

VI Colóquio sobre Questões Curriculares  
II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES  
Currículo: pensar, inventar, diferir  
Mesa Redonda: Currículo e Mídia  
18 de agosto de 2004. - manhã [Nelson Pretto (UFBA) e Nilda Alves (UERJ)]

## Mídia, currículo e o negócio da educação

nelson pretto  
www.pretto.info

### I

Uma primeira pergunta que nos fazemos quando pensamos no tema deste encontro é indagar se existe, de fato, alguma relação entre mídia e escola e, mais especificamente, entre mídia e currículo. A presença generalizada dos meios de comunicação no mundo contemporâneo tem nos levado a verdadeiros impasses frente às transformações profundas de inúmeros conceitos-chaves fundamentais para a compreensão deste momento histórico. A mídia, e aqui a entendemos como o rádio, a TV, os modernos meios eletrônicos digitais, incluindo a publicidade em suas mais diversas formas, tem desempenhado importante papel na construção do universo de imagens e informações que inunda o nosso cotidiano. Esse universo em ebulição, em todos os campos, tem trazido para a educação - escola, currículo, formação de professor – desafios muito grandes que serão objeto de análise neste texto. Associado a isso, percebemos o retorno de uma sempre constante dúvida sobre o papel reservado à educação formal e o conseqüente destino da escola. Retornam algumas discussões sobre os direitos das famílias, elas próprias, educarem seus filhos em casa. Este não é o nosso propósito aqui mas é bom que se deixe registrado que os avanços do sistema midiático e o desenvolvimento de projetos de educação a distância têm incentivado o retorno dessa discussão, justamente porque possibilitam o acesso às informações de forma descentralizada e não localizada no espaço físico escolar.<sup>1</sup>

Isto posto, navegaremos ao longo destas páginas em torno dos avanços e transformações da ciência e da tecnologia, com um olhar mais aprofundado sobre o sistema de comunicação. Em paralelo focaremos a escola, o currículo e a perspectiva dominante de considerar a educação como mercadoria, como preconiza a Organização Mundial do Comércio (OMC), ao tempo que estabeleceremos, ao longo do texto, a crítica a essa concepção.

---

<sup>1</sup> Recente matéria publicada na revista Wired apontou não só para as possibilidades das escolas virtuais, como apresenta uma análise sobre a diminuição dos custos da educação a partir dos projetos desse tipo de escolas, em desenvolvimento nos Estados Unidos (Gartner, 2004).

## II

Nosso primeiro olhar será para o sistema de comunicação, já que o seu crescimento é vertiginoso como também crescente é a concentração da propriedade dos mesmos. Estudos realizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação<sup>2</sup> sobre a concentração dos meios de comunicação no Brasil, indicavam que apenas seis redes nacionais de televisão (Globo, SBT, Record, Bandeirantes, Rede TV! e CNT), controlam 667 veículos do país: 309 canais de televisão, 308 canais de rádio e 50 jornais diários. Às redes de televisão, somam-se outros quatro grandes grupos de mídia, os grupos Abril, Folha, RBS e Estado. É enorme o poderio desses grupos e a televisão e o rádio se destacam exatamente por estabelecerem uma *pseudo ligação* entre as pessoas de todo o mundo, atingindo praticamente toda a extensão do território brasileiro. Os índices de penetração e audiência da televisão e do rádio brasileiros são impressionantes sendo que 90,2% dos seus domicílios possuem rádio sintonizando a uma das 2986 rádios regularizadas<sup>3</sup> e de acordo com o senso do IBGE/2000, 90% dos domicílio brasileiros possuem aparelhos de televisão<sup>4</sup>, constituindo-se em meios de comunicação unidirecionais – de massa – que os transformaram nos primeiros veículos a espalharem por todo o território nacional informações, imagens e sons de forma maciça, dando uma idéia de onipresença da informação. Mesmo sendo apenas receptor, o cidadão comum vive a sensação de estar *integrado* a todo o planeta, tão somente porque sabe o que está acontecendo longe de seu próprio contexto de vida local. Manuel Castells falou em Sociedade Rede (1996, 1999) e praticamente cunhou este termo contemporaneamente para se referir à forma como está se organizando a sociedade a partir da presença das redes de comunicação. O sistema comunicacional global amplia-se e assume um importante papel na criação de um imaginário planetário, ou como diz Stella Senra, numa espécie de “autenticação’ do real” (2002: 75). Preocupa-nos, claro, o processo de unificação, associação, mega-fusões entre as diversas empresas de comunicação que já são dominantes nesta área e que, além disso, ampliam os seus *tentáculos* para diversos outros ramos não tradicionalmente associados à mídia. Em outros textos e mais particularmente em “Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre” (PRETTO, 2002) apresentamos esse movimento de concentração e lá evidenciamos que, tanto no Brasil como no mundo, apenas meia dúzia de grupos dominam o universo da comunicação,

---

2 O Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação estava vinculado ao projeto AcessoCom, dirigido pelo jornalista Daniel Hertz que teve suas atividades encerradas em 2003 por problemas financeiros. Os dados aqui apresentados foram divulgados pela Associação Brasileira de Imprensa para a promoção da Jornada pela Democratização da Mídia, promovida pela ABI em 2003. <http://www.abi.org.br/primeirapagina.asp?id=130>, capturado em 20/06/2004.

3 <http://www.microfone.jor.br/saiba.htm>, capturado em 28/06/2004.

4 <http://www.ibge.gov.br>

ampliando suas ações para a propriedade de emissoras de rádio, televisões, produção de revistas, jornais, livros, gráficas, multimídia, cinema, Internet, telecomunicações, música, parques temáticos e mesmo instituições financeiras (p. 30).

A situação é preocupante no mundo todo e o Departamento Antitruste da Comissão Européia, segundo o jornal brasileiro Folha de São Paulo (23.09.2002), numa entrevista do seu diretor geral Herbert Ungerer, destacou que “há mais ou menos 250 processos sobre fusões e aquisições por ano [na Europa]. (...) Além disso, temos, nesse momento, mais de mil processos para investigação de abusos por acordos empresariais ou por posição dominante do mercado.”

No caso brasileiro, após o processo de privatização da telefonia, as megacorporações das telecomunicações passaram a se associar a grupos nacionais proprietários de jornais, emissoras de rádio e de TV, particularmente após a liberação da presença de capital estrangeiro na mídia brasileira, através de emenda que alterou o artigo 222 da Constituição Federal, aprovado pelo Congresso Nacional em maio de 2002<sup>5</sup>.

A digitalização do sinal e a implantação dos sistemas de televisão digital em todo o mundo traz plataformas de transmissão, com uma ampliação quase ao infinito das possibilidades o que, segundo Ungerer, está obrigando muitos países a reverem internamente suas leis. Associado com a convergência tecnológica, que é a total integração das plataformas, o problema tende a se intensificar já que a demanda por produtos aumentará e não se tem muita clareza de quem poderá produzi-los para serem distribuídos pelos incontáveis - porém de poucos donos! - canais de distribuição.

Esse movimento de concentração tem intensificado o funcionamento em rede do sistema de comunicação e, no entanto, apesar desse esforço concentracionista, encontramos inúmeros outros movimentos contra-hegemônicos que articulam as possibilidades de comunicação numa perspectiva de intensificação de valores locais, criando-se verdadeiras redes de solidariedade, articuladas de forma muito intensa por organismos não-governamentais. Gianni Vattimo em *A Sociedade Transparente*, traz-nos, e isso desde 1989, a idéia de uma multiplicação de *Weltanschauungen*, das múltiplas culturas, apesar desse esforço de concentração, visível desde a década de 80, das grandes empresas de comunicação. Assistíamos apenas ao início do movimento que iria se intensificar a partir de então, chegando ao ápice no final do milênio com uma enorme possibilidade emancipatória. Gianni Vattimo: “a tese que pretendo propor é que, na sociedade dos *media*, em vez de um ideal emancipativo modelado na autoconsciência completamente definida, no perfeito conhecimento de quem sabe como estão as coisas (...) está a surgir um ideal de emancipação que, na sua própria base, reflecte oscilação, pluralidade, e finalmente, a erosão do próprio 'princípio de

---

5 [http://www.fenaj.org.br/Leis/emenda\\_const\\_36.htm](http://www.fenaj.org.br/Leis/emenda_const_36.htm), capturado em 21/06/2004.

realidade” (1991: 15). Esta, segundo ele, pode não ser uma grande perda, ao contrário, pode se constituir na amplitude da emancipação, e a apropriação que a juventude e as organizações não governamentais estão dando às inúmeras possibilidades de comunicação a partir das convergências das mídias pode ser um grande exemplo de tudo isso. Desde as já conhecidas ações do sub-comandante Marcos no movimento dos Chiapas no México, chegando ao movimento de revirada eleitoral na Espanha a partir do violento atentado em 11 de março deste ano, movimento que derrubou o primeiro ministro José María Aznar e colocou o socialista José Luiz Zapatero no poder, passando pelos movimentos mais localizados, como o dos estudantes secundaristas lutando contra o aumento das tarifas de ônibus em Salvador<sup>6</sup>, a apropriação das tecnologias de informação e comunicação tem se constituído num importante elemento de comunicação e trocas instantâneas, principalmente, de articulação desses movimentos. Manuel Castells analisa de forma contundente esta apropriação das tecnologias pelos jovens no caso espanhol, uma vez que, para ele, “já na manhã de sábado, grupos de jovens, espontaneamente, se conectaram pela internet e começaram a difundir mensagens eletrônicas por seus celulares sobre o atentado [desmentindo a versão oficial]. Esse tráfego na internet e nas mensagens de celulares de jovens com menos de 30 anos aumentou em 30% no sábado e em 40% no domingo [dia da eleição]. E, com essa rede, começou a ser criada uma consciência pública, que dava novas informações, rechaçava a versão governamental e ainda convocava manifestações.”<sup>7</sup> O resultado todos conhecem: a derrota de Aznar.

Ao apropriarem-se dos meios, os jovens espanhóis – e todos os demais nos exemplos usados anteriormente - passam a combater o próprio movimento de concentração da propriedade dos meios e da informação.

Essa perspectiva alucinada de tudo estar sendo transmitido ao vivo e a cores para todos os lugares, em *broadcasting*, tem trazido para o centro das discussões as profundas transformações nas concepções de cultura. As imagens, das tvs aos *outdoors*, passam a *comandar* o espetáculo!

Neste ano de 2004, 15º aniversário do triste episódio do massacre na praça da Paz Celestial (Tiananmen) em Hong Kong, na China, uma imagem é trazida de volta à cena midiática e ganha atualidade justamente pela sua repetição à exaustão nas televisões e nos diversos sítios que tratam do tema na Internet<sup>8</sup>. A imagem em questão é a de um jovem manifestante chinês, postado frente a

6 Movimento de protesto pela elevação das passagens dos ônibus em Salvador, Bahia, em setembro de 2003 onde ficou evidente a ausência das tradicionais lideranças políticas e estudantis. Veja artigo em [http://www.pretto.info/textos/atarde\\_meninos.htm](http://www.pretto.info/textos/atarde_meninos.htm) ou em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=12835>

7 Manuel Castells em entrevista à revista Isto É, de 02/06/2004, capturado em 21/06/2004. [http://www.terra.com.br/istoe/1808/internacional/1808\\_novos\\_atores.htm](http://www.terra.com.br/istoe/1808/internacional/1808_novos_atores.htm)

8 A Folha de São Paulo publicou em sua edição de 02/06/2004 uma matéria do jornalista Juliano Barreto (“Sites relembram conflitos na praça da Paz Celestial”) com inúmeras indicações sobre o tema, inclusive com o link para um

uma coluna de tanques de guerra. Ela evidencia um embate entre duas forças: a força bruta da *violência* – real e simbólica - dos tanques de guerra, com seus jatos de água e, logo depois com balas de verdade, e a *violência invasiva* de uma câmera de televisão que transmitia ao vivo e a cores a cena para todo o mundo. E foi exatamente por conta da segunda cena que tivemos uma contenção da violência na China, pelo menos por 24 horas.

Inauguravam-se as transmissões ao vivo, que mais recentemente foram experimentadas ao máximo durante a guerra do golfo, com o chamado videofone, aparelhinho parecido com as webcams que ficam sobre os monitores dos computadores, que custa cerca de US\$ 8.000 e envia imagens em tempo real à razão de 20 quadros por segundo através de linhas telefônicas conectadas aos satélites de comunicação.<sup>9</sup> Essa perspectiva do *on-line* expõe ao limite a idéia do mundo sendo transmitido para o mundo, num estado permanente de disponibilidade das imagens. Stella Senra analisa, no artigo “O 11 de setembro, os *reality shows* e a mobilização pela imagem” (2002), as imagens ao vivo da destruição das torres gêmeas do *World Trade Center* em Nova Iorque, em 11 de setembro de 2001, num atentado terrorista atribuído ao grupo terrorista *Al Qaeda*. Os atentados contra as torres gêmeas em Nova Iorque mexem com a própria lógica do fazer televisivo contemporâneo que, com os cortes rápidos da edição, monta e desmonta, constrói e desconstrói discursos e percepção estética. Para ela, “os autores dos atentados de 11 de setembro destituíram de sua função os fabricantes de imagens, oferecendo-lhes uma imagem 'inteira', una, sem contracampo possível. Eles fizeram, ao mesmo tempo, o acontecimento e a imagem e tornaram inoperante, por algum tempo, o modo de representação consagrado pela televisão” (2002: 76).

Essas imagens pela sua “autenticação do real” assumem – e junto com ela todo o sistema de comunicação – um importante papel já que trabalham com a lógica da pseudo-verdade.

Stella Senra:

É à distância do olhar, ao recuo em relação ao objeto, ao não-envolvimento que se costuma associar o equilíbrio da visão supostamente objetiva. Sabemos como os protocolos da informação opõem emoção a envolvimento à distância e recuo diante dos acontecimentos, e como tem sido árdua a tarefa de contestar seu projeto de objetividade. O que talvez seja peculiar às imagens de conflito é que o envolvimento que preside à sua reprodução contribui, igualmente, para assegurar a sua legitimidade. As mesmas marcas da fatura intempestiva, que elevam sua temperatura, atuam também como uma espécie de autenticação ou de 'assinatura' do real.

A máquina mundial de informação tem, evidentemente, grande apreço por esse tipo de imagem, por sua capacidade de atuar, ao mesmo tempo, em dois tabuleiros – o da emoção e o da objetividade – sem pôr em risco o primado da verdade.” (2002: 74)

---

portal feito a partir do livro "The Tiananmen Papers" sendo possível assistir o vídeo que mostra as imagens aqui citadas.

9 <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/mo171020011.htm>, capturado em 07.06.2004

### III

As formas de se produzir o conhecimento estão experimentando profundas transformações, assim como estão se transformando nossas percepções, valores e culturas. Vivemos num mundo de alta velocidade e aceleração, tanto do ponto de vista dos deslocamentos físicos – e os exemplos são os meios de transportes cada vez mais velozes – como da circulação das imagens e informações.

Essas transformações provocadas pela tecno-ciência mexem de forma absoluta e irreversível em nossa forma de perceber e interagir com os objetos e as culturas, modificando de forma substancial a nossa percepção espacial e temporal. Passamos de uma época em que o tempo era medido pelo badalar dos sinos na campânula da igreja, que definia os movimentos dos cidadãos, com os ritmos das pessoas sendo ditados por fenômenos naturais como o nascer e o pôr do sol, para o *tempo pós-humano*, conforme denomina Alejandro Piscitelli, o tempo dos computadores, medidos em nanossegundos. A invenção do relógio reconceitualizou a idéia de tempo, reconfigurando a forma de se interpretar os fenômenos naturais. Galileu Galilei, ao propor que observássemos os fenômenos naturais com uma régua e um relógio, desloca, de forma definitiva, o nosso olhar *para fora* do fenômeno. Isso tem nos levado a um viver quase que conectado em tempo real com absolutamente tudo. São os celulares que não param de tocar, os correios eletrônicos que precisam ser respondidos a toda hora<sup>10</sup>, são as tecnologias presentes na educação exigindo dos professores disponibilidade de três turnos ao dia – sem as devidas mudanças nas condições de trabalho, não custa salientar! - fazendo com que vivamos um cotidiano de alucinação temporal.<sup>11</sup>

Essa corrida alucinada está associada às novas, inúmeras e cada vez mais precisas possibilidades de medição do tempo. Passamos a cronometrar tudo. Carlo Cipolla (apud Piscitelli, 2002) lembra-nos que, antes do surgimento dessas medições, antes da existência do relógio, não era preocupação de ninguém estar medindo o tempo. “As pessoas se tornaram muito conscientes do tempo e, com o correr do tempo, a pontualidade se converteu tanto em uma necessidade como uma virtude e, por fim, como uma obsessão” (Piscitelli, 2002: 99).

Tempo e espaço indissociados desde a primeira metade do século XX, a partir dos trabalhos de Einstein, ao elaborar a crítica do éter. Conforme Serpa, a partir de então, Einstein “introduziu o espaço-tempo não separáveis e relativos, estruturados por uma teia de relações que depende do estado de movimento do observador e da distribuição dos corpos materiais” (2004: 129). Para ele, a imagem passa a assumir um importante papel justamente porque a revolução galileiana foi precedida

10 O exemplo mais emblemático desta conectividade total me parece ser o de Steve Mann, pesquisador do MIT na área de cibercultura. [<http://wearcam.org/steve.html>]

11 Lembro sempre, ao tratar desta temática, a questão colocada por André Lemos (FACOM/UFBA) e que durante muito tempo abriu minha página pessoal na Internet: "por que corremos o tempo todo e .... gostamos?!"

pela descoberta da perspectiva, que estava fundada numa “teia de relações” que possibilitou uma representação pictórica da realidade. Tempo e espaço indissociados e as transformações de um traz de forma associada a radical transformação do outro.

Piscitelli

A sólida unidade espacial da visão, própria da perspectiva normal podia funcionar sem contradição quando o intervalo de velocidade único em que todos podiam se deslocar oscilava entre os 3 e os 30 km/h. Não importava se um viajava a pé, a cavalo ou em barco. A distância dele a um ponto era unívoca em função da *homogeneidade* da viagem. Mesmo que o destino final pudesse parecer exótico, para lá chegar havia que se fazer uma travessia programada através de graus crescentes de diversidade impossíveis de saltar (2002: 103).

E conclui: *Hoy nada es igual!!!*

Mais Alejandro Piscitelli: “quando uma parte importante da população da Terra passou a deslocar-se em apenas duas gerações de 3 a 1.000 km/h, a continuidade do espaço experimentou um desenraizamento existencial insuportável” (2002: 104).

E esse tempo veloz é também o tempo do *zapping* e do *zipping* com o controle remoto em punho frente à televisão. O tempo da edição rápida, hoje já realizada de maneira não-linear com computadores possibilitando as manipulações das imagens ao limite remete-nos, mais uma vez à questão da mídia que, no âmbito da educação, traz importantes elementos que contribuem para definirmos novos conceitos.

O modelo exortado pelo sistema de comunicação, baseado numa lógica de produção centralizada e distribuição em massa, em *broadcasting*, serviu como alavancador do sistema de produção simbólica e terminou gerando subprodutos em outras áreas do conhecimento, especialmente a cultura e a educação. Associado a isso, o fenômeno da denominada globalização contribuiu para uma perspectiva produtivista da educação e da escola.

Uma lógica vertical de distribuição de informações se impõe e termina sendo reforçada pelos números astronômicos que estão envolvidos quando falamos nos desafios a serem enfrentados no sistema educacional. Não se consegue perceber outra perspectiva que não a de uma educação de massa, centrada na lógica da escola única, de um currículo pensado em termos de *parâmetros* a serem seguidos de norte a sul, leste a oeste, de uma produção centralizada de materiais didáticos, que vão dos antigos e já bem conhecidos livros didáticos aos *modernos* multimídias e sítios na Internet. Tudo muito próximo da lógica da produção industrial, que tem induzido políticas públicas que pensam e transformam a escola numa escola massificadora, na medida em que tratam os conteúdos como produtos, distribuídos em larga escala, de forma presencial ou a distância. A . viabilização dessa concepção de educação exigiu políticas públicas específicas e, desse modo, implantaram-se no Brasil, no período Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), projetos de uso da televisão na educação, como o Projeto TV Escola, que distribuía antenas parabólicas analógicas

(Banda C), televisões e videocassetes, produzindo e adquirindo produtos televisivos de forma centralizada, e distribuindo-os em uma programação unificada para todos o território nacional. Diversas pesquisas de mestrados e doutorandos<sup>12</sup> vinculados ao nosso Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC)<sup>13</sup> já analisaram ou estão analisando essa temática. Nesses trabalhos, pensamos na possibilidade de uma intensificação da produção regionalizada de programas para a televisão e vídeo, considerando a capacidade das universidades públicas brasileiras, que possuem verdadeiros canais de televisão instalados em diversas de suas unidades de ensino ou pesquisa. No entanto, como não possuem apoio para a produção, terminam ficando com uma capacidade ociosa relativamente grande. Mais uma vez retomamos à idéia de quebrar a lógica da produção centralizada para partir para uma política que compreenda a integração do conhecimento e dos saberes como sendo a base fundamental desses processos educacionais (e comunicacionais). Dessa forma, poder-se-ia, por exemplo, articular de forma intensa as Faculdades de Comunicação e Educação e os canais universitários que, fortalecidos, poderiam estar também produzindo programas para uma alimentação mais descentralizada da própria TV Escola e, quem sabe, de todas as emissoras do sistema público de televisão educativa. No caso brasileiro, em praticamente todas as cidades cabeadas para TVs por assinatura, estão sendo montados ou já existem Canais Universitários que utilizam uma programação feita – exceto provavelmente os grandes centros urbanos (como de costume!) – sem condições e com uma sub-utilização de tempo. Um apoio à produção descentralizada potencializaria um maior uso e veiculação de uma produção regionalizada, 24 horas por dia, para a sociedade em geral e para as escolas e universidades em particular. Aqui, não estamos falando em programação didática ou educativa, com aquela velha lógica de *infantilização* de linguagem, mas de produtos culturais plenos, para serem usados e aproveitados por cidadãos também plenos.

Vale para a televisão. Vale para a Internet. Vale para a educação. É impressionante como ainda temos uma visão preconceituosa das possibilidades que esses elementos tecnológicos têm para contribuir com uma profunda transformação da educação que, também ela, continua a ser pensada numa perspectiva *broadcasting*. Encontramos ainda um medo muito grande desse desconhecido e possível relacionamento entre a mídia e a educação, numa outra visão que não a *broadcasting* que nos referimos, e isso tem se materializado, muitas vezes numa resistência de pais e educadores pelo fato das crianças estarem tempo demais frente às telas dos computadores ou das Tvs. Douglas Ruskhof denomina esta meninada de *screenagers*, numa alusão às telas (*screens*) que nos cercam por todos os lados, numa perspectiva quase Grande-irmão, referência sempre obrigatória a 1984 de

---

12 Picanço, 2002; Bonilla, 2002; Lima Jr, 1996, Pretto, 2000 e 2001, Nova, 1997.

13 <http://www.faced.ufba.br/gec>

George Orwell. São as telinhas anunciando os horários dos vôos nos aeroportos, o próximo da fila nos bancos, um evento numa escola ou auditório, ou simplesmente transmitindo notícias de uma cidade que não é a sua, notícias estas que chegam de longe e que encantam o nosso cotidiano. Essas telas nos circundam e já fazem parte do nosso *mobiliário*. Tem sentido, é verdade, a preocupação mas não nos parece sábia a resistência. E muitas são as resistências de pais e professores, ao imaginarem que este vínculo dos jovens e adolescentes com as tecnologias necessariamente – insisto no necessariamente! - significa ausência de leituras e de escritas. Ledo engano. É Mário Prata quem brinca com a ligação dessa meninada com os computadores numa crônica um pouco longa para ser citada mas, peço-lhe um pouco de paciência para que eu possa aqui trazer este belo texto. Acho que vale a pena.

Conheço quatro casos bem próximos. Gente que desmanchou o casamento de carne e osso por uma aventura no mundo das letras.

Claro que estou me referindo aos encontros via Internet. Começa no chat, com o texto. Gostou do texto, leva para o reservado. E lá, rola. Eu mesmo já me envolvi perdidamente por dois textos belíssimos. Moças de vírgulas acentuadas, exclamações sensuais e risos de entortar qualquer coração letrado ou iletrado.

Sim, pela primeira vez nesta nossa humanidade já tão velhinha, as pessoas estão se conhecendo primeiramente pela palavra escrita. E lida, é claro.

Já disse, isso envaidece qualquer escritor. Agora, o texto pode levar ao amor. Uma espécie de amor-de-texto, amor-de-perdição.

A relação, o namoro, começa ali no monitor. Você pode passar algumas horas, dias e até semanas sem saber nada da outra pessoa. Só conhece o texto dela.

E é com o texto que vai se fazendo o charme. Você ainda não sabe se a pessoa é bonita ou feia, gorda ou magra, jovem ou velha. E, se não for esperto, nem se é homem ou mulher. Mas vai crescendo uma coisa dentro de você. Algo parecidíssimo com amor. Pelo texto. Com firma reconhecida num cartório de cérebros eletrônicos.

Pouco a pouco, você vai conhecendo os detalhes da pessoa. Idade, uma foto, a profissão, a cor. Inclusive onde mora. Sim, porque às vezes você esta levando o maior lero com o texto amado e descobre que ele vem lá da Venezuela. Ou do Arroio Chuí. Mas se o texto for bom mesmo, se ele te encanta de fato e impresso, você vai em frente. Mesmo olhando para aquela fotografia – que deve ser a melhor que ela tinha para te escanear (ou seria sacanear?, me perdendo o trocadilho fácil) – você vai em frente. “Uma pessoa com um texto desses...”

A tudo isso o bom texto supera.

Quando eu ouvia um pai ou mãe dizendo “meu filho fica horas na Internet”, todo preocupado, eu também ficava. Até que, por força do meu trabalho, comecei a navegar pela dita suja.

E descobri, muito feliz da vida, que nunca uma geração de jovens brasileiros leu e escreveu tanto na vida. Se ele fica seis horas por dia ali, ou ele está lendo ou escrevendo. E mais: conhecendo pessoas. E amando essas pessoas.

Jamais, em tempo algum, o brasileiro escreveu tanto. E se comunicou tanto. E leu tanto. E amou tanto.

No caso do amor ali nascido, a feiúra, o peso, a cor, a idade ou a nacionalidade não importam. O que é mais importante é o texto. O texto é a causa do amor.

Quando comecei a escrever um livro pela Internet, muitos colegas jornalistas me entrevistavam (sempre a mim e ao João Ubaldo) perguntando qual era o futuro da literatura pela Internet.

Naquela época eu não sabia responder a essa pergunta. Hoje eu sei e tenho certeza do que penso:

- Essa geração vai dar muitos e muitos ESCRITORES PARA O Brasil. E muita gente vai se apaixonar pelo texto e no texto.

Existe coisa melhor para um escritor do que concluir isso?

Como diria Shakespeare, palavras, palavras, palavras.

Como diria Pelé, love, love, love. (2001:14/6)

## IV

Vivemos esse cibermundo, repleto de imagens e informações, que nos inundam através de todos os canais, da televisão, da Internet, das rádios e dos *outdoors*... A perspectiva dominante de globalização – entendida sempre no singular e num movimento de um único sentido - tem levado a pensá-la apenas através do seu aspecto mais evidente, o econômico. Isso, muitas vezes, tem gerado grandes equívocos e aqui não quero cometer mais um.

O poderio da perspectiva econômico-financeira da globalização tem deixado de lado, muitas vezes, os demais aspectos desse fenômeno que, em nossa perspectiva, são fundamentais para entendermos a proliferação de imagens no mundo contemporâneo e suas relações com o mundo da cultura. Marc Augé, em seu livro *A Guerra dos Sonhos*, fala dessa invasão de imagens que, numa perspectiva mais ampla, constitui-se num “novo regime de ficção que hoje nos afeta, contamina e penetra a vida social.” (Augé, 1998: 10) Para ele, isso se dá porque “a imagem não é único fator a ser examinado na constatação de mudança que hoje somos convidados a estabelecer. Mas exatamente, as condições de circulação entre o imaginário individual (e, por exemplo, o sonho), o imaginário coletivo (e, por exemplo, o mito) e a ficção (literária ou artística, posta em imagem ou não) é que mudaram.” (Augé, 1998: 14). A partir disso ele analisa as mudanças no chamado *estatuto do imaginário*, que se transforma de forma contundente a partir de um movimento de *ficcionalização* do mundo, o que nos leva, quase que diretamente, a pensar nas ameaças dessa ficcionalização sobre o imaginário coletivo. Para ele, “pode-se dizer que temos todos a sensação de ser colonizados, mas sem saber precisamente por quem; o inimigo não é facilmente identificável.” (Augé, 1998: 14)

Aqueles que tratam a educação com um mínimo de sensibilidade percebem que um campo muitas vezes deixado de fora das tradicionais propostas curriculares é o campo da cultura. A educação, como já dissemos, passou a ser impregnada de procedimentos associados tipicamente à produção industrial, em série, muitas vezes levando a discussão para o campo da economia, trazendo, mais uma vez<sup>14</sup>, para o vocabulário dos educadores palavras até bem pouco tempo muito estranhas à área,

---

14 Estas expressões, em verdade, retornam à educação, porque já no final de década de 60 e durante toda a década de 70, elas estavam presentes na educação por conta da forte influência da corrente tecnicista na educação. O livro da moda, neste período, chamava-se, nada mais nada menos do que *Ensino para a competência*, de Thomas Nagel e Paul Richman, traduzido por Cosete Ramos. Agradeço esta contribuição de Mary Arapiraca, ao comentar este texto.

ou pelo menos esquecidas, como produtividade, eficácia, eficiência, entre outras. Os *outdoors* que passaremos a analisar adiante vão demonstrar claramente o quanto essa perspectiva produtivista vem sendo dominante na educação. Precisamos, portanto, recuperar a importância da cultura e das suas potencialidades nas relações a serem estabelecidas com os processos educacionais, numa tarefa fundamental para ser assumida pelos educadores e que aqui queremos resgatar para nos possibilitar uma melhor análise das concepções de educação que subjazem à publicidade das escolas em Salvador, na Bahia. Mas, antes disso, considero importante apontar algumas dimensões da educação e da cultura, para que percebamos mais claramente a que universo simbólico estamos nos referindo. Cultura, aqui, precisa ser entendida numa perspectiva dinâmica, e não como algo que já está posto e que só nos resta, ou preservar, ou recuperar.

Marc Augé

a cultura não provoca por si nenhuma rejeição ou incompatibilidade, na medida em que continua a ser cultura, isto é criação. Uma cultura que se reproduz de maneira idêntica (uma cultura de reserva ou de gueto) é um câncer sociológico, uma condenação à morte, assim como uma língua que não se fala mais, que não inventa mais, que não se deixa contaminar por outras línguas, é uma língua morta. Portanto, há sempre um certo perigo em querer defender ou proteger as culturas e uma certa ilusão em querer buscar sua pureza perdida. Elas só viveram por serem capazes de se transformar (1998: 24/5).

Em um texto escrito para um livro ainda não publicado que analisa a experiência *Quietudes da Terra*, do Projeto Axé, na Bahia, destaco a importância de considerarmos que a contemporaneidade requer culturas que se misturam e ressoam mutuamente. Que convivam e se modificam. E se modificam modificando outras culturas pela convivência ressonante. Um processo contínuo, que não para nunca porque não se limita a um receber ou dar. É contaminação. É ressonância. Estabelece-se uma troca permanente, constante e sem hegemonias predeterminadas e preestabelecidas, definidas *a priori*, de fora e sem a presença dos implicados, de todos os implicados, estando integrados no processo, num comportamento caótico, com momentos de diferentes graus de ressonância. Todos os envolvidos, sem distinção, são *partes pertencentes*, implicados portanto, no processo como um todo e não, apenas, em parte dele. Vivem todos, momentos de diferentes graus de ressonância. Essa é a *dança do universo* e essa é a nossa dança existencial. É essa dinâmica de relações e interferências que dá vida à nossa vida, à cultura. E, ao receber a influência, uma dinâmica outra passa a se estabelecer, mexendo, provavelmente, com um valor que não estamos acostumados a lidar: **a instabilidade**. Para Augé “as culturas vivas são receptivas às influências externas”, e, muitas vezes, nós mesmos resistimos a isso e pensamos que “toda e qualquer penetração do exterior é considerada desculturação, e toda desculturação [é tida] como dessocialização, perda de identidade.” (Augé, 1998: 25) A superação dessa visão centrada na identidade se dará a partir do momento que passamos a considerar toda a cultura como plena de

vida, como algo vivo que se modifica ao assumir o contato com outras culturas. Esse contato, essa interação, enfim, essa convivência entre as culturas se constitui numa espécie de *prova*, que nos deixa algumas questões importantes. É Marc Augé quem pergunta: “quais são as reações da cultura em contato? Ela dá sinais de vida ou sinais de fraqueza?” Ele mesmo responde: “muitas vezes a resposta é ambígua” (Auge, 1998: 25)

Duas questões se colocam a partir dessa fala de Augé. De um lado, a importância da ambigüidade. De outro, a necessária crítica à idéia de pólos opostos, de extremos que se anulam e que colocam de uma lado, por exemplo, *sinais de vida*, de outro, *fraqueza* na convivência de culturas. Não se trata de uma coisa ou outra, e sim da potencialidade que emerge dessa coexistência e que permite um enorme enriquecimento de grupos humanos, desde que esses processos tenham como base a horizontalidade, onde, evidentemente, não cabe a idéia de fraqueza ou fortalecimento. O que temos, então, são interações entre subjetividades singulares, interações essas que criam e recriam subjetividades.

Não basta, portanto, montarmos programas de educação que considerem as culturas populares apenas na perspectiva de incorporá-las como elementos de partida para a sua transformação ao final do processo. Na maioria das vezes, essas culturas entram nesses programas apenas como ilustradoras de um processo que tem como objetivo primordial a transformação do outro no Eu. Uma transformação que terá como horizonte a pura e simples preparação ou adaptação ao mercado que, em última instância, define as normas e os procedimentos em todas as áreas. Em outras palavras, programas e projetos educacionais que estejam preocupados apenas em formar um trabalhador *um pouquinho* mais qualificado, uma pessoa capaz de se adaptar ao mercado, que já está impondo, de forma quase determinante, uma nova forma de ser: *o ser consumidor*. Nessa perspectiva a escola tem sido estruturada e as experiências de cada um servem apenas como meras ilustrações e não como elementos fundantes do processo. Uma escola ainda calcada na lógica de uma *escola-fábrica-fordista*, onde o processo de produção é quem dita as regras. Onde, como se diz, cada elemento é uma peça da engrenagem maior. Engrenagem essa, claro, comandada por uns poucos, e por isso mesmo, poderosos. Só que esses poucos e poderosos, já sabemos quem são e de onde vêm. E são sempre os mesmos...

Manter a educação como processo *industrial*, como sistema de engrenagens, é, mais uma vez, privilegiar alguns. Privilegiar aqueles que, pelas suas condições sociais externas ao próprio processo educacional, tenham a possibilidade de estabelecer os grandes *links* e, com isso, desenvolver necessários processos de imersão cultural. Esses, mais uma vez, provavelmente serão somente aqueles privilegiados que já tinham tido a oportunidade de entender os processos no seu conjunto, uma vez que são eles os que possuem na sua vida familiar, acesso a todas as fontes de informações e

saberes, propiciados pelos meios de comunicação, pelas viagens, visitas a museus, cinemas, parques, acesso a livros, jornais e revistas, entre tantos outros. As recentes reformas curriculares em implantação no Brasil intensificaram isso ao introduzirem os *elementos transversais* que levam a uma compreensão que considero equivocada do processo como um todo, pois partem do pressuposto de que os conhecimentos continuam arrumados em suas próprias *caixinhas*, e que esses eixos transversais, por si só, possibilitarão a integração das tais *caixinhas*. Percebe-se com isso, que os conhecimentos e principalmente os saberes, continuam separados em seus próprios domínios, havendo – apenas, diria eu! - uma linha unindo-os e integrando-os. Claro que essa linha, tênue na maioria das vezes, não suporta todo o peso dessa estrutura vencida, totalmente montada a partir da idéia das próprias caixinhas: **dos conteúdos e dos saberes partidos**. E a vida, como sempre, segue do lado de fora, sendo trazida, no máximo, para exemplificar esses processos.

Aos professores, as caixinhas e eixos transversais lhes é reservada e cobrada a função de articulação de tudo. Só que a formação desses profissionais continua a se dar dentro da conhecida perspectiva e, com isso, difícil fica podermos superar este estado de coisas. Uma rápida análise dos depoimentos daqueles que são os responsáveis pelas políticas públicas em diversos países, seus Ministros da Educação, percebemos o quão distante é a reflexão teórica da execução de políticas que fortaleçam, de fato, os profissionais da educação.

Em outubro de 2003, em Paris, durante a Conferência Geral da UNESCO estavam cerca de 120 Ministros de Estado da Educação de diversos países de todos os continentes. O jornal *Em Foco*, da UNESCO, (Em FOCO, nº 8 jan/mar/2004: p. 4/11) entrevistou 13 desses ministros para discutir educação. O tom dos depoimentos foi mais ou menos o mesmo, mas o que impressiona é exatamente o fato de que todos, absolutamente todos, confirmam e destacam a importância do papel do professor. Ao mesmo tempo, é de bom tom lembrar, as falas foram de Ministros de Estado, logo, os responsáveis pelas políticas públicas em seus países. E todos foram categóricos: “Por várias décadas, o principal ator na educação na África ainda será o professor”(Aya Sawadogo/Burkina Faso). “Nosso maior problema na sociedade hoje é a baixa apreciação da posição do professor” (Petra Buzkiva/República Teca). “O maior desafio para a educação no Brasil é o professor (...) porque o professor é tanto o problema como a solução“(Cristovam Buarque/Brasil). “Um professor qualificado é o ingrediente mais importante da educação de qualidade”(Rod Paige/Estados Unidos). Se os Ministros, e aqui só citei quatro, consideram assim importante os professores, permanece no ar a pergunta: por que a situação salarial, de formação e as condições de trabalho continuam tão a desejar para esses profissionais?! Parece, de fato, intransponível a distância entre os discursos e as práticas.

No caso brasileiro, pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) sobre as condições do professor, apresenta dados desalentadores no que diz respeito às condições de trabalho e salário e também com relação ao acesso às tecnologias de informação e comunicação. A pesquisa<sup>15</sup> revelou que a maioria dos docentes (81,5%) é composta por mulheres com uma idade média de 38 anos sendo que desse total, 65% possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos, enquanto as famílias de 24% dos professores recebem entre dez e vinte salários mínimos. Quanto a formação, 67,5% dos professores entrevistados afirmam ter concluído o ensino superior e 32,5% o ensino médio. Nas regiões Norte e Centro-Oeste a situação, como esperado, é mais grave já que ainda são 15% os profissionais que estão sem a habilitação necessária. “Em relação à prática docente, 58,5% dos pesquisados, o que representa 971.475 professores, declaram trabalhar em apenas uma escola e 3% em mais de quatro escolas (48.574 professores).” A pesquisa aponta também que o “nível de renda dos professores traz impacto significativo no acesso ao computador, já que somente 3% daqueles que recebem salário mínimo têm computador.”

Com relação ao uso das tecnologias, 59,6% dos professores disseram que não usam o correio eletrônico e 58,4% não navegam pela Internet. No entanto, 74,3% dos professores entrevistados vêem TV diariamente e 52% ouvem rádio todos os dias.

Superar estas tristes condições e dotar as escolas de recursos tecnológicos contemporâneos é condição essencial para uma transformação radical da mesma. Anísio Teixeira, num por mim já muito citado, artigo de 1963, apontava para o futuro, para o *mestre de amanhã*. Mais uma vez, perdoe-me leitor pela extensa citação.

Anísio

(...) ousou pensar, o problema consistiria em formar um mestre, esse mestre de amanhã, que fosse um pouco do que já são hoje certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco dos chamados por vezes injustamente popularizadores da ciência, um pouco dos cientistas que chegaram a escrever de modo geral e humano sobre a ciência, um pouco dos autores de enciclopédias e livros de referência e, ao mesmo tempo, mais do que tudo isto. O mestre de amanhã teria, com efeito, de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou seja, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento experimental, a do pensamento biológico e a do pensamento das ciências sociais, e com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não só é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. Por que não será impossível este mestre? Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestres maiores que ele. O mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna, e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que

15 “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, dados coletados em <http://www.unesco.org.br/noticias/index.asp>, capturado em 28/05/2004.

tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã, nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonado pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado. (Teixeira, 1963)

Uma amanhã que parece não chegar...

Coerente com o seu tempo, e justo por isso, em muitos aspectos, objeto de nossa crítica, Anísio já afirmava para os que o consideravam um visionário que ele não estava apresentando observações que somente se aplicariam às sociedades afluentes. “O caso dos países subdesenvolvidos não é diverso, porque os **recursos tecnológicos da propaganda e do anúncio** também já lhe chegaram e não lhe será possível repetir a história dos sistemas escolares mas adaptar-se às formas mais recentes da escola de hoje.”(destaque meu)<sup>16</sup> Pena que, juntamente com esses recursos da propaganda e da mídia, começamos a pensar a educação não como um direito social mas sim como uma mercadoria. Mercadoria que deve ser vendida, utilizando-se de todos os artifícios disponíveis no mercado. Essa perversa perspectiva tem empurrado para o lado a idéia de políticas educacionais que tenham como objeto a formação de seres humanos com base em princípios muito antigos como é o caso da cidadania e da ética. Conceitos esses que, lamentavelmente, estão sendo tomados por sentidos outros, numa atualização perniciosa.

Permita-me já trazer como uma prévia para o texto, a imagem de alguns *outdoors* de publicidade das escolas e faculdades em Salvador/Bahia e que estão sendo analisados pelo nosso grupo de pesquisa - explicarei mais detalhadamente adiante -, onde esta perspectiva de privilegiar os privilegiados se manifesta de forma muito clara e evidente.

De um lado, as imagens de pessoas bem vestidas e de classes sociais evidentemente mais privilegiadas é trazido para o cotidiano daqueles que circulam pela cidade:

[figura 32]



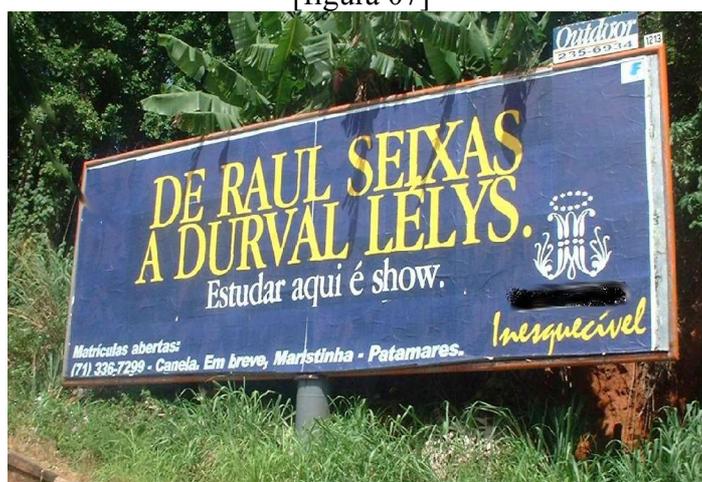
16 [<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/mestres.html>], capturado em 12/05/2003.

De outro, a imagem de famosos, locais ou nacionais, que passaram por essas escolas ou faculdades deixando no imaginário a perspectiva de, um dia, *ser um deles* ...

[figura 12]



[figura 07]



[figura 26]



[figura 09]



[figura 20]



Observa-se claramente nas peças publicitárias apresentadas a idéia de sucesso, de show, de brilhar, de um crescimento que só será possível se o *candidato* a este futuro já tiver tido um passado que lhe favoreça.

Algumas destas empresas de educação vão mais longe: prometem sucesso garantido e, mais do que um posto de trabalho, *um lugar na diretoria...*

[figura 21]



Outros exemplos colhidos nas ruas de Salvador, trazem a idéia do vencer superando todas as expectativas.

A publicidade fala mais alto.

[figura 25]



[figura 16]



Voltemos às questões do currículo e da formação do professor. Uma mudança nessa lógica de cidadão-consumidor, aluno-cliente e do vencer não se dará sem uma mudança radical na formação dos professores, uma vez que são eles que precisam estar qualificados e atentos para *enfrentar* este poderoso universo publicitário. Não podemos continuar a pensar em políticas de formação que busquem simplesmente treinar professores e muito menos certificá-los através de cursos de formação normalmente aligeirados. Pior do que isso, é absolutamente lamentável a possibilidade de mecanismos de certificação que tenham como princípio o estímulo à competição entre esses profissionais, através de pagamento de bolsas de incentivo, como chegou a ser proposto pelo governo Federal neste último ano.

Parece que a lógica do *ranking* e da competição terminou sendo inculcada em nossa sociedade de tal forma que as políticas públicas terminam, também elas, sendo vistas como competidoras entre si.

A naturalização do capitalismo, como afirmou Atílio Boron (2001), levou-nos a pensar, também, na naturalização de diversos outros processos e, com isso, retomamos a análise da mídia, e mais

particularmente, sobre a relação entre o sistema educacional e a publicidade.

A partir desta concepção de sociedade, de cultura e de educação o Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, desenvolve pesquisas sobre as políticas públicas brasileiras de educação e tecnologias<sup>17</sup>, tendo, como parte desse trabalho, sido feito um levantamento fotográfico dos *outdoors* das Universidades, Faculdades e escolas da Região Metropolitana de Salvador/Bahia, no período de 2001 e 2002. Foram registradas mais de 300 peças publicitárias ao longo desse período, as quais compõem o nosso banco de imagens e nos possibilitam acompanhar como estão se apresentando para a sociedade e como a sociedade está entendendo a educação neste momento histórico. Sabemos que apenas a partir de uma mostra localizada geograficamente não podemos generalizar para todo o país essa situação, no entanto, minhas observações assistemáticas possibilitadas pelas inúmeras visitas a diversas cidades brasileiras, interior e capitais, em todas as regiões, possibilitam-me arriscar que as imagens apresentadas são comuns a quase todos os nossos leitores. Estamos agora em fase de classificação e análise dessas imagens, mas já ousamos avançar em algumas provisórias conclusões que ajudam este pensar mais amplo da relação mídia e currículo.

## V

O crescimento do sistema privado de educação superior no Brasil vem se evidenciando desde o final dos anos 60, ainda que nesse período, acompanhado com um também crescimento do sistema público. A partir de então, observa-se uma diminuição do crescimento do sistema público, chegando a zero nos últimos cinco anos do século passado, e uma explosão no número de Instituições privadas no país (Menezes, 2000: 38). Ao longo dos anos do governo Fernando Henrique Cardoso, foi evidente o espaço ocupado pelo sistema privado, com uma clara mudança de rumo nas concepções de universidade. *Universidade em Ruínas na República dos Professores*, livro organizado por Héglcio Trindade, descreve e compara a situação brasileira, deixando claro que a problemática não é só brasileira mas é também “latino-americana e, mesmo nos países com forte tradição do ensino hegemônico, como o México, Argentina e Uruguai, a expansão do ensino privado é um fato significativo, indicando uma nova tendência” (1999: 22).

É função da universidade, pois, pensar sobre o seu próprio futuro enquanto instituição pública e como um direito público da sociedade e não apenas como mais um serviço. Mais ainda, é necessário recuperar o *ethos universitário* de ser a universidade a consciência crítica do seu tempo enquanto elemento criador de conceitos e não simplesmente de induzir professores, pesquisadores e estudantes a uma posição de produtores de artigos e publicações, de qualquer tipo e qualidade, para

---

17 Pesquisa: “Políticas Públicas Brasileiras em Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação”. Apoio do CNPq, para o período 2004/2007. e participação de Renata Nascimento, bolsista PIBIC no período de 2003/2004.

acumular pontos num sistema de avaliação produtivista que busca premiar aqueles que mais produzem. Instalou-se esta perspectiva produtivista, associada tipicamente aos meios de produção, e, com isso, a educação passou a ser considerada, também ela, como mais uma mercadoria.

Não é com pouco espanto que lemos, por exemplo, uma nota publicada no Jornal da Ciência Hoje com os seguintes dizeres: "Algumas *empresas de ensino superior tentam vender* a incautos seus cursos de pós-graduação, propagandeando que eles são recomendados pela CAPES".<sup>18</sup> A CAPES, obviamente, desmente que recomende cursos e, claro está, muito menos esses. Mas esse tipo de ação das *empresas da educação* já se tornou corriqueira e, o que é pior, para boa parte da população já parece ser *natural* este tipo de investida e, principalmente, de publicidade.

Dois outros exemplos de publicidade em *outdoors* em Salvador que se utilizam dos resultados das avaliações (na época o conhecido *provão*) como forma de propagandear suas qualidades.

[figura 01]



[figura 06]



[figura 30]



Essas iniciativas de publicizar seus méritos têm chegado, inclusive, nas próprias instituições públicas, muito provavelmente pelas suas dificuldades de sobrevivência, instalando-se, assim, uma lógica - perversa! - de *ranking*, estimulando a competição e o individualismo, e é lamentável, obviamente, que minha própria universidade, a Federal da Bahia, *caia nessa armadilha* e, a partir da avaliação realizada por um órgão de imprensa, vá às ruas com um *outdoor* proclamando-se “a melhor graduação do Norte e Nordeste”.

[figura 18]



Estar na frente e ser a campeã! Comportamento estranho para uma instituição que deveria estar,

justamente pela sua função pública, cumprindo sua obrigação de ser criadora de conceitos, e não uma mera reprodutora de lógicas pensadas alhures. Traz-se, portanto, do campo empresarial, valores e critérios que passam a determinar os movimentos das instituições educacionais, repito, como se elas como empresas se constituíssem. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, analisando a experiência de implantação do Projeto de Controle da Qualidade Total implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, identifica claramente que o que se buscou foi a migração para a educação dos mesmos princípios do setor empresarial “(adaptabilidade, ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade); (d)os mesmos métodos de gerenciamento (Diretrizes e Interfuncional); (d)as mesmas estratégias (estratificação, Folha de Verificação, Gráfico de Carts de Controle); (d)as mesmas ferramentas ('5W e 1H'; '5S' e Diagrama de Árvore) e (d)o mesmo método de gerenciamento ('PDCA')”(Oliveira, 1998: 77). *Mutatis mutantis*, princípios e valores imediatamente percebidos pelas agências de publicidade e empresas de educação em Salvador, que deles se utilizam para atrair os novos *clientes*.

[figura 03]



[figura 04]



[figura05]



A perspectiva de produtividade retoma, então, de forma muito forte e associada à performance de cada um individualmente e, claro, da instituição-empresa.

Marilena Chauí: “A 'qualidade' que por sua vez, é definida como competência e excelência cujo critério é o 'atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social'; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* uma universidade produz; *em quanto* tempo produz e *qual o custo* do que produz. Em outras palavras os critérios de produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão” (1999: 216).

De novo imagens da publicidade nas ruas de Salvador, de um *empresa* de alto valor (sic!) pelo seu *curriculum vitae!!!*

[figura 02]



## VII

A idéia de um currículo que é composto de caixas isoladas que só são articuladas pelos tais eixos transversais, reforça a idéia de este eixo só articula os pontos isoladamente, e que as caixas, estas sim são os elementos fundamentais nessa visão, só serão conectados – *linçadas*, como dizemos hoje! - por um elemento que nada mais é do que um artefato externo. Reforça-se, dessa forma, a

idéia de um conjunto de alternativas que é oferecido para ser escolhido pelo cliente – o aluno! - de um elenco que lhe é posto disponível. Como num processo industrial, alguns especialistas se encarregarão de unir esses pontos, de fazerem as articulações, de buscarem sentido num conjunto de ofertas sem sentidos ou com sentidos restritos ou aprisionados nela mesma.

Chegamos ao que estamos denominando em nossas pesquisas de perspectiva *shopping center* da escola. O tal *just in time learning* tão falado e tão badalado, coerente com alucinado tempo pós-humano de Piscitelli (2002).

Caminhamos, portanto, numa perspectiva ainda distante dos movimentos que pensam as novas possibilidades trazidas pela interatividade propiciada pelas tecnologias da informação e comunicação. Marco Silva, em *Sala de Aula Interativa*, resgata o trabalho de artistas e intelectuais que pensavam, já na metade do século passado, na idéia de *obra aberta*. Obra aberta como os parangolés de Hélio Oiticica: ‘uma nova era está começando: é a era da grande participação. [...] a proposição tende a ser a da participação livre, criativa; algo logo acessível a todos’ (Oiticica apud Silva, 2000: 125).

Não se trata, pois, de buscar a integração de partes que permanecem isoladas, afastadas uma das outras. Nesse sentido, também a integração termina sendo assumida como oposição à idéia de multiplicidade, de incomensurabilidade. Precisamos, portanto, resgatar a idéia de que, para a instauração de novos processos, será a singularidade dos fenômenos que demandará novos movimentos nesse jogo-jogado em constante movimento. De novo Marco Silva e o Parangolé de Oiticica, agora mais especificamente falando da escola: “o parangolé e a arte digital sugerem ao professor ser um propositor de atividades criativas que possam ser penetradas, navegadas, modificadas... um propositor de interrogações e do diálogo, e um disponibilizador de múltiplos dados em rede de conexões.” (Silva, 2000: 194)

Rede de conexões – tecnológicas ou não! - que sugerem, mais uma vez, possibilidades de articulações diversas com o diferente, em todo o caminhar. Novos processos se instauram possibilitando o estabelecimento de novas tensões entre o finito e o infinito, entre a vida e a morte, entre a vida vivente e a vida vivida. Entre o *jogo-jogante* e o *jogo jogado*. Um labirinto pleno de possibilidades, que traz de volta, de forma mais forte, a idéia do jogo-jogado, que foi desenvolvida por Luis Felipe Serpa e esteve incorporado no plano de gestão da Faculdade de Educação da UFBA para o período 2000-2004. Lá escrevemos: “(...) considere o objeto *dado*, o do jogo. Potencialmente, o fundante do dado é ter seis faces, ou seja, a **diferença**. É a **singularidade** do lançamento do dado que faz o mesmo exibir uma das seis faces. Ao mesmo tempo, a **intensidade** da exibição das seis faces (ou seja o **acontecimental** com **sentido**) é que contribui para explicitar a identidade do dado. Assim, parte de sua identidade é a expressão do espaço acontecimental da

**diferença**, através da singularidade de cada jogada e da intensidade com que cada face se apresenta no acontecimento.” (Pretto e Arapiraca, 2000)<sup>19</sup>

Nesta perspectiva, novos elementos passam a ser incorporados a todos esses processos, educacionais e culturais, dando outras dimensões às necessárias negociações que acontecem de forma permanente. A mídia passa a desempenhar um fundamental papel interagindo diretamente com o cotidiano escolar e, principalmente, com a forma de se conceber o currículo.

Novas dimensões conceituais e políticas passam a conviver com uma escola que é demandada a ampliar o seu espectro de relacionamentos com a presença forte de todos os elementos das ciências e das culturas que emergem mais intensamente a partir da presença generalizada dos sistemas comunicacionais e da apropriação dos mesmos pelas próprias comunidades educacionais..

Nestor Garcia Canclini:

Numa análise sobre as formas públicas de comunicação, se diz hoje que 'a TV faz a pergunta e a Internet responde' (Peregil, El País, 29-4-2001). Oxalá fosse simples assim, mas essa simplificação sintetiza um pouco um processo que vai de fato nesta direção. Do ponto de vista cultural, as sociedades se organizam menos nas novelas do que nas telenovelas, menos nas universidades do que na publicidade. E os políticos, que antes tinham respostas prontas para justificar o porque de estarmos juntos (como nação e como comunidades de consumidores), deixam que estas questões sejam respondidas pelos publicitários (Canclini, 2004).

As imagens dos *outdoors* sobre educação em Salvador/Bahia, apresentam a visão dos publicitários e dos proprietários das empresas educacionais que ocupam os espaços deixados abertos pela ausência de políticas públicas explícitas que favoreçam a revitalização da educação como um direito público de todo o cidadão, e não como uma mercadoria no setor de serviços. O caminho em direção à perspectiva dominante de mercado está aberto e a própria publicidade das escolas indica por onde seguir.

[figura 31]



Resta-nos o desafio: provar não ser esse o único caminho e mais, apontar outras direções e sentidos.

<sup>19</sup> <http://www.faced.ufba.br/diretoria/planos.php>

## **bibliografia**

- Augé, M. A guerra dos sonhos: exercícios de etnoficção. Campinas, Papirus, 1998.
- Bonilla, M. H. Escola Apreendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento. Faculdade de Educação/UFBA. Salvador. Tese de doutorado. 2002.
- Boron, A. A nova ordem mundial e como desmontá-la *in* J. Seoane e Tadei (org) Resitências Mundiais: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis, RJ, Vozes: 37-88, 2001.
- Canclini, N. G. América Latina: mercados, audiência y valores em un mundo globalizado . 2004.
- Castells, M. Critical Education in the New Information Age. Critical Education in the New Information Age. M. Castells. Lanham, Rowman e Littlefield: 3-31, 1999
- Castells, M. The Rise of the Network Society. Oxford, UK, Blackwell, 1996.
- Gartner, J. Virtual-School Costs Under Siege, Wired, 01/04/2004, capturado em 12/06/2004.
- Lima, M. F. M. O Fio de Esperança: políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação. Faculdade de Educação/UFBA. Salvador, Tese de doutorado. 2002.
- Lima Jr., A. S. d. As novas tecnologias e a educação escolar. um olhar sobre o projeto internet nas escolas/Salvador-BA. Faculdade de Educação. Salvador, UUFBA, 1996
- Lobato, E. Grandes grupos põem em xeque pluralidade da mídia. Folha de São Paulo. São Paulo: p. A. 2001.
- Menezes, L. C. Universidade Sitiada. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.
- Morin, F. (org) Quiteude da Terra. Salvador, Bahia, Museu de Arte da Bahia, 2000.
- Nova, C. Novas lentes para a história: uma viagem pelo universo da construção da história pelos discursos áudio-imagéticos. Faculdade de Educação. Salvador, UFBA. (1997)
- Picanço, A. d. A. A Avaliação no Processo de Educação a Distância: um estudo de caso nas telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI/Bahia. Faculdade de Educação/UFBA. Salvador. Dissertação de Mestrado. 2002.
- Piscitelli, A. Meta -cultura: el eclipse de los medios masivos en la era de Internet. Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2002.
- Prata, Mario, Minhas Tudo. Editora Objetiva, 2001
- Pretto, N. D. L. Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. Revista de Educação X(1): 5/20, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa, 2001.
- Pretto, N. D. L. e Picanço, A. de A. (Re)pensando a avaliação em EAD *in* Jambeiro, O e Ramos, F. Internet e Educação a Distância. Salvador: Edufba: 215/232, 2002.
- Pretto, N. D. L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre *in* Barreto, R. G. (org) Tecnologias educacionais e educação a

- distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet: 29-53, 2001.
- Preto, N. D. L. Linguagem e tecnologias na educação *in* Candau, V. M. (org) Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender, Rio de Janeiro: DP&A, 161-182, 2000.
- Preto, N. e Arapiraca, M. Construindo um escola sem rumo - documentos da gestão, Salvador, UFBA/FACED, encarte, 2000.
- RAMAL, A. Avaliar na cibercultura. <[http://www.revistaconecta.com / conectados/ramal\\_avaliar.htm](http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_avaliar.htm)>. Capturado em 24/05/2004.
- Senta, S. O 11 de setembro , os reality shows e a mobilização pela imagem. *Novos Estudos CEBRAP*(64): 73-82, 2002.
- Serpa, F. Transformar a Educação na Bahia. *Análise & Dados*, Salvador/Bahia, 4(4): 5-11, 1995.
- Serpa, F. Rascunho Digital: Diálogos com Felipe Serpa. Salvador, Edufba, 2004.
- Silva, M. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro, Quartet, 2000.
- Trintade, H. (org) Universidade em Ruínas na república dos professores. Petrópolis, Vozes, 1999.
- UNESCO Pesquisa da UNESCO revela perfil dos professores brasileiros, UNESCO e INEP. 2004. <http://www.unesco.org.br/noticias/index.asp>, capturado em 22/06/2004.
- Vattimo, G. A sociedade transparente. Rio de Janeiro, Edições 70, 1991.

Nelson Preto, professor e diretor (2000/2007) da Faculdade de Educação [<http://www.faced.ufba.br>] da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (1994). Autor, entre outros de *Uma Escola*

*sem/com Futuro: educação e multimídia*, pela Papyrus. Criador do projeto Tabuleiros Digitais [<http://www.tabuleirodigital.org.br>]. Sítio na Internet [<http://www.pretto.info>]