhecimento. A extensão da linguagem e da sua compreensão social viabiliza processos ampliados da interpretação do mundo e de si mesmo, construindo um ambiente institucional em que sejam possíveis a autonomia profissional, o desenvolvimento humano e o social.

A entrevista apresentada nesse capítulo do programa TV Escola tematiza a penetração das ações políticas na formação continuada do professor na rede pública paulista, em função dos movimentos e olhares da área técnica, a qual atribui sentidos valorativos e apreciativos com relação ao trabalho docente e à escola. O que podemos concluir é que existe um rompimento crítico com as práticas das linguagens audiovisuais e das suas apropriações, pois os aspectos procedimentais têm definido as práticas pedagógicas.

A dimensão sistêmica da TV Escola segue uma dinâmica em função do *outro-institucional-para-mim*, da força magnetizada do seu contexto axiológico. Ao abordar e aprofundar-se nas estratégias sistêmicas, torna possível desconstruir e construir o fazer do profissional, do professor, no que concerne aos componentes estruturantes dessa práxis: a reflexão e a ação.

4. Síntese do capítulo

O segundo capítulo visou à compreensão dos movimentos dos gêneros na atuação do programa TV Escola junto à formação continuada do professor da rede pública. Para isso foi considerada a conversa com um técnico que esteve presente desde a implantação do programa. Verificamos que os movimentos dos gêneros são organizados em função dos procedimentos e da manipulação técnica da imagem, o que não garante sua apropriação, e, conseqüentemente, a performance comunicativa do programa.

Paralelamente ao diagnóstico levantado, foi trabalhada a possibilidade de um modelo de sistema de significação que pudesse contemplar as especificidades da terceira modalidade

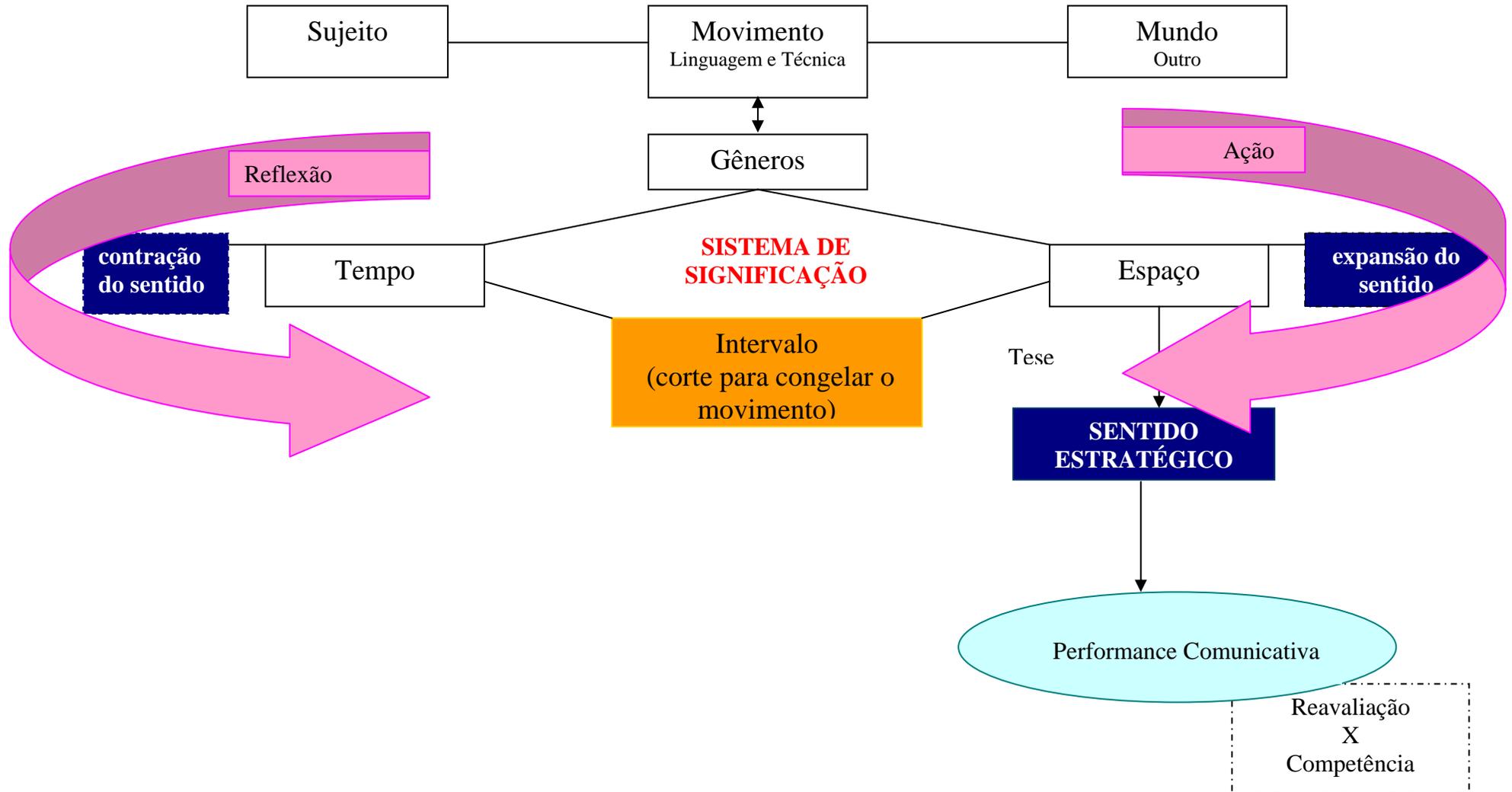
organizacional – a televisão educativa. A proposta caminha na explicitação de como o sentido se constitui na dinâmica sógnica da escola e da televisão simultaneamente.

Os fundamentos do sistema de significação são delineados em função dos movimentos dos sentidos que configuram a ação e a reflexão. A reflexão aprofunda a dimensão da expressividade técnica, na proporção que o sentido do *outro-para-mim* contrai-se na vivência temporal do *eu-para-mim*; a ação expande os movimentos para efetivar e fixar as mudanças na cultura organizacional da escola. Ação e reflexão são movimentos que se compõem no todo temático da terceira modalidade educativa.

O campo de significações da configuração do gênero da TV Escola é caracterizado por movimentos sógnicos. O jogo das expressões e dos saberes da arte, da ciência e do institucional compõem a semântica do gênero do programa. A dimensão institucional é formada pela intencionalidade pedagógica, pelos princípios e objetivos da educação; a arte traz o saber sensível e a ciência, o saber lógico-racional. A movimentação sógnica constrói o campo de significações do programa, definindo-o na relação do *outro-para-mim*.

O sistema de significação do programa da TV Escola é delineado em função das forças e do jogo que acontecem no campo da significação. Ele só se configura, estrategicamente, nas sobreposições e na gestão compartilhada dos sentidos – no exercício do poder. Aprofundarei mais esse assunto no próximo capítulo. Agora, observe a figura panorâmica a seguir, que sintetiza o segundo capítulo:

Figura 7. Formulação dos sentidos estratégicos: sistema de significação.



CAPÍTULO III

SENTIDO ESTRATÉGICO NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE SIGNIFICAÇÕES

Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica do gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada.

*Bakhtin*⁹⁰

O último capítulo deste trabalho tem como objetivo analisar a natureza da organização dos sentidos na terceira modalidade institucional: a televisão educativa. A produção própria do programa TV Escola realiza o espetáculo educativo, por meio de parcerias com empresas reconhecidas. O programa tem uma natureza política e estética. A dimensão política da televisão educativa está atrelada aos processos educacionais que são definidos enquanto práticas sociais transformadoras e desempenham o exercício da cidadania; ao passo que a dimensão estética constitui-se na expressão sensível que arrebatava os corpos dos sujeitos para inseri-los na elaboração reflexiva do conhecimento.

O papel da televisão educativa tem seu contorno traçado no campo de significações das práticas educacionais e dos espetáculos televisivos. A televisão educativa não é a escola, mas também não é a televisão comercial. Ela define-se na tensão de dois campos de saberes: o da educação e o da comunicação, estabelecendo, portanto, o seu sistema de significações. A televisão educativa concorre com a televisão generalista e com outros meios de

⁹⁰ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 295.

comunicações, principalmente, no que concerne às estratégias da produção estética e à conquista do grande público.

O reconhecimento pelo público constitui-se na dimensão concreta e histórica dos programas televisivos, atribuindo-lhes o sentido esteticamente acabado, na referência do outro. Sem a presença dele e da sua aprovação não há produção dos sentidos, os quais se concluem pelo reconhecimento social. É no contexto sócio-cultural que se dão os processos das tematizações, da relação com o *outro-para-mim* e com o *mundo-dos-outros*. O todo do campo das significações, portanto, situa-se no jogo da concretude histórica do reconhecimento do público e da abstração da seqüência das programações.

A produção estética da televisão está diretamente ligada aos movimentos que se dão no cotidiano das famílias. É, pois, nessa dimensão do ambiente privado e íntimo que a televisão expande os sentidos, constituindo-se estética e historicamente. Esse espaço, portanto, pode ser considerado como lugar da realização comunicativa da televisão, da sua historicização.

A terceira modalidade institucional *televisão-escola*, como temos considerado até agora, é uma prática social, com o foco na face educacional, a qual tem o compromisso não só de tocar e de chamar o corpo sensível do sujeito para a apreciação e a fruição estética, mas, sobretudo, de situá-lo no processo reflexivo de elaboração e de sistematização do conhecimento. Se essa modalidade for injetada por conexões com outras mídias, aumentarão as possibilidades de interatividade e, conseqüentemente, se ampliarão as estratégias do contato. Isto não significa, necessariamente, que haja uma melhoria de resultados, pois estes dependem não só da dimensão técnica, mas também da vontade política e, acima de tudo, do reconhecimento pelo público.

A natureza institucional da televisão-escola se define nas contraposições e nas experiências educacionais e televisivas. Não é uma relação de interpenetrações,

interdisciplinar ou disciplinar, nem se trata de encontrarmos pontos que se interceptam; mas de defini-la numa *posição transdisciplinar*, isto é, a televisão educativa, é gerada entre as práticas sociais da educação e da comunicação, passando a ser compreendida em função de seu próprio campo de significações. Observe, na figura a seguir, a ilustração do fenômeno social:



Figura 8. Posição transdisciplinar da televisão educativa.

A televisão educativa tece o seu sistema de significações para além da televisão e da escola. Ela absorve as duas instituições simultaneamente no âmbito das significações, do abstrato. A instância da formulação no sistema da televisão educativa está vinculada aos processos das significações de cada uma das duas experiências institucionais e práticas sociais.

O programa TV Escola só corporificou-se, efetivamente, quando tematizou a prática social da formação continuada dos professores da rede pública. Foi nesse lugar que a televisão educativa encontrou sua razão de existência, do seu reconhecimento, que se explica também pelas ações políticas que tecem o fato da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no país.

Pretendo, a seguir, analisar a formação do sistema de significações na sua dimensão teórico-prático, discorrendo sobre o seu funcionamento, que é considerado, primeiramente, no âmbito das categorias conceituais, elaboradas nessa investigação hipoteticamente e fundamentadas na perspectiva bakhtiniana.

1. O exercício de poder no sistema de significação

Este trabalho até agora procurou delinear a problemática da apropriação dos gêneros na ação do professor, localizando-a entre os processos de tematização e de significação social – a pedagogia da imagem. A apropriação imagética tem sido tratada em uma condição técnica, destituída dos movimentos da linguagem, fora de um sistema de significação que integre o verbal e o não verbal. Este ponto nevrálgico da atuação da televisão educativa impõe-nos o pensar sobre a formação continuada em uma perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, criativa, capaz de compreender e de situar o programa da TV Escola enquanto expressão política e estética.

A dimensão política da televisão educativa passa necessariamente pela concepção do que é educação, por uma posição ideológica sobre o assunto, por um projeto definido previamente, configurado em função de seu público e por um planejamento estratégico. Este último é abstrato e normativo, mas necessário para nortear os rumos do que se pretende, uma vez que tal modalidade amplia-se para além do lúdico e do entretenimento. A televisão educativa possui um compromisso com a reflexão e com a sistematização do conhecimento. Quais o(s) sentido(s) que exerce(m) o poder para organizar o sistema de significação na modalidade da televisão educativa? Antes de responder à pergunta, torna-se necessário um percurso teórico sobre o funcionamento do exercício de poder em um dado sistema de significação.

Bakhtin⁹¹ discute o exercício de poder do sistema de significação verbal em relação aos outros sistemas. Outros sistemas de significação como, por exemplo, a música, um quadro ou um gesto do corpo sensível não podem ser operados ou funcionarem sem a intervenção do discurso interior do *outro-para-mim*, que se definiu esteticamente e aprofundou-se em função da vivência histórica do *eu-para-mim*.

O aprofundamento e o contorno estético do *eu-para-mim* acontece na dinâmica expressiva e nos movimentos do sistema de significação verbal, o qual passa a atuar como se fosse uma matriz referencial para a compreensão e os alinhamentos de outros sistemas de significação. Esses movimentos são dinâmicos e constituem-se nas vozes interiores do sujeito ou da coletividade. Os movimentos do sistema de significação verbal fixam e aprofundam os sentidos.

Podemos afirmar, portanto, que a passagem de um sistema de significação x ao y ou ao w, ou vice-versa, está sempre atrelado ao sistema verbal enquanto força tensional de transição. A passagem de um sistema ao outro envolve sempre a *contração* dos movimentos para o sistema verbal de significações, o qual se retrai na vivência histórica do sujeito ou da coletividade. É nesse momento que um sistema de significações se *organiza* para dispor-se em outro sistema. Observe a figura a seguir para visualizar melhor o movimento desse processo:

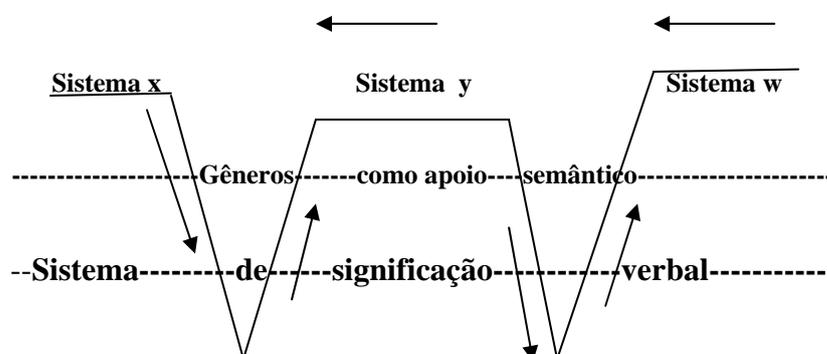


Figura 9. Sistema de significação verbal: seus movimentos.

⁹¹ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, pp. 37-38.

Para Bakhtin, o que interessa não é o aspecto psicológico, nem formal da relação com o enunciado do outro, mas sua repercussão na própria estrutura e nas condições sociais da sua produção. Ainda, segundo este autor, uma dada função, seja ela científica, técnica, ideológica, oficial ou cotidiana, em condições específicas para cada uma destas esferas da comunicação, gera um dado gênero, ou seja, um tipo de enunciado ou expressões relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico.⁹²

A normatividade da expressividade histórica do gênero possui uma forma mais livre de estabelecer-se, e que pode ser localizada entre os movimentos da concretude temática e da abstração da significação. As normas não estão dadas em um sistema fechado e abstrato, como, por exemplo, o sistema da língua; mas dizem respeito aos movimentos expressivos de uma coletividade, a qual remete sempre aos gêneros, enquanto matrizes referenciais de significação verbal, que integram as expressões e situam os sujeitos historicamente.

A expressividade, portanto, é concebida em função do gênero e da sua ressonância no social que se contrai na vivência histórica do *eu-para-mim*. *O estudo da natureza dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções genéricas acerca da formulação e da produção dos sentidos*. O enunciado como unidade da comunicação verbal permite melhor compreender a própria natureza das unidades da língua como sistema, pois o olhar para além dos paradigmas dessa constituição abstrata nos possibilita situar e configurar melhor os movimentos do sujeito na vida.

O sistema de significações assim considerado, para além das relações do sistema da língua, onde as expressividades dos gêneros situam os sujeitos em movimentos no social, pode explicar ou abrir possibilidades para justapor e integrar vários sistemas diferentes. Não se trata de inventar um método para isso, pois talvez ele não dê conta do fenômeno; mas de compreender o funcionamento do sistema de significação verbal enquanto uma matriz

⁹² BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 266.

referencial da contração e do aprofundamento dos sentidos do *outro-para-mim*. O que acontece no instante da contração dos sentidos? Como se dão os movimentos da organização dos sentidos no sistema de significação verbal?

O sistema de significação verbal viabiliza a mudança de um sistema ao outro, pois os movimentos dos sentidos aí tecidos têm a natureza gestora e estratégica, capaz de organizar e de traduzir. Os sentidos estratégicos, pois, são aqueles que propiciam as passagens e podem, hipoteticamente, ser apreendidos como movimentos que organizam as expressões e o acabamento estético do sistema, configurando os contornos do *outro-para-mim*.

Para Bakhtin⁹³, o trânsito ou a transformação de um sistema de significação para outro pode ser compreendida sempre como resultado de uma *reavaliação*⁹⁴, demarcada pelo deslocamento de um contexto apreciativo para outro; sendo, assim, o papel criativo das mudanças é explicado em função de uma apreciação social da palavra, ou seja, da sua dimensão ideológica.

Podemos congelar, para efeitos didáticos, os movimentos dos sentidos no sistema de significação verbal. Desse modo, torna-se possível a visualização do exercício de poder de um sistema em relação aos outros. Tal funcionamento pode ocorrer por sobreposições hierárquicas, ou ainda, por uma gestão compartilhada dos sentidos. A gestão compartilhada supõe uma disposição horizontal dos sentidos; ao passo que a sobreposição estabelece a verticalidade em um determinado sistema ou na gestão de vários sistemas de significações simultâneos. Observe a figura a seguir:

⁹³ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, p. 135.

⁹⁴ O conceito de reavaliação explica e aprofunda a noção de “competência cultural”, empregada por Martín-Barbero.

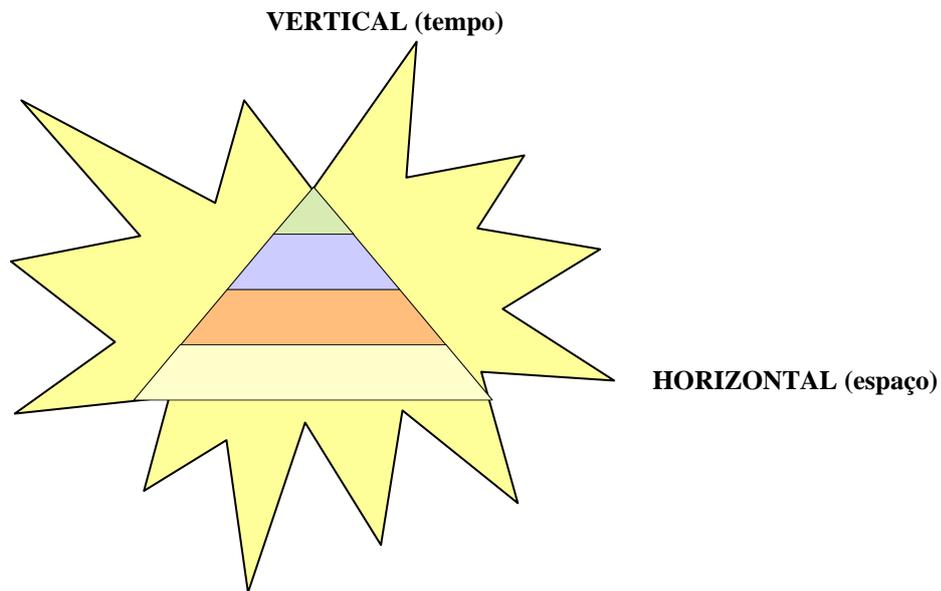


Figura 10. Disposições dos sentidos no sistema de significações.

A organização dos sentidos não deve ser compreendida de maneira estruturalista e substantiva, estagnada em disposições compartilhadas e sobrepostas hierarquicamente, pois o que define o sistema da estética verbal e sua organização são os movimentos, o campo de forças que nele se tecem e nele se estabelecem, capazes de gerar a construção e a desconstrução de outros sistemas de significação de naturezas diferentes. Dividimos esses dois eixos, horizontal e vertical, para que possamos, de forma didática, decompor ou compor o próprio movimento no tempo e no espaço. O que podemos flagrar em um determinado instante para estudar é singular daquele momento, por isso a mesma recomposição, em um outro instante, não será possível. A construção e a desconstrução dos sentidos não segue a linearidade da lógica clássica, pois seu percurso é histórico.

1.1.Sobreposição hierárquica dos sentidos

As forças hierárquicas dos sentidos podem ser compreendidas em uma perspectiva bakhtiniana como a *força axiológica do mundo-dos-outros*.⁹⁵ Distanciamos-nos do *eu-para-mim* para vivenciarmos o sentido estético do *outro-para-mim*, considerando os contornos expressivos que se tematizam e se ordenam para mim em função de um todo acabado, o qual elabora as vozes interiores do *eu-para-mim*. Essa força axiológica define-se pela autoridade que o outro exerce sobre mim, a qual é tecida em um sistema axiológico de interações que se remetem sempre às vivências sociais e históricas. As relações de intimidade, familiares, da criança com seu professor são exemplos de contextos axiológicos, caracterizados pela autoridade, reconhecida afetivamente. A autoridade do outro passa necessariamente por vivências sociais, do *mundo-dos-outros-para-mim*, não sendo polarizada no *eu-para-mim*, nem no *outro-para-mim*, mas dispõe-se de forma triangular entre o eu, o outro e o mundo-dos-outros.

A tematização da expressividade do outro se remete sempre a uma interação que acontece mediada por gêneros e que situa, portanto, o sujeito no discurso, no conhecimento, na vida e na composição de movimentos expressivos no corpo sensível. Os gêneros expressam o *mundo-dos-outros*, podem conferir-lhe autoridade, apreciações e valores. A organização dos sentidos, das vozes interiores do *eu-para-mim* está na base do conhecimento sensível, ou seja, do saber do sujeito.

Podemos considerar que o conhecimento intuitivo organiza-se em função dos *insights* do sujeito. Como poderíamos compreender a organização desses sentidos? O insight poderia ser explicado como uma organização de sentidos já existentes na relação sujeito e mundo, que em um dado instante no tempo organiza-se em um todo acabado esteticamente, deslocando-se do *eu-para-mim*. Esse resultado sincrético é fruto de uma contração dos sentidos na vivência

⁹⁵ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 140-141.

histórica do sujeito. O saber sensível está como fundamento para a estruturação de outros saberes, o *mundo-dos-outros-para-mim*.

O aprofundamento deste estudo requer, portanto, um recorte mais amplo da formação dos gêneros, para além do sistema de organização e de funcionamento da língua e da literatura, recolocando-o na dinâmica de seus movimentos e expressões, a qual só pode ser explicada social e historicamente.

A mediação dos gêneros aproxima e constitui o sujeito no *mundo-dos-outros*, tecendo as suas expressões e movimentos. O deslocamento do *eu-para-mim*, do meu contexto axiológico, para o *mundo-dos-outros* depende desse movimento contraído do sujeito, no tempo. A organização dos sentidos em um todo, já acabado esteticamente, desloca o sujeito para fora de si mesmo, da sua vivência histórica para a vivência do outro, movimenta-o.

Podemos concluir que os movimentos do sujeito estão alicerçados em um processo de reavaliação e de organização dos sentidos, os quais se constituem em um todo acabado, em uma relação sobreposta e hierárquica dos sentidos. O conhecimento sensível ou perceptivo acontece na simultaneidade dos processos verbais de estruturação dos sentidos. É a estética verbal que viabiliza os movimentos e deslocamentos do *eu-para-mim* ao *mundo-dos-outros-para-mim*, engendrando os movimentos do sujeito, os percursos da autonomia.

A estética verbal estrutura e organiza, por meio dos movimentos da contração e da expansão, a sobreposição dos sentidos no sistema de significação, viabilizando os contornos dos sentidos esteticamente, o que alicerça os movimentos do sujeito e seus deslocamentos nos processos de reavaliação dos sentidos. A organização dos sentidos acontece no tempo, ou seja, na contração da vivência histórica do sujeito. Retorno à idéia inicial deste trabalho de descolar, didaticamente, o tempo do espaço para a compreensão das faces dos movimentos dos sentidos, a fim de melhor capturá-los.

1.2. Gestão compartilhada dos sentidos

Os movimentos dos sentidos oscilam do *outro-para-mim* ao *eu-para-mim*, mediados por expressões tematizadas em função da vivência histórica, que atribui um acabamento estético a estes sentidos, na medida em que os sujeitos se apropriam dos gêneros. A intervenção do *eu-para-mim* na vivência do outro e nas relações com o mundo acontece na gestão compartilhada dos sentidos, o que caracteriza a *autonomia*, a qual só é possível se houver apropriação da disposição horizontal dos sentidos e desses movimentos pelo sujeito. O exercício da liberdade acontece na relação do *outro-para-mim*.

A autonomia do sujeito ou de uma coletividade é dada pelo apoio semântico dos gêneros e por suas apropriações em uma organização horizontal de sentidos, onde o sistema de significação verbal mobiliza e viabiliza a gestão de outros sistemas simultaneamente, exercendo o poder de forma compartilhada, o que propicia a formação e as expressões dos sujeitos. A gestão compartilhada dos sentidos pode ser explicada na visualização da seguinte figura:

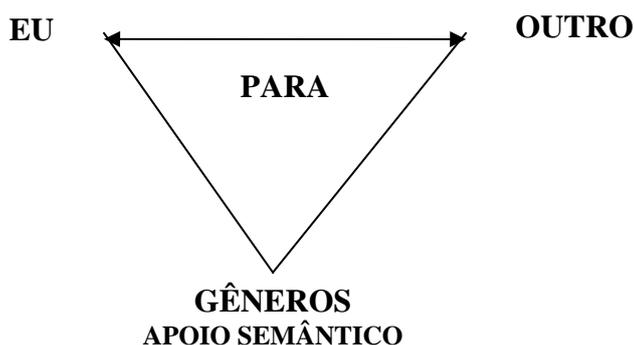


Figura 11. Gestão compartilhada dos sentidos.

A gestão compartilhada dos sentidos pode ser compreendida por meio da noção de alteridade na teoria da estética de Bakhtin. Os sentidos estéticos, enquanto expressões ou ritmos interiores, são frutos da extensão do outro, vivenciado na minha alma, o qual desloca o

contexto axiológico da minha vivência para ocupar outra posição fora de mim. Esses movimentos que caminham da exterioridade estética do outro para a minha interioridade, que, por sua vez, retorna à exterioridade, deslocam os sentidos do contexto axiológico do *eu-para-mim* em direção ao mundo, movimentam o sujeito na história e educam-no para sua autonomia.

(...) devo sair do limites do contexto axiológico em que transcorreu a minha vivência para fazer da própria vivencialidade, da carne de minha alma o meu objeto, devo ocupar outra posição em outro horizonte axiológico, cabendo observar que a reconstrução dos valores é de natureza essencialíssima. Devo tornar-me outro em face de mim mesmo, que vivo a minha vida nesse mundo de valores, e esse outro deve ocupar uma posição axiológica essencialmente fundamentada fora de mim (psicólogo, artista, etc.) (...) Preciso de um ponto de **apoio semântico** (grifo nosso) fora do contexto da minha vida, um ponto de apoio vivo e criador - logo, *de direito* – para tirar o vivenciamento do acontecimento singular e único da minha vida (...)⁹⁶

Essa relação da vivência história é alicerçada no apoio semântico fora do sujeito e pode ser explicada a partir das formações dos gêneros que estão dados no contexto axiológico do *outro-para-mim*. A vivência com a diversidade dos gêneros torna-se referência para a elaboração do meu contexto axiológico e dos meus movimentos expressivos. Os gêneros como referências e forças de apoio semântico deslocam o centramento axiológico do sujeito, definindo-o enquanto ser movente, capaz de agir com a realidade multifacetada.

2. A produção dos programas na TV Escola

Antes de tocarmos no assunto da produção propriamente dita, compreendida na dimensão de seus resultados performáticos na formação continuada dos professores, procuraremos explicar os processos das tematizações. Esse se constitui como um dos aspectos importantes para o reconhecimento ou para a significação social do programa.

A tematização não depende somente da intencionalidade da equipe produtora, de um traçado prévio ou de um planejamento para a implantação, pois ela nasce da prática social do

⁹⁶ Ibid. , pp. 103-104.

programa, das mediações que entretecem o cotidiano dos profissionais na e fora da escola, envolvendo alunos, pais e outros profissionais. Como já mencionamos anteriormente, o tema não pode ser tomado na sua totalidade para decompô-lo ou fragmentá-lo em partes, a fim de juntá-las posteriormente e tirarmos conclusões. O tema compõe-se enquanto tal pelo seu contorno histórico.

A concretude temática tece um todo acabado esteticamente que nem sempre compreendemos no momento presente. A densidade do tema fica mais tênue quando se torna passado ou quando a contraímos na vivência de um tempo mais longínquo. A distância diminui sua densidade, possibilitando-nos uma melhor compreensão. Você, leitor, pode estar aflito a fazer a seguinte pergunta: Quais fronteiras, então, delimitam o contorno histórico do tema? Delimitar seria realizar um corte ou uma fragmentação?

É impossível fazer um corte para a visualização do tema, assim como é impossível fragmentar uma obra de arte para estudá-la. O momento do corte é uma abstração, concebida fora do tempo histórico, é a sua própria negação, podemos considerá-lo como o sentido negativo. Os contornos históricos do tema são dinâmicos e definem-se como movimentos, os quais geram o campo de forças, estabelecendo as possibilidades para a significação e outras formações temáticas. É, portanto, na tensão do jogo das forças sociais que se delineia o abstrato e as possibilidades semânticas do concreto em um compasso caracterizado pelo ritmo dialético: do ser e do não ser, do estar e do não estar, do sujeito e do seu assujeitamento.

O que pretendo aqui não é trazer os movimentos da figuração temática, mas de apreendê-los no campo das significações, que se situa entre o concreto do tema e a abstração das significações sociais. É esse o lugar da minha compreensão sobre a produção do conhecimento e dos sentidos no programa TV Escola, pois meu objetivo precípua é de ordem teórico-conceitual.

A ação do programa TV Escola encontra-se respaldada, direta ou indiretamente, pelas diretrizes normativas, pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, principalmente, pelas reorientações dadas às suas implantações, por meio das deliberações e pareceres legais etc. O Plano Nacional de Educação, por exemplo, aprovado pela Lei no. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aponta a necessidade de uma definição de educação a distância que possa contemplar uma educação engajada socialmente. Observe os comentários conceituais sobre a educação a distância:

É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia.⁹⁷

.....

Elas (as tecnologias utilizadas na educação a distância) constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos.⁹⁸

Ainda continuamos concebendo a educação a distância como uma modalidade que se alicerça na técnica e na comunicação de modo instrumental. Dessa forma, deparamo-nos com áreas do conhecimento que não conseguem integração para explicar e fundamentar uma prática educacional. A ineficiência de tal ação política não se encontra na prática, mas nos seus fundamentos epistemológicos. A crise localiza-se no modo como produzimos o conhecimento, logo, na maneira como justificamos nossa relação com o mundo. Não quero dizer com isso que a prática é suficiente em si mesma; mas que é densa e, portanto, necessita de um certo distanciamento histórico para que possamos re-orientar as ações políticas.

⁹⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Plano Nacional da Educação*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 05.07.2006, p. 54.

⁹⁸ Ibid. , p.55.

As práticas do vídeo, da televisão, do rádio e do computador ganham um sentido próprio na modalidade da educação a distância. A terceira modalidade de ensino imprime, necessariamente, a intencionalidade educacional às suas produções estéticas, diferenciando-se da escola presencial e da televisão. As práticas televisivas, assim como as outras, não são meramente auxiliares, pois elas passam a integrar uma nova semântica social que situa a instituição educacional na complexidade e na dinâmica moderna.

Os conhecimentos produzidos nas práticas televisivas são de natureza situacional, portanto, podem funcionar, estrategicamente, para reconfigurar a produção do saber escolar. Os propósitos da escola expandem essa produção, indo além delas, para atingir os fundamentos do saber científico na formação do sujeito sensível. Não cabe à terceira modalidade institucional o desenvolvimento da pedagogia midiática. Essa não é sua função, porém é preciso considerá-la para situar o sujeito sensível em seu espaço sócio-cultural.

A regulamentação da educação a distância, porém, tem conceituado a televisão e outras modalidades comunicacionais enquanto instrumentos pedagógicos, fora dos movimentos e práticas sociais, o que restringe o conceito da instituição educacional tanto nas modalidades presenciais como nas que ocorrem a distância. Observe as considerações sobre esse aspecto no Plano Nacional de Educação:

A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando.⁹⁹

A dificuldade na conceituação dessa modalidade de ensino está justamente porque não a contrapomos, de fato, à educação presencial. Falar da educação a distância implica, obrigatoriamente, tocar no assunto da educação presencial, redefinindo-a também. É como se fosse um jogo de xadrez. O deslocamento de uma das peças recompõe o jogo para nova situação, requisitando outras estratégias por parte dos jogadores. Esse reordenamento das

⁹⁹ Ibid., p.55.

práticas sociais acontece independentemente das intencionalidades das políticas educacionais. Contudo, os planos para as ações impõem-nos o pensar sobre o fenômeno, o que implica em caminharmos para a interioridade dessas práticas, compreendendo os seus processos de formulações dos sentidos.

O percurso interior das práticas educativas implica na contração dos sentidos produzidos na vivência histórica de uma coletividade. O momento do confronto com a vivência da memória social nos abre possibilidades para a construção reflexiva e, portanto, oportunidades de formulação de novas semânticas e composições sociais, alterando, desse modo, o estilo e a cultura dos sujeitos. O estilo pode ser compreendido como o sentido esteticamente acabado, que, devido ao seu contorno, atribui uma configuração de identidade aos grupos sociais, trazendo à memória social o *mundo-dos-outros-para-mim*.

Conceituar a modalidade da educação a distância requer alguns requisitos básicos como a compreensão dos percursos rítmicos da produção dos sentidos e do conhecimento nas práticas sociais, seus movimentos exteriores e interiores, ou seja, da sua historização, por meio das novas semânticas na vida social e dos momentos da contração dos sentidos na vivência da memória coletiva. A necessidade dessa abstração de natureza teórica-prática situa e contextualiza as instituições, reordenando-as em suas funções sociais.

O programa TV Escola recolhe experiências tanto da televisão como da escola para a formulação de suas estratégias. O diagnóstico da problemática das práticas escolares passa pela questão da formação dos professores, pois tal fator afeta, substancialmente, a qualidade do ensino; ao passo que a experiência da televisão alicerça-se na produção desse programa.

A linha editorial do programa tem como princípio de trabalho a integração de diferentes mídias, pois, assim, o processo de aprendizagem se amplifica, aumentando as possibilidades de penetração e repercussão. A TV Escola possui uma gestão compartilhada com outras modalidades comunicacionais: Revistas, Cadernos (que acompanham séries de

vídeos produzidos pela SEED), série de Estudos (que tratam de educação de um modo geral), Cartazes, Grades de programação e Guias para orientar os usuários quanto aos programas etc.

A produção de vídeos da TV Escola começou a ser acompanhada por uma produção de apoio, publicada na Internet no ano de 2000.¹⁰⁰ Os materiais digitalizados permitem um aprofundamento na produção de vídeos educativos e, acima de tudo, uma gestão compartilhada com as outras programações.

A gestão compartilhada dos sentidos é desafiada no que tange às elaborações das estratégias do processo ensino-aprendizagem, pois, as justaposições das imagens e dos textos, na mesma produção, requerem a construção de um sistema de significação que integre as mais diversas expressões, gêneros e linguagens na ordem do discurso didático. A ausência do sistema de significações fragmenta os processos da gestão do conhecimento.

O que observamos, até agora, é um descompasso entre os propósitos da pedagogia da imagem, prescritos no planejamento estratégico do programa, e suas realizações, o que pode ser justificado pela ausência de clareza em um sistema de significações, capaz de integrar a gestão da produção dos sentidos. As outras modalidades comunicacionais como a internet e a produção de revistas, séries e outros têm sido consideradas como complementares à produção da TV Escola. Até que ponto tem sido uma gestão compartilhada dos sentidos? Qual seria então o respaldo teórico da pedagogia da imagem?

A priori, os programas da TV Escola têm sido estratégicos, pois organizam as outras modalidades comunicacionais, exercendo o poder em um sistema ampliado de significações. Onde localizar o exercício desse poder em uma rede complexa, onde o controle saiu das

¹⁰⁰ <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/existo.html>. Acesso em 05.07.2006.
<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce>. Acesso em 05.07.2006.
<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/Mestres>. Acesso em 05.07.2006.
<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/500anos>. Acesso em 05.07.2006.
<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/Avaliacao>. Acesso em 05.07.2006.
<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/cobranorato>. Acesso em 05.07.2006.
<http://www.inep.gov.br>. Acesso em 05.07.2006.

instituições tradicionais? Há sobreposições ou gestão compartilhada dos sentidos nos programas TV Escola?

Não basta justapor sistemas diferenciados de significação, como a leitura de revistas, série, interação na internet. A integração supõe um sentido gestor ou vários, que possam organizar os movimentos compartilhados ou sobrepostos. O sistema de significação verbal caracteriza-se pelo aprofundamento dos sentidos, construindo lógicas lineares, não-lineares ou multifuncionais, capazes de interiorizar, traduzir, organizar e expandir os sentidos dos outros sistemas de significação não-verbais. O sistema verbal de significações estabelece uma relação transcendente junto aos outros, pois sua natureza conduz os movimentos estratégicos para uma organização complexa e multifacetada da realidade.

Onde se localizam as formações da estética verbal, que organizam e atribuem os movimentos de passagem de um sistema de significações ao outro? Há como situá-las em um determinado lugar? Segundo nossa interpretação bakhtiniana, podemos considerá-las como as vozes interiores do sujeito ou de uma coletividade, porém a compreensão interior do sujeito não se define por sua centralidade e individualização, mas por sua relação com o *mundo-dos-outros-para-mim*, o qual se compõe, nos programas televisivos, pela diversidade dos gêneros.

As vozes interiores do programa TV Escola são as dos professores, das comunidades escolares e dos alunos, as quais são recolhidas com o objetivo de problematizar a ação política da formação continuada. A problematização procura abstrair-se das particularidades institucionais em uma ação generalista. Contudo, alguns programas específicos chegam a atender mais de perto às necessidades das famílias na comunidade escolar, como o caso do programa *Escola Aberta*.

O programa *Salto para o Futuro*¹⁰¹, um dos mais requisitados pelo público TV Escola, conforme nossa pesquisa de levantamento de dados constatou, e que pretendo discutir no

¹⁰¹ www.tvebrasil.com.br . Acesso em 05.07.2006.

próximo item, surgiu em 1991 sob o patrocínio do MEC e produção da Fundação Roquette Pinto, com o objetivo de atualizar os professores do ensino fundamental. Denominava-se *Jornal da Educação – Edição do Professor*¹⁰². Seu formato era diferente do atual, adotado desde 1995. Hoje sua abrangência é nacional e integrada à grade de programação da TV Escola.

Em alguns estados e municípios *O Salto para o Futuro* é utilizado como apoio aos cursos de formação dos professores para as séries iniciais, e a participação em algumas séries permite contagem de pontos para a progressão funcional. A Universidade Federal de Mato Grosso, por exemplo, costuma usar as séries como material de suporte pedagógico. O programa é interativo e, atualmente, são contabilizados mais de 800 telepostos. Este programa integra a programação da TV Escola, sendo que a sua problematização é definida em parceria com os programas da Secretaria da Educação (TV Escola, Proinfo, Proformação, TV na Escola e os Desafios de Hoje) e com programas de outras secretarias do Ministério.

A troca de experiências entre as instituições escolares é intencional com o programa *Conexão TV Escola* que está no ar desde março de 2002. É um programa variado, comenta destaques de programação, traz entrevistas, responde a cartas, esclarece dúvidas, mostra os bastidores dos programas, dá dicas de páginas na Internet, notícias de eventos etc. O quadro *De olho na TV Escola* é um dos exemplos dessa integração. O repórter visita com sua equipe escolas que tenham desenvolvido alguma experiência interessante a partir dos programas da grade e produz um minidocumentário, fornecendo os dados a outras instituições de ensino.

O programa TV Escola abre possibilidades de interação com a comunidade estrangeira também, por meio do curso *Reflets* e o Programa *Vif@x*, ambos cedidos, gentilmente, pelo Governo Francês em função dos acordos de cooperação existentes entre o Brasil e a França. O

¹⁰² MENDONÇA, Rosa Helena. *Salto para o Futuro: um diálogo interativo entre os professores do Brasil*. <http://www.tvebrasil.com.br>. Acesso em 09.10.2004.

curso *Reflets* é apresentado em trinta lições (24 aulas e 6 revisões) de quinze minutos cada uma. Foi produzido originalmente na França e adaptado para a televisão brasileira.

A TV Escola também traz preocupações com a inclusão social dos portadores de necessidades especiais em todos os níveis e modalidades de educação. Para desenvolver essas políticas, o programa realizou parcerias com a Secretaria de Educação Especial – SEESP, produzindo muitos programas com a finalidade de atendimento à deficiência física, mental, auditiva e visual.

A educação indígena da TV Escola foi realizada com a série *Índios no Brasil*: dez programas e três cadernos que traçam um perfil da população indígena brasileira, mostrando a relação dessa população com a natureza, o sobrenatural e os não-índios. As séries *500 anos: o Brasil Colônia na TV* e *A idade do Brasil* também lembram o papel da população indígena na formação do país e no processo de miscigenação e formação étnica do povo brasileiro.

A problematização do programa TV Escola envolve, pois, muitas escutas, que vão desde as comunidades locais até à estrangeira, possibilitando uma troca de experiências entre as escolas, desenvolvendo as práticas políticas da inclusão social e buscando uma construção estética para as justaposições dos mais variados programas. A gestão compartilhada de sentidos viabiliza não só o recolhimento de experiências para a vivência das instituições, mas também subsidia os processos de reavaliação e de reordenamento dos programas.

A grade de programação é composta por vídeos de produção própria e por programas, cujos direitos autorais são adquiridos ou cedidos à SEED, por instituições nacionais e estrangeiras. A autonomia com relação à produção vem aumentando a cada ano. Observe a tabela a seguir:

Tabela 6 – Grade de programação.

Produção: 1995-2002	Programas	Duração
Ensino Fundamental	727	165h
Ensino Fundamental – Vendo e Aprendendo	85	49h
Ensino Médio - Acervo	90	7h30'
Ensino Médio – Como Fazer?	287	143h30'
Ensino Médio – Como Fazer? A Escola	51	25h20'
Ensino Médio – Ensino Legal	20	17h
Salto para o Futuro	437	437h

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. *TV Escola*. Relatório 1996-2002.

A SEED adquire, no país e no exterior, direitos de exibição de programas educativos. Com a intenção de garantir qualidade, ela busca empresas produtoras de reconhecido nome em todo o mundo, tais como: NHK, Japão; CBC e National Film Board, Canadá; WGBH, Discovery Channel, USA; M5, La Sept/Arte, Eva, Marathon, La 5ème, France2, France3, Canal +, CNDP, França; HIT, London TV, C4 Learning, C4, BBC, BBC Open University, R&M Associates, Inglaterra; NIS, Holanda; DRTV, TV2, Dinamarca; Grifa Cinematográfica, Superfilmes, GNT, Pólo de Imagem, Gyros, Múltipla, Canal Azul, Brasil. O programa possui vídeos cedidos por organismos públicos e privados, Ongs e outros.

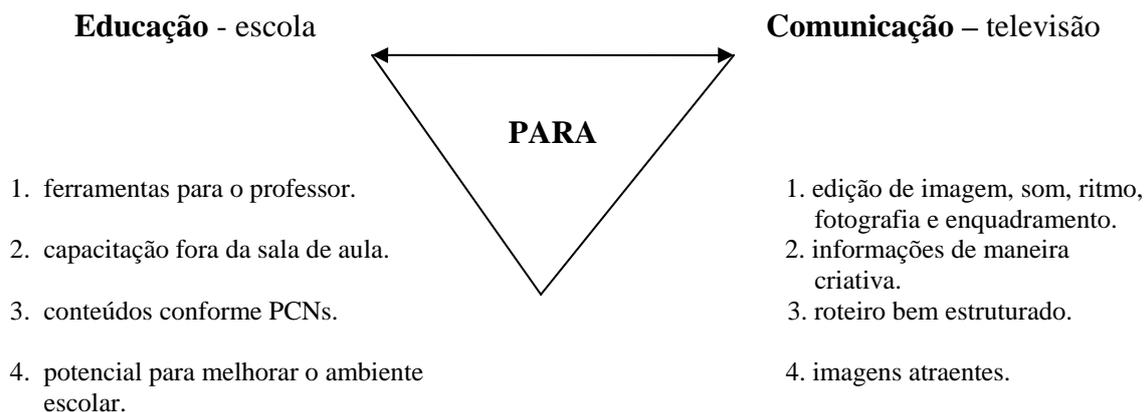
Para a aquisição de vídeos, o programa segue alguns critérios de análise, o que reavalia e reordena as suas escolhas, que visam ao atendimento das políticas públicas da educação brasileira, no que tange aos currículos e princípios. Apresento uma *amostra das perguntas*¹⁰³ que têm orientado a seleção de filmes e de programas para a TV Escola:

¹⁰³ RELATÓRIO da Secretaria de Educação a Distância – SEED, Ministério da Educação. *Programa TV Escola*. Período de 1996-2002, p. 19.

Guia de perguntas utilizadas na seleção de filmes/programas

1. São ferramentas para o professor usar em sala de aula?
2. Servem para capacitação de professores fora da sala de aula?
3. Interessam aos alunos (do Ensino Fundamental e Médio) pelo formato e conteúdo?
4. Tem edição de imagem e de som consistentes? Ritmo? Boa qualidade de imagens? Trabalho de fotografia e de enquadramento competentes?
5. Passam as informações de maneira criativa?
6. Possuem roteiro bem estruturado?
7. São atraentes em termos visuais quanto ao aspecto geral? Apresentam excessos? São esteticamente de boa qualidade e refinados? Comunicam-se com a sua audiência?
8. Apresentam conteúdos em conformidade com os PCNs?
9. Há imagens de nudismo, violência, racismo ou uso de drogas? Em que contexto isto aparece?
10. Apresentam potencial para melhorar socialmente o ambiente escolar?
11. Potencializam o uso da televisão em sala de aula? Em que sentido? Educação formal e curricular? Formação ética? Educação a distância? Outros?
12. Apresentam qualidades éticas, estéticas, técnicas e conteúdo que justifiquem seu licenciamento?

As perguntas apontam-nos o compasso rítmico de duas experiências sendo consideradas como critérios para a avaliação dos vídeos: as práticas educativas e as práticas comunicacionais, as quais não se polarizam frontalmente, mas se dispõem de forma triangular em uma gestão compartilhada dos sentidos. Observe-as na figura, a seguir:



Televisão Educativa – terceira modalidade institucional

1. interesse pelos alunos pelo formato e conteúdo.
2. apresentação de excessos (censuras).
3. comunicação com a audiência.
4. potencialização da utilização da tv em sala de aula.
5. apresentação de qualidades éticas, estéticas, técnicas e conteúdo que justifiquem seu licenciamento.

Figura 12. Gestão compartilhada dos sentidos nos critérios de avaliação dos vídeos.

Não se trata simplesmente de justapor qualidades oriundas das práticas educativas e comunicacionais para a configuração do campo de significações da televisão educativa, é preciso redefini-la como prática social primeiramente. Essa conceituação passa pela instância do planejamento das ações políticas e pelo *reconhecimento do seu público*, a audiência que lhe atribui legitimidade. É nesse lugar, portanto, que a televisão educativa encontra sua realização política, portanto, sua força educativa.

As qualidades da terceira modalidade institucional nascem de uma posição transdisciplinar entre a educação e a comunicação, que não se tocam, mas criam um campo de forças, capaz de gerar a sua significação social. A natureza da televisão educativa requer-nos

a observação de alguns aspectos importantes na formulação dos sentidos estéticos, éticos e reflexivos.

Os processos reflexivos no programa TV Escola são justificados em função da sua intencionalidade formativa e do desenvolvimento das competências e habilidades profissionais do professor. Conseqüentemente, a qualidade do ensino e a aprendizagem do aluno são elementos essenciais. Considero esse aspecto como relevante, pois ele vem no contexto político do aperfeiçoamento da práxis educacional, ou seja, no bojo da reformulação da relação entre teoria e prática. Porém, essa práxis exige um perfil sócio-cultural específico para a sua audiência. Construir os processos reflexivos de tal maneira que o público possa reconhecê-lo..., eis o maior desafio da televisão educativa. A performance comunicativa do programa acontece na relação com o seu público em um processo caracterizado pela reflexão e desenvolvimento humano.

A formação envolve a apropriação do conhecimento na ação do sujeito, o que implica necessariamente a construção do processo reflexivo, o qual se estrutura na relação com o *outro-para-mim*. O outro, constituído semanticamente pelas expressões dos gêneros, desloca-se do meu contexto axiológico, mobilizando-me para fora de mim mesmo. No entanto, para que isso ocorra no programa TV Escola, é necessário que o público reconheça a si mesmo nas programações, e essas, por sua vez, o movam para outros contextos axiológicos, o *mundo-dos-outros-para-mim*. As aproximações, geradas nos processos reflexivos, podem impactar, arrebatam e mobilizar. Enfim, geram os movimentos para a transformação.

O *mundo-dos-outros-para-mim* mobiliza os sujeitos para fora de seus contextos axiológicos, por meio das expressões que os constituem e os situam historicamente. Os gêneros, compreendidos enquanto linguagens, podem mover os sujeitos para fora de si mesmos, auxiliando-os, situando-os para além das suas experiências regionais, o que amplia a

memória vivenciada. Assim sendo, podemos afirmar que os gêneros constituem-se como *apoio semântico* para a estruturação dos processos reflexivos.

A materialidade dos processos reflexivos pode ser encontrada nas expressões que situam os sujeitos nas práticas sociais, tomadas como expressões históricas e de vidas, as quais são construídas esteticamente, isto é, na relação com o sentido acabado do *outro-para-mim* – da distância e da apreensão do seu contorno. A estética nasce da relação com o outro e não com “os objetos em si”, produzidos em uma dada cultura. A estética liga-se, portanto, às apropriações do mundo pelos sujeitos e aos seus ritmos interiores.

O mundo capitalista fragmentou tanto o conhecimento, multiplicando os objetos de estudo que não conseguimos mais reconhecer a técnica na dinâmica e na amplitude da construção estética. Dissociamos a reflexão da estética e, conseqüentemente, isolamos dois saberes em campos de significações distintos. Isso traz sérias complicações para situarmos a técnica enquanto prática social, o que acarreta, por conseguinte, a sua compreensão reducionista e instrumental. Esse aspecto é visível em uma das perguntas levantadas para a seleção de vídeos, assim colocada: “*São ferramentas para o professor usar em sala de aula?*”

A técnica, situada como instrumento, passa a ser considerada “ferramenta” de trabalho ou para a organização do trabalho, ligada à lógica da produção flexível do capital, que, incorporada pelas instituições, sem nenhum envolvimento mais crítico e analítico, acarreta uma cristalização no modo de produzir o conhecimento. A televisão educativa, concebida como uma modalidade de pólo tecnológico, corre o risco de ser analisada segundo paradigmas fragmentados da técnica e da produção tecnológica, trazendo implicações para o seu processo e o seu desempenho sócio-educacional.

Outro aspecto que gostaria de salientar aqui diz respeito ao ético. Até que ponto é possível separar a ética da estética na produção televisiva? As escolhas passam por critérios

de moralidade e de ideologias, os quais organizam a estética dos programas. A censura remete-se às condições de produção das imagens, sons e textos, as quais são lidas em função dos seus contextos históricos.

Podemos concluir, então, que a televisão educativa possui uma natureza política e estética que a define enquanto instituição difusora de conhecimento, e o seu campo de significações encontra-se na tensão das práticas escolares e da televisão. As apropriações do conhecimento, nas práticas televisivas, possuem o apoio semântico dos gêneros que realizam as mediações do *mundo-dos-outros-para-mim*, intervindo na estruturação dos processos reflexivos e no desenvolvimento humano.

Os critérios da seleção de filmes e programas, apontados no “guia de perguntas”, consideram as produções do conhecimento distantes da sua natureza ou da razão da existência social da televisão educativa. As perguntas apresentam a definição ainda reducionista dessa modalidade, não inserida enquanto prática social do conhecimento, com suas particularidades distintas da escola e da televisão.

A natureza da televisão educativa, pois, é concebida em uma posição transdisciplinar, situando-se no campo de forças das significações sociais da escola e da televisão. A gestão compartilhada dos sentidos nesse campo envolve os contextos axiológicos da educação e da comunicação, simultaneamente. Contudo, a organização do sistema de significações acontece quando se realizam as *sobreposições dos sentidos*, atribuindo-lhe um todo acabado esteticamente que o configura enquanto um sistema próprio de significações e com qualidades particulares.

Os sentidos sobrepostos, estrategicamente, exercem o poder no sistema de significações e possuem a natureza da estética verbal, a qual organiza a materialidade expressiva do *mundo-dos-outros-para-mim*, reordenando os sentidos da ética, da moralidade, dos saberes científicos, situacionais e sensíveis. As sobreposições dos sentidos supõem a

hierarquização deles, definindo, assim, o contorno da organização estética da televisão educativa. Observe as sobreposições dos sentidos no sistema de significações da terceira modalidade institucional, a seguir:

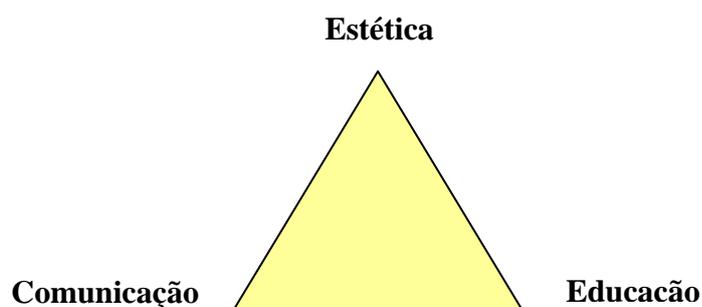


Figura 13. Sobreposições dos sentidos no sistema de significações da televisão educativa: a formulação estratégica dos sentidos.

A organização do sistema de significações da televisão educativa é *sui generis* em relação à televisão e à escola, sendo os sentidos estratégicos responsáveis pela sua configuração final e por sua expansão. A gestão compartilhada envolve os sentidos das práticas da comunicação e da educação, bem como confronta seus contextos axiológicos; ao passo que a sobreposição dos sentidos ordena e configura os contornos estéticos da terceira modalidade em movimentos que organizam o *mundo-dos-outros-para-mim*.

A elaboração do guia para a seleção de vídeos denota a compreensão que a instituição pública tem a respeito dos processos comunicacionais e educacionais, da relação entre eles. A gestão compartilhada dos sentidos desses dois campos do saber é realizada, porém, ainda de maneira difusa, fora da compreensão da comunicação como prática social, o que reduz as suas possibilidades de intervenção. A prática social da estética televisiva poderia exercer o poder integrando e reconfigurando as expressões desses dois campos e garantindo, assim, o contorno acabado do *outro-do-para-mim*. A seguir, aprofundarei mais a referência do *outro-televisivo-para-mim*, analisando o reconhecimento da expressão social do programa.

2.1.Reconhecimento nacional

Pretendo, neste momento, discutir os resultados da pesquisa quantitativa que realizei na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), em São Paulo, junto à equipe técnica do programa TV Escola, durante o ano de 2004. Essa equipe recebe e-mails de todo o país com pedidos para cópias de vídeos. Os motivos são os mais diversos; porém meu interesse foi mapeá-los, quantitativamente, a fim de focalizar melhor o interesse do público pelos programas, no período de 2000 a 2004, verificando as localidades de origem.

É necessário realizar, porém, outros levantamentos em estados brasileiros para precisar essas informações e pesquisa, por meio de relatórios e de outros registros. Sabemos que alguns estados, como Paraná e Tocantins, desenvolvem amplos programas de capacitação e o estado do Pará fez um intenso trabalho de revitalização do programa, assim como secretarias municipais com seus recursos próprios efetivaram ações nesse sentido. No estado do Amapá, a Secretaria da Educação destina uma verba às escolas que participam do programa TV Escola. O estado de São Paulo vem capacitando os dirigentes regionais para descentralizar a administração e impulsionar o programa.

A atuação de um canal ágil e eficaz de comunicação entre todos os parceiros do programa torna-se necessário para a realização de uma proposta de gestão compartilhada de sentidos em uma dimensão nacional. Por enquanto, os meios de comunicação mais utilizados são telefonemas, cartas, faxes e e-mails. As dificuldades encontradas esbarram na questão financeira e nos aprimoramentos das tecnologias audiovisuais.

Os resultados encontrados na pesquisa da FDE/SP apontam o estado de São Paulo como a região que mais requisita cópias de vídeo, 99%, seguida pela região de Minas Gerais. Procurei também focar na pesquisa, dentro do estado de São Paulo, as cidades: São Paulo, 37%, Guarulhos, 12%, e Itapevi, 9%. O grande público da TV Escola, portanto, encontra-se

no estado de São Paulo. Quero salientar que, no âmbito nacional, esses resultados são parciais.

Pretendo não só trazer os resultados da audiência, mas situá-los no seu contexto social, revelando as condições de vida do público da TV Escola. O ambiente da cidade de São Paulo caracteriza-se por composições caóticas, que se configuram em função da polarização da miséria e da riqueza acentuadas, bem como pela convivência com as mais variadas culturas, sendo as produções simbólicas das ruas tomadas por enxurradas de propagandas e marketing. As grafitagens e alguns espetáculos, oriundos do circo, ocorrem nas paradas dos semáforos, desenhando os contornos artísticos e peculiares da cidade. São Paulo pode ser considerada como um centro importante de difusão midiática, que se propõe a atestar a cidade com os fatos sociais, distribuindo-os. A imprensa procura atribuir sentidos à complexidade descontínua e fragmentada da realidade paulista.

O isolamento dos indivíduos na cidade de São Paulo pode ser explicado em detrimento das características da vida metropolitana das pessoas, que procuram, no espaço privado, seus momentos de prazer e diversão. O papel da mídia tem ressonância nesse contexto, uma vez que viabiliza os contatos transpessoais. Muitas festas de aniversário de crianças de classe média, por exemplo, deixam de ser nas suas casas ou apartamentos e passam para as *landhouse*, onde os jogos dos computadores também compõem a canção do “parabéns a você”.

A performance comunicativa do programa da TV Escola encontra seu reconhecimento no contexto citadino e nas suas redes emaranhadas de sentidos; sua dimensão concreta situa-se na temática da metrópole. A presença da mídia constrói os movimentos dos sentidos na cidade, e as atuações das audiências historicizam a televisão enquanto prática social. Conseqüentemente, esse contexto interfere no reconhecimento do programa da TV Escola por

seu público-alvo – os professores. Além disso, a rede de ensino paulista é gigantesca, o que interfere na quantificação desses resultados.

O ritmo frenético, descontínuo e fragmentado da cidade de São Paulo compõe uma expressividade social que, em muitos aspectos, aproxima-se do ritmo da linguagem televisiva. Os sentidos da vida cidadina e dos programas televisivos passam a ser mediados pela diversidade dos gêneros, que se torna apoio semântico para estruturar as aproximações do *mundo-dos-outros-para-mim*. Por meio dos gêneros, conheço o mundo e as pessoas, em uma dinâmica cultural que modela meus movimentos e expressões.

Os movimentos dos sentidos citadinos contornam o *outro-para-mim*, estruturando uma estética da descontinuidade, a qual me constitui sujeito em um contingente populacional, onde a solidão é inevitável. O individualismo acentua o isolamento. A convivência fica restrita ao espaço privado. O espaço público, na grande metrópole de São Paulo, torna-se ameaçador por causa dos assaltos, das drogas e da violência.

O espaço da cidade de São Paulo e seus arredores constroem o ritmo frenético por meio dos congestionamentos dos carros, das filas, do tumulto no comércio, dos passos apressados das pessoas, da desconfiança, da fumaça, das cortadas transversais das motos no trânsito, da diversidade dos costumes, da vida noturna intensa, dos camelôs, da quantidade de bancos, de caixas eletrônicos, da exposição da miséria nas praças etc. Enfim, é um cenário do isolamento do sujeito, da diferença e da desigualdade social. O reconhecimento do *outro-para-mim* é mediado por muitos gêneros midiáticos. As expressões das pessoas são entrecortadas pelos olhares de resistência e de defesa.

O ritmo da cidade paulistana é o da produção, da economia do tempo e do trabalho. Os deslocamentos das pessoas ficam engessados pelo contingente das massas, de tal maneira que se torna necessário planejar com cautela e antecedência as saídas de casa, a fim de diminuir os atropelamentos e os incidentes. As linguagens são fragmentadas e só ganham sentido na

complexidade da cidade. A mídia articula o planejamento da vida das pessoas no espaço que é ameaçado pela turbulência, por alagamentos e por congestionamentos.

Não paramos para pensar sobre os significados da vida paulistana, pois nosso cotidiano na cidade nos liga ao imediatamente necessário. Os processos de reflexão são peculiares e reservados a alguns lugares apenas, não se inserem nos passos de nossa rotina. Apenas vivemos... a televisão contrai os sentidos dessa vivência cotidiana e expande-os no *outro-para-mim*, por meio do apoio semântico dos gêneros. Os movimentos da contração da minha vivência citadina e as expansões do *outro-televisivo-para-mim* realizam as aproximações.

As aproximações entre o estilo da vida das pessoas e a composição da linguagem televisiva repercutem para o engajamento do público, conseqüentemente para a audiência. Observe os gráficos 1 e 2, a seguir, que apontam e localizam os estados e as cidades que mais interagem com o programa. A tabulação desses dados são frutos de pedidos, por e-mail, de cópias de fitas à FDE, no estado de São Paulo, do programa TV Escola (não são dados processados oficialmente):

Gráfico 1. Solicitações à FDE por U.F. Período de 2000 a 2004.

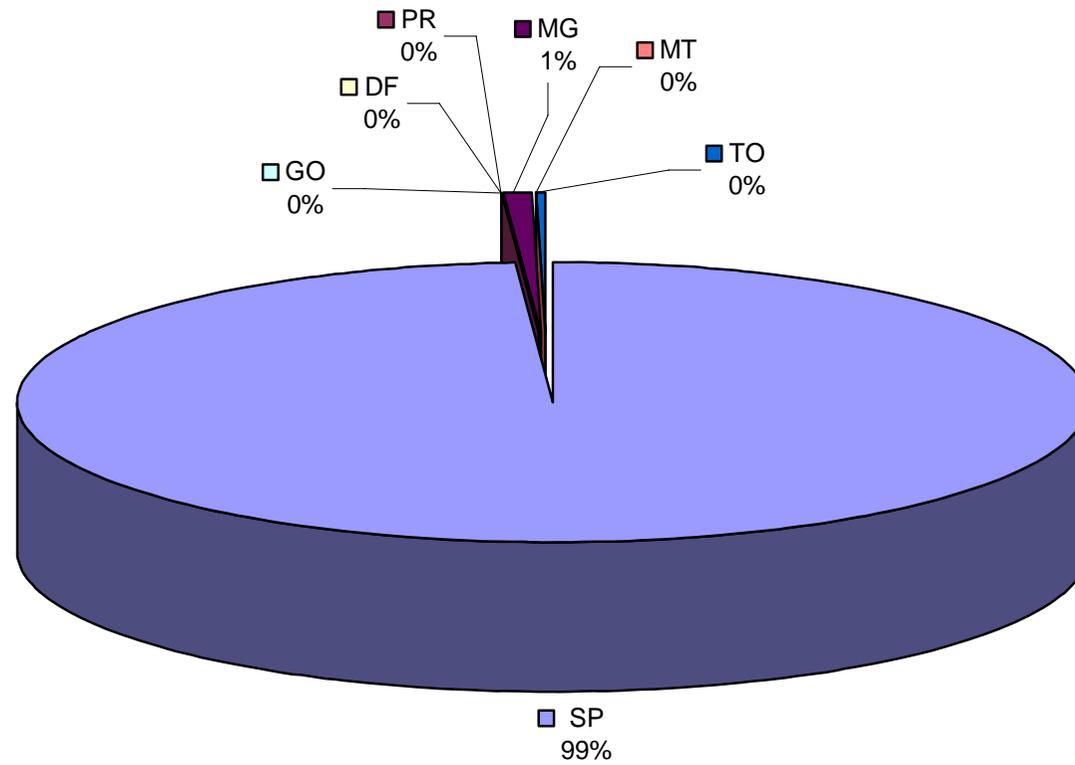
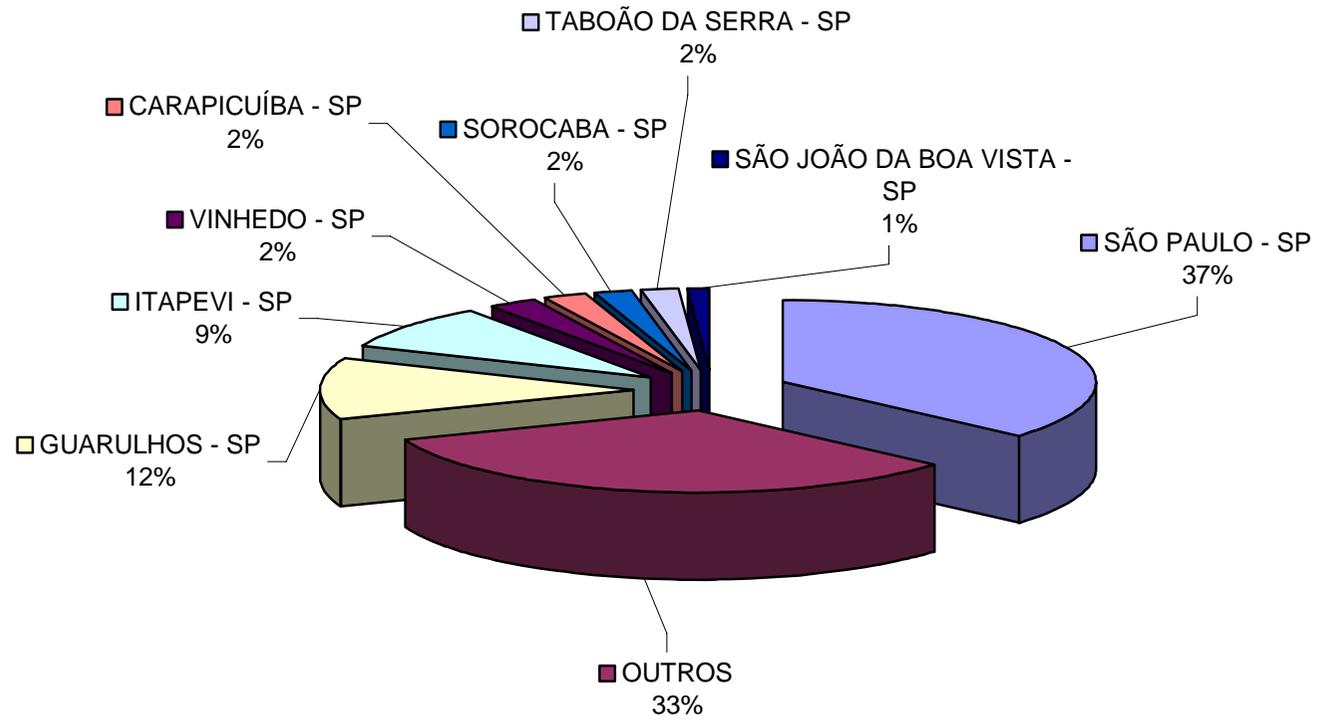


Gráfico 2. Solicitações à FDE por cidades. Período de 2000 a 2004.



Os programas/séries mais requisitadas do Programa TV Escola foram *Salto para o futuro* e os *PCNs em Ação*. O segundo programa surge paralelamente às sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando os seus conteúdos de modo mais operacional dentro de uma perspectiva técnico-metodológica, incluindo sugestões de atividades com os alunos. Os *PCNs em Ação* são formulados em função da *implantação curricular*, traçada pela legislação do sistema nacional de educação.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional formulam algumas diretrizes norteadoras para os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência essa que se remete à responsabilidade da União. Com o objetivo de alcançar as propostas curriculares, propostas pela lei, o MEC propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs -, como sugestão ao sistema nacional de educação, para organizar e melhorar a qualidade do ensino no país e, para garantir certa flexibilidade na sua implantação, proporciona uma parte diversificada para cada sistema de ensino e escola.

Em resumo, podemos afirmar que os currículos para o ensino fundamental e médio devem oferecer oportunidades para estudos de língua portuguesa, de matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil, sendo também obrigatórias as áreas de arte e de educação física, integradas às propostas pedagógicas. O ensino de uma língua estrangeira, pelo menos, passa a ser obrigatório. Já o ensino religioso segue as políticas anteriores, sendo de matrícula facultativa, em horários normais de aulas, sem onerar os cofres públicos.

O Programa *Salto para o Futuro*, diferentemente do programa *PCNs em Ação*, que partiu de uma iniciativa oficial para a educação, saiu, em uma versão experimental, como o “Jornal da Educação”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto, hoje Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP), que visava atender às diretrizes

políticas do Governo Federal, a fim de fomentar os programas de educação a distância. Em 1992, o programa, já com uma ressonância nacional, passou a ser denominado *Um Salto para o Futuro*. Em 1995, é chamado de *Salto para o Futuro*.

O programa acontece ao vivo, sua organização atende à participação dos professores, em função das telessalas, nas mais variadas regiões do país, propiciando um intenso diálogo com programas do MEC e outros. O aspecto da interatividade do programa define e constrói o seu dia-a-dia. As telessalas vão além do espaço da recepção dos programas, constituindo um espaço de troca de informações e experiências a respeito da atuação do professor, da comunidade, da escola e da sala de aula.¹⁰⁴

O que desejo analisar com esses dados diz respeito à gestão dos sentidos na audiência. A gestão compartilhada dos sentidos da comunicação e da educação realiza-se no reconhecimento pelo seu público-alvo. Os sentidos da difusão dos *PCNs* estão situados no campo de significações da educação; ao passo que os do *Salto para o futuro* aproximam-se mais do campo de significações da comunicação. O reconhecimento do público também constata uma gestão compartilhada de sentidos entre a comunicação e a educação, tecendo, assim, uma terceira modalidade de práticas de audiência.

Os sentidos compartilhados só podem ser legitimados nas e pelas práticas da audiência, pois são esses os lugares de elaboração das tematizações sociais, da concretude e da condição histórica dos programas. A formulação das ações políticas e dos seus desdobramentos normativos são instâncias de abstrações; porém, como já discutimos anteriormente, as elaborações desses sentidos acontecem no batimento rítmico e compassado do abstrato e do concreto.

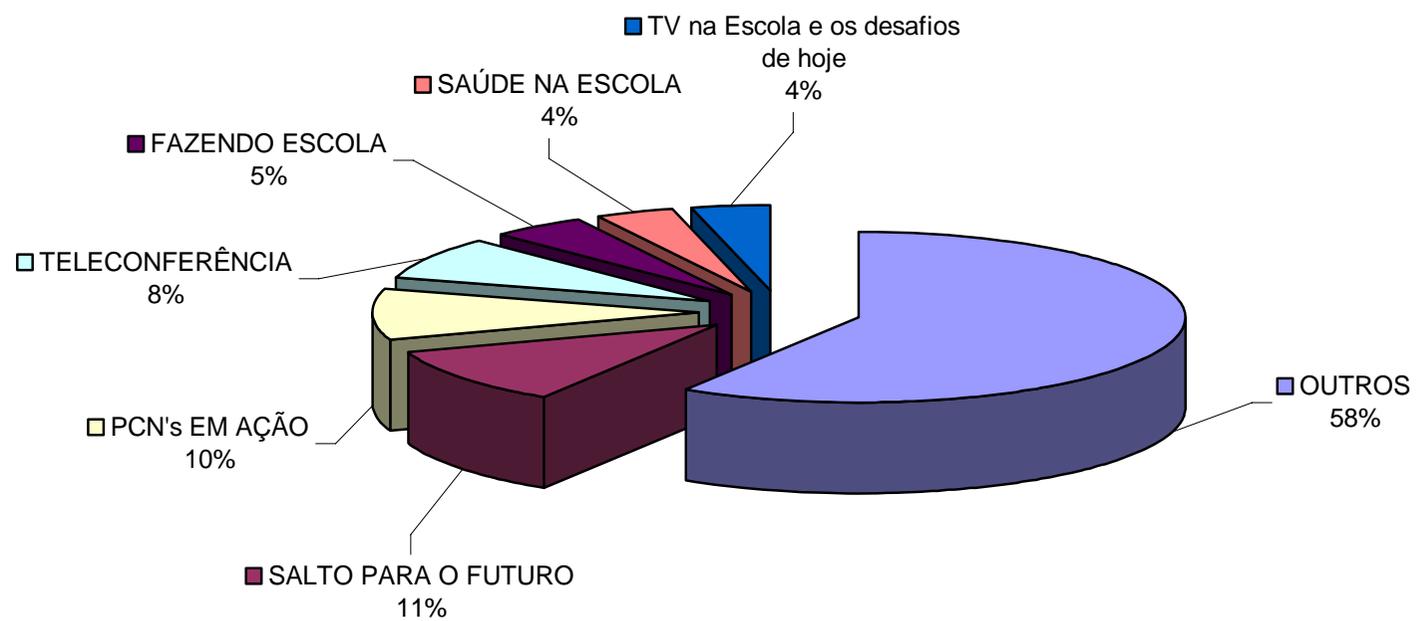
A vivência histórica do programa *Salto para o Futuro* contrai-se na experiência e na memória das práticas jornalísticas, pois sua fase experimental, ou seja, os seus sentidos

¹⁰⁴ MENDONÇA, Rosa Helena. *Salto para o Futuro: um diálogo interativo entre os professores do Brasil*. <http://www.tvebrasil.com.br>. Acesso em 09.10.2004.

fundadores referem-se ao *Jornal da Educação* e às estratégias da divulgação e da distribuição do conhecimento para o professor. O programa *PCNs em Ação* refere-se muito mais às técnicas para a operacionalização dos processos de ensino e de aprendizagem do aluno, remetendo-se a uma vivência histórica de implantação de políticas educacionais, da operacionalização ou de “aplicações sociais” de normas para a gestão pública da educação. Portanto, são duas vivências históricas diferenciadas que, nas práticas da audiência, compõem um tema, ou seja, um todo acabado e indissociável, estética e historicamente.

Observe, a seguir, o gráfico com os resultados dos programas/séries mais requisitados nas práticas de audiência do programa TV Escola no estado de São Paulo (não são dados processados oficialmente):

Grafico 3. Identificação dos programas/séries solicitados à FDE. Período de 2000 a 2004.



2.2.Reconhecimento internacional

O reconhecimento do programa TV Escola no exterior tem acontecido por meio de premiações. O programa, em co-produção com a TV Cultura, conquistou um dos maiores prêmios educacionais do mundo, o Maeda Prize 2001, na categoria educação para jovens, com a série de programas “Arte e Matemática”, no 28º. Japan Prize Internacional Educacional Program Contest. Essa mesma série foi finalista do Emmy Awards em 2002, na categoria de programas para a juventude e concorreu a um prêmio na China na mesma categoria.

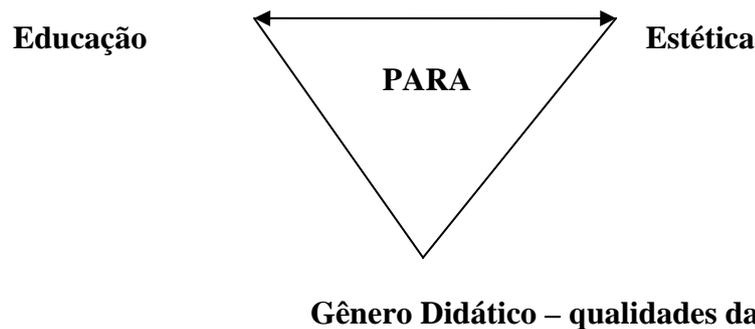
O júri do Maeda Prize considerou que o programa relaciona o ensino da arte e da matemática interdisciplinarmente no currículo escolar, o que amplia a compreensão das duas áreas do conhecimento e das suas implicações práticas. Outro aspecto levantado pela crítica foi sobre a qualidade estética do programa:

Para demonstrar a presença da matemática na arte, esse programa utiliza uma abordagem inovadora e interdisciplinar do currículo escolar. Essa abordagem é capaz de modificar e ampliar a noção do espectador da matemática e da arte. A alta qualidade estética do programa fornece aos professores um material audiovisual útil e estimulante.¹⁰⁵

Desejo agora continuar analisando a natureza dessa modalidade institucional por meio do julgamento realizado para a premiação, fazendo a ressalva de que o olhar ideológico da informação recolhida é do Ministério da Educação e Cultura; portanto, meus comentários destinam-se muito mais às ações políticas do programa do que propriamente à crítica do júri do Maeda Prize.

Os sentidos da crítica da série envolvem dois campos de conhecimento: o da educação e o das qualidades da estética do programa. Observe a figura a seguir:

¹⁰⁵ RELATÓRIO da Secretaria de Educação a Distância – SEED, Ministério da Educação. *Programa TV Escola*. Período de 1996-2002, página 18.



Gênero Didático – qualidades da série

Figura 14. Gestão compartilhada dos sentidos nos critérios de julgamento da série *Arte e Matemática*.

A gestão compartilhada dos sentidos no sistema de significação da composição no gênero didático é extremamente complexa e requer, portanto, dois posicionamentos. O primeiro diz respeito à prática educacional para a estética, e o segundo à aplicação da estética na educação. Essa contraposição pode gerar dois gêneros ou até mais, completamente distintos. Educar para a apreciação estética implica na vivência do belo, da fruição e da compreensão multifacetada da realidade; ao passo que a composição estética para a educação requer considerações e escolhas de naturezas ideológicas, éticas e curriculares.

A prática educacional para a estética requer uma formação inicial e continuada do professor, é o exercício da pedagogia das imagens, das suas leituras, das suas apreciações e apropriações pelo professor e pelo aluno. A produção estética para a educação está ligada à criação artística e aos processos tecnológicos da editoração de materiais didáticos.

Nossas compreensões sobre as produções dos gêneros didáticos vão além da editoração e das escolhas dos materiais para a escola, alcançam a dimensão da teoria e das práticas sociais dos gêneros, das suas mediações, da formação dos sujeitos reflexivos e autônomos, capazes de modificar a sua realidade sócio-cultural. Na dimensão teórica, as *atuações sociais dos gêneros* nos encaminham para o estudo do sentido, enquanto um objeto de conhecimento, e, na dimensão prática, nos direcionam às indagações e às reformulações

das práticas educacionais e comunicacionais e, especificamente, conduzem-nos à modalidade do ensino a distância.

3. A imprevisibilidade dos sentidos

A configuração estética dos sentidos do *outro-para-mim* organiza-se em função dos movimentos dados em um sistema de significações estruturado na relação indissociável do tempo e do espaço. A contração dos sentidos e os seus aprofundamentos vão além dos contornos acabados, das expressões configuradas e espacializadas, caminhando para um deslocamento fora do espaço, que só é possível ser compreendido na intensidade e na duração do tempo. Os contornos já concluídos das expressões constituem-se em uma referência estável de movimentos. Contudo, qualquer instabilidade ou alteração na regularidade dos movimentos implica no seu reordenamento. Os movimentos só podem ser compreendidos enquanto *realidade movente*, que se configura no compasso rítmico do tempo e do espaço histórico. Motter explica que o mecanismo que movimenta a história é a perda da sua estabilidade:

O mecanismo gerador de uma história é a perda da estabilidade. Tudo está bem na vida de um ser (real ou fictício) até que alguma coisa acontece e a estabilidade é suspensa para dar lugar a um problema. O que se conta, portanto (a história), é o reencontro da estabilidade, após muitas e muitas dificuldades, (...) ¹⁰⁶

Os movimentos dos sentidos na sociedade capitalista são resultados da dinâmica dialética da estabilidade x instabilidade, da ordem econômica e da sua desordem no social, as quais podem ser apreendidas por uma materialidade sensível – a palavra. Bakhtin observa o seguinte sobre esse aspecto:

¹⁰⁶ MOTTER, Maria de Lourdes. Telenovela: do analfabetismo visual à alfabetização pela palavra. *Revista USP*, São Paulo, n. 66, p. 200, jun./ago. 2005.

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua *ubiquidade social*. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. (...) É portanto claro que a palavra será sempre o **indicador mais sensível** (grifo nosso) de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.¹⁰⁷

As crises na acumulação do capital, ao longo de nossa história, têm reconduzido a um reordenamento das forças produtivas e da reconfiguração da *mais valia*, concentrando ainda mais a apropriação e a internacionalização das riquezas. As instabilidades nos apontam sempre a possibilidade da outra ordem social, do que poderia *vir-a-ser*.

Os processos de reavaliação dos sentidos passam pelo indicador sensível, a palavra, situada nos seus movimentos e expressões sociais. A contração e a expansão dos sentidos nas práticas sociais, ou seja, os seus movimentos interiores e exteriores sempre trazem à tona elementos de surpresa ou comportamentos inesperados ou singulares que não são possíveis de serem reproduzidos, pois se ligam sempre aos movimentos situacionais e ao sujeito.

As reavaliações não dizem respeito somente à presença isolada do sujeito no mundo, à sua existência; mas remetem-se aos movimentos de uma macroestrutura de ordem econômica, a qual influencia ou determina os reordenamentos dos sentidos e as identidades institucionais e do sujeito. Os movimentos das práticas sociais são frutos de constantes reavaliações, que lhes atribuem sentidos históricos.

As práticas educacionais, na atualidade, têm sofrido grandes impactos e alterações por causa do avanço e da repercussão social da técnica na vida das pessoas e, principalmente, na socialização das crianças. As alterações não são somente de ordem tecnológica ou de complexidade subjetiva da técnica, elas atingem as práticas sociais como um todo temático:

¹⁰⁷ BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, p. 41.

os relacionamentos amorosos; o reordenamento das *estruturas familiares*¹⁰⁸, que passam a agrupar outros graus de parentesco em seu núcleo, em razão do grande número de separações ou de opções pela maternidade ou pela paternidade fora do casamento; as práticas religiosas, o quadro social do desemprego etc. Esses aspectos constituem o cotidiano da comunidade escolar: família, trabalho e economia. Logo, as dificuldades educacionais e de socialização não se referem tão somente às instituições escolares, mas requerem novas práticas sociais nas famílias, dentro das quais pais-educadores se deparam com os mesmos desafios.

Os riscos com os quais convivemos na sociedade moderna nos colocam diante de constantes reavaliações, que se tornam necessárias à nossa sobrevivência e integridade psíquica e social. As instituições escolares, seja no ensino presencial ou na modalidade a distância, também são cheçadas em suas funções e propósitos sociais. Pensar a práxis da modalidade da formação continuada requer a compreensão desse espectro amplo e temático dos movimentos e das mudanças sociais.

A natureza da terceira modalidade institucional, pois, vem no engajamento de uma problemática social que preza principalmente a qualidade da formação dos professores no cotidiano escolar. Ela não pode ser concebida na racionalidade instrumental da expansão do capital ou em uma lógica funcionalista do sistema de produção tão somente, pois seu crivo é a crítica para o desenvolvimento social.

Existe um elo comum e forte entre as práticas televisivas, as escolares e o seio familiar. A televisão é por excelência um protagonista que entra no espaço privado, junto às famílias, para tematizar as conversas do seu cotidiano. Isto ocorre principalmente nos horários das telenovelas brasileiras. Ela trabalha mais as lacunas subjetivas, atribuindo-lhes expressão aos desejos; já a escola expande a compreensão da criança e do jovem, no processo do ensino

¹⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1º. Volume, pp. 75 e 76. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/pdf/volume1.pdf>. Acesso em 05.07.2006.

e da aprendizagem, em que os considera nesse âmbito abrangente, em uma atuação mais objetiva. Ambas consideram o espaço familiar, embora façam recortes diferenciados.

O cerne do campo de significações da televisão educativa estaria, portanto, na dialética das expressões subjetivas e objetivas. Como a televisão educativa poderia formular sentidos junto às famílias no seu cotidiano? Essa questão tem sido abordada pelo programa TV Escola com uma programação específica, a *Escola Aberta*, a qual tem como finalidade engajar a comunidade e as famílias na problemática educacional da escola, com horários e assuntos pertinentes. Iniciou-se no mês de agosto de 1997, com programações aos sábados, das 14 às 20 horas e aos domingos, das 8 às 20 horas. Os objetivos são facilitar o estabelecimento de laços entre escola-comunidade, envolver a comunidade nos processos de incorporação da tecnologia no projeto pedagógico da escola e tornar a comunidade beneficiária de programas educativos, que podem ajudar na melhoria da qualidade de vida do cidadão.

Porém, o que visualizamos é uma preocupação acentuada com a intencionalidade dos conteúdos. Será que a natureza da televisão educativa não supõe outras estratégias para o engajamento das famílias, diferentes da escola e da televisão? Essa questão é apenas especulativa, foge do âmbito dessa investigação, podemos deslocá-la para objeto de observações futuras.

A televisão educativa oscila entre os espaços da escola e os da família; entre o lúdico e a intencionalidade educativa; entre a fruição e a lógica; entre a percepção e a razão. Ela nasce entre dois pólos divergentes quanto aos seus propósitos, contudo sua natureza não é resultado de uma ação complementar ou da soma de qualidades, mas de uma posição transdisciplinar, capaz de conceber seu próprio sistema de significações.

O sistema de significações da terceira modalidade compõe-se nas duas faces dos movimentos dos sentidos. As contrações dos sentidos da prática social da televisão educativa implicam nos seus movimentos reflexivos junto ao seu público alvo – os professores, assim

como suas expansões referem-se às mudanças e às transformações que ocorrem no corpo do sujeito sensível ou da coletividade, especificamente, às apropriações das imagens e das expressões nos processos discursivos da escola. Esses movimentos inserem e redimensionam a prática docente, porém *as variáveis*, oriundas dos movimentos da reflexão-ação ou da ação-reflexão, são incontroláveis, nem sempre previstas, o que justifica nossa preocupação com a construção conceitual e com o contorno estético de um indicador sensível e qualitativo que possa, de alguma maneira, apontar os resultados da prática social do programa da TV Escola.

Devido à imprevisibilidade dos sentidos, à sua natureza social e histórica, não podemos considerar a atuação do programa por meio do conceito de competência comunicativa, pois, desse modo, estaríamos inserindo os sentidos em uma categoria da racionalidade institucional, do sucesso, da regularidade, do desempenho e da ação tão somente, priorizando a sua dimensão espacial em detrimento do tempo. Os movimentos da realização dos sentidos possuem duas faces que os articulam, as quais os constituem enquanto práticas sociais das expressões e dos gêneros. Exhaustivamente, temos considerado apenas a face da expansão, das projeções e da espacialização dos sentidos; o estudo da outra face entregamos à psicologia ou à psicanálise. Picotamos as faces dos movimentos nos campos dos saberes; logo, não conseguimos capturá-los nos processos investigativos...

A face contraída dos sentidos, aquela que não se projeta ou não se projetou ainda no espaço histórico-social pode ser compreendida como a face negativa dos sentidos, ou do campo das formulações, das formas que podem *ainda-ser*, dos movimentos dos sentidos na reflexão. A face expandida, aquela que já se projetou no espaço histórico é a ação, constitui-se nos movimentos da organização, nos contornos estéticos do *outro-para-mim*.

4. A performance comunicativa nas práticas investigativas e institucionais

A performance comunicativa pode ser definida em função dos movimentos exteriores e interiores das práticas sociais e do sujeito esteticamente considerado. O conceito de performance traz o sentido possível, aquele que pode *vir-a-ser*, enquanto expressão legítima e reconhecida socialmente. É uma categoria sensível e qualitativa resultante dos movimentos e das apropriações do *mundo-dos-outros-para-mim* e da diversidade dos gêneros na ação.

Essa categoria só tem *validade e extensão* no corpo teórico-prático da investigação sobre o *sentido*, em uma perspectiva para além do sistema da língua, que incorpore os movimentos da historicidade das expressões na ação e nos processos do desenvolvimento social. Ela não é abrangente e nem autônoma, pois só ganha ressonância no contexto axiológico ao qual se remete, o das práticas sociais. Podemos afirmar que se constitui um *indicador sensível*, fundamentado na estética da criação verbal de Bakhtin, com a finalidade de subsidiar, nesta investigação, as explicações das práticas sociais da comunicação e da educação no contexto das implantações político-educacionais. Dadas as suas restrições teórico-metodológicas, podemos concluir que ela não explica todos os fenômenos da organização dos sentidos no sistema de significações, nem tampouco no do campo de significações. É apenas um índice sensível.

A performance é uma categoria criada para explicar os movimentos das apropriações dos gêneros na ação institucional ou do sujeito. Podemos afirmar que três planos contribuem para a estabilidade e a identificação dos gêneros: o seu conteúdo semântico, o temático e o estilo composicional; porém, quando remetemos à ação, é recorrente compreendê-los na sua movimentação. As expressividades dos gêneros contornam os movimentos dos sujeitos em situações sociais, situando o corpo sensível no espaço e no tempo. Portanto, a categoria conceitual denominada neste trabalho como performance comunicativa não se define fora do seu campo e do seu sistema de significações.

Esse trabalho é ainda incompleto quanto aos detalhamentos da organização dos sentidos no sistema de significações, em uma perspectiva bakhtiniana. A falta de um indicador ou de indicadores, coerentes com a natureza da comunicação e da educação, simultaneamente, nos inquietou para essa vertente investigativa. Não podemos explicar o fenômeno das práticas educacionais e comunicacionais simultaneamente com categorias ou indicadores em uma perspectiva epistemológica restrita a cada uma das áreas. Essas práticas são tão densas e ainda obscuras teoricamente que, como pesquisadores, somos desafiados a esboçar e a construir uma epistemologia mais recorrente ao cotidiano das escolas e à democratização do ensino e da aprendizagem.

Os fenômenos educacionais e comunicacionais, ao longo da história, nem sempre ocorreram de forma dialógica, por meio de uma gestão compartilhada dos sentidos, pois, na sociedade capitalista, as instituições autoritárias do Estado delinearão o contorno dessas praxis. O processo democrático que se instalou e incorporou-se no Brasil a partir da década de 80 com a campanha das “diretas já”, eleição por voto direto à presidência da república e a constituição, em 1988, influenciaram fortemente a concepção da gestão democrática.

A democracia passou a ser exercida pela escola e pela imprensa, por meio da liberdade para a realização dos seus projetos. Na escola, o projeto político-pedagógico é viabilizado por um envolvimento coletivo e compartilhado dos sentidos, sendo o diálogo e o consenso considerados como práticas importantes para o bom desempenho institucional e para o desenvolvimento social. A gestão educacional do projeto pedagógico supõe relações horizontais e paralelas, em função da diversidade das escutas; bem como as sobreposições dos sentidos para a construção pragmática dos processos decisórios.

O projeto pedagógico ou institucional também pode ser avaliado quantitativamente pelo índice sensível, considerando-o nos dois eixos que organizam o sistema das significações: a gestão compartilhada dos sentidos, como eixo horizontal e as sobreposições

deles, no eixo vertical; estabelecem-se, assim, as mais variadas funções para o diagnóstico dos movimentos sógnicos institucionais.

A gestão compartilhada dos sentidos na modernidade se constrói não só por meio da intersubjetividade; mas, sobretudo, pelas mediações da técnica: rádio, televisão e internet, além dos gêneros inerentes a estas. O corpo sensível movimenta-se no espaço social por meio da sofisticação e dos aprimoramentos da técnica. Os gestos e expressões do sujeito e das instituições remetem-se ao contexto cultural da velocidade.

As práticas educacionais e comunicacionais e seus pressupostos teóricos passaram a ser considerados nas explicações dos fenômenos educacionais da atualidade, expandindo e implodindo as áreas específicas de cada um desses campos em movimentos que se contraem na vivência histórica delas. Esse fenômeno da práxis nos direciona para a formulação de outras bases explicativas. Na escola, são três as dimensões onde os processos comunicacionais influenciam, a saber:

- i. na gestão da instituição escolar, por meio da racionalidade e otimização do trabalho,
- ii. na gestão do conhecimento, por meio das propostas curriculares e
- iii. nas imagens culturais, midiáticas e nas expressões dos gêneros que fazem parte do cotidiano da vida dos alunos, professores e pais.

A práxis comunicacional no interior das escolas define a educacional e vice-versa. Existe um amálgama, de maneira que já não sabemos mais onde se inicia um para terminar o outro. Na América Latina, observamos quatro subcampos¹⁰⁹ na investigação das práticas comunicacionais e educacionais:

¹⁰⁹ Esta categorização é resultado do trabalho de Ismar de Oliveira Soares, o qual tem se dedicado ao estudo da inter-relação comunicação e educação no Brasil.

- i. Reflexão epistemológica.
- ii. Mediação tecnológica.
- iii. Educação para a comunicação.
- iv. Gestão da comunicação.

Barbero articula estes dois campos, comunicação e educação, a partir de práticas e de movimentos sociais. Para ele, o educando deve ser considerado como produtor de sentidos e consumidor de bens culturais no ambiente escolar e fora dele. A cultura passa a ser entendida a partir de um espaço de conflito, tecendo as possibilidades de transformação. Na mudança de século, os efeitos tecnológicos na cultura vêm instigando cientistas das mais diversas áreas para a pesquisa epistemológica, a fim de melhor esclarecer as mudanças do ecossistema comunicativo.¹¹⁰

O conhecimento e a produção dos sentidos são históricos, bem como as estratégias não são permanentes, por isso nosso movimento torna-se uma constante para compreender a própria ciência, localizando-a em campos situacionais e sensíveis. O sujeito sensível é singular dentro uma comunidade sócio-cultural, porém sua consideração no campo epistemológico é uma abstração, um exercício ainda teórico.

A pedagogia construiu sua tradição sobre o domínio da palavra, da oralidade e da escrita, sendo que hoje os meios de comunicação desafiam as práticas escolares com os movimentos das imagens. A produção do conhecimento sobre a estética, por exemplo, é pouco aprofundada nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, os estudos dos processos reflexivos são “psicologizados” e a compreensão da diversidade dos gêneros fica restrita às aulas de língua portuguesa e a suas metodologias para o desenvolvimento didático. Desse modo, não existe uma prática, nem uma discussão teórica na formação do

¹¹⁰ BARBERO, Jesús Martín. Heredando el Futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central, n. 5, pp. 11-22. Septiembre, 1996.

professor no que se refere às apropriações das imagens enquanto saberes sensíveis, e não meramente ilustrativos.

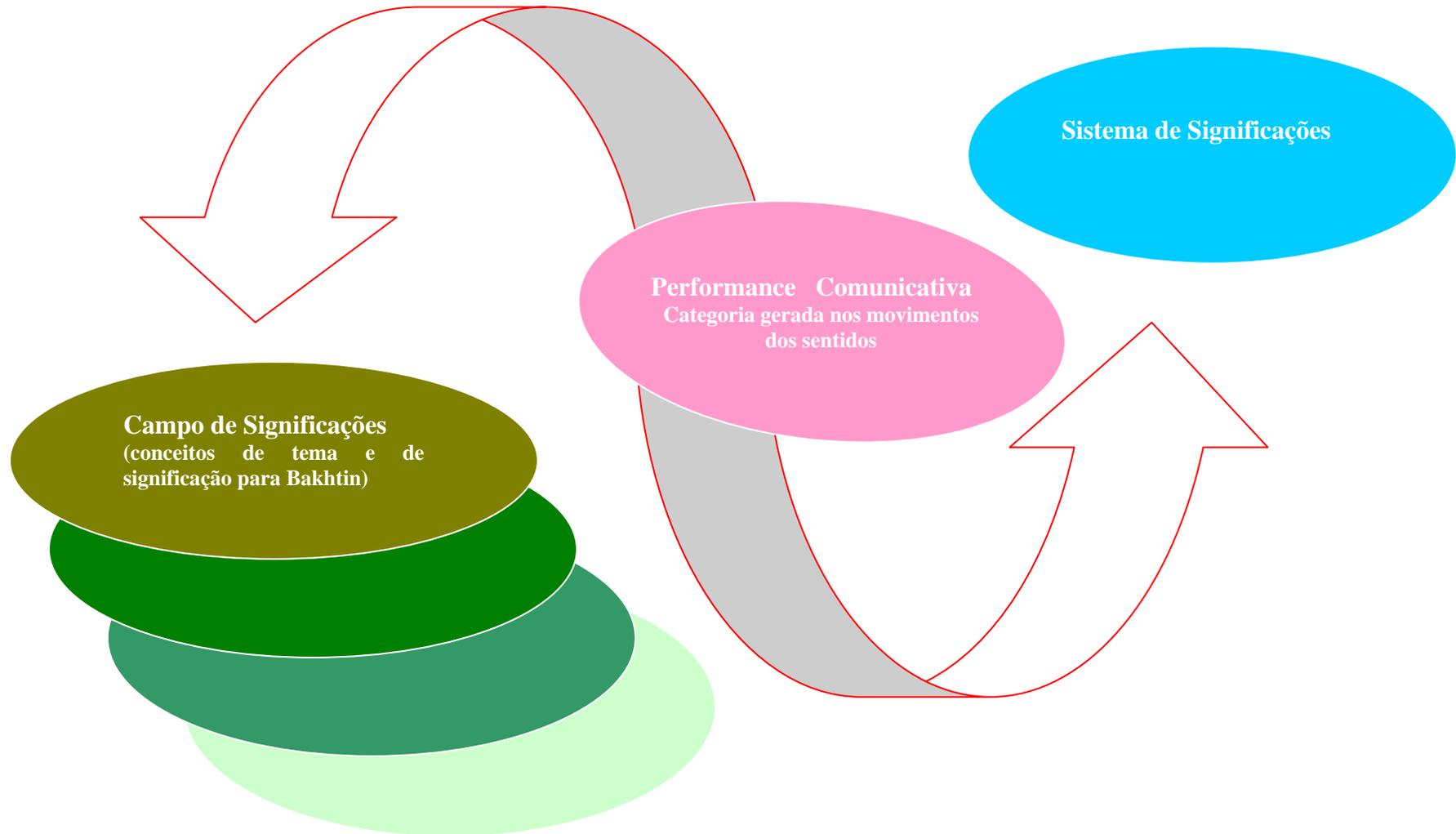
A pedagogia da imagem não se exime da palavra, a qual constitui a sua tradição, mas encontra na estética verbal uma possibilidade para a reflexão educacional e para a ampliação das práticas sociais, por meio do exercício das imagens. A pedagogia da imagem traz à tona possibilidades para a organização dos movimentos nos sistemas escolares, sejam eles para a modalidade a distância ou para a presencial. Não é possível pensar no sistema da modalidade a distância isoladamente, propondo estratégias restritivas a esse fazer tão somente. Há de se pensar uma proposta que tanto sirva para a presencial como para a modalidade a distância, facilitando o trânsito de uma para a outra. Os “ajustes” práticos serão completamente diferentes, contudo o embasamento epistemológico será o mesmo. A epistemologia pode fundamentar e alicerçar os deslocamentos dos sentidos de um campo ao outro, de tal modo que seja possível explicar os movimentos sógnicos de um sistema x para o y ou para o w e assim por diante, em uma gestão compartilhada de sentidos, sem “destruir as estéticas”, ou melhor, as linhas contínuas e singulares que compõem cada um dos sistemas.

O programa TV Escola tem procurado compreender a produção do conhecimento a distância, a fim de alcançar o objetivo da formação continuada dos professores na rede nacional de ensino, contudo seus esforços são conflitantes com relação ao conceito de educação a distância enquanto prática social. O trabalho com as imagens supõe as apropriações dos gêneros, considerados, não somente nas ações, mas, sobretudo, nos movimentos reflexivos. Os processos da aprendizagem e da socialização do conhecimento requerem ação-reflexão em um compasso rítmico, caracterizado pelos contornos estéticos das expressões do *outro-para-mim*.

A composição do gênero didático passa por três saberes ou conteúdos semânticos: o situacional, o sensível e o científico; contudo as apropriações deles, nas ações dos sujeitos,

dependem dos movimentos do corpo sensível, situados no espaço e no tempo, os quais são compreendidos e tomados nas suas dimensões mais profundas, na rede da formação dos sentidos. As duas faces dos movimentos que tecem as apropriações são caracterizadas pelos movimentos reflexivos, a contração da vivência histórica do *outro-para-mim*; e pelos movimentos da ação, a expansão do *eu-para-mim*, ou seja, pelos deslocamentos dos meus contextos axiológicos para o *mundo-dos-outros-para-mim*. Eis os percursos possíveis, os deslocamentos, os movimentos, a performance comunicativa. Observe a figura, a seguir, que ilustra os percursos dessa categoria sensível:

Figura 15. Categoria sensível formada nos movimentos dos sentidos: a performance comunicativa.



5. Síntese do capítulo

O terceiro capítulo focalizou a organização dos sentidos no sistema de significações na sua amplitude de relações com o campo de significações. Os movimentos dos sentidos na terceira modalidade são tecidos pela tensão do campo de significação, caracterizado pela disputa do poder. O jogo imprevisível dos embates gera o campo das possibilidades semânticas, das possíveis transformações. Contudo esse jogo de forças não formula somente o novo e as possibilidades de rupturas, ele também pode conceber o velho, a regularidade já estabelecida e legitimada culturalmente. A dialética da estabilidade x instabilidade, do velho e do novo, do ser ou do não ser, do estar ou do não estar, do sujeito e do seu assujeitamento, da positividade dos fatos históricos e da sua negação alimenta ou retro-alimenta o jogo no campo das significações.

O sistema de significação passa a ter um contorno estético quando se organiza estrategicamente em função do *mundo-dos-outros-para-mim*, da concepção de um contexto axiológico que incorpora a expressividade dos gêneros. O reconhecimento do *outro-para-mim* constrói a autoridade no sistema de significação e sua legitimidade. A produção dos sentidos pode ser explicada pela dinâmica dos movimentos no sistema de significações, pela sua relação com o seu campo de significações.

Didaticamente, podemos congelar os movimentos no sistema de significações e capturar então a formação dos sentidos estratégicos, aqueles que organizam o sistema, exercendo o poder. Esse instante é possível porque realizamos um corte, separando as dimensões do tempo e do espaço. No eixo do tempo, podemos encontrar a disposição hierárquica dos sentidos, a dimensão do corpo sensível, os aspectos qualitativos do sistema de significações; ao passo que, no eixo horizontal, visualizamos a expansão dos sentidos, sua espacialização, a quantificação, a dimensão da racionalidade e da lógica.

A imprevisibilidade dos sentidos caracteriza e atribui qualidades ao sistema de significação, pois os aspectos da disputa de forças, no campo de significações, o definem como prática social, situada historicamente. Portanto a organização dos sentidos no sistema é dinâmica; o que é agora..., amanhã, pode ser diferente. A singularidade da disposição dos sentidos no eixo horizontal ou vertical é fruto da realidade movente dos sentidos.

Para avaliarmos se um determinado sistema de significação traz possibilidades semânticas de transformações e de desenvolvimento social, são necessários *indicadores sensíveis*, capazes de verificar os processos criativos, do novo, dos deslocamentos dos sujeitos. Segundo Bakhtin, a sensibilidade do indicador alicerça-se na palavra, nas suas implicações e recorrências estéticas e sociais.

A performance comunicativa é uma categoria conceitual que pode intervir no campo empírico, balizando os procedimentos técnicos e metodológicos da pesquisa científica, não se esquecendo de remetê-la ao seu contexto axiológico de formulações sociais. A intenção de delineá-la, ao longo desse trabalho, foi por causa da minha inquietação com relação à ausência de indicadores sensíveis para manipular as práticas educacionais e comunicacionais no desenvolvimento social e humano. A extensão da sua aplicabilidade remete-se aos campos da educação e da comunicação, e, sua validade, ao campo das ciências sociais aplicadas.

O programa TV Escola tem responsabilidade no desenvolvimento social, uma vez que vem no bojo das políticas públicas para a melhoria da qualificação dos professores, por isso não pode ser compreendido em uma perspectiva de apoio instrumental à prática docente, nem tampouco fora da concepção de um sistema de significação que abra possibilidades para integrar a imagem ao verbal. As apropriações das imagens, na prática docente, são tratadas tecnicamente ao longo das avaliações, das atuações e das assessorias, longe de uma proposta epistemológica que possibilite reflexões e intervenções mais profundas.

A audiência do programa TV Escola constitui-se em sua concretude histórica, delineando os contornos estéticos da sua temática e existência. As vozes interiores do programa são oriundas das escutas das comunidades escolares, dos problemas cotidianos das práticas docentes, das famílias, dos portadores de deficiências, das comunidades indígenas e de comunidades internacionais. O programa é formulado por uma gestão compartilhada de muitas vozes, o que o torna mais propenso ao alcance e à expansão social.

CONCLUSÕES

O desenvolvimento da *pedagogia da imagem*¹¹¹ constitui um dos objetivos do programa TV Escola. O planejamento estratégico, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC -, considera a imagem como saber, desvinculando-a da mera ilustração. Tal enfoque tem como intenção redimensionar e balizar as ações políticas para a formação continuada do professor, principalmente na prática docente junto à educação básica do sistema público nacional. Contudo, ao longo da coleta de dados e da sua interpretação, verificamos que a efetivação da proposta fica aquém do que foi traçado enquanto meta sistêmica; pois a imagem é considerada desvinculada de um sistema de significações que integre o sistema imagético aos outros sistemas sógnicos.

A pedagogia da imagem pode ser considerada estratégica no cotidiano da vida dos alunos, dos professores e da sociedade, pois a leitura de mundo, certamente, passa pela compreensão e pelo desenvolvimento de uma semiótica com amplitude social e profundidade reflexiva. As linguagens televisivas, da internet, dos *outdoors* etc. compõem o espaço cultural e da socialização desde a infância. Porém, pensar a imagem por si só, fechada dentro do seu sistema de significação, sem contrapô-la aos outros sistemas, implica na sua redução conceitual e prática.

A apropriação das imagens é tratada tecnicamente, fora da sua expressividade social, o que a torna um instrumento para a organização do trabalho pedagógico, não integrado à

¹¹¹ RELATÓRIO da Secretaria de Educação a Distância – SEED, Ministério da Educação. *Programa TV Escola*. Período de 1996-2002, p. 08.

prática social dos saberes situacionais, científicos e sensíveis. As categorias de análise da pesquisa realizada pela Unicamp, no ano de 2001, vem confirmar essa perspectiva reducionista do trabalho com a imagem.

A apropriação reflexiva das imagens nas práticas pedagógicas requer sua compreensão na expressividade social. Essa recorrência mobilizadora reconceitua a atuação técnica no exercício das imagens nos processos de formação continuada dos professores, de tal modo que as insere no campo do saber e das relações entre os saberes. Contudo, esse estatuto da imagem não pode ser alcançado no isolamento de seu sistema sógnico somente; é necessário integrá-lo aos outros sistemas em uma proposta compartilhada de sentidos, por meio de um traçado hermenêutico de natureza social e qualitativa.

Esse impasse e nó na pedagogia da imagem impulsionaram-nos à investigação sobre o fenômeno de como o sentido se tece nas práticas sociais, buscando relações sógnicas entre o sistema verbal e o não-verbal, entre a imagem e a palavra, a fim de levantar alguns pressupostos teóricos para essa vertente investigativa, localizada entre a perspectiva teórica do sentido e as práticas sociais, especificamente, da comunicação e da educação.

Por meio dos relatórios da implantação das ações políticas no sistema nacional, articulada via MEC, realizamos uma série de levantamentos sobre as ações políticas com relação à pedagogia da imagem. Pudemos concluir que a assessoria ao desenvolvimento do programa TV Escola tem conceituado a educação a distância, segundo os moldes da educação tradicional e presencial ou, quando traça o modelo específico para a educação a distância, o faz distante de uma proposta epistemológica que possibilite a integração do sistema sógnico da palavra e da imagem nas práticas sociais do saber. Esse aspecto nos leva a considerar que uma proposta epistemológica para a educação a distância exige também o pensar sobre os deslocamentos do modelo da educação presencial. Logo, traçar os rumos teóricos e práticos

para a pedagogia da imagem na formação do professor e do seu desempenho operacional necessita de um olhar amplo, macro e abrangente.

A definição de educação a distância nos relatórios da assessoria ao programa TV Escola tem considerado a comunicação e a informação como apoio para a prática pedagógica, reduzindo o estatuto científico e as implicações sociais das ciências da comunicação a um mero instrumento operacional da educação a distância. Esse aspecto implica na reificação da técnica ou na coisificação da educação, o que não a diferencia das outras práticas sociais das imagens que trazem os conteúdos propagandísticos ou os sistemas apostilados de ensino como o positivo, pitágoras, anglo etc. Essa atitude e postura ideológica com relação à educação reduz, conseqüentemente, a própria didática na sala de aula, os movimentos da ação-reflexão do professor e da administração escolar. Contudo, esse percurso da educação tem sido muito próspero, principalmente, nas instituições privadas do ensino, que cada vez mais funcionam por meio dessas articulações e desses princípios mercadológicos

Sobre os sistemas apostilados de ensino, a Folha de S. Paulo¹¹² publicou uma reportagem dizendo que o governo tem a intenção de usar televisão e apostilas em projeto de universidade aberta no país. A proposta consiste em oferecer a educação a distância preferencialmente aos professores do ensino básico, sem formação de ensino superior ou para profissionais em busca de cursos de atualização. O projeto foi apresentado pelo secretário Ronaldo Mota durante o seminário nacional da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), em São Paulo.

Segundo a reportagem do jornal, a universidade aberta deve utilizar a televisão no ensino, com apoio de apostilas, método semelhante ao Telecurso 2000, curso supletivo, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho. Antes de definir o projeto, o governo (a Secretaria do Ensino a Distância – SEED) quer observar a formação de uma rede de

¹¹² TAKAHASHI, Fábio. O governo quer usar TV e apostilas em projeto de universidade a distância. *Jornal Folha de S. Paulo*, 16.04.05, p. C 1, folhacotidiano.

pesquisadores de educação a distância, os quais serão admitidos por concurso público, e a criação de parcerias com empresas estatais, como o Banco do Brasil e a Petrobrás para a formação dos professores e de funcionários públicos.

Algumas perguntas com relação à educação a distância e às futuras implantações de programas ou ações políticas são importantes registrar nessa conclusão: com qual perspectiva o trabalho da educação a distância se realizará? Será por meio de uma proposta pausterizada de educação, reduzindo as práticas das ciências da comunicação a operacionalizações? As práticas sociais das imagens serão compreendidas como sistemas sógnicos fechados, sem aberturas para possíveis articulações e movimentos dos sentidos? Gostaria de deixar essas questões aos assessores dos programas e aos responsáveis pelos processos decisórios.

O estudo do sentido estratégico, aqui desenvolvido, considera o modo como a pedagogia da imagem tem sido exercida na sociedade e nas ações políticas deste país. Tal investigação localiza-se no campo da construção teórica e prática de um sistema de significação que seja possível incorporar a ação e a reflexão, na sua dimensão plena – as duas faces expressivas dos movimentos, os percursos exterior e interior dos sentidos.

As implantações dos programas políticos precisam ser revisitadas em uma perspectiva mais ampla das práticas das imagens, das apropriações expressivas dos gêneros na ação do sujeito e da instituição. Atualmente, carecemos de indicadores sensíveis para avaliar a atuação da educação a distância e de outras práticas sociais da imagem. Essa ausência reflete a fragilidade da dimensão teórica e sua recorrência na consolidação desse campo.

Esse estudo investigativo pode ser considerado como um termômetro para avaliar a situação dos programas políticos e da condição epistemológica sobre o assunto, entretanto é ainda incipiente. O caminho foi desbravado. Existe uma luz no túnel que deslumbramos: o sentido possível, o *vir-a-ser*, a condição social que poderá acontecer, a esperança.

A TV Escola é reconhecida por seu público alvo – os professores e pela comunidade internacional, por meio de premiações. As práticas da audiência consistem na dimensão concreta do programa, do reconhecimento do *outro-para-mim*. É no movimento do olhar do *outro-para-o-programa* que se explica a razão da existência e das ações políticas. A gestão do programa recolhe muitas escutas sociais.

A composição do *outro-para-o-programa* considera também outras modalidades e linguagens como a da internet, revistas, catálogos etc., a fim de ampliar a interatividade dos professores nos processos de formação continuada a distância. Porém, não observamos preocupações com relação ao desenvolvimento de um sistema de significação que integrasse todas expressões dos gêneros de cada um dos sistemas implantados junto à televisão, em uma gestão compartilhada e sobreposta de sentidos. Ressaltamos que o suporte técnico do *software* não será suficiente, pois a questão da técnica precisa ser considerada e expandida no âmbito da expressividade social dos gêneros.

O modelo conceitual construído, ao longo desse trabalho, visou à sistematização teórica do sistema de significação, o qual foi possível em função da captura dos movimentos dos sentidos da TV Escola, no que concerne à sua assessoria e às medidas políticas para as implantações do programa. O sistema de significações procura integrar os aspectos relativos à imagem e à palavra ao mesmo tempo. Ele não pode ser compreendido em si mesmo, fora das relações com o seu campo de significações.

Os campos de significações da televisão e da escola criam uma rede energética de sentidos que situam a natureza da televisão educativa, a qual se constitui na relação do campo de significações das vivências históricas das duas instituições, a fim de tecer a sua própria rede. A composição de sentidos do campo de significação, o jogo dos sentidos que se constrói aí, é oriundo de uma relação entre o concreto do fato social e da sua negação, o abstrato. O

compasso rítmico e dialético da concretude histórica e da sua negação, da estabilidade x instabilidade, define e movimenta o campo de significação da televisão educativa.

Porém, há um momento dado na história, em que os sentidos se organizam no campo de significações, em uma disposição hierárquica e compartilhada, definindo os contornos do sistema de significações. Nesse momento os sentidos passam da possibilidade histórica à sua concretude social. A organização do sistema estabelece maior nitidez ao jogo de poder. A configuração estética que o concebe enquanto tal acontece em detrimento da ação dos sentidos estratégicos, aqueles que exercem o poder na organização.

As categorias *sistema* e *campo* de significação foram traçadas didaticamente, por meio de um corte, separando o espaço do tempo na produção dos sentidos, com o propósito de congelar os movimentos, a fim de capturar as dimensões das suas faces. A intenção foi compreender os movimentos dos sentidos na prática social do programa e chegar ao indicador sensível: a performance comunicativa.

A performance pode ser considerada, portanto, como um “indicador conceitual” , definido nos processos da gestão no sistema de significação. Essa categoria pode viabilizar a análise das possibilidades dos sentidos em uma dada situação concreta ou hipotética, desde que a considere no seu contexto axiológico de formulação e de produção. É um indicador de natureza eminentemente qualitativa, podendo estender-se às situações quantitativas na investigação.

A performance comunicativa não é uma categoria abstrata no sistema de significações, pois sua recorrência é sempre dada no trânsito dos sentidos da história e da sua negação. É um indicador que tem origem na estética da criação verbal. O sentido acabado da performance remete-se sempre ao *outro-para-mim*, ou seja, o reconhecimento do outro no contexto axiológico da minha existência concreta e histórica.

Não podemos confundir o conceito de performance com competência, a qual se liga a uma certa racionalidade institucional já existente e conformada na sociedade. O conceito de competência não considera as dimensões das possibilidades históricas, do sentido que poderá *vir-a-ser*. O seu campo de significações liga-se ao sucesso contínuo, à regularidade. A performance comunicativa, contrariamente, diz respeito aos sentidos surpreendentes, inerentes às práticas sociais.

A práxis do programa da TV Escola é demarcada pelas implantações políticas que se configuram entre o abstrato das propostas da lei, dos pareceres e deliberações, de natureza jurídico-institucional, e as necessidades concretas ou demandas sociais. Esse compasso rítmico vai delineando o campo de significações das ações políticas do programa e balizando as intervenções das assessorias. Todavia, os especialistas acabam polarizando-se na dimensão abstrata desse movimento pendular e dialético, da história e da sua negação, coisificando a intervenção técnica, destituindo-a dos seus movimentos e da sua expressão social. Essa postura tem uma implicação séria na atuação sistêmica do programa, pois acaba sucumbindo à técnica da sua linguagem e das possibilidades de intervir e construir os processos reflexivos na formação continuada do professor.

A práxis reflexiva exige uma compreensão ampliada da técnica, ou melhor, da apropriação dos gêneros na ação do professor ou da instituição como um todo. Essa apropriação implica na consideração das duas faces dos movimentos expressivos – a exterior e a interior. Os percursos dos sentidos caracterizam-se por essa concomitância sgnica.

Os movimentos dos sentidos acontecem no compasso dialético do ser e do não ser, do sujeito e do seu assujeitamento. O saber do *outro-para-mim*, quando reconhecido, exerce autoridade, mobilizando-me para fora de mim mesmo em direção ao *mundo-dos-outros-para mim*. Os gêneros apóiam, semanticamente, esses processos de apropriação do conhecimento. O saber sensível, aquele que contribui para a identidade do sujeito no tempo e no espaço

social, é delimitado em função das expressividades. Portanto, a construção do saber está intimamente ligada à práxis social dos gêneros. O conhecimento técnico só adquire amplitude social e reflexiva se for compreendido nas teias das apropriações das linguagens.

O sistema de significação da TV Escola configura-se esteticamente na práxis social dos gêneros, o que lhe atribui a desenvoltura comunicativa – a performance comunicativa. O movimento sógnico vai do saber sensível ao saberes situacionais e científicos em uma modalidade que se forma em função da atuação profunda dos gêneros e do seu alcance social. A seguir, apresento uma figura que resgata as palavras-chave da conclusão:

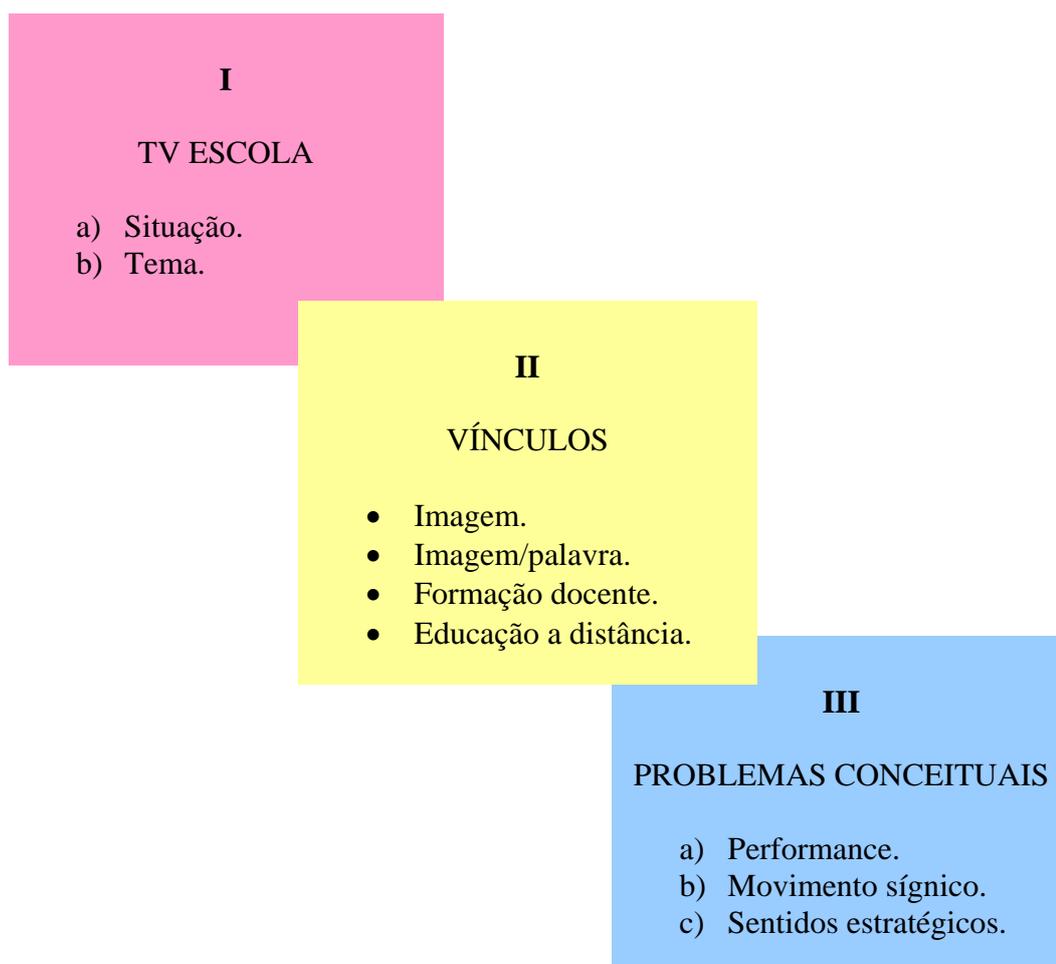


Figura 16. Síntese do estudo investigativo: palavras-chave.

As categorias conceituais que situam a performance comunicativa são concebidas dentro de uma problemática da significação. A concretude histórica, aqui considerada, nasce da perspectiva teórica do tema para Bakhtin¹¹³. Para esse autor, o tema não pode ser decomposto ou fragmentado para análise, dada a sua natureza histórica, pois os elementos que o compõem estão ligados aos aspectos não-verbais da situação. Contrariamente, a significação descola-se das implicações situacionais, definindo-se na abstração e podendo ser compreendida como um “aparato técnico” para a realização do tema. Esse impasse da concretude temática e da abstração da significação impõe-nos o jogo das possibilidades, tecendo aí um campo de forças, em que engendra a rede dos movimentos dos sentidos e das suas recorrências sociais.

O objeto desse estudo formou-se nos limites da condição empírica das implantações das ações políticas da TV Escola e da problemática da significação bakhtiniana, focalizando o campo de tensão aí existente, os movimentos dos sentidos estratégicos na implantação do programa. A pergunta, perseguida no percurso do trabalho, foi de caráter teórico-metodológico, e nos direcionou na busca por categorias epistemológicas para explicar a performance comunicativa.

A conclusão desse trabalho, portanto, volta-se à teoria bakhtiniana e a amplia, contextualizando os seus fundamentos e contribuindo para a sua consolidação em função das categorias aqui criadas. Categorias estas que podem intervir e manipular as práticas sociais, expandindo e contraindo os sentidos do *mundo-dos-outros-para-mim*.

¹¹³ BAKHTIN. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002, pp. 128-136.

BIBLIOGRAFIA

A BÍBLIA sagrada. *Salmos, capítulo 119, versículo 66*. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

ABREU JÚNIOR, Laerthe. *Conhecimento Transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade*. Piracicaba: Unimep, 1996.

ABREU, Mariza. *Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2003.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BACCEGA, Maria Aparecida. Conhecimento, informação e tecnologia. *Comunicação & Educação*, São Paulo: Editora Moderna, ano IV, n. 11, pp.07-16, janeiro/abril, 1998.

_____. (Org.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações: comunicação cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

_____. Heredando el Futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, Santafé de Bogotá, Fundación Universidad Central, n. 5, pp.11-22, Septiembre, 1996.

_____. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

BARI, Valéria Aparecida. *Por uma epistemologia do campo da educomunicação: a inter-relação comunicação e educação pesquisada nos textos geradores do I Congresso Internacional sobre comunicação e educação, 2002*. Dissertação de mestrado em ciências da comunicação. USP. São Paulo.

BARTHES, R. O discurso da história. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1964.

_____. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Portugal: Edições 70.

_____. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLOCH, Ernest (1995: 244, 245). *The principle of Hope*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

BORGES, Zacarias Pereira. *Política e educação: análise de uma perspectiva partidária*. Campinas: FAEP- UNICAMP, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1977.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2005.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). *Gêneros do Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, *Gestão Compartilhada na Educação a Distância*. Brasília. Trabalho realizado por solicitação da SEED/MEC, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/textos.shtm>. Acesso em: 17.10.2004.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, *Mapa do Analfabetismo no Brasil* (governo de Luiz Inácio Lula da Silva).

_____, *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/pcns/fundamental/index.html>. Acesso em 05.07.2006.

_____, *Plano Nacional da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 05.07.2006.

_____, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 1º. Volume, pp. 75 e 76. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/pdf/volume1.pdf>. Acesso em 05.07.2006.

BUCCI, Eugênio (Org.). *A TV aos 50 anos: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2003.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcial. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2000.

CAPARELLI, Sérgio; LIMA, Venício A. *Comunicação e televisão: desafios da pós-globalização*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

CARVALHO, Bernardo. O espaço negativo. *Jornal Folha de S. Paulo*, 19.8.2003, p. 6, c. E.

CASHMORE, Ellis *...e a televisão se fez*. São Paulo: Summus, 1998.

CERTEAU, Michel de. Fazer História. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARAUDEAU, Patrick. *O Discurso Político*. Conteúdo registrado em Palestra na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 10 de Março de 2006, no prédio João Calvino, 2º andar, sala 21.

CHAUÍ, Marilena Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2000.

CITELLI (Org.). Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

_____. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Estética dos Meios de Comunicação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

CROITOR, Cláudia. TV será como loja de discos, diz crítico. *Folha de S. Paulo*, 23.11.2003, Folha ilustrada.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DE FLEUR, Melvin L.; BALL-ROKEACH, Sandra. *Teorias da Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles, *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

DEMING, W. E. *Qualidade: a revolução da Administração*. São Paulo: Marques Saraiva, 1990.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus Editora, 1994.

DEPRESBITERIS, L. *Concepções atuais de educação profissional*. Rio de Janeiro: SENAI/DN (Formação de Formadores), 1998.

FERNANDES, Fátima. Classe média encolhe e empobrece no país. *Folha de S. Paulo*, 8.3.2006, p.11, c. B.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora UNICAMP. 1997.

GRINSPUN, Mírian P. S. (Org.). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1987.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. *Teoria de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1999.

HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge. *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HELOANI, José Roberto. *Anotações de entrevistas e aulas*. Campinas: UNICAMP, 2000.

_____. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.

IANNI, Octavio. O Príncipe Eletrônico. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KREINZ, Glória. Luhman e Lyotard interrogam a comunicação na sociedade performática. *Revista eletrônica EXISTO.COM*. São Paulo, SP – Brasil, # 4/Mai/Jun/Jul/Ago – 2004.
Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/index.html>. Acesso em 06.07.2006.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LEI no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
Disponível em http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
Acesso em 06.07.2006.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LISBÔA, Ricardo. Língua cifrada: uso de uma escrita alterada em blogs e em chats não preocupa educadores. *Folha de S. Paulo*, 1º. de setembro de 2003, pp. 06-08, folhateen.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Pesquisa em comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MAcCARTHY, Thomas. *La teoria crítica de Jurgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

MARCONDES, Ciro. *Até que ponto, de fato, nos comunicamos?* São Paulo: Editora Paulus, 2004.

_____. *Escavador do silêncio*. São Paulo: Editora Paulus, 2004.

_____. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.

MARX, K.; ENGELS. *A ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MATTELART, A e M. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *Comunicação- mundo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MATTOS, Adriana. Rico tem mais computador do que DVD em casa, segundo pesquisa. *Folha de S. Paulo*, 9.2. 2006, p.10, c. B.

MELO, Lélia Erbolato. Estrutura da Narrativa ou Gêneros, Mundos, Lugares Discursivos & Companhia? In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

MENA, Fernanda. A não revolução dos blogs. *Folha de S. Paulo*, 01.09.2003, folhateen.

MENDONÇA, Rosa Helena. *Salto para o Futuro: um diálogo interativo entre os professores do Brasil*. <http://www.tvebrasil.com.br>. Acesso em 09.10.2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MOTTER, Maria Lourdes. *Ficção e história: imprensa e construção da realidade*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

_____. Telenovela: do analfabetismo visual à alfabetização pela palavra. *Revista USP*, São Paulo, n. 66, pp. 198-208, jun./ago. 2005.

NAGAMINI, Eliana. *Literatura, televisão, escola: estratégias de leitura de adaptações*. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

_____ (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.

_____ (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. Maio de 1968: Os silêncios da memória. In ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO GOMEZ, Guillermo. Divergencias em la Educacion Mediatica. Ponencia presentada em el panel *Convergencia Mediatica e Processos Educativos*. VI Encuentro Iberoamericano de Ciências de la Comunicación. Santiago de Chile, 24-26 abril, 2000.

_____. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Tríade do século XXI. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ano VIII, no. 23, pp. 57- 60 , jan-abr.2002.

PACHECO, Elza Dias (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papirus, 2000.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 1997.

PORTARIA MEC no. 335, de 06 de fevereiro de 2002. Comissão assessora para educação superior a distância. Brasília. Agosto de 2002.

PUCCI, Bruno (Org.) . *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RELATÓRIO da Secretaria de Educação a Distância – SEED, Ministério da Educação e Cultura. *Programa TV Escola*. Período de 1996-2002.

RIBEIRO, Renato Janine. *O afeto autoritário: ética e democracia*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Política Cultural na Contemporaneidade. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ano VIII, no. 23, pp. 26-36, jan-abr 2002.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: AGIR, 1975.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores associados, 1997.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al (Org.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *Linguagem e Conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1974.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Adriana Ferreira. Arte na blogosfera. *Folha de S. Paulo*, 19.4.2006, Folha ilustrada, p.1, c. E .

SITES:

<http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/existo.html>. Acesso em 05.07.2006.

<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce>. Acesso em 05.07.2006.

<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/Mestres>. Acesso em 05.07.2006.

<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/500anos>. Acesso em 05.07.2006.

<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/Avaliacao>. Acesso em 05.07.2006.

<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/cobranorato>. Acesso em 05.07.2006.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em 05.07.2006.

<http://www.scielo.br>. Acesso em 15.08.2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*. São Paulo, ano VIII, no. 23, pp.16-25, jan-abr 2002.

SOUSA FILHO, Danilo Marcondes. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez, 1983.

SOUZA, Débora Martins de. A formulação perceptiva do sentido. *Revista eletrônica EXISTO.COM*. São Paulo, SP – Brasil, # 4/Mai/Jun/Jul/Ago – 2004. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/index.html>. Acesso em 06.07.2006.

_____. A gênese da performance comunicativa. In: *XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Belo Horizonte, 2003. *Anais/Resumos*. INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 1 CD ROM.

_____. A subjetividade da negação. *Revista eletrônica EXISTO.COM*. São Paulo, SP – Brasil, # 3 Jan/Fev/Mar/Abr – 2004.

Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/indice3.html#art>. Acesso em 06.07.2006.

_____. *Discursos da Qualidade na Educação e Performance da Técnica*, 2000. Dissertação de mestrado em educação. UNICAMP. Campinas.

SOUZA, D.M.; HELOANI, J.R. Os movimentos dos sentidos na Constituição Metodológica. *Revista eletrônica EXISTO.COM*. São Paulo, SP – Brasil, # 2/Set/Out/Nov/Dez – 2003.

Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/existocom/indice2.html#ens>. Acesso em 06.07.2006.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. *Gêneros e formatos na televisão brasileira*. São Paulo: Summus, 2004.

SOUZA, Lelbo M. Lobo; FOLLMANN, José Ivo. *Transdisciplinaridade e Universidade: uma proposta em construção*. RS: Editora Usininos, 2003.

SPINK, Mary Jane. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TAKAHASHI, Fábio. O governo quer usar TV e apostilas em projeto de universidade a distância. *Jornal Folha de S. Paulo*, 16.04.05, p. C 1, folhacotidiano.

TREVISAN, A . L. *Pedagogia das Imagens culturais: da formação cultural à formação de opinião*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

UNESCO. *Estudo brasileiro sobre as melhores práticas educacionais no ensino básico, prioritariamente, em alfabetização, que têm utilizado tecnologias da informação e da comunicação*. Abril/Maio, 2004.

UNESCO. Representação no Brasil, *Educação e tecnologia a serviço do desenvolvimento*. 16 páginas. Editor UNESCO, ano 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

WOLTON, Dominique. *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

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](#)