

Comunicação & educação

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2018 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2018 — 27 cm

Semestral.
ISSN: 0104-6829
e-ISSN: 2316-9125

1. Comunicação 2. Educação I. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Comunicações e Artes.

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Munglioli

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Castilho Costa

CONSELHO EDITORIAL

Adilson José Ruiz (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Adilson Odair Citelli (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Albino Canelas Rubim (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil), Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Benjamin Abdala Jr (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Cicilia Maria Khroling Peruzzo (UFES, Intercom, Brasil), Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Cremilda Medina (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Alberto Efendy Maldonado (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (Universidade Federal de Pernambuco— UFPE, Brasil), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil), Itania Maria Mota Gomes (Universidade Federal da Bahia — UFBA, Brasil), João Freire Filho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil), José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), José Marques de Melo (Universidade de São Paulo — USP e Universidade Metodista de São Paulo — Brasil), Luiz Claudio Martino (Universidade de Brasília — UnB, Brasil), Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Margarida M. Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Aparecida Baccega (Universidade de São Paulo — USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, Brasil), Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Marília Franco (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Brasil), Raquel Paiva Araújo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Rosane Rosa (Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, Brasil), Renata Pallottini (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná — UFPR, Brasil), Roseli Figaro (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo — USP, Faculdade Oswaldo Cruz — FOC e Instituto Singularidades, Brasil), Suely Fragoso (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, Brasil).

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México), Isabel Maria Ribeiro Ferin

Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Stendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuentes Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Maria Cristina Palma Munglioli, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Roseli Figaro.

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



CREDECIMENTO E APOIO FINANCEIRO DO PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS (SIBI) COMISSÃO DE CREDECIMENTO.

Bases de indexação:

LATINDEX: <http://latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=21898>

SIBI: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/>

MIAR: <http://miar.ub.edu/issn/0104-6829>

JOURNAL FOUR FREE: <https://journals4free.com/?q=2316-9125&x=0&y=0>

Diagramação: Natalia Bae | Tikinet Edição

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Lucas Giron | Tikinet Edição

Pareceristas desta edição:

Ademilde Sartori

Adilson Odair Citelli

Alberto Efendy Maldonado Gómez de La Torre

Ariane Porto Costa Rimoli

Claudemir Viana

Claudia Lago

Claudia Moura

Ismar Soares

Ruth Itacarambi

Thais Furtado

Wilson da Costa Bueno

EDITORIAL

Tempos obtusos, em que as certezas são construídas de lugares de fala falseados pela retórica da ordem, da família, do cidadão de bem. A fala é ação política da assepsia social. O que a ciência tem a dizer sobre isso? O que a racionalidade tem a ver com isso? De que razão estamos falando? Como construir consensos entre forças tão desiguais?

O falseamento plantado pela desinformação aponta a fragilidade das instituições e questiona a função dos meios de comunicação de promover a coesão social. Qual a relevância do jornalismo que se tem praticado? Que conhecimento é esse que se permite colonizar pelo poder e pelo dinheiro?

O acervo da revista Comunicação & Educação pode ajudar a esclarecer essas questões. Ele tem um valor inestimável e nos ajuda a compreender os mecanismos de persuasão construídos pelos dispositivos midiáticos. Tem ainda relevantes contribuições que mostram a capacidade de resiliência de profissionais e de pesquisadores que produzem conceitos, metodologias e propostas práticas a partir do conhecimento profundo das realidades do Brasil e da América Latina.

Nesta edição, os artigos trazem temas mais do que urgentes a serem tratados e retrabalhados em nosso campo de conhecimento. Eles expressam de maneira pertinente os problemas e limitações, mas também os avanços e a efetiva contribuição da área para a formação crítica e humanista nos ambientes formais e não formais da educação.

Nessa perspectiva, em mais um aniversário a revista Comunicação & Educação mantém seus propósitos fundadores, quais sejam: abrir espaço aos pesquisadores que produzem conhecimento na interrelação, permitindo-lhes chegar ao leitor interessado e renovar elos e diálogos produtivos.

Há conquistas expressivas, embora as tramas da desigualdade de oportunidades ainda imperem tanto na comunicação como na educação. Os percalços do presente fazem parecer utópico o entrelaçamento comunicação-educação, mas o potencial formativo e transformador dessa interrelação repercute e dá frutos.

Boa leitura.

Os editores.

Sumário

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Reforma do ensino médio: <i>déficit</i> de comunicação e intercorrências políticas <i>Adilson Citelli</i>	7
Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios <i>Leandro Marlon Barbosa Assis e Alexandre Farbiarz</i>	21
Aprendizagem ativa conectada em meio ao caos do estudante-ator-rede <i>Magaly Prado</i>	35
Perfil dos usuários do Portal Píon de divulgação científica em Física a partir de dados do Google Analytics sobre tempo, espaço e conteúdo <i>Leonardo Sioufi Fagundes dos Santos, Flaminio de Oliveira Rangel e Marcio de Araujo Mendes</i>	49
Representação visual e cognição: estudo com livros didáticos de Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental <i>Maria Ogécia Drigo e Luciana Coutinho Pagliarini de Souza</i>	65
Educomunicação e Jornalismo: uma análise da relação Comunicação/Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire <i>Rose Mara Pinheiro e Antonia Alves Pereira</i>	85
Uma análise da evasão discente do curso de relações públicas da Unipampa – Campus São Borja <i>Valmor Rhoden, Fernanda Sagrilo Andres e Juliana Lima Moreira Rhoden</i>	95

ARTIGOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ARTICLES

As redes intersubjetivas no encontro pedagógico: uma abordagem semiótico-comunicacional com foco na diversidade <i>Federico Buján</i>	109
A contribuição das mulheres para a pesquisa crítica em comunicação na América Latina <i>Sarah Corona Berkin</i>	121

ENTREVISTA/INTERVIEW

Para manter vivo o pensamento crítico da comunicação latino-americana: entrevista com Delia Covi <i>Cláudia Nonato</i>	133
---	-----

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

1964. 1968. Memórias de um tempo em que tanques e fuzis atropelaram sonhos e deixaram espíritos sem rumo <i>Maria Ignez Carlos Magno</i>	141
Materialidades do trabalho digital no Sul global e invisibilidades comunicacionais <i>Rafael Grohmann</i>	153

POESIA / POETRY

Hilda Hilst: do exercício constante da poesia

Arlando Rebechi Junior165

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

Cultura da mídia e valores morais nas telas do cinema: a experiência pedagógica do CinÉtica

Rafael Bellan Rodrigues de Souza179

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi191

Reforma do ensino médio: déficit de comunicação e intercorrências políticas

Adilson Citelli

Professor titular no Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP. Ministra cursos na graduação e pós-graduação (PPGCOM-USP). Pesquisador IB do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Mediações Educomunicativas (MECOM). Autor de inúmeros artigos e livros voltados aos campos da comunicação, educação e educomunicação.

E-mail: citelli@uol.com.br

Resumo: A recente aprovação da nova Lei que regerá o Ensino Médio brasileiro trouxe consigo uma série de indagações acerca da estratégia como foi encaminhada e da própria factibilidade quanto à sua implantação. Nascida como Medida Provisória, conheceu rápido trâmite na Câmara e no Senado, deixando à margem a participação dos setores sociais voltados ao tema da educação. Os necessários processos de comunicação, compreendidos como trânsitos dialógicos – decisivos para o tratamento de matéria com o alcance de uma mudança de rota em ciclo do ensino básico –, deixaram de ser acionados, resultando em uma Lei cujos interlocutores foram os gabinetes ministeriais e as salas de lideranças governistas do Congresso Nacional.

Palavras-chave: ensino médio; reforma; comunicação; educação; políticas públicas.

Abstract: The recent approval of the new Law that will govern the Brazilian Upper Secondary Education entailed a series of questions about its procedural strategy and about the very feasibility of its implementation. Issued as a Provisional Executive Order, it was quickly assessed and approved by the Chamber of Deputies and the Senate, excluding from the discussion the social sectors focused on education. The necessary communication processes, understood as dialogical processes – crucial to discussing a matter possibly affecting the practices of the whole level of basic education – were not pursued, resulting in a Law debated solely in ministerial offices and in the National Congress offices of government leaders.

Keywords: upper secondary education; reform; communication; education; public policy.

1. INTRODUÇÃO

No dia 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a lei para reformar o Ensino Médio no Brasil. Tendo por origem a Medida Provisória (MPV 746/2016), e após pequenos ajustes e acelerado trâmite no Congresso e no Senado, o documento legal, descontados os votos oposicionistas, conheceu assentimento. Para a sua implantação, entretanto, é necessário que seja aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conjunto de orientações curriculares que passou pelo crivo do Ministério da Educação, (MEC) e que seja votada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹.

A dita Reforma é composta de ações que impactam tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto na própria estrutura organizativa e funcional daquele nível de ensino². O caminho a ser trilhado até à implantação do Projeto nas escolas é longo e com inúmeros percalços, inclusive por registrar inconsistências que vêm sendo apontadas por segmentos da sociedade civil. Um ponto de convergência crítica entre os envolvidos no assunto, mesmo havendo entre eles diferenças políticas ou de concepções concernentes à Reforma, diz respeito à pressa no encaminhamento e na aprovação da proposta governamental, haja vista que, sob a capa de Medida Provisória, a ligeireza se faz presente, logo baixando a cota de comunicação e interlocuções imperiosas em processo de tal envergadura e com tantos reflexos para a nossa educação formal.

Neste artigo buscamos reconhecer como acontece, ao mesmo tempo, o engendramento da Lei sancionada pela Presidência da República e certas práticas políticas dirigidas à construção dos novos consensos de poder resultantes do impedimento da Presidente Dilma Rousseff.

É curioso observar que no acerto efetivado entre as forças partidárias do consórcio promotor do impeachment, coube aos Democratas (DEM) o Ministério da Educação; ou seja, ocorreu recuo temporal de décadas. Recorde-se que, durante o período ditatorial, aquele Ministério, haja vista a sua condição estratégica no controle político e ideológico, foi entregue aos mais fiéis aliados do regime.

Entre 1964 e 1985, com poucas exceções, os Ministros da Educação provinham de um grupo constituído de maneira dominante por membros da Aliança Renovadora Nacional (ARENA: 1966-1979) ou áreas próximas. Os desdobramentos deste tronco partidário resultaram em agremiações também vocacionadas a manter o Ministério sob a sua influência, como o Partido da Frente Liberal (PFL: 1985-2007). Ainda nos alvares da 6ª República, o Presidente José Sarney, chamou para a pasta dois pefelistas, Marco Maciel (1985-1986), e, em seguida, Jorge Bornhausen (1986-1987), velhos companheiros de jornada na ARENA, o partido de apoio à ditadura. E mesmo na gestão de Fernando

1. Este texto estava pronto quando vieram à luz fatos novos. Cesar Callegari pediu para se afastar da presidência da comissão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, com a publicação de um artigo no jornal *Folha de S. Paulo*, de 03/07/2018, em que diz: "Essa lei precisa ser revogada, a atual BNCC do ensino médio rejeitada e o tema voltar a ser debatido com a sociedade". (CALLEGARI, Cesar. Revogar a lei do ensino médio. Norma pode agravar desigualdades educacionais. *Folha de S. Paulo*, 03 jul. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/07/cesar-callegari-revogar-a-lei-do-ensino-medio.shtml>>). No dia 08/07/2018, órgãos da imprensa anunciavam que o Ministério da Educação estava retirando a tramitação do documento para realizar ajustes em pontos obscuros. Em seguida, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) informou que promoverá consulta pública sobre a BNCC, reservando, para tanto, o dia 02/08/2018, prometendo envolver 28 mil escolas do país. Este pequeno roteiro mostra os desencontros que circundam o assunto, vários deles apontados em nosso texto. Entendemos que é fundamental participar deste debate, motivo pelo qual damos curso à presente reflexão realizada, ainda, no calor da hora envolvendo a chamada reforma do Ensino Médio.

2. São alterados artigos da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e da Lei nº 11.494, de 2007 (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico – FUNDEB). Ademais, institui a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral.

Collor de Mello (1990-1992) chefiaram o Ministério arenistas/pefelistas como Carlos Chiarelli (1990-1991) e Eraldo Tinoco Melo (1992-1992). José Goldemberg (1991-1992) foi um ponto fora da curva.

Tal quadro começará a mudar no período Itamar Franco (1992-1995), com a designação, para a pasta da Educação, de Murílio Avellar Hingel (1992-1995), professor que se opusera à ditadura. Em seguida, acompanharemos a ascensão orgânica ao poder do forças que haviam combatido o regime militar. De início, com Fernando Henrique Cardoso, que manteve no MEC, por duas gestões continuadas, Paulo Renato Sousa (1995-2003), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Depois, Luiz Inácio Lula da Silva indicando, em dois mandatos, uma sequência de três ministros vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT), Cristóvão Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad, cujo período estendeu-se até à gestão Dilma Rousseff (2005-2012). Esta intercalou durante os seis anos de exercício, entre petistas e aliados, sete ministros, incluindo as duas gestões de Aloísio Mercadante (PT).

Verifica-se nos dois ciclos sob a égide do PSDB e do PT e no período Itamar Franco o afastamento da linhagem que fora hegemônica por décadas no Ministério da Educação, ao menos quanto aos postos-chaves. Em consequência, um novo estrato geracional, com outras referências ideológicas, programáticas e até mesmo partidárias, ascendeu na estrutura funcional do Ministério.

Considerando tal histórico é compreensível que tenha Michel Temer, em sua singular ascensão ao poder, nomeado como Ministro da Educação um membro do Democratas (DEM) – cujas raízes remontam à velha estirpe iniciada com a ARENA, e seus designativos subsequentes: Partido Democrático Social (PDS) e Partido da Frente Liberal (PFL) – religando a velha e a nova República. O titular entre 2016 e 2018, José Mendonça Bezerra Filho, sem equipe e experiência na área, nomeou como auxiliares diretos um grupo de administradores educacionais advindos de gestões federal e estadual do PSDB. Vale dizer, há muito afastado do MEC e quase abduzido como agremiação política sob a era petista – a sobrevivida, ironicamente, foi dada pelo tsunami que levou de arrastão a Presidente Dilma Rousseff –, o DEM e a sua herança retornaram ao Ministério como resultado dos loteamentos políticos pactuados para a consecução do impeachment. O movimento subsequente, visando a colocar em andamento os possíveis programas educacionais conjecturados pelas novas arrumações do poder, necessitou contar com a dita visão modernizadora do tradicional aliado, o PSDB.

O contexto de produção do qual decorre a problemática reforma do Ensino Médio traz consigo as marcas de um país atravessado por profunda crise política e na qual as composições e alianças dirigem pautas cujo alcance dizem respeito, diretamente, aos problemas de governabilidade e de busca por alguma legitimação popular. Frente a situações deste tipo ronda o incômodo

perigo de se estar abrigando estratégias de marketing, quando não de pactos pouco declináveis, o que, em sua origem, poderia registrar pertinência. Em um termo, o afã publicístico e de avanço sobre parcelas de poder tem o condão de reduzir os propósitos educativos a interesses partidários, de roteiros ideológicos, de operações econômicas – haja vista, neste caso, um cenário que ao mesmo tempo deprime o financiamento da educação pública e abre espaços para ampliar as iniciativas privatizantes nas redes escolares.

A preocupação em reorientar o Ensino Médio não vem de hoje, como se pode ler, por exemplo, no Projeto de Lei (PL) 6840/2013³. O modelo enrijecido, de natureza meramente introdutória, nem sempre coincidente com os anseios dos jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos, tem como alternativa quase única o caminho da Universidade. O relatório *Education at a Glance 2017*⁴, originado da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – certamente insuspeita de fazer parte dalguma conspiração esquerdista –, expõe números à reflexão:

Apenas 53% dos alunos brasileiros de 15 anos estão matriculados no Ensino Médio; os de 16 anos representam 67%; entre os de 17 anos, 55%. Deles só a metade termina o curso em três anos. Passando para cinco anos de estudos, com duas reprovações, a taxa sobe para 57%.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, em 2017 o número de jovens entre 18 e 24 anos que cursavam faculdade era de 23,8%. E 15,7% dos brasileiros possuíam curso superior – o Plano Nacional de Educação (PNE) introduz a meta de alcançar 50% até 2024. Pelo referido Censo estavam matriculados no Ensino Médio 8,07 milhões de alunos: 7,02 na rede pública e 1,05 na privada. E perto de 1,9 milhão concluiu os estudos.

Em seu desenho tradicional, o Ensino Médio lembra um território de passagem, no qual circulam um grupo de alunos que chegará ao fim da jornada ficando a eles destinado um possível terceiro grau. Aos demais, o contingente dos milhões de excluídos, sobretudo pertencentes aos estratos socioeconômicos mais vulneráveis, resta garantida a presença nas estatísticas referentes à evasão escolar. Os debates acerca do tema realizados em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) somente reforçam a gravidade do problema, que chegou a mobilizar a gestão Dilma Rousseff, cujos desdobramentos, porém, encontraram obstáculos em conjuntura conhecida pela sua natureza política adversa⁶.

A reforma do Ensino Médio sancionada apresenta vício de origem. Foi encaminhada ao Congresso Nacional não como Projeto de Lei (PL), mas sob a forma de Medida Provisória (MP) – o que resulta em prazo de tramitação restrito a 120 dias, recebendo os possíveis adendos dos deputados e senadores e entrando em vigor a partir da publicação no Diário Oficial. O regime de urgência urgentíssima é pertinente em circunstâncias envolvendo graves crises, tragédias, problemas a serem resolvidos no curto prazo. Algo totalmente inoportuno quando está em pauta assunto complexo como o da educação e, no caso

3. BRASIL. PL 6840/2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichaDetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

4. DOUMET, Marie-Helene. What's new? **Education Indicators in Focus**, n. 63. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

5. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (Mensal). 2017. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/calendario.php#1>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

6. Fato reconhecido por pelo ex-ministro Mendonça Filho, conquanto de maneira torta e sem intuito de melhor qualificar o debate: "Houve, sim, uma manifestação, na sua propagação televisiva, de compromisso daquilo que é essencial em termos de reforma de educação de nível médio no Brasil. Inclusive os vídeos circulam na internet. O que faltou à presidente deposta, provocou Mendonça, foi 'coragem ou disposição de levar a reforma adiante'". SOUSA, Josias. Para ministro, mudar ensino médio é tão importante quanto reformar a economia. **Blog do Josias**, 28 set. 2016. Disponível em: <<http://josiasdesouza.blogosfera.uol.com.br/2016/09/28/para-ministro-mudar-ensino-medio-e-tao-importante-quantoreformar-economia/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

específico, a alteração de um nível de ensino, haja vista as implicações aí ensejadas para milhões de jovens. O então Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, chegou a afirmar que a MP era inconstitucional – tal alegação levou a matéria ao Supremo Tribunal Federal (STF), onde está para ser apreciada sob a relatoria do ministro Edson Fachin –, considerando não ser o instrumento jurídico adequado para impulsionar mudanças estruturais em políticas públicas.

Do debate excluíram-se, no limite, a sociedade, representada por docentes, discentes, pais, profissionais que trabalham nas variadas atividades educativas; restou um rearranjo de algo que já existia, com as corrigendas e reelaborações promovidas por comissão ministerial e aprovada sem mudanças substantivas na Câmara e no Senado. Enfim, o anúncio tempestivo, que provocou reações acaloradas de segmentos bastante distintos, incluindo apresentador de televisão, técnico de futebol, juiz do Supremo Tribunal Federal, casos de Fausto Silva, Tite e Ricardo Lewandowski⁷, numa raríssima e ecumênica convergência em país tão polarizado politicamente, que se manifestaram sob chave negativa com relação à não obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Espanhol, Filosofia, Educação Física – mal terminadas as Olimpíadas do Rio de Janeiro e a correspondente campanha para se enfatizar as práticas esportivas nas escolas. A despeito de o Ministério da Educação haver recuado em alguns dos casos mencionados, nomeadamente Educação Física e Artes, ficou o sentimento geral de que a pressa, além de ser inimiga da perfeição, está a serviço do improvisado e de arranjos políticos circunstanciais. Em um governo pessimamente avaliado, cujas propostas para “tirar o país da crise” enfileiraram a artimanha da desinformação e do diz-que-diz de funcionários do primeiro escalão, cujo propósito sugere tornar ainda mais vulnerável o já fragilizado primeiro mandatário (em seu lacônico percurso de advertir ministros, negar o afirmado e se defender de denúncias envolvendo corrupção), estabelecer uma “agenda positiva” ganhou foro de tarefa prioritária. A celeridade indicada para a tramitação da reforma do Ensino Médio sob o peso de uma Medida Provisória esclarece, antes de tudo, as necessidades do governo no sentido de oferecer ao país algo de impacto, posto no terreno do anúncio publicitário, vinheta animadora de auditório, ainda que a promessa traga consigo as marcas de sua própria incompletude. Se possuía o condão de representar uma “moeda de troca”, as mudanças indicadas para redirecionar o Ensino Médio começaram mal, transformando problemas de fundo em jogo diversionista de formas.

Poderíamos sustar a nossa reflexão neste ponto, dizendo do apressamento de um processo que atropelou, inclusive, o Fórum Nacional da Educação (FNE), nascido da Constituição de 1988 e posto a funcionar 22 anos depois, em 2010, com a realização da Conferência Nacional da Educação (CNE). A afoiteza de um governo que conseguiu exibir a proeza de ser o de mais baixa popularidade da história republicana brasileira, formado sob alianças movidas por interesses, inconfessáveis alguns, estapafúrdios outros (a se ver a deferência do ex-ministro Mendonça Filho recebendo em seu gabinete mensageiros de uma disparatada proposta de educação que atende pelo estúrdio de Escola sem Partido, cujo feito maior tem sido o de alinhar pareceres contrários à sua implantação, vindos da

7. É do ministro a assertiva: “Alguns inominados, fechados lá no gabinete, que resolveram: ‘vamos tirar educação física, artes, isso e aquilo’. Não se consultou a população” (IMPEACHMENT foi ‘tropeço da democracia’, diz Lewandowski. *Folha de S. Paulo*. 29 set. 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/09/1817948-impeachment-foi-tropeco-da-democracia-diz-lewandowski.shtml>>. Acesso em: 14 dez. 2018).

Procuradoria Geral da República e de ministros do Supremo Tribunal Federal), apenas revela o desapeço a roteiros ocupados com a efetiva melhoria da educação em nosso país. Apesar destes senões é importante observar um pouco mais de perto alguns dos termos da Lei aprovada e apenas aguardando os trâmites finais do Conselho Nacional de Educação (CNE) para possível implantação, se é que o imbróglio exposto na nota 1 do nosso artigo será desenroscado.

A leitura do texto aprovado permite identificar a presença de vários artigos e parágrafos que sequenciam preocupações explicitadas em debates e documentos anteriores, conforme já nos referimos, e dirigidas a mudanças que vinham sendo pedidas para o Ensino Médio, mas ainda em processo de amadurecimento e a cumprir o necessário diálogo com a sociedade. No que tange ao formulado originalmente na Medida Provisória, pouca coisa de novo se vislumbra na Lei sancionada. Nela revela-se um documento composto de corrigendas, adendos e exclusões da LDB, cujos fundamentos são dirigidos por três grandes eixos, sobre os quais voltar-nos-emos noutro passo: flexibilização curricular; tempo integral; ensino técnico. Acrescentaremos, para efeito de reflexão, um quarto e difuso elemento: exercício docente.

A carga horária passa de 800 para 1.400 horas – com o mínimo de 1.000 horas anuais nos primeiros cinco anos; 60% da grade curricular será composta de disciplinas obrigatórias e 40% optativas. Ao menos um dos três anos do ciclo será comum a todos os alunos. O artigo 36 enuncia que o novo currículo terá *itinerários formativos* específicos cuja composição caberá ao discente, segundo as áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. A oferta das habilitações ficará a cargo das redes de ensino e suas escolas, sendo compulsória a presença de, ao menos, duas das áreas assinaladas. A inclusão de novas disciplinas obrigatórias na BNCC dependerá da aprovação do Conselho Nacional de Educação e da homologação do ministro da Educação. O Ensino Médio poderá ser organizado na forma de módulos ou sistema de créditos com terminologia específica.

O assunto concernente às disciplinas e à sua implementação permanece em zona obscura, ficando na dependência do que se explicitará na BNCC, nas possibilidades das redes de ensino, nas opções dos estudantes na montagem dos seus *itinerários formativos*. Algo consensual é a obrigatoriedade de Português e Matemática ao longo dos três anos. Às comunidades indígenas é assegurada a ministração de línguas maternas. Inglês deve constar a partir do 6º ano do Fundamental, ficando uma segunda língua, de preferência Espanhol, como optativa. Filosofia e Sociologia voltaram a ser obrigatórias (estavam excluídas na MP), entretanto não se esclarece como serão ofertadas: enquanto disciplinas específicas ou compondo bloco abrangente que atende por uma indefinição chamada de *estudos e práticas*⁸, ou mesmo percorrendo transversalmente o currículo.

8. O capítulo IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta a seguinte redação para o § 2º: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia". Como se verifica, algo próximo dalgum enigma a ser decifrado.

A BNCC⁹, em seu estágio atual, promove o mergulho num labirinto de difícil compreensão. O volumoso texto de quase 600 páginas firma dubiedades onde se impõem esclarecimentos, expandindo detalhes e miudezas (são elencadas próximas de 100 competências e mais de 1.500 habilidades específicas) cujo resultado é a circunscrição de práticas escolares já em andamento na diversidade regional brasileira, correndo o risco, inclusive, de travar proposições inovadoras em marcha¹⁰. É o que aponta o relatório *Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira*, produzido pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo¹¹:

BNCC não estabelece conhecimentos essenciais e indispensáveis cujo aprendizado deve estar cumprido ao final de cada etapa da educação básica. Em vez disso, determina cada passo a ser dado, em conteúdos miúdos, por série. Reitera a fragmentação disciplinar e não articula os polos historicamente cindidos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental [...] Muitas passagens do documento, sendo ininteligíveis até para especialistas, não poderão orientar a prática docente. Dessa maneira, o texto tende a ser inócuo, deixando tanto de impelir quanto de impedir a ação docente, que independe em grande parte dessas balizas todas.

Consideremos um pouco mais os eixos referidos como estruturantes da proposta em exame.

1. Flexibilização. Trata-se de ponto há muito requerido pelos educadores para permitir mobilidade dos estudantes, além de contemplar os propósitos e as vocações dos alunos. Na estrutura ainda vigente, há que se realizar, quase sempre, treze disciplinas: Português, Matemática, Inglês, Espanhol, Química, Física, Biologia, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A Lei em pauta evidencia os *itinerários formativos* e a consequente possibilidade de o programa de estudos do aluno organizar-se em torno deles.

Haja vista as condições já apontadas para aprovação da Reforma e o problemático emaranhado que a enseja, as dúvidas saltam aos borbotões. Na tópica geral da flexibilização pode ser encontrado o exemplo de os jovens – afinal, sujeitos últimos mobilizadores do flexível, logo da composição dos *itinerários formativos* – não haverem sido, durante o trâmite da Medida Provisória, consultados acerca de como se veem no acionamento do elemento flexível ou da composição dos percursos educativos. Desta sorte, os estudantes *foram falados, não falaram*. Ficamos sem saber quais são as suas expectativas, em especial auscultando capacidades e possibilidades de fazer escolhas, em que níveis, sob quais limites e condições. E agora nos perguntamos: serão montadas tutorias de aconselhamento, esclarecimento, haverá grupos para realizar orientação e acompanhamento pedagógico¹²?

Ademais, como o processo dependerá da ação dos Estados e até Municípios, em país marcado por acentuadas diferenças econômicas regionais, logo, pela maior ou menor condição de ampliar ou reduzir as ofertas – os aumentos de custos pedidos pela alteração do modelo servirão de óbvio pretexto para enrijecer o flexível –, não parece difícil antever o crescimento nas desigualdades concernentes à educação formal, sobretudo no âmbito público. É problemático,

9. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso em: jun. 2018.

10. Servem como exemplos as experiências em unidades educativas como a Amorim Lima e Campos Salles (São Paulo); Escola da Serra (Belo Horizonte); Escola Maria Peregrina (São José do Rio Preto/ SP), Oficina Pindorama (Vargem Grande Paulista/ SP); Projeto Âncora (Cotia/ SP); Escola Viva São Pedro (Vitória/ ES); escolas da rede municipal de Sobral (CE) e de Manaus (AM). Tais iniciativas podem ser encontradas no documento referenciado a seguir. Note-se que há propostas de trabalho de extremo interesse, sendo realizadas em escolas, redes, por iniciativas de grupos de professores, diretores etc. Grosso modo, a BNCC parece pouco atenta a tais ações.

11. **DIAGNÓSTICOS e propostas para a educação básica brasileira**, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2018. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

12. Veja-se, como ilustração, o fato de as escolas poderem adotar um sistema de créditos. Deste modo, ao concluir determinada disciplina no Ensino Médio, o discente leva consigo certo crédito podendo aproveitá-lo seja no Ensino Técnico seja em curso superior de eventual ingresso. Tal procedimento, possível no papel, exige nível de organização da rede e do próprio sistema mais geral de ensino do país, por ora, apenas sonho em noite de verão.

portanto, imaginar que o estudante venha a escolher livremente, por exemplo, uma das áreas já mencionadas ou suas eventuais combinações, pois tudo dependerá da realidade das redes de ensino e suas escolas públicas ou privadas e mesmo da situação pessoal dos alunos. Destes, 30% estão matriculados no Ensino Médio noturno; cabe indagar: como jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos frequentarão disciplinas ou áreas que lhes interessam conquanto ofertadas em outras unidades escolares, considerando, no caso das grandes cidades, os inúmeros obstáculos de mobilidade e segurança?

No limite, a lógica da racionalização econômica jogará papel decisivo, dependendo de as redes apresentarem condições materiais para atender às solicitações. Verifica-se que nem sempre interesse e possibilidade são combinados, restando o fato de que os estudantes vocacionados, por exemplo, ao percurso da formação técnica subordinam as suas esperanças maleáveis aos imperativos da limitação objetiva nas escolhas. Corremos o risco de iniciar um paradoxal processo de “liberdade curricular vigiada”. Aliás, em seus vários desencontros, a Lei em tela e a BNCC injetam no interior da exaltada tópica da flexibilidade o rigor da padronização – haja vista engessar 60% dos conteúdos a serem ministrados nacionalmente, deixando 40%¹³ para os trajetos diversificados regionalmente e por interesse das escolas –, promovendo uma esquisitice com, ao menos, dois desdobramentos. De um lado, as avaliações com impacto junto ao ensino médio, a exemplo do ENEM e dos próprios vestibulares às grandes Universidades, são de abrangência nacional, no que, por evidente, a padronização curricular ganhará proeminência, diminuindo o peso das iniciativas diversificadoras. De outro, os chamados sistemas de ensino, por tudo o que representam como racionalização econômica na produção de materiais, logo, de exercício uniformizador, na sua venda de apostilas e outros materiais didáticos e pedagógicos aos diferentes rincões do país, tenderão a aumentar ainda mais a presença deles junto às unidades educativas de nível médio.

2. Ensino profissional. A ideia de cursos com características terminativas, que apontem possibilidades para o ingresso no mercado de trabalho é defensável. Há jovens que não demonstram grande interesse ou vocação para realizar cursos superiores. Os motivos são de várias ordens: socioeconômicos, laborais, afetivos etc. Na estrutura ainda existente no Ensino Médio, tais grupos percorrem, centralmente, um caminho introdutório, mas, no geral, existe um vácuo, pois boa parte dos discentes ou evade ou conclui o ciclo sem prosseguir rumo à Universidade, conforme já mostramos. Em muitos casos, tais jovens procuram, no intuito de obter alguma qualificação profissional, outras estruturas de ensino, de que servem como exemplos as escolas técnicas, os institutos federais ou cursos no chamado Sistema S¹⁴.

A nova Lei, entretanto, é lacônica quanto ao tratamento deste assunto. Nela é possível ler que o estudante, ao buscar formação técnica-profissional, precisa continuar cursando disciplinas obrigatórias e obedecer à carga horária do Ensino Médio. As áreas disponibilizadas dependerão de acertos, segundo exposto no § 8º do artigo 36:

13. Podendo, inclusive, ser oferecido através do Ensino a Distância.

14. Refere-se ao conjunto de nove entidades de interesse de categorias profissionais, que recebem repasse de receitas para o desenvolvimento de seus serviços. São elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SÉSC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

Daí pairar compreensível dúvida acerca do que se abriga, em última análise, sob a rubrica de ensino profissional. É uma visão tecnicista, funcionalista, a ser adaptada segundo imperativos do mercado e conforme demandas regionais por mão de obra, voltada aos filhos das classes populares e à luta desigual que enfrentam para ocupar postos de trabalho mais bem qualificados? Como lembra Carlos Roberto Jamil Cury:

Isso vai confirmar algo que na história educacional do Brasil é muito recorrente, que é o que chamamos de dupla rede, a do *homo sapiens* e *homo saber*” [...] A LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que define e regulariza a organização da educação brasileira] diz que o Ensino Médio é responsável pela formação completa do cidadão. Agora, [com essas mudanças] você está cortando a maçã pelo meio, entre quem terá formação operária e quem terá a formação intelectual¹⁵.

É factível considerar que os propósitos últimos do proclamado ensino profissionalizante tragam em seu bojo os perigos da discriminação e da separação no mesmo corpo do Ensino Médio de categorias discentes a obterem maior ou menor reconhecimento e valoração: de um lado, os jovens destinados ao *fazer* e, de outro, ao *pensar*.

3. Período integral¹⁶. O Brasil já acumula experiências interessantes de extensão do tempo de ensino dos jovens na educação formal. Há exemplos dos CIEPs e CEUs, que tiveram início auspicioso, mas cujo desdobramento ficou a meio caminho. Inúmeros Estados brasileiros já mantêm o tempo integral para o Ensino Médio. Segundo o Censo Escolar de 2015¹⁷, há 5,6% de discentes naquela condição; os três Estados com maior incidência são Pernambuco (38%), Rondônia (26,9%), Ceará (14,3%). No Espírito Santo, em números de 2018, havia 32 colégios integrais de nível médio (que tem 240 unidades). E obteve, nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2017, as maiores notas do país.

A despeito dos eventuais méritos para se prolongar o tempo do aluno na escola, restam inúmeras dúvidas quanto aos arranjos curriculares e às políticas de permanência estudantil. O documento de que estamos tratando passa ao largo de esclarecer o que significa implantar processos de educação integral – conforme a entendemos, calcada na agregação dos vários elementos que devem estar presentes no desenvolvimento mais completo dos discentes; ademais, o texto aprovado não reflete de modo consistente sobre as variáveis socioeconômicas que marcam as regiões brasileiras, aspecto importante quando se pretende deixar o estudante mais tempo no espaço escolar. Neste último caso, sabemos da heterogênea realidade do país e dos grupos e classes cujos filhos aportam, especialmente, no ensino público. Existem os estudantes que fazem cursos médios noturnos por exercerem

15. ROSSI, Marina. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. *El País*. 09 fev. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html>. Acesso em: 14 dez. 2018.

16. Foge ao nosso escopo discutir o que é período integral, educação integral, jornada ampliada ou turno ampliado, e mesmo as implicações educativas ou socioeconômicas aí envolvidas.

17. BRASIL. MEC/INEP. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

funções laborais durante o dia, ou mesmo aqueles que mesclam trabalho e estudo. A proposta de tempo integral sem o devido acompanhamento de políticas voltadas à permanência estudantil pode resultar, ao contrário do almejado, em aumento na evasão escolar – os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015, indicam o motivo econômico como um dos principais vetores para que o discente deixe de concluir o Ensino Médio, haja vista o fato de boa parte deste contingente de jovens precisar contribuir com o orçamento familiar.

O governo propagandeia que a União aportará por dez anos recursos financeiros às escolas que aderirem ao tempo integral (duas incógnitas: e quando vencer a carência para os desembolsos?; as unidades que não adotarem o programa continuarão legadas ao proverbial abandono?). E promete investir na modalidade, nos dois primeiros anos, entre 1 e 1,5 bilhão de reais, correspondendo a 2 mil reais por aluno. Isto para colocar em prática a meta do PNE, que prevê estarem, até 2024, ao menos 25% dos alunos de cada etapa de ensino em tempo integral. A Lei aprovada faz, contudo, um adendo e condiciona a liberação dos recursos às disponibilidades orçamentárias. O enunciado é curto, mas grosso, e traz péssima notícia, pois representa caso paradoxal de compromisso que deixa claro não se comprometer.

O cenário econômico, ao menos como está sendo apresentado por especialistas, tem todas as cores, menos a rósea, numa mistura de vaticínios que vão de prolongada recessão, caos fiscal, até a um provável apocalipse e do qual serão salvos pouquíssimos ungidos. Tornou-se lugar-comum afirmar a urgente necessidade de realizar ajustes na economia, nas finanças públicas, na legislação trabalhista e previdenciária, sem o que teremos futuro tenebroso. Deixando um pouco de lado o compósito que mistura a necessidade de ajustes e o puro terrorismo financista, uma das ditas medidas saneadoras já está em vigência. É a PEC 241 ou 55 (teto dos gastos), que criou travas constitucionais para os investimentos públicos limitando os seus reajustes à inflação do ano anterior. Conforme o texto legal, o teto para 2017, primeiro de vigência da PEC, foi definido segundo as despesas primárias pagas em 2016, com a correção de 7,2% – inflação prevista para aquele ano. A partir de 2018, o custeio federal só aumentará de acordo com a inflação acumulada, em valores medidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Tal política econômica trará consigo enormes consequências sobre itens que estavam assentes na Constituição de 1988: de pronto, incidirá no enfraquecimento dos resultados positivos das chamadas vinculações de recursos para áreas como educação, saúde, ciência e tecnologia etc. A fixação dos gastos em educação em 10% do PIB, conforme as metas constantes do PNE, na prática, perderam validade. É oportuno acrescentar que o orçamento do Ministério da Educação para 2018 repete quase o mesmo valor de 2017: 107,5 bilhões de reais. É fato que o Congresso aprovou recursos adicionais de 1,5 bilhão de reais ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); o adendo, entretanto, foi vetado por Michel Temer ao sancionar a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018, sob a justificativa de existir provisão de 14 bilhões de recursos extras para o referido Fundo.

Sem entrar em detalhes envolvendo os impactos últimos da PEC, restam óbvias as resultantes restritivas no que tange aos recursos públicos destinados à Educação. Ajustar tudo isto com o aumento dos investimentos pedidos pela ampliação do período integral é algo que aguarda explicações para além do exercício fantasista da retórica.

Observados os três eixos estruturantes da Lei em exame, causa estranhamento a quase inexistência de propositura sistemática concernente aos projetos dirigidos à formação dos professores. A sumária passagem acerca deste assunto é um verso de pé quebrado almejando piorar o soneto, e a encontramos entre os incisos IV e V. São mudanças e adendos ao artigo 61 da LDB que dizia serem considerados trabalhadores em educação os “portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)”. A Lei de que estamos tratando ganha uma nova e desafinada redação, haja vista ampliar o exercício do magistério básico para os: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.”

Como o documento em exame localiza no ensino técnico um dos possíveis *itinerários formativos* dos discentes, estão autorizados, por exemplo, engenheiros, médicos, dentistas, com “notório saber” – seja lá o que isto signifique no presente contexto –, a ministrarem aulas de seus campos de atuação, a exemplo de análises clínicas, protética, manutenção de computadores etc. A se imaginar os efeitos para a consciência laboral e o conjunto de reivindicações dos docentes dedicados integralmente ao magistério, convivendo com profissionais que apenas de modo lateral estariam vinculados à sala de aula, sem possuírem a devida preparação para responder aos desafios didáticos e pedagógicos colocados no cotidiano das salas de aula. Ademais, caberia desvendar um enigma: que tipo de especialista “com notório saber” estaria disposto a aceitar a rotina em presença no mister dos professores alocados no Ensino Médio, sobretudo quando está em mira a rede pública?

Em documento de tal magnitude, que aciona conceitos como transversalidade, formação por itinerários, trabalho integrado, apreensão das múltiplas codificações da linguagem, desafios da comunicação digital, aprendizagem baseada em projeto etc., seria esperado pensar em novas estratégias de formação docente, a exemplo da inclusão de perfis profissionais mais atentos aos variados vínculos entre os campos da comunicação e da educação¹⁸.

18. Há no Brasil inúmeras experiências, trabalhos acadêmicos, linhas de pesquisa que tratam do assunto. A revista *Comunicação & Educação*, em vários dos seus números registra contribuições neste sentido. Propostas com mídia-educação no Rio de Janeiro, Educomunicação em São Paulo, servem como exemplos de iniciativas inovadoras que contribuem no atendimento do item concernente à formação de professores para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

O problema último, entretanto, quando está em jogo a atividade do professor, reside no seguinte: sem uma política consistente voltada à formação inicial e continuada, à melhoria nas condições materiais de trabalho e ao provimento de salários condignos tudo o mais será névoa para esconder o velho epigrama de Jean-Baptiste Alphonse Karr: “Plus ça change, plus c'est la même chose”. Em tradução livre: Quanto mais as coisas mudam, mais permanecem iguais.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se nestas considerações sobre a reforma do Ensino Médio que há acúmulo de questionamentos cujo encaminhamento e eventual resolução não se esclarece na Lei promulgada, incluída a BNCC. Existem fragilidades evidentes, falta de debate público, esquecimento dos principais interessados, atropelo temporal a revelar o açodamento que guarda pouca ou nenhuma relação com os problemas de fundo vividos pela educação brasileira em geral e, particularmente, no grau de ensino objeto do nosso texto. Parece haver pouca dúvida entre docentes, discentes e especialistas de que são necessárias alterações no Ensino Médio, a ocorrerem, contudo, sob clima distenso e pactuado entre as forças em jogo. O acionamento da comunicação – entendida como processo que não se reduz ao rufar dos tambores midiáticos e do imediatismo político –, calcada nos trânsitos dialógicos e na incorporação das alteridades, traria ganhos para o desenvolvimento de um projeto educacional mudancista em condições de atender aos anseios da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 6840/2013**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. MEC/INEP. **Censo escolar 2015**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **PLV n° 34**. Projeto de Lei de Conversão. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119066&ord=0>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. Congresso Nacional. **Medida Provisória (MP) n° 746**. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio>. Acesso em: jun. 2018.

CALLEGARI, César. Revogar a lei do ensino médio. Norma pode agravar desigualdades educacionais. **Folha de S. Paulo**, 03 jul. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2018/07/cesar-callegari-revogar-a-lei-do-ensino-medio.shtml>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo: USP-ECA-CCA-SIBI, 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/>>.

DOUMET, Marie-Helene. What's new? **Education Indicators in Focus**, n. 63. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

IMPEACHMENT foi 'tropeço da democracia', diz Lewandowski. **Folha de S. Paulo**. 29 set. 2016. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/09/1817948-impeachment-foi-tropeco-da-democracia-diz-lewandowski.shtml>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (Montly). 2017. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/calendario.php#1>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

DIAGNÓSTICOS e propostas para a educação básica brasileira, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 2018. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

ROSSI, Marina. Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado. **El País**. 09 fev. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SOUSA, Josias. Para ministro, mudar ensino médio é tão importante quanto reformar a economia. **Blog do Josias**, 28 set. 2016. Disponível em: <<http://josiasdesouza.blogosfera.uol.com.br/2016/09/28/para-ministro-mudar-ensino-medio-e-tao-importante-quanto-reformar-economia/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios

Leandro Marlon Barbosa Assis

Mestrando em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (UFF) Graduado em Jornalismo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Licenciado em História pela UFFRJ.

E-mail: leandro88marlon@gmail.com

Alexandre Farbiarz

Doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Administração pela PUC-RJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano do Departamento de Comunicação Social da UFF.

E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a naturalização do discurso de que a melhoria do ensino nas escolas se daria a partir da introdução de tecnologias dentro de um cotidiano escolar. Para tal, investigamos o consumo tal como proposto por Bauman para compreender, sob a perspectiva gramsciana, suas relações com o Estado e a sociedade civil e a atuação da ideologia na formulação da cultura das mídias. Desse modo, a hipótese do investimento em educação crítica para as mídias se coloca como ponto a ser verificado.

Palavras-chave: tecnologia educacional; prática docente; reflexão crítica; educação para as mídias; cotidiano escolar.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the naturalization of the discourse about the improvement of the teaching practice in the schools as a result from the simple introduction of technologies within a school everyday life. For this, we investigate the consumption proposed by Bauman to understand, under Gramscian perspective, the relations with the State and Civil Society and the work of Ideology in the formulation of the media culture. Thus, the hypothesis to be verified of investment in critical education for the media stands as a argument to be verified.

Keywords: educational technology; teaching practice; critical reflection; education for the media; school everyday life.

Recebido: 16/03/2018

Aprovado: 30/05/2018

1. INTRODUÇÃO

O capitalismo, atuando a partir de seu Estado e de suas instituições, pauta um consumo individualista que simula todos os problemas que afetam aos cidadãos e se coloca como a solução possível a partir da satisfação de prazeres. Desse modo, baseando-nos em Bauman, numa ode ao hedonismo narcisista, o indivíduo desloca-se do projeto coletivo, construído pela modernidade, para uma atuação fragmentada dentro de escolhas já pré-estabelecidas pela dinâmica econômica. Numa metáfora, Bauman¹ apresenta essa transição como sendo o padrão do acampamento:

o lugar está aberto a quem quer que venha com seu trailer e dinheiro suficiente para o aluguel; os hóspedes vêm e vão; nenhum deles dá muita atenção a como o lugar é gerido, desde que haja espaço suficiente para estacionar o trailer, as tomadas elétricas e encanamentos estejam em ordem e os donos dos trailers vizinhos não façam muito barulho e mantenham baixo o som de suas TVs portáteis e aparelhos de som depois de escurecer. [...] O que os motoristas querem dos administradores do lugar não é muito mais (mas tampouco menos) do que ser deixados à vontade. Em troca, não pretendem desafiar a autoridade dos administrados e pagam o aluguel no prazo.

Assim, a perspectiva de um consumo orientado à exibição e à satisfação imediata se apresenta pelo volume crescente de desejos postos em um fluxo constante a partir da cultura de mídia², pela cooptação das pautas sociais para manutenção do *status quo* mercantil³ e pela não obrigatoriedade de se transformar o cotidiano⁴. Portanto,

estar à frente portando os emblemas das figuras emblemáticas da tendência de estilo escolhido por alguém de fato concederia o reconhecimento e a aceitação desejados, enquanto permanecer à frente é a única forma de tornar tal reconhecimento de “pertença” seguro pelo tempo pretendido⁵.

Desse modo, a ação do sujeito pautado pela solução de problemas sociais pode ser substituída por uma prática individualista de satisfação de prazeres em nome do preenchimento do vazio que, paradoxalmente, surge da velocidade que o consumo impõe à sociedade. Portanto, “a essência do individualismo é mesmo o paradoxo. Ante a desestruturação dos controles sociais, os indivíduos, em contexto pós-disciplinar, têm a opção de assumir responsabilidade ou não, de autocontrolar-se ou deixar-se levar”⁶.

Entretanto, colocando Bauman⁷ e Lipovétsky⁸ em paralelo, percebemos a diferenciação entre ambos na maneira como observam o consumo e as tecnologias envolvidas nesse processo. Enquanto o primeiro possui críticas negativas ao processo, negando a liberdade existente, o segundo tende a acreditar nas potencialidades envolvidas entre produção e recepção de mensagens. Dessa forma, opta-se por uma mescla desses autores no que concerne a termos uma visão crítica e reconhecermos o predomínio das forças econômicas do sistema vigente sem deixar de acreditarmos na possibilidade de romper com a dinâmica posta diante de nós.

1. BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 35.

2. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Edusc, 2001.

3. KLEIN, Naomi. **Sem logo**: a tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

4. HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

5. BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 108.

6. LIPOVETSKY, Gilles; SEBASTIÁN, Charles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 21.

7. BAUMAN, op. cit.

8. LIPOVETSKY; SEBASTIÁN, op. cit.

Assim, reconhece-se a que a sociedade contemporânea é atravessada pelas mídias e pelas práticas de consumo oriundas das esferas sociais hegemônicas. Isso dito, a emergência de uma educação para as mídias como forma a contrapor o consumo irrefletido e, também, interferir na manutenção de uma dinâmica retificadora da vida social, se coloca como referencial teórico para a análise da inserção das mídias nas escolas.

Propondo a análise das práticas e estratégias políticas para inserir as mídias na escola, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ ou do novo Ensino Médio¹⁰, não são perceptíveis os parâmetros para a formação dos profissionais em sua prática docente e, menos ainda, para as condições físicas de desempenho das atividades pedagógicas propostas nos textos oficiais postos a debate público.

Todo o debate inserido nos textos da BNCC, ou da reforma do Ensino Médio, acaba por se orientar pela dinâmica de inserção no mercado de trabalho ou, também, no ensino através de notório saber. Nessa linha, recuperar a teoria crítica, como propõe Douglas Kellner¹¹, é um dos caminhos para que se possa perceber as limitações impostas aos indivíduos em seu cotidiano pela utilização das tecnologias e, por conseguinte, gerar outra prática que se oriente pela coletividade.

Em suma, o presente artigo busca a compreensão de que o projeto econômico capitalista acaba por mensurar a vida a partir do maior grau de consumismo, desvirtuando a cidadania ou a participação. Desse modo, não conquistamos nossas identidades no ato do nascimento ou no nosso amadurecimento, sendo estas alcançadas somente por meio do consumo, da velocidade e do descarte. Portanto, aqui reside o papel da escola como força capaz de potencializar a reflexão sobre o consumo de identidades e, também, estabelecer os vínculos face a face com os outros membros sociais frente à fragmentação advinda das redes digitais.

2. ESCOLA E MÍDIAS: ESCOLHA DE SOFIA?

A escola sobrevive na contemporaneidade como se diante do dilema de Sophie Zawistowska, personagem de William Clark Styron¹² que, ao ser presa por tropas nazistas por contrabando de presunto, precisa escolher qual de seus filhos seria morto para que o outro sobrevivesse. A questão foi posta pelo soldado e a recusa de Sophie levaria à morte de ambos. Por critérios físicos e por acreditar que teria mais chances, o menino é escolhido para sobreviver. Contudo ela nunca mais o viu.

Os educandos estão inseridos¹³ na cultura digital e podem utilizar desse ambiente virtual para enriquecer a experiência escolar; entretanto a estrutura física e o despreparo/desvalorização dos profissionais limitam o alcance de um projeto educativo diferente possibilitado pelas tecnologias.

Os vídeos postados em canais no YouTube ou em páginas do Facebook poderiam ser utilizados pelos educadores caso a estrutura das escolas possibilitasse

9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

10. BRASIL. Novo Ensino Médio: dúvidas. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 9 fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

11. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Libero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

12. STYRON, William. **A escolha de Sofia**. São Paulo: Geração, 2010.

13. TIC KIDS Online Brasil. **Cetic.br**, São Paulo, 4 ago. 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

tal ação. Mais: qual não seria o alcance das disciplinas das Ciências Humanas com os filmes armazenados no Netflix disponíveis para múltiplas interpretações dos conteúdos? Como garantir aos educandos, então, a chance de ampliarem o alcance de seu conhecimento já adquirido pela prática cotidiana se faltam condições básicas para o funcionamento escolar? Considerando as limitações físicas, rotineiramente opta-se pela preservação do que ainda resta de estrutura funcional arraigada ao modelo bancário¹⁴ e sem diálogo¹⁵ como forma de domesticar os jovens, ignorando sua cultura digital.

Como educador atuante na rede estadual do Rio de Janeiro há mais de cinco anos, acompanho o desgaste de colegas na batalha diária contra o celular, por exemplo, que é considerado como o principal meio de acesso à internet por 83% dos jovens com menos de 18 anos¹⁶. Atualizando o que escreveram Paulo Freire e Sérgio Guimarães¹⁷, por quais motivos a escola não pode pedir ajuda à internet? O que tem de errado ao considerarmos o ciberespaço como um dos locais da presença dos jovens e, por tabela, da escola? Em primeiro lugar, precisamos levar em conta que os meios de comunicação e sua utilização nas escolas são questões políticas. Como escrevem Freire e Guimarães¹⁸,

falta também, muitas vezes, a nós, professores, uma atitude mais compatível com a nossa realidade, que é a de primeiro procurar aproveitar os meios simples que temos [...] e, a partir do momento em que nós estivermos conseguindo desenvolver, já artesanalmente, o conhecimento e o envolvimento das pessoas, aí poderemos também partir para os recursos industriais.

Portanto, ao reconhecermos que optar pelo uso ou não uso das mídias digitais acarreta perdas irreparáveis caso não tenhamos a convicção de qual projeto de educação queremos, estaremos mais abertos a compreender que a escola, enquanto espaço de ensino-aprendizagem, precisa ser recuperada em sua essência formativa. Desse modo, romper com a automatização do *ethos* midiático¹⁹ que nos imputam as tecnologias em concordância com a “aceleração da expansão do capital [...] a que se vem chamando de ‘globalização’”²⁰, se coloca pelo reconhecimento daqueles a quem servem os meios de comunicação. Em outras palavras, precisamos recuperar a escola enquanto espaço de compreensão, análise e superação da organização social estabelecida e não como reprodutora das desigualdades naturalizadas pela mídia.

Para os grupos hegemônicos, “é muito mais fácil [...] sentir-se em paz com a transmissão ou a reprodução da sua ideologia através de uma máquina do que através do professor”²¹, ou seja, desmotivar e insinuar o despreparo dos educadores é uma de suas estratégias de dominação. Portanto, ao estabelecer o papel da escola no cenário contemporâneo, deve-se perguntar a quem servem as inovações tecnológicas postas às escolas como uma necessidade do mundo. Tal proposta, de cunho marcadamente político, se faz ao considerar como os setores privados têm avançado sobre a educação, especialmente no campo das políticas públicas, já que o movimento Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base Nacional são exemplos objetivos dessa penetração dos setores privados

14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

15. Idem, **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

16. TIC KIDS Online Brasil. **Cetic.br**, São Paulo, 4 ago. 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

17. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 45.

18. *Ibidem*, p. 104.

19. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2012.

20. *Ibidem*, p. 11.

21. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 124.

na Educação. Como sinaliza Érika Martins²², tal ação pauta-se pela dinâmica de *think tanks* que consideram o modo de gestão da iniciativa privada superior o modelo a ser seguido pelo setor público.

O Todos pela Educação²³ (TPE), por exemplo, se coloca como um movimento da sociedade brasileira, porém, ao se verificar o site, apresenta dentre seus organizadores os setores financeiros e hegemônicos da sociedade brasileira. Assim, considerando o analisado por Erika Martins²⁴, a lógica modernizadora proposta pelo TPE é engendrada pelos interesses comerciais para geração de mão de obra e pela defesa da esfera privada pelo Estado capitalista.

Isso dito, a partir da análise de Selma Pimenta e Umberto Pinto²⁵, compreendemos a Educação como espaço para formação do ser humano enquanto cidadão engajado na inserção no/com mundo. Assim, o sujeito estaria apto a “aprender pelo trabalho e não somente para o trabalho”²⁶. Portanto, uma escola que se oriente pela formação crítica precisa compreender que “educar implica ir além da repetição contingente de um costume pela aceitação dos impulsos de liberdade que transformam *ethos* em *héxis*”²⁷, pois “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica”²⁸.

A diferença entre o *ethos* e a *héxis*, em síntese, reside na compreensão de que o *ethos* “rege-se pela midiaticização, quer dizer, pela tendência à ‘virtualização’ ou telerrealização das relações humanas, presente na articulação do múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação”²⁹, em uma dinâmica de “transmitir saberes e estimular a conformação contingente de costumes e das técnicas”³⁰; enquanto a *héxis*

é a possibilidade de instalação da diferença na imposição estaticamente identitária do *ethos*. O sujeito se apropria dos costumes herdados e tradicionalmente reproduzidos [...] com a disposição voluntária e racional de praticar atos justos e equilibrados dirigidos para um bem³¹.

Assim, compreendemos que a educação para as mídias garante a possibilidade da *héxis* educativa servir de meio para que a ideologia do consumo não se expanda e, por fim, possa retroceder. Tal crença, todavia, requer a formação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, também, na reformulação do que se pensa sobre educação. Em suma, precisamos repensar a escola como um espaço em que o indivíduo social vá além da *práxis* utilitária da tecnologia e, desse modo, torne-se um sujeito da ação – para, assim, utilizar a tecnologia com uma finalidade que não se encerra em si mesma dentro de seus cotidianos.

Dessa feita, ao se considerarem as escolhas postas a partir de uma ordem dominante, não há diferenciação entre o mundo com e sem as mídias. Ao reconhecermos a força e interferência do capital financeiro na economia e nas relações entre os agentes sociais, podemos pensar que “a mídia é [...]”

22. MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 13.

23. Cf. O site do movimento em: <<https://www.todos.pelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

24. MARTINS, op. cit.

25. PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

26. *Ibidem*, p. 29.

27. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 85.

28. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 11.

29. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 21.

30. *Ibidem*, p. 108.

31. *Ibidem*, p. 84.

uma técnica política de linguagem [...] para requalificar a vida social, desde costumes e atitudes até crenças religiosas, em função da tecnologia e do mercado”³². Assim, refletir sobre a escola como outro lugar “somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores”³³. Portanto, cabe à escola atuar a) na humanização da sociedade através do respeito das diferenças e b) na inserção da teoria crítica na sua prática cotidiana enquanto forma de entrelaçamento entre a vida de toda a comunidade escolar e as informações transmitidas pelos meios de comunicação.

3. ESTADO, SOCIEDADE E IDEOLOGIA: A HEGEMONIA SOB DISPUTA

A política na sociedade é o centro de todas as ações. Não existem atos que não tenham, direta ou indiretamente, cunho político. Karl Marx e Lênin forneceram as bases para uma visão materialista de classe e da importância das lutas no contexto social³⁴. Contudo, atendo-nos ao pensamento de Gramsci, avançamos quando tratamos de sociedade civil e hegemonia, pois “ao fazê-lo, ele [Gramsci] enfatizou de forma muito mais aguda que os teóricos precedentes o papel da superestrutura na perpetuação das classes e na prevenção do desenvolvimento da consciência de classe”³⁵.

Desse modo, ao nos basearmos nas compreensões de Gramsci, apontadas por Martin Carnoy³⁶, pretendemos cruzar seu entendimento sobre como os próprios trabalhadores poderiam alcançar a consciência de classe apesar dos revezes impostos pela dinâmica econômica das sociedades capitalistas. Tal compreensão pode se vincular ao processo dialógico proposto por Paulo Freire³⁷, ou seja, o “antídoto a esta manipulação [...] cujo ponto de partida [...] não está em depositar nelas [massas populares] o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo”³⁸.

Assim, compreender que o capitalismo domina e estrutura as demandas do Estado em favor de uma elite e, de forma concomitantemente, que a mídia é um de seus instrumentos, nos fornece bases para enfrentar as batalhas políticas, ideológicas e culturais que Dênis de Moraes³⁹ nos apresenta. Como exemplo, podemos considerar o avanço de grupos proprietários de redes de ensino privadas nos debates sobre os rumos da educação básica no país. A cultura da mídia⁴⁰, nesse cenário, atuaria de maneira a oferecer informações de maneira prática, simples e superficial em um ritmo acelerado sem espaço para a reflexão.

Em síntese, a veiculação repetida sobre a precariedade da educação pública no país pelos telejornais, sustentada por índices, provas ou exames encomendados, somada à pesquisa apresentada como base para a mudança do Ensino Médio⁴¹, tem entrelaçamentos mais profundos do que aparenta. A proposta

32. *Ibidem*, p. 26.

33. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 41.

34. CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

35. *Ibidem*, p. 90.

36. *Ibidem*.

37. FREIRE, op. cit.

38. FREIRE, op. cit., p. 200.

39. MORAES, Dênis. **Mutações do visível: da comunicação de massa à comunicação em rede**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

40. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: Edusc, 2001.

41. NOVO ENSINO MÉDIO 01. 30”. **Ministério da Educação**. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ilszj0WWqfA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

pedagógica das imagens midiáticas pode ser compreendida por atuar pelo desejo de se expressar “como memória afetiva de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade”⁴², ou seja, em um imaginário social. Contudo podemos perceber as contradições da formação dos espetáculos postos diante de nossos olhos a partir de uma reflexão crítica.

O espaço para a tomada de consciência, porém, é desviado de sua construção constante por meio de um capitalismo comunicativo⁴³. Em linhas gerais, essa forma de gestão social defende o fetichismo da tecnologia como um meio para alcançar o engajamento e participação da população. Entretanto, apesar de garantir outros lugares de fala, como aponta Jodi Dean⁴⁴, tudo não passaria de uma fantasia de totalidade apoiada na ilusão de uma participação. Ou seja, se refletirmos sobre o poder das palavras e como elas são utilizadas, não temos a comunicação. Conforme Paulo Freire⁴⁵ pondera, não há comunicação se a visão de mundo do outro não é respeitada e, menos ainda, se o interesse for persuadir enquanto propaganda ao invés de convencer pela compreensão das diferenças.

Desse modo, ao reconhecer que o imaginário social⁴⁶ é composto por ideologias e perceber a atuação das forças sociais nesse cenário, poderíamos sustentar a ação que vincula a *práxis* à reflexão, proposta por Paulo Freire⁴⁷, como um dos modos de se disputar a hegemonia na sociedade contemporânea sob o pensamento de Gramsci, em que “nem a força nem a lógica da produção capitalista podiam explicar o consentimento de que goza essa produção entre as classes subordinadas. Ao contrário, a explicação para esse consentimento reside no poder da consciência e da ideologia”⁴⁸.

A busca pela homogeneização pauta-se, desse modo, por “batalhas permanentes pela conquista do consenso”⁴⁹ que tentam manter o poder obtido e o ampliar para outras bases de apoio. Aqui, Gramsci considera que a hegemonia, pela relação entre classes dominantes e dominadas, tenta usar sua liderança política, intelectual e moral para impor uma visão de mundo como pertencente a todos⁵⁰.

Portanto, ao nos debruçarmos na cultura da mídia apontada por Kellner⁵¹, compreendemos o espetáculo como um dos componentes da transmissão hegemônica, sem que nos impeça de interpretá-lo e criticá-lo enquanto produção posta, pois “a hegemonia não é uma força coesiva. Ela é plena de contradições e sujeita ao conflito”⁵² – assumindo uma posição contrária à de Dean⁵³ e mote para nossa proposta de intervenção social.

4. CONSOME-SE OU SE CONSOME?

A veiculação do consumo através da cultura da mídia⁵⁴, a partir de um sistema de valores e crenças vinculados pelos meios de comunicação, acaba por fortalecer os grupos que patrocinam essa mesma cultura. Isso acontece pelas intervenções ideológicas e políticas que eles operam dentro do imaginário

42. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009. p. 29.

43. DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

44. *Ibidem*.

45. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

46. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

47. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

48. CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 95.

49. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009, p. 35.

50. CARNOY, op. cit., p. 95.

51. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. [4-15], 2004.

52. CARNOY, op. cit., p. 95.

53. DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

54. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Edusc, 2001.

social⁵⁵. Assim, apoiando-nos em Bauman⁵⁶, o projeto econômico que sistematiza as ações dos meios de comunicação acaba por qualificar os indivíduos a partir do seu grau de consumismo. Dessa forma, torna-se melhor o sujeito que mais consome o apresentado como padrão cultural vigente: desde os tênis estadunidenses confeccionados com mão de obra escrava da Ásia até o discurso veiculado por uma série de reportagens no jornal de destaque sobre a crise na escola e como as instituições privadas estão trabalhando para solucionar o problema.

É precisamente isto o que Baudrillard tem enfatizado há décadas: a ideologia do consumo seduz primeiramente a consciência, não com objetos ou bens materiais, mas com imagem. Imagem de que? “Imagem consumida de consumo”, isto é, a ideia do consumo enquanto modo novo de territorialização dos indivíduos⁵⁷.

A proposta de que o espetáculo segue ampliando seu poderio imagético e, conseqüentemente, propiciando o deslocamento do humano em nós, não nos impede, como salienta Douglas Kellner⁵⁸, de reconhecer as possibilidades de resistência de públicos diversos.

Portanto, seguindo a ótica contida nas análises de Agnes Heller⁵⁹, uma compreensão da crise na educação pode ser compreendida pela diferente construção cultural dos agentes escolares a partir do poder das imagens. Assim, ao sinalizarmos as propostas de reflexão sobre o espetáculo, contidas em Kellner⁶⁰, podemos perceber o entretenimento, a velocidade e a informação em excesso, como exemplos de domínio social. Ou seja, vinculando os autores citados, perceberíamos que somente pelo processo de se distanciar e estranhar o naturalizado – posto pela emergência e superficialidade – é que podemos destruir a pseudoconcreticidade⁶¹.

Alinhado a essa interpretação, a escola, a partir do pensamento do pesquisador Dênis de Moraes⁶², é um dos órgãos formadores de consenso. Assim, é possível questionar as escolhas que fazemos na vida cotidiana e, também, as distorções existentes no interior da sociedade a partir do ambiente escolar. Utilizando de teses gramscianas, faz-se uma crítica à ideia de que a revolução será um rompante violento como em outros tempos e, portanto, será, em realidade, lenta e gradual com a participação da grande maioria da população, oriunda de instituições diversas – dentre elas as escolas – formadas ao longo dos anos em choque com a cultura das mídias.

Em síntese, “o discurso midiático se propõe a determinar a interpretação dos fatos por intermédio de signos fixos e constantes que tentam proteger de contradições aquilo que está dado e aparece como representação do real, como verdade”⁶³. A escola, como contraponto, fornece a possibilidade de acessar diversos saberes “colocando as desigualdades no terreno da inteligência e da cultura”⁶⁴ e reconhecendo a luta de classes no interior da comunidade escolar.

Entendendo essa disputa a ser enfrentada a partir de uma educação para as mídias, salienta-se, assim, que a vida cotidiana se coloca como uma contradição dialética que precisa se opor ao que se naturaliza, a partir do entretenimento informacional através das mídias, e o que se estabelece como reflexão para

55. MORAES, Dênis. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

56. BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

57. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 59.

58. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

59. HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

60. KELLNER, op. cit.

61. KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

62. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

63. MORAES, Dênis. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 95.

64. PIMENTA Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 18.

transformar o cotidiano. Desse modo, reconhecer a ideologia do consumo enquanto uma retórica para mascarar uma dominação nos faz perceber que, sendo uma construção simbólica para a manutenção dessa sociedade capitalista, acaba por se expressar nas diferentes práticas e seduções hegemônicas. O discurso midiático, portanto, tende a afastar a criticidade do movimento de defesa de uma política pública oposta à educação capitalista e orientada para o mercado de trabalho. Ou seja: enfraquece-se a luta por um projeto coletivo – em longo prazo – em nome de uma prática superficial que satisfaz a prazeres que não refletem sobre todo o processo.

5. A “URGÊNCIA” DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O ÓPIO DE NOSSO TEMPO

Ao nos debruçarmos sobre a peça publicitária⁶⁵ que discute o novo ensino médio e o que mudaria com sua implantação, percebe-se que existe um teor de resposta às críticas que a BNCC vinha sofrendo na sociedade. A primeira pergunta feita por um jovem é sobre as disciplinas de História, Geografia e Filosofia que seriam englobadas por um eixo de área do conhecimento. Continuando na publicidade, apresenta-se o ensino médio como dividido entre um eixo obrigatório e outro flexível a partir da escolha do jovem estudante sobre o que estudar e sua formação técnica. O desfecho afirma que o conteúdo vale para todas as escolas, inclusive particulares, e que o novo ensino médio é “aprovado por 72% dos brasileiros”. Dito isso, algumas observações acerca do discurso empregado e dos interesses velados que circundam as mudanças podem ser apontadas.

Primeiramente, reconheçamos a falta de estrutura que existe nas escolas contemporâneas, sob a perspectiva de Selma Pimenta e Umberto Pinto⁶⁶. Enquanto na modernidade o foco era a junção da formação para o trabalho e de uma intervenção social, em nossa época de desemprego⁶⁷ a cidadania ganharia destaque. Entretanto, essa possibilidade é restringida pelo avanço de políticas que limitam as ciências humanas de viés crítico – como o novo ensino médio e a BNCC, vinculados a setores privados da gestão escolar – e pelo surgimento da perseguição praticada por grupos defensores do Escola sem Partido⁶⁸.

Em linhas gerais, atua por meio da mídia uma ideologia de consumo que se entrelaça com as estruturas de poder e, conseqüentemente, com a forma de se pensar a escola e influenciar escolhas que a organizem. Esse é um projeto político oriundo dos grupos hegemônicos para sustentar seus domínios e que acaba por ganhar força a partir da mundianidade mediada⁶⁹, ou seja, por uma compreensão do mundo fora do contato pessoal. Isso precisa ser posto em debate – especialmente sobre e com/na escola.

Se nos basearmos, então, no entendimento do que é um partido na ótica gramsciana, conforme aponta Erika Martins⁷⁰, a atuação de movimentos como os citados, com finalidade política – mesmo que se digam contrários aos partidos

65. NOVO ENSINO MÉDIO 01. 30”. **Ministério da Educação**. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WwqfA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

66. PIMENTA Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 45.

67. MENDONÇA, Heloísa. Topa tudo por trabalho: brasileiros aceitam salários menores e postos sem carteira para driblar desemprego. **El País**, São Paulo, 5 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/02/politica/1517580002_384940.html>. Acesso em: 5 fev. 2018.

68. NAGIB, Miguel. Quem somos. Escola sem Partido, [S.l.], 4 set. 2004. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

69. THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

70. MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 14.

políticos –, deve ser reconhecida como tal. Desse modo, há um interesse de atuar internamente nas escolas a partir de uma ideologia dominante para ampliar o poder da hegemonia já posta como naturalizada pelos meios de comunicação.

Essa configuração de ação se pauta, considerando o pensamento de John Thompson⁷¹, a partir da disjunção entre o tempo e o espaço no sentido de que um distanciamento espacial não coincide mais com o distanciamento temporal. Em outras palavras, através dos meios técnicos podemos superar longas distâncias a partir de aparelhagens eletrônicas que nos colocam em contato imediato com outras culturas e povos em uma relação desproporcional de forças. Tal conjuntura poética seria positiva, portanto, se não houvesse a interferência e atuação dos grupos hegemônicos que buscam a unificação ideológica por meio do “monopólio dos órgãos formadores de consenso, tais como os meios de comunicação, partidos políticos, sindicatos, Parlamento”⁷², e incluímos a escola como a última fronteira desse avanço.

No mundo digital em que vivemos, solicitamos notícias a cada segundo e nossos olhos não perdem a tela dos smartphones de vista. Assim sendo, a “síndrome consumista”⁷³ acaba por nos impregnar pelo imediatismo da reforma educacional que precisaríamos, pois

a prática gerencial de provocar uma atmosfera de urgência [...] é cada vez mais reconhecida como um método bastante eficaz, e preferido por muitos executivos, de persuadir os gerenciados a aceitarem placidamente até mesmo as mudanças mais drásticas que atingem no âmago suas ambições e expectativas⁷⁴.

Assim, o avanço dos grupos hegemônicos na sociedade civil, especialmente na escola, restringe a possibilidade de um projeto educativo que contribua com as vitórias nas batalhas pela hegemonia e conquista do poder. Esse avanço, entretanto, é uma ação iniciada nas últimas décadas de avanço neoliberal na América Latina, especialmente no Brasil. Portanto, reconhecemos a possibilidade de rompermos com o sistema vigente a partir da escola em uma guerra de posições, entendendo que precisamos nos atentar para a transformação proposta que parte dos mesmos grupos já detentores dos modos de fazer e que controlam o capital financeiro. Assim, como seria possível discutir os modos de produção da informação transmitida pela mídia e o contexto dos entretenimentos propostos se a escola estaria envolvida com setores que produzem tais conteúdos?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso fazer compreender que o proletariado hoje [02/07/1921] não tem contra si apenas uma associação privada, mas todo o aparelho estatal, com sua polícia, seus tribunais, seus jornais que manipulam a opinião segundo o arbítrio do governo e dos capitalistas⁷⁵.

Não nos sentimos pertencentes a grupos, ainda que cercados por pessoas. No mesmo sentido, o medo nos paralisa e nos impede de agir. A velocidade e

71. THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1998.

72. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009, p. 46.

73. BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

74. *Ibidem*, p. 124.

75. GRAMSCI apud MORAES, Dênis. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010, p. 88.

a instantaneidade do tempo tornam o cidadão superficial e irreflexivo sobre a necessidade de fazer tudo para ontem. Somado a isso, a responsabilidade por todos os problemas e questões que surjam é posta sobre os ombros desse frágil sujeito de nosso tempo. Vive-se em ma época em que a liberdade é apreendida como uma das maiores conquistas da humanidade. O discurso de ser quem se quer ser é vendido como uma realidade comum a todos as pessoas e, ao fim, luta-se pela defesa desse vazio comum que nos torna indiferentes a tudo e todos.

Agora, consideremos todos os dilemas aqui expostos e coloquemos como parte do cotidiano da vida nas escolas. Como os educadores e educandos poderiam lidar com essa imposição cultural sem o preparo devido nas salas de aula? Antes de qualquer observação que se possa fazer, a resposta vem de imediato nos meios de comunicação: o prazer pelo consumo irrestrito – tanto de produtos quanto de identidades – associado com um narcisismo, como forma de sanar esse vazio constante a partir, muitas vezes, da utilização de tecnologias consumíveis.

Entretanto, como analisa Bauman⁷⁶, somente a esfera pública, em um sentido de soberania coletiva, pode nos ajudar a superar essa situação de dor latente. Por isso, precisamos de um vínculo com a sociedade e da compreensão das disputas pelo poder hegemônico para que possamos nos aproximar uns dos outros e reconhecer a origem comum de nossos dilemas como algo maior do que nós mesmos. Ou seja, a saída para nossa crise atual está em compreender que o espaço público deve ser tomado por questões que sejam de interesse e necessidade de todos, não de desejos individuais a partir de mercadorias físicas que não contemplem a coletividade.

Como exemplo de nosso momento, inúmeras são as afirmações de que as tecnologias introduzidas nas escolas seriam a solução para os problemas – como o *Jornal Hoje*, da TV Globo, veiculou entre os dias 7 e 11 de agosto de 2017 –, essencialmente os de origem antidemocrática. A perspectiva de um consumo orientado à exibição se apresenta, em nossa interpretação, como uma expressão capitalista que reduz tudo à satisfação de prazeres imediatos. Dessa maneira, o sujeito se afasta da responsabilidade efetiva pelos outros e pelos problemas sociais e vive a ilusão de se tornar democrático por assinar abaixo-assinados virtuais ou mesmo trocar o avatar na rede social da moda, como assinalou Jodi Dean⁷⁷.

Assim sendo, como pensar que a simples utilização de mídias digitais nas escolas poderia transformar a experiência se o próprio ambiente escolar é convocado a se tornar, ilusoriamente, isento e neutro? Em uma referência direta, como debater a revolução industrial inglesa sem considerar os debates sobre movimentos grevistas clássicos, os luddistas ou mesmo contrapor a situação dos trabalhadores daquele tempo com a reforma trabalhista aprovada recentemente no Brasil?

Diante desse cenário, pautando-nos pelos debates realizados, a educação para as mídias pode fortalecer a escola e potencializar seu papel enquanto força que contribui para a cidadania. Mais do que isso, como defendeu Paulo Freire⁷⁸, precisamos de uma escola que seja tão formadora quanto informadora.

76. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

77. DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. *Cultural Politics*, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

78. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Se decidirmos por um único caminho, perderemos um dos últimos espaços institucionalizados de batalha contra as hegemonias do capital e nos tornaremos Sophie Zawistowska com os jovens mortos e sem presenciar o futuro da escola.

Portanto, que se abram as portas da escola para as novelas, telejornais, celulares, televisões, Internet, Netflix, WhatsApp e qualquer outro gênero textual ou mídias que, com a formação do educador, possibilitem a liberdade de escolha, de comunicação e de reinterpretação entre os membros da comunidade escolar. Por isso, que se formem educadores que estejam prontos a utilizar dessas produções como recursos pedagógicos e, também, como exemplificações das disputas hegemônicas aliando reflexão-criatividade-internet.

Em suma, a prática dos educadores deveria se pautar em analisar, propiciar a possibilidade de reflexão e utilizar a produção midiática como trampolim para a compreensão das desigualdades sociais postas como naturalizadas. Por fim, possibilitar a formação cidadã dos educandos e de si próprios como agentes na vida pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Novo Ensino Médio: dúvidas. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 9 fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: Edusc, 2001.

_____. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. [4-15], 2004.

KLEIN, Naomi. **Sem logo**: a tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIPOVETSKY, Gilles; SEBASTIÁN, Charles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MENDONÇA, Heloísa. Topa tudo por trabalho: brasileiros aceitam salários menores e postos sem carteira para driblar desemprego. **El País**, São Paulo, 5 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/02/politica/1517580002_384940.html>. Acesso em: 5 fev. 2018.

MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

_____. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

NAGIB, Miguel. Quem somos. **Escola sem Partido**, [S.l.], 4 set. 2004. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

NOVO ENSINO MÉDIO 01. 30". **Ministério da Educação**. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012.

STYRON, William. **A escolha de Sofia**. São Paulo: Geração, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1998.

TIC KIDS Online Brasil. **Cetic.br**, São Paulo, 4 ago. 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

Aprendizagem ativa conectada em meio ao caos do estudante-ator-rede

Magaly Prado

Pós-doutoranda pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: magalyprado@gmail.com

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre educação na comunicação. Modelos top-down são postos em discussão e em paulatino desuso desde a chegada da internet. Professores, junto dos alunos, descobrem e atualizam o conhecimento em tempo real, na sala de aula e fora dela – nos chats, nas ruas, no WhatsApp – e compartilham saberes criando laços. Eis apenas dois dos princípios da base deste estudo, o conectivismo, postulado por Siemens (2005): a manutenção de um conhecimento atualizado e rigoroso é o objetivo de todas as atividades de aprendizagem coletivistas; e o fato de que a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos. Conforme sua teoria, além de levar em conta as tendências da aprendizagem, o uso da tecnologia e das redes enfatiza a diminuição da meia-vida do conhecimento. Assim, uma das propostas foi cruzar o pensamento de Siemens com autores como Downes, Brown, Santaella, Mattar, Perniola e Latour, que nos inspiram a aplicar no dia a dia as ações, transcrições, interações com os estudantes de modo a colaborar nesta reflexão.

Palavras-chave: conectivismo; teoria ator-rede; tecnologia social; aprendizagem ativa; interação.

Abstract: This article brings a reflection on education in communication. Top-down models are being debated and have not been used since the internet. Teachers and students discover and update knowledge in real time, within and outside the classroom – in chats, on the streets, on WhatsApp – and share knowledge by creating links. Here are just two of the basic principles of this study: Connectivism, postulated by Siemens (2005): maintaining up-to-date and rigorous knowledge is the goal of all collectivist learning activities and learning can reside in non-human devices. His theory takes into account the tendencies of learning, the use of technology and networks. It also emphasizes the reduction of the half-life of knowledge. Thus, one of the proposals was to compare Siemens' theory to the work of authors such as Downes, Brown, Santaella, Mattar, Perniola and Latour, among others, who inspire us to apply actions, transcriptions and interactions with students in our daily lives, in order to collaborate to this reflection.

Keywords: connectivism; actor-network theory; social technology; active learning; interaction.

Recebido: 02/05/2017

Aprovado: 21/03/2018

O caos, compreendido como ciência, reconhece a conexão de tudo a tudo, como bem diz George Siemens¹ ao enfatizar a inclusão de todos a todos. “No tempo, por exemplo, isto se traduz no que é conhecido como o Efeito Borboleta – a noção de que uma borboleta que agita o ar hoje em Pequim pode transformar sistemas de tempestade no próximo mês em Nova York”². Esta analogia serve para destacar um verdadeiro desafio: como a “dependência sensível das condições iniciais” afeta de forma profunda o que aprendemos e como agimos com base em nosso aprendizado.

Enquanto a ciência mais tradicional trata de fenômenos supostamente previsíveis, como a gravidade, a eletricidade ou as reações químicas, a Teoria do Caos trata de coisas não-lineares que são efetivamente impossíveis de prever ou controlar, como a turbulência, o clima, o mercado de ações, nossos estados cerebrais e assim por diante. Esses fenômenos são muitas vezes descritos pela matemática fractal, que captura a complexidade infinita da natureza. Um dos princípios do Caos é a imprevisibilidade: porque nunca podemos conhecer todas as condições iniciais de um sistema complexo em detalhes suficientes (ou seja, perfeito), não podemos esperar prever o destino final de um sistema complexo. Mesmo erros ligeiros na medição do estado de um sistema serão amplificados drasticamente, tornando qualquer predição inútil³.

Linearidade não pode ser o alicerce para o sistema de educação na era da informação. Nesta fase é fundamental construir modelos com formato não linear que facilitem a aprendizagem. Afinal, aprender e pensar não são processos lineares; assim, é possível aplicar a teoria do caos aos sistemas complexos de hoje, como as escolas, que fornecem claramente uma oportunidade de mudança e transformação⁴.

A tomada de decisão é indicativa disso e depende das condições. “Se as condições subjacentes utilizadas para tomar decisões mudam, a decisão em si já não é tão correta como era no momento em que foi feita. A capacidade de reconhecer e ajustar-se às mudanças de padrões é uma tarefa-chave de aprendizado”⁵.

Modelos top-down (imposições que seguem a hierarquia do menor para o maior) estão sendo postos em discussão e em paulatino desuso desde a chegada da internet (livre por natureza – por enquanto), que, diga-se de passagem, começou a interagir por troca de mensagens exatamente entre acadêmicos. Professores em conjunto aos alunos descobrem, aumentam e atualizam o conhecimento enquanto ele sucede na sala de aula e fora dela – nos chats das redes, nos encontros nas ruas, nas conversas no WhatsApp – e compartilham saberes, ao mesmo tempo em que criam laços entre eles. “A tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos”⁶.

Mario Perniola⁷ reflete sobre este tema quando diz que o alheamento (uma espécie de isolamento) “do sentir não consiste em delegar noutros o que deveríamos ser nós a sentir e muito menos na hipótese de algum modelo respeitável nos vir ensinar o modo como devemos sentir”. O autor destaca a sensibilidade e a afetividade:

1. SIEMENS, George. Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>. Acesso em: 8 fev. 2015.

2. GLEICK, 1987 apud SIEMENS, op. cit. 2005.

3. FRACTAL FOUNDATION. What is chaos theory? Disponível em: <http://fractal.foundation.org/resources/what-is-chaos-theory/>.

4. KARTAL apud AKMAN-SOY, Vesile; KARTAL, Sadik. Chaos theory and its reflections on education: Mehmet Akif Ersoy University case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, v. 14, n. 2, p. 510-518, 2014.

5. SIEMENS, op. cit.

6. SIEMENS, op. cit., 2005.

7. PERNIOLA, Mario. *Do sentir*. Tradução de Tom Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1999. p. 22.

Se se tratasse simplesmente de um mandar sentir, a estrutura deste não seria alterada: a delegação poderia ser revogada em qualquer momento e nós poderíamos voltar a sentir de modo direto. Na realidade, hoje ninguém parece disposto a delegar a experiência do já sentido noutros: ninguém quer ser excluído da experiência do já sentido! Quanto à presença de modelos que dariam o tom à nossa época, já não existem *maîtres à sentir* para imitar: o já sentido não pode ser imitado, mas recalçado, repercutido, refletido. No horizonte do sentir alheado não existe já lugar para uma educação sentimental que pouco a pouco ensine a confrontar o mundo interior com a realidade efectual, esta, na verdade, não é algo de racional e de prático, mas é desde logo essencialmente estética, impregnada e embebida de sensibilidade e de afetividade. A realidade virtual contém já todas as possíveis figuras, dimensões e aspectos do científico, é o mapa completo do *pays du tendre*, a que cada um nada mais tem a acrescentar, podendo apenas ser atravessado, percorrido; é um repertório exaustivo de sensações e de afetos já sentidos que apenas se pode reproduzir, repetir⁸.

Impossível imaginar que já se estudou tudo ou que a experiência de trabalho basta para acreditar em uma única fonte de saber, o professor. Em tempos de informações velozes e experimentos advindos não somente das redações (o caso do jornalismo), bem como dos portais e sites da internet, das redes, da blogosfera etc., instrutores não cessam de aprender, se assim desejarem.

John Seely Brown⁹ apresenta uma noção interessante de que a internet alavanca os pequenos esforços de muitos com os grandes esforços de poucos. A premissa central é que: “As conexões criadas com nós incomuns suportam e intensificam as atividades de grande esforço existentes. Esta amplificação da aprendizagem, conhecimento e compreensão através da extensão de uma rede pessoal é o epítome do conectivismo”¹⁰.

Ao estudarmos o conectivismo – teoria de George Siemens – como um dos pilares da base teórica de atuação desta pesquisadora, podemos trazê-lo neste momento em que corrobora a questão da urgência em se acompanhar a evolução do tempo na educação de acordo com a tecnologia que a cerca e a modifica constantemente. Afinal, o conectivismo apresenta justamente um modelo¹¹ de

aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna e individualista. Como as pessoas trabalham e funcionam é alterada quando novas ferramentas são utilizadas. O campo da educação tem sido lento para reconhecer tanto o impacto de novas ferramentas de aprendizagem e as mudanças ambientais no que significa aprender¹².

O aluno cada vez mais tem adquirido uma posição de autonomia no processo de aprendizado. “Na aprendizagem ativa, em oposição à aprendizagem passiva, baseada na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais ativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento”, conforme conceituação de Valente¹³.

A teoria do conectivismo procura detectar as necessidades atuais (das últimas décadas) e proporciona uma visão sobre como adquirir as habilidades necessárias de aprendizagem e as tarefas indispensáveis para que os alunos floresçam em uma

8. Ibidem.

9. Brown fornece o exemplo de um projeto do sistema da *Maricopa County Community College* que liga os idosos com os alunos da escola primária em um programa de mentor. As crianças “ouvem esses” avós “melhor do que fazem seus próprios pais, a orientação realmente ajuda os professores... os pequenos esforços de muitos – os idosos – complementam os grandes esforços de poucos – os professores”. (BROWN, John Seely. **Growing up digital**: Como as mudanças na web funcionam, educação e as formas de aprendizagem das pessoas. Associação de Ensino a Distância dos Estados Unidos, 2002. Disponível em: <http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html>).

10. BROWN, op. cit.

11. SIEMENS, op. cit.

12. Ibidem.

13. VALENTE, José Armando: Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

era digital, como, por exemplo, uma metacompetência da exploração de formas de aquisição da informação. Todavia, é importante salientar o que ressalta Mark Deuze: “É quase impossível negar a atividade de mídia nas mãos do indivíduo. Porém, isso não significa que as pessoas sejam automaticamente alfabetizadas quando se trata de mídia, o que é, naturalmente, um desafio da tecnologia e da educação”¹⁴.

Para enfrentar esse desafio – de estar com o conhecimento sempre atualizado –, especialmente porque conforme sua teoria, além de levar em conta as tendências da aprendizagem, o uso da tecnologia e das redes enfatiza a questão da redução da duração do tempo de vida do conhecimento até que se torne obsoleto, quando a capacidade de avaliá-lo rapidamente é muito valorizada, eis alguns dos princípios do conectivismo postulados:

- a aprendizagem e o conhecimento repousam numa diversidade de opiniões;
- a aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação;
- a aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos;
- a capacidade de saber mais é mais importante do que aquilo que sabemos num determinado momento;
- promover e manter conexões são fundamentais para facilitar a aprendizagem contínua. A capacidade de ver conexões entre ideias, conceitos e áreas de saber é uma competência crucial;
- a manutenção de um conhecimento atualizado e rigoroso é o objetivo de todas as atividades de aprendizagem coletivistas;
- o tomar de decisões é, em si mesmo, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o sentido da informação que nos chega é visto através da lente de uma realidade em permanente transformação. A resposta que agora é correta pode ser errada amanhã, devido a alterações no clima informacional que afeta a decisão.

No convívio com os alunos, especialmente os ingressantes em cursos de graduação, a emoção é quem guia. Ao estudar como o cérebro aprende, a neuroeducação dinamita as metodologias tradicionais de ensino. A contribuição mais contundente é “que o cérebro precisa se emocionar para aprender. E não existe ideia inovadora considerada válida que não contenha esse princípio”¹⁵ – é o que diz a introdução da entrevista de Menárguez com Francisco Mora, que “recomenda cautela e adverte que na neuroeducação ainda há mais perguntas do que respostas”¹⁶.

Sabemos que o tempo dedicado às aulas expositivas não deve durar mais de 20 minutos¹⁷. Por sua vez, Mora reforça a premissa de encurtar a duração da aula, mas ainda fala em mais que o dobro do tempo quando argumenta que “a educação pode ser transformada para tornar a aprendizagem mais eficaz, por exemplo, reduzindo o tempo das aulas para menos de 50 minutos para que os alunos sejam capazes de manter a atenção”¹⁸.

14. BECKER, Beatriz. Vida na mídia: além do jornalismo. Entrevista com Mark Deuze. *Revista Eco Pós*, v. 1, n. 19, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/3354/2629>. Acesso em: 12 nov. 2016.

15. Mora, doutor em neurociência pela Universidade de Oxford, professor de Fisiologia Humana da Universidade Complutense, é autor de *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. MORA, Francisco. “É preciso acabar com o formato das aulas de 50 minutos”. Especialista em Neuroeducação aposta na mudança de metodologias, mas pede cautela na aplicação da neurociência na educação. Matéria para o jornal *El País*, Madri, 23 fev. 2017. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html>. Acesso em: 23 fev. 2017.

16. Mora, op. cit.

17. Correa Lima, Manolita. Apresentação na Academia de Professores, Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2016.

18. *Ibidem*.

A neuroeducação transfere a informação de como o cérebro funciona com o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem. Mora afirma ser imprescindível “saber quais estímulos despertam a atenção, que em seguida dá lugar à emoção”¹⁹, pois sem esses dois fatores não ocorre aprendizagem. É notório que é mais difícil fazer o estudante aprender ou refletir sobre algo se ele não estiver motivado.

É necessário despertar a curiosidade, que é o mecanismo cerebral capaz de detectar a diferença na monotonia diária. Presta-se atenção àquilo que se destaca. O prazeroso. Acender uma emoção no aluno, que é a base mais importante sobre a qual se apoiam os processos de aprendizagem e memória. As emoções servem para armazenar e recordar de uma forma mais eficaz²⁰.

O professor deve começar a aula de maneira estimulante; Mora chega a considerar como técnica de ensino para sensibilizar o aluno o uso de imagem chocante e de elemento de provocação, obviamente não no sentido (respectivamente) de ofensa ou insulto, como se costuma entender pelos termos – a intenção é “romper o esquema e sair da monotonia. Sabemos que para um aluno prestar atenção na aula não basta exigir que ele o faça”²¹.

Mora acredita que os elementos desconhecidos, que acabam por nos surpreender, são exatamente aqueles que abrem a janela da atenção; assim, são imprescindíveis para a experiência de quem aprende. Em outra técnica, ele finaliza com a parte de mais difícil compreensão nas metodologias ativas: o autoaprendizado nos desafios para que achem soluções. É complicado porque, na era da velocidade, os estudantes são inquietos, multitarefeiros e ansiosos para resolver e acabar uma tarefa. “O cérebro utiliza todos os seus recursos a cada vez que se depara com a resolução de problemas, com processos de aprendizagem ou de memória”²².

Estudantes prestam atenção ao conteúdo quando estão envolvidos emocionalmente, sentem curiosidade no assunto e são estimulados a descobrir e resolver desafios coletivamente. Se houver alguma competição em formato de *game*, melhor para a aprendizagem embutida. Ao brincar, aprendem. Albert-László Barabási²³ afirma que “os nós sempre competem por conexões porque os links representam a sobrevivência num mundo interconectado”.

Esta competição é em grande parte embotada dentro de uma rede de aprendizagem pessoal, mas a colocação de valor em certos nós sobre os outros é uma realidade. Os nós que adquirem com êxito maior perfil terão mais êxito na aquisição de conexões adicionais. Em um sentido de aprendizagem, a probabilidade de que um conceito de aprendizagem será ligado depende de quão bem ele está atualmente ligado. Nodes (podem ser campos, ideias, comunidades) que se especializam e ganham reconhecimento por seus conhecimentos têm maiores chances de reconhecimento, resultando assim em polinização cruzada de comunidades de aprendizagem²⁴.

Assim, “observa-se que os nós não se referem apenas a atores humanos, mas também podem ser bancos de dados, bibliotecas, organizações, ou seja,

19. Ibidem.

20. Ibidem.

21. Ibidem.

22. Ibidem.

23. BARABÁSI, 2002 apud SIEMENS, op. cit., 2005.

24. Ibidem.

qualquer fonte de informação, o que torna as possibilidades de estabelecer conexões infinitas”²⁵.

1. CURIOSIDADE INTELCTUAL

No artigo “A morte das ciências humanas vai matar também as exatas – É crucial reconhecer que as descobertas nascem da curiosidade”, de James Bank²⁶, o mais interessante está no parágrafo final: “As iniciativas educacionais geralmente focam no currículo, mas promover a curiosidade intelectual não é algo facilmente descritível num currículo. Essa tarefa depende da cultura da escola e dos valores dos alunos e dos instrutores”²⁷.

Nem todas as instituições dão abertura para a utilização de metodologias ativas.

Pelo menos em suas formas mais simples, os professores conhecem meios de ensinar e aprender que podem ser considerados como um tipo de metodologia ativa, ainda que não sejam rotuladas ou conhecidas por essa expressão. O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem²⁸.

De qualquer forma, educadores não deveriam começar a elaborar uma política educacional sem, ao menos, reconhecer que “a próxima revolução tecnológica não virá de pessoas que sempre têm a resposta certa, mas de pessoas cuja aprendizagem as dotou de curiosidade intelectual suficiente para se sentirem à vontade mesmo quando obtêm a resposta errada”²⁹. Bank afirma e é taxativo ao raciocinar que

educadores e tecnocratas acreditam, erroneamente, que já sabemos ou já pensamos em tudo de que precisamos para o próximo boom econômico ou para a próxima revolução científica e que tudo seria apenas questão de dar à próxima geração as respostas que nós já temos. É menos importante treinar as pessoas para chegarem à próxima fronteira do que educá-las para discernirem quais são as fronteiras que vale a pena cruzar³⁰.

Em síntese, a ideia é incentivar o debate e a discordância, melhorar as habilidades de pensamento crítico dos alunos e sua criatividade. Diferentemente da matemática, diz Bank, “é raro que haja nas artes liberais uma resposta claramente correta. Nunca há uma perspectiva que possa servir indefinidamente. Isto ocorre porque o ‘melhor que já foi pensado e dito’ foi mudando ao longo do tempo; mais ainda: o mundo foi mudando”.

O poder da ideologia e da burocracia baseia-se no alheamento (como um desvario) que conduz para fora de cada um, respectivamente o pensar e o agir, diz Perniola³¹, “mas estes alheamentos revelaram-se insuficientes; a nossa época reclama e exige algo mais: o alheamento do sentir, a sua transferência para o exterior, a sua posição como algo independente, social e coletivo”³².

Não radicalizemos. Mesmo sabendo que existem pessoas que são empreendedoras, muitas vezes realizadas (e assim tinham de ser, para chegar à posição

25. Ibidem.

26. BANK, James. **A morte das ciências humanas vai matar também as exatas**. Disponível em: <<http://pt.aleteia.org/2016/01/26/a-morte-das-ciencias-humanas-vai-matar-tambem-as-exatas-2/?ru=b4127ec0c12e59207195a9bc32e85f72>>. Acesso em: 18 set. 2016.

27. BANK, op. cit.

28. BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

29. BANK, op. cit.

30. Ibidem.

31. PERNIOLA, op. cit.

32. Ibidem.

que ocupam), Bank, ao se referir aos participantes de um congresso, relata o que diziam os empreendedores: “Mas elas [as pessoas] queriam, essencialmente, treinar a próxima geração para ocupar papéis precisos e para ter o preciso conhecimento que elas próprias tinham”³³.

O autor lembra que não é exatamente assim que o mundo funciona e que os problemas de amanhã “são sempre diferentes dos problemas de hoje. As soluções que funcionam hoje não vão responder a todas as questões que surgirão na próxima década. Adaptar-se ao amanhã só é possível a partir do próprio ato de se viver em sociedade”³⁴. Já afirmava Siemens em 2004³⁵: “A nossa capacidade para aprender o que precisamos para amanhã é mais importante do que aquilo que sabemos hoje, e é por isso que o verdadeiro desafio para qualquer teoria da aprendizagem é ativar o conhecimento no ponto de aplicação”.

Na atualidade, viver socialmente implica estarmos no contexto de convergência, ou mesmo pós-convergência, das mídias e “de navegação pelas arquiteturas líquidas de informação”, conforme enfatiza Santaella³⁶: “todo processo educacional é cultural e socialmente sobredeterminado. Isso quer dizer que não há como separar a educação das condições culturais em que ela se desenvolve”.

A navegação em paisagens de informações e de conhecimentos, a criação de grupos de trabalho virtuais em escala local, regional, nacional e mundial, as inúmeras formas de interação possíveis entre os cibercosmopolitas e seus mundos virtuais criam uma enorme quantidade de comportamentos inovadores que trazem consigo profundas consequências sociais, culturais e educacionais³⁷.

Uma realidade em constante transformação amedronta quem acha estar estabilizado e permanece sem encarar a evolução da tecnologia e da vida que se insere nela. Conforme apuração de pesquisa de Mattar³⁸, “apesar de alguns autores argumentarem que o conectivismo não deve ser considerado uma nova teoria da aprendizagem”³⁹, Downes, outro teórico do conectivismo, propõe:

uma pedagogia baseada em rede e Siemens (2005) discute as limitações do behaviorismo, cognitivismo e construtivismo como teorias de aprendizagem, porque elas não abordariam a aprendizagem que ocorre fora das pessoas (ou seja, que é armazenada e manipulada pela tecnologia) nem a que ocorre nas organizações⁴⁰.

Siemens⁴¹ arrola alguns dos pontos centrais na sua teoria, entre eles: “Compreensão, coerência, interpretação (*sensemaking*), significado (*meaning*): estes elementos são proeminentes no construtivismo, menos no cognitivismo, e estão ausentes no behaviorismo”, e aponta que no conectivismo “o fluxo rápido e a abundância de informação elevam estes elementos a um patamar crítico de importância”. De acordo com o autor, os conteúdos “que aprendemos têm que ser atualizados, relevantes e contextualmente adequados. A atualidade do

33. BANK, op.cit.

34. Ibidem.

35. SIEMENS, 2004.

36. SANTAELLA, Lucia. **Curso de especialização em educação na cultura digital**. Linguagens do Nosso Tempo. 1. ed. Brasília, DF. MEC, 2014. Disponível em: <http://catalogo.educacaonaculturaldigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/linguagens_do_nosso_tempo/apresentacao.html>. Acesso em: 12 dez. 2016.

37. SANTAELLA, op. cit.

38. MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Teccogs**, n. 7, jan.-jun., 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/ediacao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

39. Os autores analisados por Mattar são Verhagen (2006); Kerr (2007); Kop; Hill (2008); Bell (2011).

40. DOWNES, 2011 apud MATTAR, op. cit.

41. SIEMENS, George. **Knowing knowledge**, 2006. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

conhecimento⁴² é uma função da rede, que se torna, assim, um elemento cognitivo separado: processa, filtra, avalia e valida nova informação⁴³.

Após analisar as perspectivas postuladas por behavioristas, cognitivistas e construtivistas sobre o conhecimento/aprendizagem, Siemens retoma aspectos relativos ao conectivismo e explicita as diferenças e semelhanças.

Quadro 1: Teorias da aprendizagem sistematizadas por George Siemens⁴⁴

Propriedades	Behaviorismo	Cognitivismo	Construtivismo	Conectivismo
Como ocorre a aprendizagem?	Caixa preta – enfoque no comportamento observável	Estruturado, computacional	Social, sentido construído por cada aprendiz (pessoal)	Distribuído numa rede, social, tecnologicamente potenciado, reconhecer e interpretar padrões
Fatores de influência	Natureza da recompensa, punição, estímulos	Esquemas existentes, experiências prévias	Engajamento, participação, social, cultural	Diversidade da rede
Qual é o papel da memória?	A memória é o inculcar de experiências repetidas — onde a recompensa e a punição são mais influentes	Codificação, armazenamento, recuperação	Conhecimento prévio remisturado para o contexto atual	Padrões adaptativos, representativos do estado atual, existente nas redes
Como ocorre a transferência?	Estímulo, resposta	Duplicação dos constructos de conhecimento de quem sabe	Socialização	Conexão (adição) com nós (<i>nodes</i>)
Tipos de aprendizagem mais bem explicados	Aprendizagem baseada em tarefas	Raciocínio, objetivos claros, resolução de problemas	Aprendizagem social enfatizando a interação através da observação	Aprendizagem complexa, núcleo que muda rapidamente, diversas fontes de conhecimento. É a integração de princípios explorados pelo caos, rede e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas.

O conectivismo – ou aprendizado distribuído, conforme a contribuição de Downes⁴⁵ –, na síntese de Mattar, “é proposto então como uma teoria mais

42. Siemens reconhece as contribuições originárias das teorias da aprendizagem na formulação do conectivismo: “todas as ideias são herdeiras de outras e todos os conceitos têm raízes”. Assim, dentre as principais raízes do conectivismo, encontram-se: a noção de comunidade de prática de Lave Wenger e em certa medida de Papert, que considera a aprendizagem como um fenômeno situado, decorrente da participação em comunidades de prática; a aprendizagem social (construtivismo) de Vygotsky e Bruner; mais recentemente elaborados, o trabalho de Stephen Downes sobre conhecimento conectivo e o conceito de conhecimento rizomático e de comunidade como currículo de Dave Cormier, entre tantas outras referências (SIEMENS, 2008).

43. SIEMENS, 2006, p. 43.

44. Ibidem, p. 36.

45. Uma das primeiras contribuições muito importantes de Downes foi precisamente adicionar aos dois tipos tradicionais de conhecimento considerados – o qualitativo e o quantitativo – um terceiro tipo: o distribuído, que pode ser descrito como “conectivo”, assim enunciado pelo autor: “A *property of one entity must lead to or become a property of another entity in order for them to be considered connected; the knowledge that results from such connections is connective knowledge*” (DOWNES, Stephen. An introduction to connective knowledge, 2005. Disponível em: <<https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

adequada para a era digital, quando é necessária ação sem aprendizado pessoal, utilizando informações fora do nosso conhecimento primário⁴⁶.

Tanto a questão das sucessivas mudanças quanto a de aprender também com o que está fora de nós são enfatizadas por Siemens e pelos autores que o citam. Antes disso, é bom frisar que o conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, complexidade e auto-organização. Contudo, a aprendizagem, conforme Siemens⁴⁷, “é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos em que os elementos centrais estão em constante mudança – não totalmente sob o controle do indivíduo”. Aprendizagem (definida como conhecimento aplicado), para Siemens, “pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou de um banco de dados)”, e continua: “ela é focada em conectar conjuntos de informações especializadas, e as conexões que nos permitem aprender mais são mais importantes do que o nosso estado atual de conhecimento⁴⁸”.

Mattar frisa a questão do potencial das conexões externas do conectivismo:

As teorias da aprendizagem deveriam ser ajustadas em um momento em que o conhecimento não é mais adquirido de maneira linear, a tecnologia realiza muitas das operações cognitivas anteriormente desempenhadas pelos aprendizes (armazenamento e recuperação da informação) e, em muitos momentos, o desempenho é necessário na ausência de uma compreensão completa. E a cognição e a aprendizagem são distribuídas não apenas entre pessoas, mas também entre artefatos, já que podemos descarregar trabalho cognitivo em dispositivos que são mais eficientes que os próprios seres humanos na realização de tarefas⁴⁹.

2. TEORIA ATOR-REDE (TAR) E A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Em matéria de raciocínio, podemos cruzar com o pensamento de Bruno Latour, do princípio para as consequências da TAR, ao fundamentar que “as redes constituem a vida social, não como estrutura que a enquadra, mas como relação que a inaugura. Tudo pode e deve ser visto como ‘ator-rede’”, conforme resume Lemos⁵⁰. Por trás de uma aparente individualização está “o movimento de rede de actantes e intermediários mobilizados na resolução de conflitos. Assim sendo, todo objeto (humano e não humano) é uma estabilização temporária de sua trajetória (subsistência e não substância). Individualidade e rede dinâmica que o constitui, afirma Latour⁵¹”.

As atividades dos atores consistem em fazer conexões e alianças com novos elementos de uma rede e, com isso, ser capazes de redefinir e transformar os componentes dessa rede (Callon, 1986, p. 93). [...] Os atores-actantes na TAR correspondem a quaisquer espécies de figuras dotadas da habilidade de agir, incluindo pessoas e objetos materiais: inscrições (quaisquer coisas escritas), artefatos técnicos, entidades sob estudo, conceitos, organizações, profissões, dinheiro etc.⁵²

46. MATTAR, op. cit.

47. SIEMENS, 2004, p. 5-6.

48. Ibidem.

49. Ibidem.

50. LEMOS, André Luiz Martins; RODRIGUES, Leonardo Pastor Bernardes. Internet das coisas, automatismo e fotografia. **Revista Famecos**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 1016-1040, setembro-dezembro 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../12574>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

51. Ibidem.

52. LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede**. Salvador: EdUfba, 2012, p. 38.

Derivado da semiótica greimasiana, o termo actante designa qualquer elemento atuante, seja este humano ou não humano, responsável por algum tipo de transformação no curso de ação dos outros elementos⁵³. Humanos e não humanos representam a recusa em assumir formulações baseadas na oposição sujeito-objeto e todas as suas consequências negativas para as ciências⁵⁴. A Teoria ator-rede “vem sendo apropriada de diversos modos pelas Ciências Humanas e Sociais, especialmente por pesquisas em que a tecnologia e a ciência ocupam lugares centrais”⁵⁵.

Por outro lado, Bank torna claro como as ciências humanas têm a capacidade de interferir de forma importante no processo de aprendizagem. Elas “podem fazer mais do que nos ajudar a entender o que não deveríamos estar fazendo: elas podem nos ajudar a contemplar o que deveríamos fazer”⁵⁶, acrescentam as funções caras das artes e também trazem a curiosidade à baila quando lembram que podemos estar “bem longe do mundo clássico que separava as artes liberais (*artes liberales*) das artes técnicas (*artes serviles*), mas as artes liberais ainda são indispensáveis porque fomentam a curiosidade intelectual e o desejo de aprender pelo prazer de aprender”⁵⁷.

Razão tem Santaella⁵⁸ ao nos lembrar que “todas essas inovações foram crescentemente entrando nos nossos lares, locais de trabalho, de educação e, com isso, começou a se formar um ambiente de tecnologias semânticas e cognitivas que, longe de se comportarem como ferramentas, tornaram-se partes do ambiente”. Assim, acrescenta que “estamos habitando ecologias que estão saturadas dessas tecnologias, algumas delas adaptativas, na medida em que seus designs estão aptos a nos prover com o que necessitamos de acordo com o que somos e o que fazemos”⁵⁹, e completa: “com isso, estão emergindo desafios de várias ordens; dentre os múltiplos desafios, os educacionais são os que mais urgentemente devem ser enfrentados”⁶⁰.

Siemens é um dos teóricos que se debruçam a analisar e triangular as correntes de aprendizagem com a interdisciplinaridade ao juntar outras ciências ou disciplinas que possam ressaltar que “o crescimento exponencial do conhecimento, a investigação emergente (em neurociência e em inteligência artificial)”, além das “novas filosofias do conhecimento (*knowing*), e a complexidade crescente, que requer um saber e uma interpretação distribuídos, já não encontram respostas suficientes nas grandes teorias da aprendizagem existentes”⁶¹.

A experiência de aprendizagem pode definir-se como o momento em que adquirimos, de forma ativa, o conhecimento que nos faltava para completarmos uma tarefa necessária ou resolvermos um problema. A aprendizagem é multifacetada, orientada e determinada pela tarefa.

Trata-se, no fundo, de trazer para a experiência de aprendizagem elementos que permitam ir além da sala de aula, do curso, de integrá-la na vida real, de modo que as pessoas, sobretudo nas áreas em que a informação se expande de forma acelerada, possam manter-se atualizadas. Não é nos cursos e nas instituições tradicionais que se podem encontrar essa adaptabilidade,

53. HOLANDA, 2014.

54. *Ibidem*.

55. LATOUR, Bruno et al. O todo é sempre menor que as partes: um teste digital acerca das mônadas de Gabriel Tarde. Tradução de Flávia Gonsales e Beatriz Redko. **Parágrafo**, v. 2, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.seletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/329/336>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

56. BANK, op. cit.

57. *Ibidem*.

58. SANTAELLA, op. cit.

59. *Ibidem*.

60. *Ibidem*.

61. MOTA, José Carlos. **Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na rede**. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade Pedagogia do e-Learning, Universidade Aberta, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://orfeu.org/weblearning20/>>. Acesso em: 21 mai. 2015.

autossuficiência e permanência do conhecimento (enquanto o aprendiz dele necessitar), mas, sim, numa noção de aprendizagem como uma ecologia, uma comunidade, uma rede⁶².

Os próprios espaços e estruturas da aprendizagem são os que se deslocam e transformam, diz Siemens; assumindo sua inspiração em nomes como Ivan Illich ou Paulo Freire, diz:

aspira-se a uma pedagogia da participação que leve a um afrouxamento da hierarquia institucional e a uma abertura e desdobramento da sala de aula em novas ecologias de aprendizagem (os seus espaços) onde comunidades e redes (as suas estruturas) possam florescer e sobrevir, assim, a diversidade, o diálogo e a participação ativa⁶³.

Santaella enfatiza: “desenvolver estratégias integradoras para entrar no jogo das complementaridades com que as mídias atuais nos presenteiam constitui o grande desafio dos sistemas educacionais e curriculares no mundo contemporâneo”⁶⁴. Mas o desafio maior que a aprendizagem ubíqua (livre, aberta), evidenciada pela autora,

traz aos sistemas de ensino é a pressão que ela causa sobre o papel tradicional do professor, que, agora, mais do que nunca, está longe de ser o detentor do saber. Quando a aprendizagem se encontra em céu aberto, qualquer aprendiz pode trazer, para o mestre, informações que este não detém. Conclusão: novas modalidades de diálogo estão emergindo, para as quais o professor deve estar preparado na medida em que tiver a segurança serena em relação ao fato de que ficou no passado a era na qual costumava ser o detentor altissonante da transmissão e da transferência de conhecimento⁶⁵.

Afinal, como lembra Santaella: “processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes”⁶⁶.

Findamos esta breve reflexão sobre aprendizagem ativa com a rica ajuda de Siemens, dos autores que o estudam e dos demais autores; e chegamos finalmente à aproximação do caos como iniciamos este artigo. Mesmo porque, diz Siemens, o caos é uma nova realidade para quem trabalha com o conhecimento. A revista *Science Week* cita a definição de Nigel Calder de que o caos é “uma forma crítica de ordem. O caos é a ruptura da previsibilidade, evidenciada em arranjos complicados que inicialmente desafiam a ordem”⁶⁷ e faz paralelo mostrando que, ao contrário do construtivismo, em sua afirmação de que os alunos tentam promover a compreensão através de tarefas de criação de significado, “o caos afirma que o significado existe – o desafio do aluno é reconhecer os padrões que parecem estar escondidos. Significar e formar conexões entre comunidades especializadas são atividades importantes”⁶⁸.

Assim, propomos aplicar no dia a dia as ações, transcrições, interações com nossos estudantes-atores-rede, assim como nós, que não paramos de estudar, para que possamos junto adquirir novas lições de jornalismo servindo para o resto da vida.

62. SIEMENS, George. Learning ecology, communities, and networks: extending the classroom. In: HUG, Theo (ed.). **Didactics of microlearning: concepts, discourses and examples**. New York: Wasmann Verlag, 2003.

63. Ibidem.

64. SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013, p. 6.

65. SANTAELLA, op. cit.

66. Ibidem.

67. SIEMENS, op. cit., 2005.

68. Ibidem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKMANSOY, Vesili; KARTAL, Sadik. Chaos Theory and its Reflections on Education: Mehmet Akif Ersoy University Case. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 14, n. 2, p. 510-518, 2014. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1038743.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2018.

BANK, James. **A morte das ciências humanas vai matar também as exatas**. Disponível em: <<http://pt.aleteia.org/2016/01/26/a-morte-das-ciencias-humanas-vai-matar-tambem-as-exatas-2/?ru=b4127ec0c12e59207195a9bc32e85f72>>. Acesso em: 18 set. 2016.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BECKER, Beatriz. Vida na mídia: além do jornalismo. Entrevista com Mark Deuze. **Revista Eco Pós**, v. 1, n. 19, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/3354/2629>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BROWN, John Seely. **Growing up digital**: Como as mudanças na web funcionam, educação e as formas de aprendizagem das pessoas. Associação de Ensino a Distância dos Estados Unidos, 2002. Disponível em: <http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Fractal Foundation. **What is chaos theory?** Disponível em: <<http://fractalfoundation.org/resources/what-is-chaos-theory/>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

HOLANDA, André. **Traduzindo o jornalismo para tablets com a Teoria Ator-rede**. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

JONASSEN, David. **Computadores, ferramentas cognitivas**: desenvolvendo o pensamento crítico nas escolas. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007. (Coleção Ciências da Educação Século XXI, n. 23.)

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria ator-rede. Salvador: EdUfba, 2012.

LATOUR, Bruno et al. O todo é sempre menor que as partes: um teste digital acerca das mônadas de Gabriel Tarde. Tradução de Flávia Gonsales e Beatriz Redko. **Parágrafo**, v. 2, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/329/336>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

LEMOS, André Luiz Martins; RODRIGUES, Leonardo Pastor Bernardes. Internet das coisas, automatismo e fotografia. **Revista Famecos**, Porto Alegre,

v. 21, n. 3, p. 1016-1040, set.-dez. 2014. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/.../12574>. Acesso em: 16 abr. 2017.

MATTAR, João. Aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Teccogs**, n. 7, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2-aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

MORA, Francisco. Francisco Mora: “É preciso acabar com o formato das aulas de 50 minutos”. Entrevistadora: Ana Torres Menárguez. **El País**, Madri, 23 fev. 2017. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html>. Acesso em: 23 fev. 2017.

PERNIOLA, Mario. **Do sentir**. Tradução de Tom Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **Curso de especialização em educação na cultura digital**. Linguagens do Nosso Tempo. 1. ed. Brasília, DF/MEC, 2014. Disponível em: <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/linguagens_do_nosso_tempo/apresentacao.html>. Acesso em 12 dez. 2016.

SIEMENS, George. SIEMENS, George. Learning ecology, communities, and networks: extending the classroom. In: HUG, Theo (ed.). **Didactics of microlearning**: concepts, discourses and examples. New York: Wasmann Verlag, 2003.

_____. **Conectivismo – uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. 12 dez. 2004. Disponível em: <<http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Connectivism: a learning theory for a digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>. Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. **Knowing knowledge**, 2006. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. **A world without courses**, 2008. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/media/worldwithoutcourses/player.html>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

Perfil dos usuários do Portal Píon de divulgação científica em Física a partir de dados do Google Analytics sobre tempo, espaço e conteúdo

Leonardo Sioufi Fagundes dos Santos

Professor Adjunto III da UNIFESP no Dep. de Física, campus de Diadema.

E-mail: leosioufi@gmail.com

Flamínio de Oliveira Rangel

Professor Adjunto IV da UNIFESP no Dep. de Ciências Exatas e da Terra, campus de Diadema.

E-mail: flaminio.rangel@unifesp.br

Marcio de Araujo Mendes

Analista de Tecnologia da Informação da Sociedade Brasileira de Física; Desenvolvedor Web Full Stack da Jbox Solutions.

E-mail: marcio@sbfisica.org.br

Resumo: Realizamos uma pesquisa quantitativa a partir de dados da plataforma Google Analytics sobre o Portal Píon de divulgação científica da Sociedade Brasileira de Física em busca de padrões que indiquem um perfil do usuário. Estudamos as visualizações por ano, mês e dia, usuários por ano e por região do Brasil e os dez conteúdos mais visualizados no Portal no período de 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2017. Observamos que as visualizações aumentaram ano a ano e oscilaram aos longos dos dias e meses, apresentando quedas nos finais de semana e nos meses de janeiro, julho e dezembro; o número de usuários do Píon aumentou cinco vezes mais do que os internautas do Brasil; a distribuição geográfica dos usuários do Píon e dos domicílios com internet praticamente coincidem; os conteúdos mais acessados são os artigos de divulgação científica em Física com conteúdo de ensino básico. Os dados apontam que o perfil do usuário do Píon é do estudante ou do professor de todo o Brasil.

Palavras-chave: divulgação científica; Física; Google Analytics; distribuição; conteúdo.

Abstract: We performed a quantitative research based on data from the Google Analytics platform on the Pion Portal for scientific dissemination of the Brazilian Society of Physics in search of patterns that indicate a user profile. We studied the views by year, month and day, users by year and region of Brazil and the ten most viewed contents in the Portal from January 01, 2013 to December 31, 2017. We observed that the views increased by year and oscillated over days and months, presenting drops on weekends and in January, July and December; the number of Pion users increased five times more than the Brazilian internet users; the geographical distribution of Pion users and residences with internet practically coincide; the most accessed contents were articles of scientific dissemination in Physics with content of basic education. The data indicate that the profile of the Pion user is of the student or the professor from all over Brazil.

Keywords: scientific dissemination; Physics; Google Analytics; distribution; content.

Recebido: 22/05/2018

Aprovado: 03/10/2018

1. Portal do Professor do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

2. Links do Portal do Professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/links.html>.

3. CASCAIS, Maria da Graça; TERÁN, Augusto Fachin. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. *Ciência em Tela*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, pp. 1-10, dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

4. BRASIL, Ministério da Educação. Legislação de Educação à Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-se-cretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12778-legislacao-de-educacao-a-distancia>.

5. FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu; QUEIROZ, Salete Linhares. Textos de divulgação científica no ensino de ciências: uma revisão. *Alexandria*, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 3-31, jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37695>>. Acesso em: 17 set. 2018.

6. ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, n. 8, 2013, Maringá. *Anais Eletrônico*. Maringá: Cesumar, 2013. 9p. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit_mostra/Denise_Fontanella.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

7. STRACK, Ricardo; LOGUÉRCIO, Rochele; PINO, José Claudio del. Percepções de professores de ensino superior sobre a literatura de divulgação científica. *Ciência & Educação*, Bauru, [s. l.], v. 15, n. 2, pp. 425-442, 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132009000200012>>. Acesso em: 17 set. 2018.

1. INTRODUÇÃO

A internet facilitou o acesso ao conhecimento científico através de um gigantesco acervo de recursos didáticos e materiais multimídia, desde a divulgação científica sobre conceitos rudimentares até aos últimos avanços da ciência. Por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) fornece gratuitamente no Portal do Professor 13.898 recursos multimídias educacionais¹ e apresenta hiperlinks para 126 portais sobre o tema². Portais e sites de divulgação científica combinam textos, materiais audiovisuais e até interatividade, caracterizando-se como “educação informal” ou “não formal”³. Escolas e universidades usam a internet para o “ensino de ciências” na Educação a distância (EaD), uma educação de caráter formal, devidamente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴. Mesmo em cursos presenciais, professores do ensino formal usam materiais paradidáticos de divulgação científica da internet em sala aula^{5,6,7}.

Neste trabalho, realizaremos uma pesquisa quantitativa de uma página eletrônica de divulgação científica em Física, o Portal Píon da Sociedade Brasileira de Física (SBF)⁸. Hospedado na página da SBF, o Píon foi criado em 2008 em formato diferente do atual pelo jornalista Francisco Rolfsen Belda e pelo físico Nelson Studart com o apoio financeiro do CNPQ⁹. O nome “Píon” vem da partícula proposta e detectada pelo físico brasileiro Cesar Lattes.

No ano de 2012, uma nova equipe assumiu o Portal Píon e permanece até o presente (2018). A nova equipe não conta com apoio financeiro do CNPQ e nem de nenhuma agência de fomento. Todos os membros da equipe são físicos, docentes de universidades públicas brasileiras. O coordenador é Leonardo S. F. dos Santos (UNIFESP); o editor-executivo, Élcio Abdalla (USP); e os colaboradores, Flaminio de Oliveira Rangel (UNIFESP), Maria Tereza Thomas (UFRJ), José Sartorelli (USP) e Cláudio de Conti (UNESP). O analista de tecnologia da informação da SBF, Márcio Mendes, realizou a implantação, adequação e utilização do sistema de gerenciamento de conteúdo Joomla, deixando o Píon mais seguro, poderoso e parecido com as páginas da SBF. Além disso, Márcio Mendes instalou um contador de visitas no Portal Píon no dia 24 de agosto de 2012.

A primeira versão do Píon era apresentada como uma página de “divulgação e ensino de Física”. A nova equipe restringiu a proposta do Píon, considerando as distinções entre o ensino formal e a divulgação científica^{10,11}. Atualmente, aparece apenas como um portal de “divulgação científica em Física”. O público-alvo tornou-se o estudante de qualquer faixa etária que não necessariamente domine conceitos de matemática.

A fonte dos dados desta pesquisa é a plataforma Google Analytics. Qualquer site cadastrado no Google Analytics passa a ser rastreado através de *cookies*¹². O Portal Píon está associado ao Analytics desde o dia 24 de agosto de 2012 e desde então a plataforma fornece diversas informações sobre a navegação no site como horário, localização geográfica, conteúdo visitado, tipo do aparelho de acesso à internet (computador, celular, tablet etc.), idade e sexo do internauta etc.

O Analytics distingue os números de visualizações e usuários^{13,14}. O processo de contagem do número de sessões é bastante complexo¹³ e este dado não será usado no presente trabalho. Cada visualização corresponde a uma página visitada¹⁴. Por exemplo, se um internauta abre uma página com uma notícia e depois outra com um artigo, o Analytics contabiliza duas visualizações. O número de usuários é contabilizado pelo aparelho (computador, telefone celular, tablet etc.) com que o internauta acessa a página. Como exemplo, se a partir de um mesmo computador são realizadas duas visualizações, o Analytics contará apenas um único usuário¹⁴.

O que o Analytics denomina visualização o contador do Portal Píon chama de visita. Há uma diferença entre o número de visualizações informado pelo Analytics e o contador do próprio Portal. Desde o 24 de agosto de 2012 até 20 de maio de 2018, o Google Analytics contabilizou 622.742 visualizações, enquanto o contador da página registrou 1.000.063 visitas. Isso significa que o Analytics contou 62% das visualizações. A explicação para esta diferença está no método de contagem. De acordo com o site Código Fonte¹³, a coleta de dados é perdida quando uma pesquisa do Google usa o “https” no lugar de “http”. Além disso, o mesmo site e o blog “Internet Innovation”¹⁴ apontam que problemas na habilitação dos *cookies* e na linguagem JavaScript impedem todo o mecanismo de contagem. O site Search Engine Land¹⁵, citado pelo Código Fonte, indica uma perda de contagem de aproximadamente 39% devido aos problemas já mencionados, o que equivale a uma apuração de 61% das visualizações, praticamente a mesma diferença relativa entre os dados do Analytics e do contador da página.

Os problemas de contagem de visualizações do Analytics não dependem do instante em que a internet é acessada, nem da localização geográfica, nem do sexo, nem da idade etc. Então, as visualizações não contadas são aleatórias, não afetando as distribuições estatísticas de acesso por tempo, posição geográfica, sexo, idade e nem de nenhuma outra variável. Em suma, as visualizações não registradas não comprometem os dados estatísticos do Analytics.

O objetivo principal desta pesquisa é buscar padrões nos acessos ao Portal Píon que indiquem algum perfil do público do Píon. Por exemplo, um aumento no número de acessos nos finais de semana evidencia que o Portal serve como entretenimento. Já um site mais visitado nos dias de semana aponta o uso do Píon para fins educacionais ou profissionais. Outro exemplo de padrão é a concentração desproporcional de acessos numa determinada região do Brasil. Se essa concentração ocorre, o site está com a linguagem específica de uma determinada área geográfica. Outro padrão é a visita a conteúdos. Os conteúdos mais acessados mostram o que público do Portal está buscando.

Os dados explorados neste trabalho serão: distribuição de visualizações por tempo (ano, mês e dia); distribuição de usuários por ano; distribuição de usuários por região brasileira; e distribuição de visualizações por conteúdo. A inspiração destas questões vem da própria Física, uma vez que a dinâmica de uma partícula que depende da sua massa (conteúdo) e da posição (espaço) nos sucessivos instantes de tempo.

8. SANTOS, Leonardo Sioufi Fagundes dos et al (org.). **Portal Píon**. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/v1/novo-pion/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

9. ESCANHOELA, Felipe Moron; STUDART, Nelson. O que os professores pensam sobre o Píon, o Portal SBF de Ensino e Divulgação da Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s. l.], v. 29, n. 8, pp. 327-345, 8 out. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2012v29n8p327>>. Acesso em: 17 set. 2018.

10. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003.

11. VIEIRA, Cássio Leite. **Pequeno Manual de Divulgação Científica: dicas para cientistas e divulgadores da Ciência**. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2006.

12. GOOGLE Analytics: Cookies e identificação do usuário. Disponível em: <<https://developers.google.com/analytics/devguides/collection/analyticsjs/cookies-user-id?hl=pt-br>>. Acesso em: 17 set. 2018.

13. SILVA, Carlos L. A. da. **16 falhas do Google Analytics e o que você pode fazer a respeito**. Disponível em: <<https://www.codigofonte.com.br/artigos/16-falhas-do-google-analytics-e-o-que-voce-pode-fazer-a-respeito>>. Acesso em: 17 set. 2018.

14. INTERNET INNOVATION: **Seria bom se fosse verdade, mas é um mito**. O Google Analytics nem sempre consegue contabilizar 100% dos acessos em seu site e vamos explicar o porquê. Disponível em: <<https://www.internetinnovation.com.br/blog/mito-ou-verdade-o-google-analytics-contabiliza-todas-as-visitas-de-um-site/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

Consideramos que o número de visualizações reflete o interesse do internauta pelo Píon melhor do que a contagem de usuários. Esta é a razão para estudar o número de visualizações por tempo e por conteúdo. No entanto, os dados sobre usuários também são muito importantes porque podem ser comparados com as pesquisas acerca da distribuição dos internautas no Brasil e a sua expansão ao longo dos anos. Devido a isso, pesquisamos os dados a respeito da distribuição de usuários por ano e por região brasileira.

Apesar da importância, não serão usados dados relativos à idade e ao sexo dos internautas, porque o internauta que visita o Píon não é necessariamente o proprietário do aparelho a partir de onde o Analytics coleta os seus dados. Além disso, informações sobre menores de 18 anos são omitidas pelo Analytics¹⁶, o que camufla dados valiosos acerca do internauta do ensino básico. Outros dados do Analytics também serão descartados, como o número de sessões, página por sessão, tempo por sessão, taxa de rejeição, conclusões de meta, novos usuários, taxa de conversão de meta etc. Estes dados são importantes, mas os números de visualizações e usuários são suficientes para um estudo do perfil do internauta do Píon.

Os dados coletados são relativos, como já mencionado, ao período de 01 de janeiro de 2013 até 31 de dezembro de 2017. Escolhemos este intervalo por conter cinco anos completos, o que permite a avaliação da evolução do número de visualizações e usuários por ano.

Justificamos esta pesquisa pela necessidade de planejamento do Portal Píon e de páginas eletrônicas de divulgação científica, em geral. Uma divulgação científica voltada a um público muito restrito não tem sentido em um país que carece dos conceitos científicos mais elementares.

O artigo segue o roteiro a seguir: na próxima seção apresentamos os dados da distribuição de visualizações anuais, mensais e diárias; a distribuição de usuários por ano, o número de usuários nas cinco regiões do Brasil e uma lista dos dez conteúdos mais visualizados no Portal Píon são mostrados respectivamente na terceira, quarta e quinta seções; o trabalho termina com as seções da discussão dos dados e da conclusão.

2. DISTRIBUIÇÃO DE VISUALIZAÇÕES POR TEMPO

O Analytics exhibe o número de visualizações por hora, dia, semana e mês ao longo de um período qualquer, mas não há a mesma opção para ano. No entanto, o Analytics contabiliza o número total de visualizações em um período dado. Desta forma, também é possível calcular o número de visualizações por ano. O Analytics exhibe gráficos e permite gerar os dados em arquivos “pdf” ou “xlsx”, em que o último tipo pode ser lido pelo Excel.

A Figura 1 exhibe o número de visualizações por ano no período estudado.

O número de visualizações por mês no período está na Figura 2.

15. SCHWARTZ, Barry. Search Engine Land: Study: 39% Of Google Search Referrers Now “Not Provided”. Disponível em: <<http://searchengineland.com/google-search-referrers-not-provided-139416>>. Acesso em: 17 set. 2018.

16. GOOGLE Analytics: sobre a segmentação demográfica. Disponível em: <https://support.google.com/adwords/answer/2580383?hl=pt-BR&utm_id=ad>. Acesso em: 17 setembro 2018.

O gráfico da Figura 2 indica uma oscilação no número de visualizações ao longo do ano. Para confirmar se há uma relação entre o mês do ano e o número de visualizações é necessária uma comparação entre os meses em anos distintos.

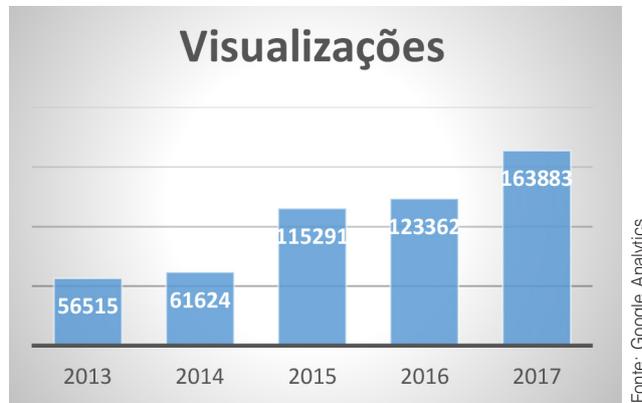


Figura 1: Número de visualizações por ano entre 01 de janeiro de 2013 e 31 de dezembro de 2017



Figura 2: Número de sessões por mês entre 01 de janeiro de 2013 e 31 de dezembro de 2017

Com os dados da Figura 1 exportadas para um arquivo *xlsx*, aberto no programa Excel, é possível somar as visualizações de cada mês em particular ao longo dos anos. Por exemplo, os meses de janeiro dos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 correspondem respectivamente aos números de visualizações 4.564, 2.629, 3.926, 4.488 e 5.295. Portanto, os meses de janeiro resultam em 20.092 visualizações. Com procedimento análogo, chega-se ao número de visualizações de cada um dos outros onze meses. A divisão do número de visualizações de um mesmo mês ao longo dos cinco anos diferentes dividido pelo número total de visualizações no período estudado, 520.675, resultam em uma fração. Por exemplo, os meses de janeiro abarcaram 20.092 visualizações de 520.675, o que representa uma fração de $20.092/520.675=0,0401=4,01\%$. A Figura 3 exibe um gráfico gerado pelo Excel com as frações de visualizações de cada mês ao longo dos cinco anos em forma de porcentagem.

O número de visualizações diárias no período está na Figura 4.

O gráfico da Figura 4 mostra uma oscilação na escala de dias independente da variação ao longo dos meses. Analogamente ao que foi feito para

a distribuição de visualizações por mês, é necessário somar as visualizações de cada um dos 7 dias da semana no período estudado. A Figura 5 mostra a porcentagem de visualizações por dia da semana no intervalo abarcado.

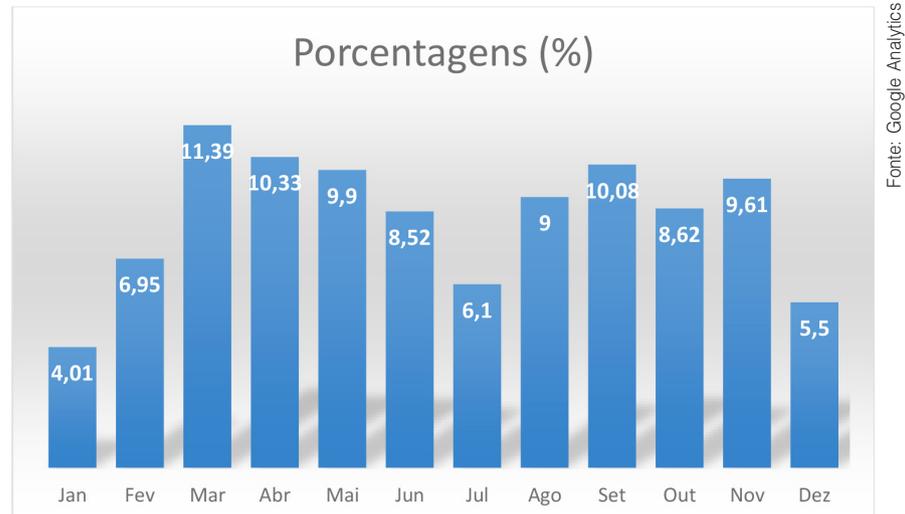


Figura 3: Número de visualizações em cada mês entre 01/01/2013 e 31/12/2017

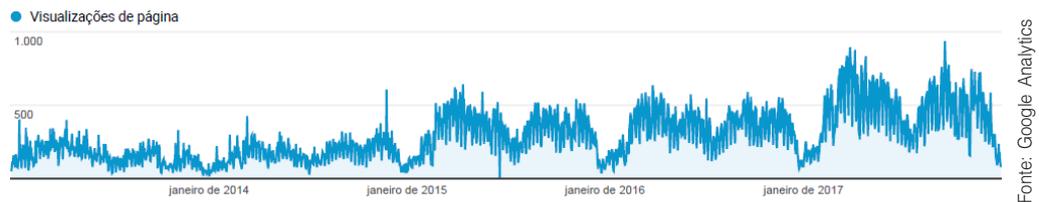
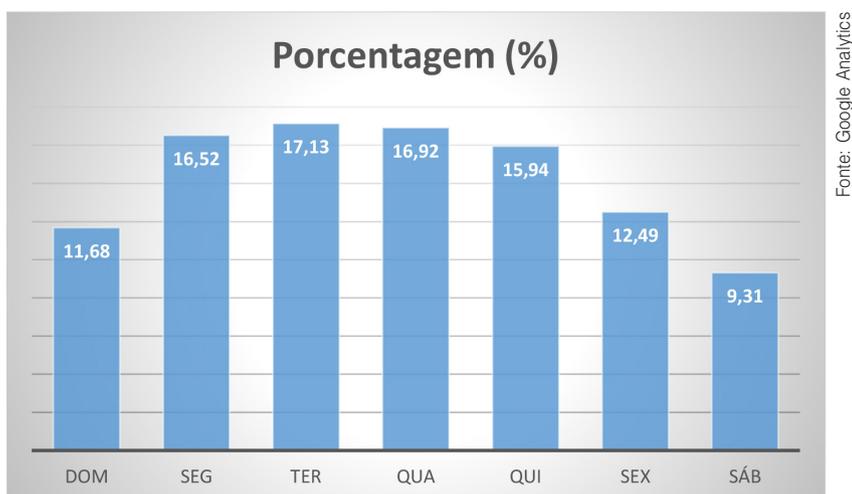


Figura 4: Número de visualizações diárias entre 01 de janeiro de 2013 e 31 de dezembro de 2017

A única ressalva que se poderia fazer sobre a Figura 4 é a assimetria de dias da semana no intervalo citado. Há 261 terças, quartas, quintas, sextas, sábados e domingos, mas o número de segundas é de 260. Esta objeção pode ser descartada porque uma diferença de 1 dia em conjuntos de 5 anos é de aproximadamente 0,055%.



Fonte: Google Analytics

Figura 5: Número de visualizações em cada dia da semana entre 01 de janeiro de 2013 e 31 de dezembro de 2017

3. DISTRIBUIÇÃO DE USUÁRIOS POR ANO

A obtenção dos dados do número de usuários por ano é análoga a do número de visualizações anuais. A Figura 6 mostra o número anual de usuários no período de 2013 a 2017.



Fonte: Google Analytics

Figura 6: Número de usuários por ano entre 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2017

4. DISTRIBUIÇÃO DE USUÁRIOS POR REGIÃO DO BRASIL

Os dados da distribuição geográfica dos usuários fornecidos pelo Analytics são muito ricos, identificando o número de usuários por cidade, estado e país.

De acordo com o Analytics, no intervalo estudado, o Píon teve 340.448 usuários. Os usuários brasileiros constituem 94,68% do total mundial. Há um grupo de 0,58% dos usuários que o Analytics não consegue rastrear a origem, aparecendo como “not set”.

Embora o número de usuários por cidade, estado e país seja detalhado no Analytics, apenas a distribuição pelas cinco regiões do Brasil será exibida neste trabalho. O número de usuários por região dividido pelo total de usuários do Brasil é a fração de usuários em cada região (ver Figura 7). Uma fração insignificante dos usuários brasileiros, 0,26%, não foi localizada pelo Analytics em nenhum estado em particular, recebendo a mesma classificação já mencionada, “not set”. Este grupo foi excluído desta análise.

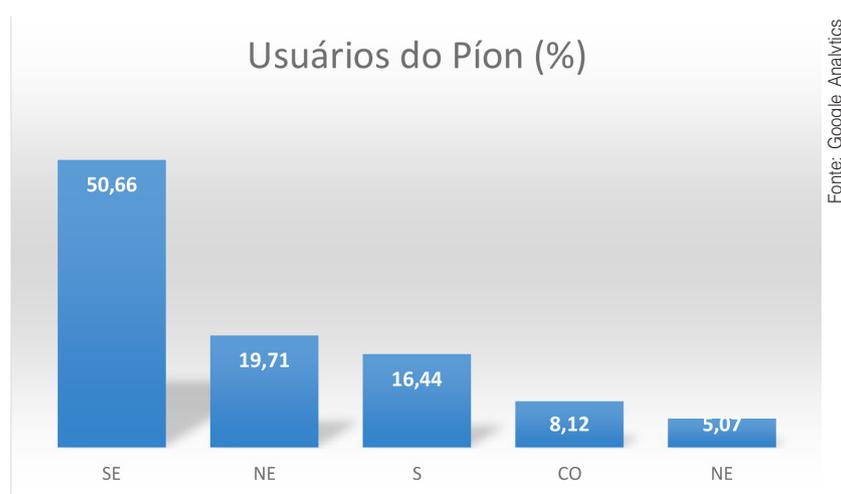


Figura 7: Porcentagem do número de usuários por região do Brasil entre 01 de janeiro de 2013 e 31 de dezembro de 2017

5. LISTA DOS DEZ CONTEÚDOS MAIS VISUALIZADOS

O Analytics discrimina o número de visualizações que cada página em particular do Píon recebeu em um determinado período. Por exemplo, ele pode contar as visualizações de cada artigo, de cada notícia, de cada material didático etc. Além disso, para cada página, informa a porcentagem de visualizações, o tempo médio de cada visualização, o número de sessões com a respectiva porcentagem etc.

O Analytics distingue as visualizações feitas por endereços diferentes. Por exemplo, o Analytics conta separadamente as visualizações do artigo do Píon “3,6” diretamente no site¹⁷ (154.926 visualizações), através de uma busca¹⁸ (dez visualizações), por um hiperlink¹⁹ (duas visualizações). Ao todo, o artigo “3,6” foi visualizado por 54 endereços diferentes.

Selecionamos os dez conteúdos mais visualizados do Píon no período sob análise com os respectivos números de visualizações, porcentagens e tempo de

17. <http://www.sbfisica.org.br/v1/novopion/index.php/publicacoes/artigos/479-3-6>.

18. <http://www.sbfisica.org.br/v1/novopion/index.php/publicacoes/artigos/479-3-6+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

19. http://www.sbfisica.org.br/v1/novopion/index.php/publicacoes/artigos/479-3-6&gws_rd=cr&ei=rvcnVr-wDcKxwATFtoLADQ.

visualização, tomando o cuidado de considerar cada página através de todos os endereços possíveis (ver Tabela 1). Ainda na Tabela 1 acrescentamos uma coluna com o número de visualizações por dia, uma informação que não é dada diretamente pelo Analytics.

Tabela 1: Número de visualizações por conteúdo entre 24 de agosto de 2012 e 23 de agosto de 2017

Página	Número de Visualizações em ordem decrescente	Porcentagem de visualizações em relação ao total	Tempo médio na página	Número de visualizações por dia
Artigo de divulgação científica: "3,6".	155.009	29,77	6min44s	102,72
Simulações e animações.	56.467	10,84	2min26s	30,92
Portal Píon (homepage).	34.896	6,71	1min28s	19,11
Artigo de divulgação científica: "60+60=63?".	21.556	4,14	6min58s	14,19
Artigo de divulgação científica: "Galileu, o mensageiro das estrelas".	18.451	3,54	5min48s	10,26
Artigo de divulgação científica: "Temperatura do corpo durante as atividades físicas".	17.677	3,40	5min55s	9,68
Exercício resolvido de Cinemática sobre cálculo de velocidade média	12.984	2,49	4min30s	13,78
Exercício resolvido de Cinemática sobre cálculo de distância percorrida	10.087	1,94	4min40s	11,57
Artigo de divulgação científica: Para entender a irradiação e a contaminação radioativa	8.337	1,60	6min37s	4,57
Biografia: Mario Schenberg	8.107	1,56	6min14s	4,44

Fonte: Google Analytics

O tempo médio de visualização é especialmente importante para os artigos. Se o tempo médio de permanência não é suficiente para a leitura do artigo, o internauta não leu o texto inteiro.

O número de visualizações por dia de uma determinada página pode corrigir uma distorção proveniente do dia em que um conteúdo foi disponibilizado. Por exemplo, um conteúdo postado há 100 dias com 200 visualizações teve duas visualizações por dia. Já outro conteúdo colocado no site há 300 dias com 450 visualizações obteve 1,5 visualização por dia. Isso demonstraria um grau de interesse maior por um conteúdo que teve um número menor de visualizações.

6. DISCUSSÃO

A Figura 1 mostrou que o número de visualizações anuais aumentou ano após ano no período de 2013 a 2017, subindo de 56.515 em 2013 para 163.883 em 2017, o que equivale a 190% de aumento. No mesmo período, o número de usuários apresentado na Figura 6 teve um aumento mais significativo, começando com 23.752 e terminando com 121.708, uma multiplicação de 5,12 em 5 anos, uma expansão de 412%. Paralelamente ao aumento de visualizações do Píon, o número de internautas no Brasil subiu de 80,9 milhões em 2012²⁰ para 137,1 milhões em 2017 (66% da população brasileira²¹ de 207,7 milhões²²), o que dá um acréscimo de quase 69%. O crescimento do Píon em termos percentuais, 412%, é quase de 6 vezes a expansão do número de internautas brasileiros, 69%.

Na escala mensal, de acordo com as figuras 2 e 3, o número de visualizações apresenta um caráter cíclico. Janeiro, julho e dezembro abrangem respectivamente 4,01%, 6,1% e 5,5% das visualizações, as três menores porcentagens dos meses do ano. Em suma, três meses do ano (25% do ano) recebem juntos apenas 15,7% das visualizações.

Na escala diária, a Figura 4 indica mudanças bruscas, enquanto a Figura 5 confirma uma oscilação semanal. Os dois dias com menores frações de visualizações são sábado e domingo, respectivamente com 9,31% e 11,68%. Sábado e domingo constituem juntos 28,57% do tempo semanal, mas abrangem 20,99% das visualizações.

Não encontramos dados para uma comparação entre a oscilação anual de visualizações do Píon e o movimento geral da internet. No entanto, pudemos fazer essa comparação indireta em relação à oscilação semanal correspondente. De acordo com o Relatório Final da Pesquisa Brasileira de Mídias realizada pelo IBOPE a serviço do Governo Federal em 2016, na página 27²³, o tempo médio gasto pelos brasileiros com internet por dia nos dias de semana (de segunda-feira a sexta-feira) e nos finais de semana é de respectivamente 283,8 minutos e 217,7 minutos. De acordo com estes dados, a fração de tempo na internet no fim de semana de um internauta típico é de 26,79%. Em contraste com o típico internauta brasileiro, o usuário do Píon despende apenas 20,99% do mesmo período.

A distribuição geográfica dos usuários do Píon pode ser comparada com os dados da “Pesquisa sobre usos de tecnologia de informação e comunicação em domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2015”, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) sob os auspícios da UNESCO²⁴ sobre o número de domicílios com internet por região. Esta pesquisa²³ não informa diretamente a porcentagem dos domicílios com internet por região, mas tal informação pode ser obtida a partir dos dados da Tabela 1 da página 133 da referência citada²³. A comparação das porcentagens de residências com acesso à rede no Brasil e dos usuários em cada região praticamente coincidem (ver Figura 8). A diferença de porcentagem de distribuição dos usuários do Píon e dos internautas brasileiros é inferior a 1% em cada uma das cinco regiões do Brasil.

20. AVELLAR E DUARTE, Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.avellareduarte.com.br/fases-projetos/conceituacao/demandas-do-publico/pesquisas-de-usuarios-atividades-2/internet-no-brasil-2015-dados-e-fontes/internet-no-brasil-2012-dados-e-fontes/>>. Acesso em: 17 setembro 2018.

21. WEARE SOCIAL: Digital in 2017: Global Interview, 2017, p. 28. Disponível em: <<https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-interview>>. Acesso em: 17 set. 2018.

22. BRASIL. **População brasileira passa de 207,7 milhões em 2017**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/08/populacao-brasileira-passa-de-207-7-milhoes-em-2017>>. Acesso em: 17 set. 2018.

23. CETIC, **Pesquisa sobre usos de tecnologia de informação e comunicação em domicílios brasileiros – TIC Domicílios**, 2015. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

24. BRASIL, Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia – 2016**, Relatório Final, 2017. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em: 17 set. 2018.

Os dados relativos ao conteúdo revelam que as dez páginas mais postadas totalizam 65,99% das visualizações (ver Tabela 1). Assim, essa amostra particular do Portal Píon é suficiente na compreensão dos conteúdos buscados pelos internautas. As informações dos próximos sete parágrafos estão na Tabela 1.

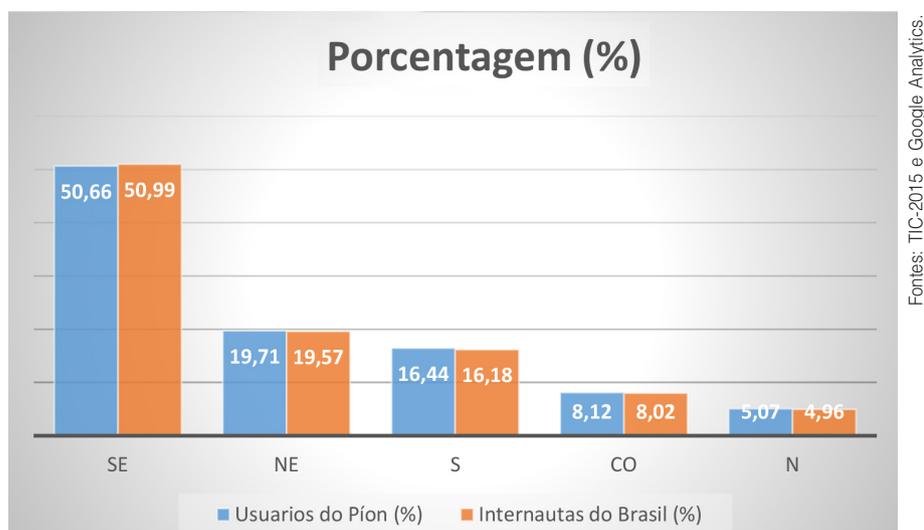


Figura 8: Porcentagens de usuários do Portal Píon entre 01 de janeiro de 2013 e 31 de dezembro de 2017 nas cinco regiões do Brasil (azul) comparada com domicílios com internet (laranja)

O conteúdo mais visualizado no Píon, tanto em número de acessos totais como em visualizações diárias, foi o artigo “3,6”, publicado em 14 de novembro de 2015. A porcentagem de visualizações é de quase 30% do total, pouco menos do que o triplo do segundo conteúdo mais visualizado, a página “Simulações e animações”. Além disso, a média diária de visualizações é quase de 103 por dia, mais do que o triplo das visualizações diárias do segundo lugar. O tempo médio de visualização do artigo 3,6 é de 6 minutos e 44 segundos, o suficiente para a leitura completa do texto. A título de curiosidade, quando o termo “3,6” foi digitado no Google no dia 21 de maio de 2018, apareceram 25.270.000.000 resultados com o artigo “3,6” em primeiro lugar.

O artigo em questão descreve por que o fator 3,6 converte a unidade de velocidade m/s para km/h. O tema é pertinente a estudantes do ensino básico e a aspirantes ao ensino superior. Para entender o artigo, o leitor precisa conhecer apenas as quatro operações elementares, não sendo usada nenhuma fórmula.

O segundo conteúdo mais acessado e com maior número de visualizações diárias é a seção “Simulações e animações”, com pouco mais de 10% das visualizações. Esta seção contém sites da internet com softwares gratuitos para simulações de experimentos ou de fenômenos físicos. O terceiro maior número de visualizações dos internautas é a própria homepage do Píon com 6,71%.

O quarto, quinto, sexto e nono conteúdos mais visualizados e em cada dia particular também foram artigos de divulgação científica: “60+60=63?”, “Galileu,

mensageiro das estrelas”, “Temperatura do corpo durante atividades físicas” e “Para entender a irradiação e a contaminação radioativa”. Os tempos de visualização destes artigos estão entre 5 e 7 minutos, o suficiente para uma leitura completa dos textos. Os cinco artigos de divulgação científica citados totalizam 12,68% das visualizações do Píon, uma soma que supera o segundo conteúdo mais visualizado.

O sétimo e o oitavo lugares em visualizações são dois exercícios resolvidos de Cinemática para o ensino básico. Em número de visualizações diárias, estes conteúdos atingiram o quinto e sexto lugar em visualização diária. O décimo conteúdo mais visualizado foi a biografia do físico brasileiro Mário Schenberg com tempo de visualização de pouco mais de 6 minutos, o suficiente para uma leitura completa.

7. CONCLUSÃO

Concluimos que o comportamento das visualizações do Píon ao longo do tempo é diferente dos sites de internet de forma geral do Brasil. O número de visualizações em função do tempo pode ser descrito como uma sobreposição de três movimentos, uma oscilação semanal com baixas nos fins de semana, outra anual com quedas nos meses de férias escolares e um crescimento muito significativo ao longo dos anos.

Ao contrário da distribuição temporal, a difusão geográfica do Portal não é particularizada, coincidindo praticamente com a distribuição de domicílios com internet no Brasil – não ficou regionalizado. Fazer um portal de divulgação científica acessado pelos internautas de todo o Brasil de forma homogênea foi um grande desafio diante da extensão do Brasil, sua imensa população e toda a sua diversidade cultural.

Quanto ao conteúdo, o Píon se consagrou mais como um portal de artigos de divulgação científica do que um repositório de materiais audiovisuais. Entre os conteúdos mais visitados, não há visualizações para as últimas notícias científicas como a detecção do Bóson de Higgs ou das ondas gravitacionais e nem o pouso de uma sonda espacial em um cometa. O internauta do Píon busca conteúdos simples e práticos, mais uma alfabetização científica do que um jornalismo científico propriamente dito.

A partir dos dados de espaço, tempo e conteúdo, podemos elaborar algumas hipóteses acerca do perfil do internauta do Píon.

Em primeiro lugar, os resultados são compatíveis com o atual público-alvo, os estudantes. Os dias da semana e os meses que os estudantes têm aula coincidem com os maiores números de visualizações.

O público estudantil é bastante amplo e heterogêneo, mas os conteúdos visualizados correspondem mais ao ensino básico do que ao superior. Por exemplo, o artigo “3,6” é muito útil para o estudante do ensino básico, mas é muito fácil para quem está no ensino superior. Outro exemplo de material adequado ao ensino básico do que ao superior é o artigo “60+60=63?”. Já o exercício resolvido “Movimento harmônico simples”²⁵, direcionado ao ensino superior,

25. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/v1/novopion/index.php/publicacoes/exercicios-resolvidos/501-movimento-harmonico-simples>>. Acesso em: 17 set. 2018.

recebeu apenas 0,06% das visualizações do Píon, um total de 336 visualizações no período de 01 de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2017.

Outro público que pode estar presente no Portal Píon é o dos professores. Os mesmos conteúdos buscados por estudantes podem ser usados por professores como materiais paradidáticos. Além disso, a queda de visualizações nos finais de semana e férias escolares também é compatível com um público docente.

De acordo com os resultados deste trabalho, o perfil do usuário do Píon é de um estudante ou de professor de qualquer região do Brasil em busca de artigos de divulgação científica com conteúdo de ensino básico, em períodos associados ao trabalho e estudo. A expansão do Píon acima do aumento do número de internautas no Brasil e em meio a um crescimento explosivo na disponibilidade de materiais audiovisuais é um encorajamento à divulgação científica dirigida aos estudantes com conceitos elementares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELLAR E DUARTE. **Internet no Brasil**, 2012. Disponível em: <<http://www.avellareduarte.com.br/fases-projetos/conceituacao/demandas-do-publico/pesquisas-de-usuarios-atividades-2/internet-no-brasil-2015-dados-e-fontes/internet-no-brasil-2012-dados-e-fontes/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. **População brasileira passa de 207,7 milhões em 2017**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/08/populacao-brasileira-passa-de-207-7-milhoes-em-2017>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Legislação de Educação à Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12778-legislacao-de-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/recursos.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia – 2016**, Relatório Final, 2017. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em: 17 set. 2018.

CASCAIS, Maria da Graça; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, pp. 1-10, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

CETIC. **Pesquisa sobre usos de tecnologia de informação e comunicação em domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2015**. Disponível em: <<http://cetic>>.

br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Dom_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, n. 4. **A educação não formal e a divulgação científica:** o que pensa quem faz. Bauru: Abrapec, 2003. 13 p. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, n. 8. **Anais Eletrônico.** Maringá: Cesumar, 2013. 9 p. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit_mostra/Denise_Fontanella.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

ESCANHOELA, Felipe Moron; STUDART, Nelson. O que os professores pensam sobre o Pion, o Portal SBF de Ensino e Divulgação da Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s.l.], v. 29, n. 8, pp. 327-345, 8 out. 2012. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2012v29nesp1p390>>. Acesso em: 17 set. 2018.

FERREIRA, Luciana Nobre de Abreu; QUEIROZ, Salette Linhares. Textos de divulgação científica no ensino de ciências: uma revisão. **Alexandria**, Florianópolis, v. 5, n. 1, pp. 3-31, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37695>>. Acesso em: 17 set. 2018.

GOOGLE ANALYTICS. **Cookies e identificação do usuário.** Disponível em: <<https://developers.google.com/analytics/devguides/collection/analyticsjs/cookies-user-id?hl=pt-br>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Como uma seção da Web é definida pelo Google Analytics.** Disponível em: <<https://support.google.com/analytics/answer/2731565?hl=pt-BR>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **A diferença entre cliques do Google AdWords e sessões, usuários, entradas, exibições de página e exibições de página únicas no Google Analytics.** Disponível em: <https://support.google.com/analytics/answer/1257084#pageviews_vs_unique_views>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Sobre a segmentação demográfica.** Disponível em: <https://support.google.com/adwords/answer/2580383?hl=pt-BR&utm_id=ad>. Acesso em: 17 set. 2018.

INTERNET INNOVATION: **Seria bom se fosse verdade, mas é um mito.** O Google Analytics nem sempre consegue contabilizar 100% dos acessos em seu site e vamos explicar o porquê. Disponível em: <<https://www.internetinnovation.com.br/blog/mito-ou-verdade-o-google-analytics-contabiliza-todas-as-visitas-de-um-site/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SANTOS, Leonardo Sioufi Fagundes dos et al (org.). **Portal Pion.** Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/v1/novopion/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SCHWARTZ, Barry. **Search Engine Land: Study: 39% Of Google Search Referrers Now “Not Provided”**. Disponível em: <<http://searchengineland.com/google-search-referrers-not-provided-139416>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SILVA, Carlos L. A. da. **16 falhas do Google Analytics e o que você pode fazer a respeito**. Disponível em: < <https://www.codigofonte.com.br/artigos/16-falhas-do-google-analytics-e-o-que-voce-pode-fazer-a-respeito> >. Acesso em: 17 set. 2018.

STRACK, Ricardo; LOGUÉRCIO, Rochele; PINO, José Claudio del. Percepções de professores de ensino superior sobre a literatura de divulgação científica. **Ciência & Educação**, Bauru, [s.l.], v. 15, n. 2, pp. 425-442, 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132009000200012>>. Acesso em: 17 set. 2018.

VIEIRA, Cássio Leite. **Pequeno Manual de Divulgação Científica: dicas para cientistas e divulgadores da Ciência**. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2006.

WEARE SOCIAL. **Digital in 2017: Global Interview**, 2017, p. 28. Disponível em: <<https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>>. Acesso em: 17 set. 2018.

Representação visual e cognição: estudo com livros didáticos de Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental

Maria Ogécia Drigo

Pós-doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba Uniso.

E-mail: maria.drigo@yahoo.com.br

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza

Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Eugenio (Univas). Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Uniso.

E-mail: luciana.souza@prof.uniso.br

Resumo: Com o propósito de averiguar em que medida as representações visuais contribuem para desencadear processos cognitivos, selecionamos, para este artigo, as representações visuais de livros de Ciências e Matemática que compõem a amostra estratificada dos resenhados no *Guia de livros didáticos 2011*, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para as séries finais do Ensino Fundamental de Ciências, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira no *corpus* de pesquisa desenvolvida. Após primeira sistematização, as diversas modalidades de representação visual foram classificadas e analisadas sob a perspectiva da semiótica peirceana. As reflexões são relevantes para a interface comunicação/educação, pois trazem à tona a possibilidade de que as disciplinas escolares envolvidas sejam vistas como linguagens que, ao incorporarem signos distintos do verbal, impliquem novos conhecimentos sobre tais modalidades de representações.

Palavras-chave: comunicação; educação; representação visual; cognição; livro didático.

Abstract: To investigate the extent to which visual representations contribute to triggering cognitive processes, we have selected for this article visual representations from Science and Mathematics textbooks that compose the stratified sample of books reviewed in the 2011 Textbooks Guide of the Brazilian Program for Textbooks (*Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*), for final grades of Elementary School in Science, Mathematics, History, Geography, Portuguese Language and Foreign Language in the developed research *corpus*. After the initial systematization, the different modalities of visual representation were classified and analyzed considering Peirce's semiotics theory. These discussions are relevant to the communication/education interface since they present the possibility that the involved school disciplines being considered as languages that, when incorporating signs other than verbal, imply new knowledge about such types of representations.

Keywords: communication; education; visual representation; cognition; textbook.

Recebido: 08/01/2018

Aprovado: 30/05/2018

1. INTRODUÇÃO

A onipresença da imagem em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental ou ocidentalizado torna premente um olhar mais especializado para esse fenômeno, inscrito sobretudo na imagem midiática que determina

as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como ‘informação’, às vezes velando a ideologia de uma ‘propaganda’, e noutras escondendo-se atrás de uma ‘publicidade’ sedutora¹.

As imagens podem ser agregadas aos fatores que tecem as relações na sociedade contemporânea, pois são elas que brincam, num jogo irônico, com aspectos do cotidiano, quer por se deixarem ver ou se apresentarem – as representações visuais, de modo geral –, quer por incorporarem, em algum aspecto, o imaginário das pessoas². Tais relações podem ser percebidas também no ambiente educacional e nos mais diversos meios, inclusive nos livros didáticos.

Neste artigo, voltamos nossa atenção para imagens – representações visuais – presentes em quatro coleções de livros, duas de Ciências e duas de Matemática, que compõem uma amostra estratificada para os livros resenhados no *Guia de livros didáticos 2011*, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³, das séries finais do Ensino Fundamental de Ciências, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, constituindo o *corpus* da pesquisa desenvolvida. A observação dessas coleções permitiu a classificação das imagens em: fotografia, ilustração, mapa, gráfico, tabela, esquema, infografia, retrato, obra de arte e produto midiático. A primeira sistematização das representações visuais está exibida nos Gráficos 1 e 2.

Nas duas coleções de Ciências, designadas por coleção A e coleção B, ambas com quatro volumes destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, encontramos o total de 1.304 e 976 páginas, respectivamente. Contamos 2.067 representações visuais na coleção A e 2.199, na B, com média de 1,85 representações visuais por página.

Nas duas coleções de Matemática, designadas por coleção A e coleção B, com quatro volumes destinados ao 6º, 7º, 8º, e 9º ano do Ensino Fundamental, encontramos o total de 1.236 e 1.488 páginas, respectivamente. Contamos 5.095 representações visuais ou imagens na coleção A e 4.120, na B, com média de 3,4 representações visuais por página.

Consideramos, na perspectiva da semiótica peirceana⁴, que uma disciplina escolar, a Matemática, por exemplo, pode ser vista como linguagem constituída com outras modalidades de representação, ou signos, distintas da palavra, não verbais, como fórmulas, gráficos, tabelas, desenhos, esquemas etc. A gramática especulativa nos fornece as definições e classificações para a análise de todos os tipos de linguagens. Esse ramo da semiótica, além de “nos fornecer definições rigorosas do signo e do modo como os signos agem, [...] contém um grande inventário de tipos de signos e misturas signícas, nas inumeráveis gradações entre o verbal e o não verbal até o limite do quase-signo”⁵.

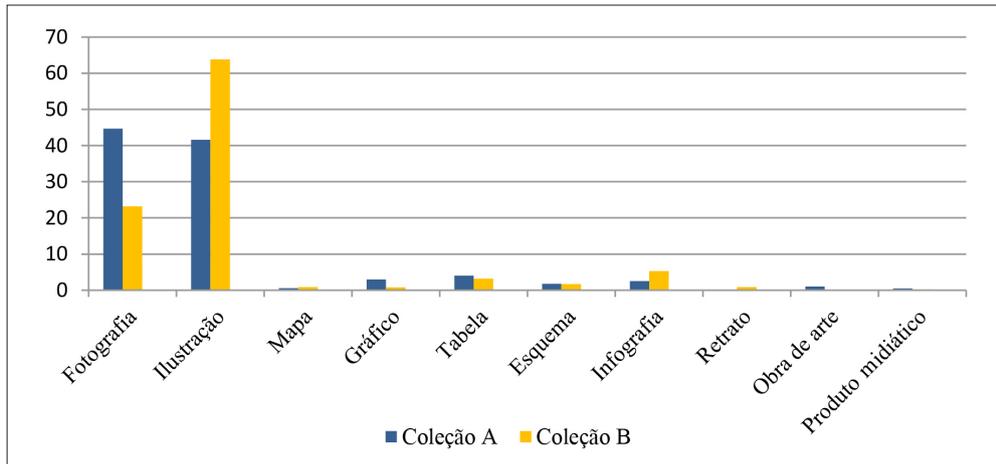
1. DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2004. p. 34.

2. MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 2005.

3. Entre as 66 coleções resenhadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011, onze eram de Ciências e dez de Matemática.

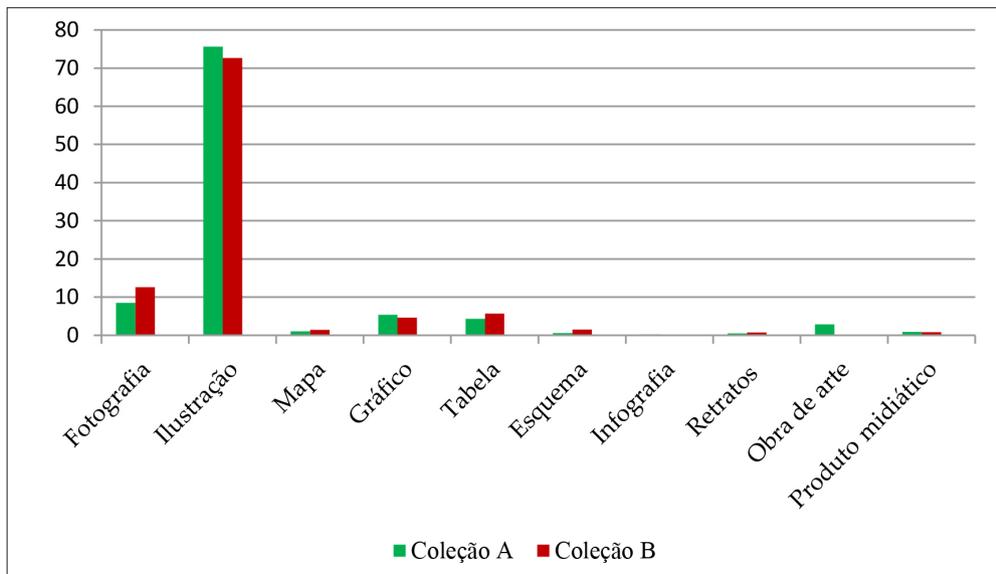
4. Parte da arquitetura filosófica elaborada por Charles Sanders Peirce (1839-1914), lógico fundador da semiótica e do pragmatismo filosófico que também desenvolveu estudos em astronomia, geodesia, matemática, filosofia e teoria e história da ciência. A semiótica divide-se em três ramos: gramática especulativa, que trata do estudo dos signos propriamente ditos e da classificação dos signos em ícones, índices e símbolos e descreve e analisa esses tipos de signos; lógica crítica, que se ocupa dos tipos de raciocínio – abdução, dedução e indução; e retórica especulativa, que estuda os métodos que deveriam ser utilizados na investigação, exposição e aplicação da verdade.

5. SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. XIV.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 1: Distribuição das representações visuais de livros de Ciências por modalidade.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 2: Distribuição das representações visuais de livros de Matemática por modalidade.

Assim, neste artigo, com o objetivo de avaliar a pertinência dessas representações visuais à cognição, apresenta-se uma classificação delas, todas encontradas nos livros selecionados. Em seguida, são feitas análises valendo-se da gramática especulativa, da qual “podemos extrair estratégias metodológicas para a leitura e análise de processos empíricos de signos”⁶.

CLASSIFICAÇÃO/COGNIÇÃO E REPRESENTAÇÕES VISUAIS

As representações visuais apresentadas – fotografias, ilustrações (desenhos), gráficos, tabelas e outras – podem ser classificadas, na perspectiva da semiótica

6. SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. XIV.

peirceana, considerando-se sua relação com o objeto. Nessa instância, em que signo é sinônimo de representação (lembrando que “representar” é o mesmo que “estar para” ou “fazer as vezes de”), o signo pode ser classificado como ícone, índice ou símbolo. Iniciemos com o ícone e suas subdivisões.

O signo icônico ou hipoícone se constitui quando a mente do leitor/intérprete resgata relações de comparação entre o signo e o “provável” objeto, que é apresentado pelo signo. Trata-se de uma representação frágil, pois a mediação estabelecida numa relação de comparação tem a natureza de hipótese, passível de contestação. São três as modalidades de hipoícone: 1) imagem, 2) diagrama e 3) metáfora.

As imagens participam de simples qualidades [...]. Os diagramas representam as relações principalmente as relações diádicas ou relações assim consideradas – das partes de uma coisa, utilizando-se de relações análogas em suas próprias partes. [...] As metáforas representam o caráter representativo de um signo, traçando-lhe um paralelismo com algo diverso⁷. (tradução nossa)

As imagens oferecem qualidades ao olhar do intérprete. Cor, forma, textura e jogos construídos com estes aspectos qualitativos levam sua mente a divagações e associações que tecem analogias. As imagens, quando muito, sugerem seu referente, ou seja, aquilo a que elas se reportam por semelhança. Já as formas que se relacionam com o objeto e o alcançam, em diferentes nuances, são as figurativas. Sendo assim, no caso específico dessas imagens, o caráter icônico é frágil, o que leva a mente do intérprete à identificação ou constatação, aspecto reforçado também pela palavra.

Para os diagramas, a segunda modalidade do hipoícone, a semelhança com o apresentado não conduz o processo interpretativo, mas sim as relações “das partes de uma coisa através de relações análogas em suas próprias partes”⁸. Gráficos, mapas e fórmulas matemáticas são exemplos de diagramas.

Na fórmula $y = -x^2 + 4x - 5$ (Figura 1), a variável y é dependente e a variável x é independente. As relações estabelecidas entre elas é dada pelas regras postas na fórmula, que são identificadas com base nas mesmas operações mentais que realizamos quando as decodificamos, independentemente da matéria em que se realizam.

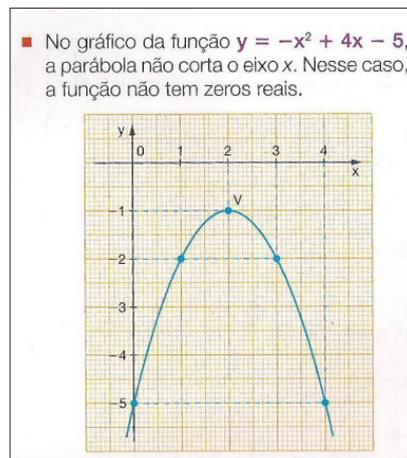


Figura 1: Fórmula e gráfico

Fonte: Giovanni, Giovanni Junior e Castrucci (2012b, p. 188).

7. PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1931. v. 2. p. 277.

8. PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1931. v. 2. p. 277.

Mas não seria a fórmula um signo de lei, uma vez que essa relação pode se adequar ou se aplicar a contextos diferenciados – ou ainda por ser construída baseando-se em convenções?

São particularmente merecedores de notas os ícones cuja semelhança é ajudada por regras convencionais. Assim, uma fórmula algébrica é um ícone tornada tal pelas regras de comutação, associação e distribuição de símbolos. À primeira vista, pode parecer uma classificação arbitrária denominar uma expressão algébrica de ícone; e que ela poderia ser da mesma forma, ou pela mesma razão ainda, convencionada como um signo convencional [...]. Mas não é assim, pois uma importante propriedade peculiar ao ícone é a de que, através da sua observação direta, outras verdades relativas a seu objeto podem ser descobertas além das que bastam para sua determinação⁹. (tradução nossa)

Na fórmula, não é a aparência ou os aspectos qualitativos da materialidade da representação visual que orientam, de modo preponderante, a semiose ou ação do signo, mas a maneira como os objetos “x” e “y” entram na sua composição. Por essa razão, tal signo se insere na modalidade de hipóicone denominada diagrama. No entanto, quando o aluno se vale da fórmula para construir o gráfico – outra modalidade de representação das mesmas relações – ou seja, quando segue regras e normas que compõem a linguagem matemática, a mesma fórmula se faz símbolo. Nesse aspecto, podemos reforçar a ideia de que o signo pode se fazer ícone, índice e símbolo – e, num momento ou outro, um deles prepondera.

As tabelas e os gráficos também prevalecem como diagramas. A tabela (Figura 2), diagrama um tanto rudimentar, leva a mente do intérprete a obter informações ao cruzar linhas e colunas.

Trata-se de uma representação que utiliza poucas palavras e permite a construção de caminhos na busca de informações – isto é, os olhos do intérprete não desenham as linhas em que a escrita se assenta, mas estabelecem cruzamentos. As imagens que constam na tabela, procedimento que não é usual, são desnecessárias, pois são redundantes em relação aos nomes dos seres vivos postos na coluna ao lado. O uso das imagens, nesse caso, reforça a ideia de que livros didáticos tentam se equiparar aos meios de comunicação de massa, em busca de competir com meios audiovisuais.

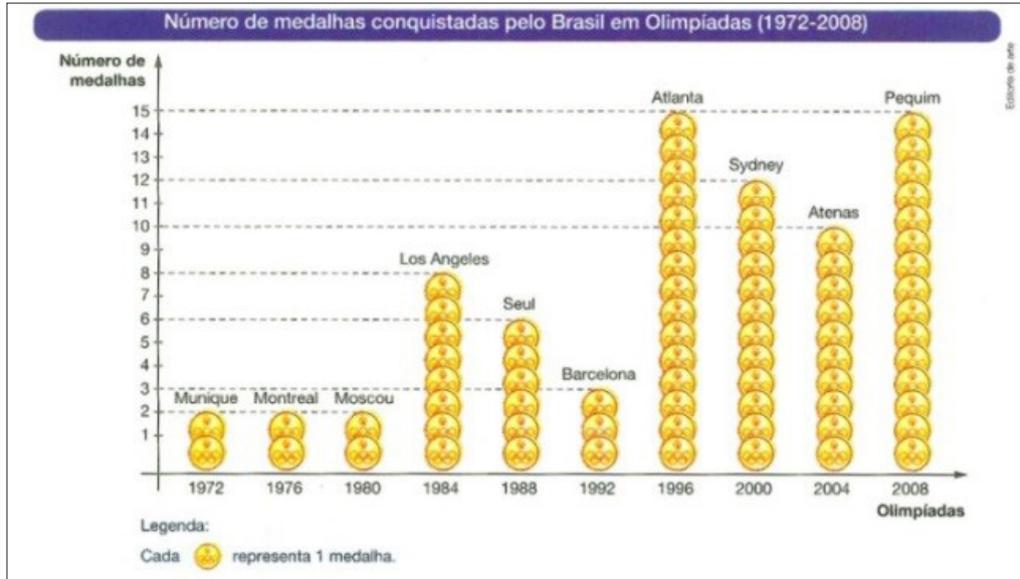
O gráfico de barras (Figura 3) faz uma síntese de dados que, devidamente organizados, mostram detalhes de um fenômeno. As informações podem ser coletadas quando o intérprete observa o título que consta no gráfico – o qual informa sobre o fenômeno –, bem como as duas grandezas envolvidas, que estão nos eixos horizontal e vertical, o ano em que a Olimpíada se realizou e a quantidade de medalhas conquistadas, respectivamente. Possivelmente, as medalhas, que compõem as barras, foram utilizadas como unidade de medida para auxiliar na atenção concentrada e facilitar a comparação dos dados.

9. Ibidem, p. 279.

	Ser vivo	Número de cromossomos nas células do corpo	Número de cromossomos nos gametas
Fabio Colombini	 Mosca-das-frutas	8	4
Stockbyte/Getty Images	 Cebola	16	8
Fabio Colombini	 Sapo-boi	22	11
Fabio Colombini	 Rã-pimenta	26	13
Fabio Colombini	 Jacaré	32	16
Corel Stock Photo	 Gato	38	19
Photodisc/Getty Images	 Ervilha	14	7
Photodisc/Getty Images	 Trigo	42	21
DC Productions/Photodisc/Getty Images	 Porco	40	20
Corel Stock Photo	 Cavalo	64	32
Bidwinia/Alamy/Otherimages	 Macaco (rhesus)	42	21
Photodisc/Getty Images	 Milho	20	10
Photodisc/Getty Images	 Ser humano	46	23
Digital Vision/Getty Images	 Batata	48	24

Fonte: Trivellato et al. (2008c, p. 242).

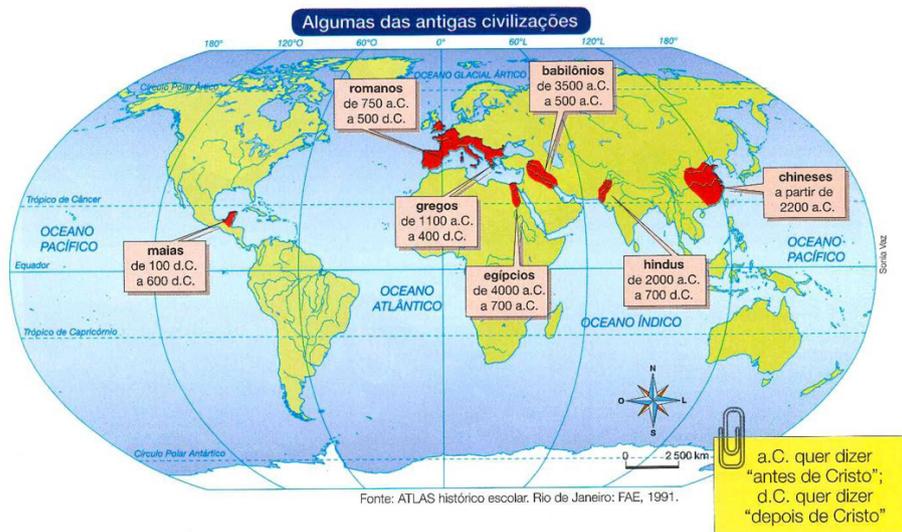
Figura 2: Tabela



Fonte: Giovanni, Giovanni Junior e Castrucci (2012b, p. 18).

Figura 3: Gráfico de barras

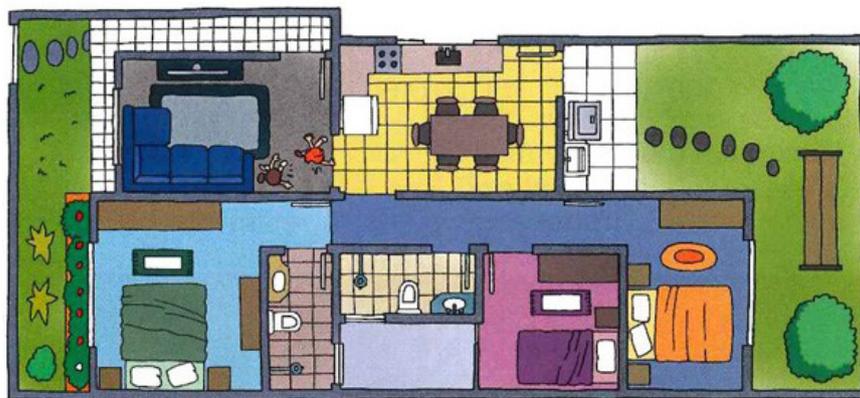
Os mapas também preponderam como diagramas. As mesmas relações existentes entre todas as partes do representado devem estar presentes num mapa, o que é possível pelas convenções de diversos matizes: os modos de identificar rodovias e construções, bem como comparações entre grandezas, distâncias, áreas edificadas, objetos diversos e pessoas. Enquanto representação, o mapa também está no lugar do que foi representado, mas não é idêntico a ele. Nos livros didáticos analisados, 0,75% das representações visuais eram mapas ou os utilizavam para compor ilustrações, nas coleções de Ciências, e 1,2% o faziam nas de Matemática. Na representação visual (Figura 4), o mapa compõe uma ilustração que, por agregar informações não relativas ao mapa propriamente dito, no sentido convencional, aproxima-se de um infográfico, que veremos mais adiante detalhadamente.



Fonte: Giovanni, Giovanni Junior e Castrucci (2012a, p. 12).

Figura 4: Mapa compondo ilustração

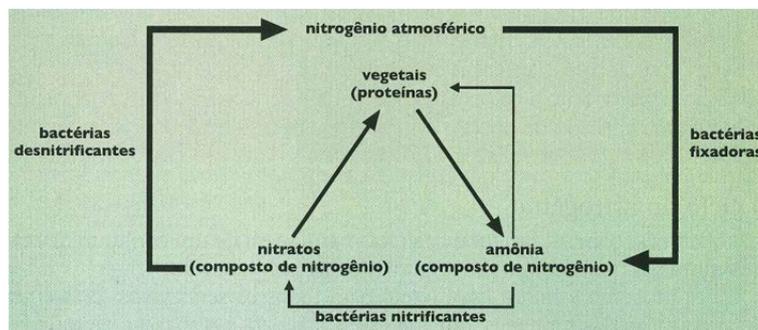
Também podemos denominar diagramas outras modalidades de representação visual, como plantas (Figura 5) – desenhos que representam particularidades de um edifício projetadas numa superfície horizontal –, esquemas (Figura 6) e infográficos (Figura 7).



Fonte: Giovanni, Giovanni Junior e Castrucci (2012a, p. 263),a

Figura 5: Planta

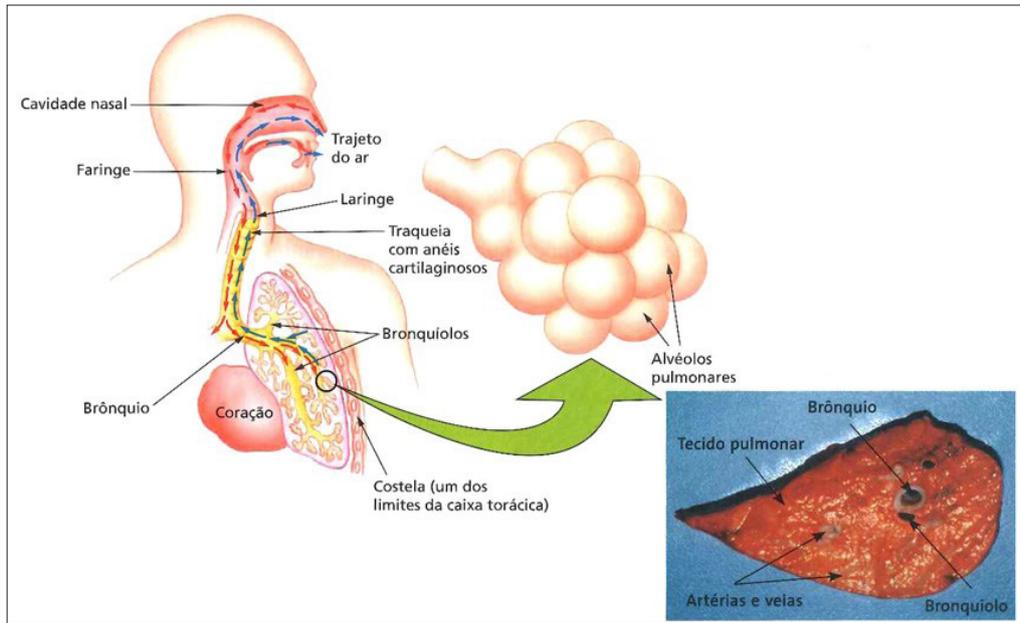
O esquema também pode ser visto, na perspectiva da semiótica peirceana, como diagrama (Figura 6). O esquema privilegia o percurso de um fenômeno, ou seja, mostra a sequência de suas etapas ou fases. O esquema em questão mostra a sequência de processamento de substâncias químicas por três tipos de bactérias.



Fonte: Trivellato et al. (2008a, p. 88).

Figura 6: Esquema

Já os infográficos (Figura 7), que recebem olhar especial, notadamente nos jornais, não têm origem recente: os primeiros vieram com os estudos de Michelangelo e Leonardo da Vinci sobre o corpo humano. Tais ilustrações constam de um dos volumes da coleção de Ciências (Figura 8).



Fonte: Santana (2012c, p. 135).

Figura 7: Infografia



Fonte: Trivellato et al. (2008b, p. 9).

Figura 8: Infografias

Conforme Sancho¹⁰, a infografia remonta a mais de quinze mil anos atrás, quando o homem das cavernas gravava, com pinturas rupestres, caracteres que corresponderiam a uma escrita – sendo que, no contexto atual, o desenvolvimento da informática e dos *softwares* gráficos deu novas possibilidades à produção dessa modalidade de representação. Trata-se de um sistema híbrido de comunicação, pois conjuga linguagem verbal e visual ao empregar tanto palavras e sentenças como imagens e outras representações visuais. Graças ao seu poder de síntese, tal sistema tem ampla utilização nos informes e catálogos empresariais, na ciência, na publicidade, no *design* de produtos, na educação presencial e on-line, na tecnologia da informação, nas empresas de comunicação e entretenimento, nos manuais de instruções, na divulgação científica e no jornalismo.

As representações visuais que compõem as infografias oferecem informações adicionais e propiciam atenção concentrada por demarcarem pontos importantes num arranjo espacial, o que leva o intérprete a fazer conjecturas,

10. VALERO SANCHO, José L. **La infografía:** técnicas, análisis y usos periodísticos. Barcelona: Belaterra, 2002.

suposições. Tal modalidade de representação deve ser análoga ao modelo mental espacial-analógico necessário à compreensão do conteúdo, pois, assim, pode operar a reconstrução de um modelo. Já o emprego da linguagem verbal demanda, inicialmente, a construção de uma representação diagramática do conteúdo para em seguida vir a elaboração de um modelo espacial-analógico.

Colle¹¹, Valero Sancho¹² e Ribas¹³ elaboraram várias classificações para a infografia jornalística. No âmbito deste artigo, consideramos adequada a especificação dada por Peltzer¹⁴, que a classifica como infografia de vista, ou explicativa, ou reportagem infográfica.

Vejamos cada uma dessas modalidades. A infografia de vista apresenta desenhos explícitos, que mostram os elementos reais colocados em seu lugar, com detalhes e proporção, acompanhados ou não de legendas e números explicativos. Eles podem ser subdivididos em: a) plano, como a representação gráfica em uma superfície, terreno, ambiente ou local externo qualquer; b) corte, vista do interior de um corpo; c) perspectiva, que faz a representação de objetos em três dimensões; e d) panorama, que constrói a vista de um horizonte.

A segunda modalidade, infografia explicativa, como o próprio nome indica, explica fatos, acontecimentos, fenômenos ou processos. As subdivisões são as seguintes: a) de causa-efeito, que explica a causa e o efeito do fato, fenômeno, acontecimento ou processo; b) retrospectiva, que explica algo que ocorreu no passado, respondendo às questões “o quê?”, “quando?”, “onde?” e “por quê?”; c) antecipativa, que explica com previsões e suposições sobre algo que pode ocorrer; d) passo a passo, que expressa as etapas e sequências de um processo; e, por fim, e) de fluxo, que descreve as conexões e os passos de um processo ou série de procedimentos.

A reportagem infográfica, terceira modalidade de infografia, adequada ao jornal, principalmente, apresenta o relato informativo de um fato e pode ser subdividida em: a) realista, na qual as pessoas ou coisas são representadas sob a perspectiva do infografista, e b) simulada, na qual as representações seguem o processo criativo do infografista, baseando-se, no entanto, em dados reais.

As infografias de vista e explicativa são as que predominam nos livros didáticos da amostra selecionada. A exibida pela Figura 7 pode ser classificada como infografia de vista, na modalidade de corte. Considerando-se a pertinência desta, por exibir a síntese de uma ideia, conceito ou conteúdo de forma diagramática, podemos dizer que sua presença na amostra foi pouco significativa em comparação com a quantidade de fotografias. Nas coleções de Matemática, os percentuais foram imperceptíveis (0,2% e 0,1%), enquanto, nas coleções de Ciências, chegaram a 2,5% e 5,3%. O percentual maior foi encontrado nos volumes que tratam do corpo humano, nos quais tradicionalmente, no ensino, elas são mais utilizadas.

Após as análises das representações visuais encontradas, retomemos as subdivisões do signo icônico. Mencionamos até o momento duas delas: imagem e diagrama; resta comentar a metáfora. Se a imagem se caracteriza pela similaridade na aparência e o diagrama pela similaridade de relações, a metáfora o faz pela similaridade de significados.

11. COLLE, Raymond. Infografía: tipologías. *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 58, 2004, La Laguna. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/latina_art660.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

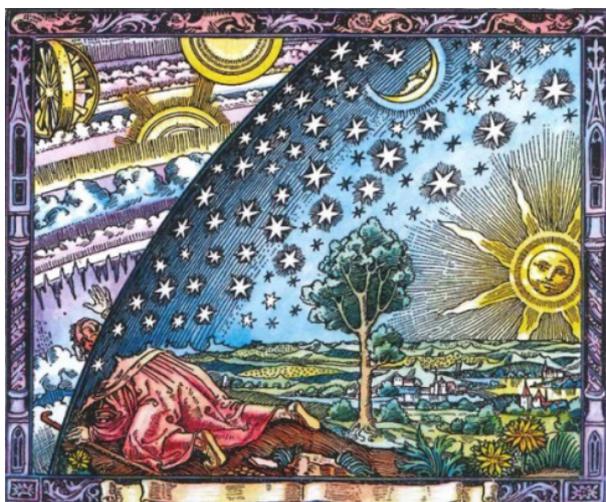
12. VALERO SANCHO, José L. *La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos*. Barcelona: Belaterra, 2002.

13. RIBAS, Beatriz. Infografía multimídia: um modelo narrativo para o webjornalismo. *Grupo JOL*, Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2004_ribas_infografia_multimidia.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

14. PELTZER, Gonzalo. *Jornalismo iconográfico*. Lisboa: Planeta, 1991.

As metáforas constroem novos significados ao associarem o caráter representativo do signo com o de um possível objeto. Elas aproximam o significado de duas coisas distintas e transferem, transformam a linguagem literal (denotativa) em figurada (conotativa). Assim, em “a aurora da minha vida”, o significado de aurora entra em paralelo com o de vida e vice-versa, enfatizando uma relação de semelhança entre ambos.

Metáforas também são encontradas na imagem. As formas visuais que correspondem à metáfora “são aquelas [em] que, mesmo reproduzindo a aparência externa das coisas, essa aparência é utilizada apenas como meio para representar algo que não está visualmente acessível e que, via de regra, tem um caráter abstrato e geral”¹⁵. Encontramos nas coleções de Ciências apenas duas metáforas visuais (Figura 9 e 10), sendo que ambas se referem a interpretações relativas à Terra oriundas de outras culturas.



Fonte: Santana (2012b, p. 12).

Figura 9: O céu é o limite?



Fonte: Santana (2012b, p. 12).

Figura 10: O que sustenta a tartaruga?

15. SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001. p. 59.

A Figura 9, uma gravura do século XVI, exhibe a crença dos povos antigos na relação entre o aparecimento de estrelas e a chuva, enquanto a Figura 10 é uma representação visual elaborada a partir da explicação que os hindus davam para a forma da terra. A natureza icônica dessa modalidade de representação visual instiga a imaginação e a curiosidade do intérprete, incitando-o a elaborar hipóteses – o que nos leva a inferir que os livros didáticos deveriam intensificar o uso de metáforas visuais.

Vejam agora a atuação do índice peirceano na cognição. A fotografia é o exemplo mais genuíno de índice entre as representações visuais, porque seu vínculo com o real é muito forte – afinal, não há como negar a presença do referente (objeto fotografado) diante da câmera. As fotografias aparecem em grande quantidade nas duas coleções. Vale lembrar que o percentual de fotografias (com ou sem pessoas) foi de 33,95% e 10,55% para as coleções de Ciências e Matemática, respectivamente. Nos livros das coleções de Ciências, a quantidade de fotografias é significativa. Mas em que medida elas auxiliam a cognição?

O índice nos conecta ao mundo real e esse elo vem como força que impele, aponta, impulsiona, “como um dedo apontando, [que] exerce sobre a atenção uma força fisiológica real, como o poder de um magnetizador, dirigindo-a para um objeto particular dos sentidos”¹⁶ (tradução nossa).

O índice se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, quanto, por outro lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo¹⁷. (tradução nossa)

Conforme Drigo e Souza¹⁸, os índices, de modo geral, não são semelhantes aos objetos para os quais apontam ou sinalizam; referem-se a individuais, unidades, singulares, coleções singulares de unidades ou a contínuos singulares. Por fim, dirigem a atenção para seus objetos com compulsão cega. Não há índices absolutamente puros, ou seja, sem resquícios icônicos, e signos absolutamente desprovidos de qualidades indiciais. Psicologicamente, a ação do índice depende de associação por contiguidade, e não de associação por semelhança, como requer o ícone, ou de operação intelectual, imprescindível para o símbolo. Os efeitos do índice estão na seara da constatação, da ação-reação.

Na linguagem matemática, como exemplo, são índices as letras maiúsculas que aparecem com os vértices do sólido geométrico da representação visual (Figura 11), as setas que indicam a altura do sólido representada por um segmento de reta e o segmento de reta que exhibe o comprimento da sombra.

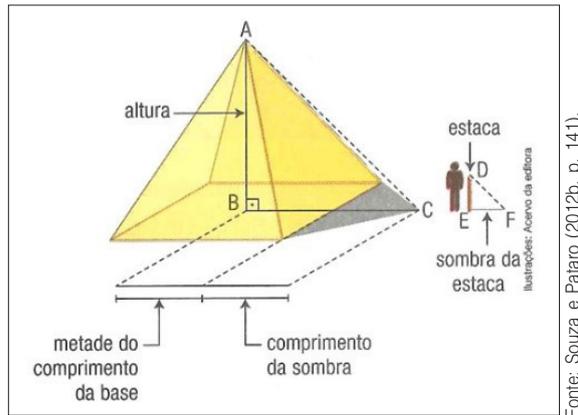
Retomando a questão das fotografias, podemos inferir que, enquanto índices, elas estão presentes nos livros didáticos para testemunhar, documentar (Figura 12).

Os efeitos, em relação ao conteúdo ou conceito tratado, podem ser o de redundância, auxiliando na memorização, portanto. No entanto, considerando-se que as fotografias inundam outras mídias, por exemplo a internet, outras modalidades de representação visual mais adequadas à cognição poderiam ocupar esse espaço, que é vasto, como já foi comentado a partir dos Gráficos 1 e 2.

16. PEIRCE, Charles Sanders. *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press, 1958. v. 8. p. 41.

17. *Ibidem*, 1931. v. 2. p. 305.

18. DRIGO, Maria Ogécia; SOUZA, Luciana C. P. *Aulas de semiótica peirceana*. São Paulo: Annablume, 2013.



Fonte: Souza e Palaro (2012b, p. 141).

Figura 11: Sólido geométrico



Fonte: Santana (2012c, p. 192).

Figura 12: A fotografia como registro do real

O símbolo, a terceira classificação de signo na relação com o objeto, ganha novas roupagens, pois não só as palavras constituem a linguagem das Ciências e a da Matemática: há símbolos que representam os elementos químicos, as operações matemáticas, os números.

Conforme Drigo e Souza¹⁹, o símbolo designa um signo convencional ou que depende de um hábito que pode ser adquirido ou é nato. Ele não indica algo em particular, mas uma coleção de coisas. Assim, são símbolos um estandarte ou insígnia, uma senha, um emblema, um credo religioso – porque serve como senha ou emblema –, um bilhete ou talão qualquer que autorize alguém a receber algo, uma entrada de teatro. Peirce, em um dos seus exemplos, menciona a palavra “estrela”. Tal palavra não é em si mesma imaginável, uma vez que, mesmo quando transposta para o papel ou pronunciada, apenas um de seus aspectos pode ser considerado. É uma palavra quando quer dizer “astro com luz própria”, outra quando significa “celebridade” e outra ainda quando vem no lugar de “sorte”. “Podemos escrever a palavra ‘estrela’, porém, isso não faz de quem a escreveu o criador da palavra, assim como, se apagarmos a

19. DRIGO, Maria Ogécia; SOUZA, Luciana C. P. *Aulas de semiótica peirceana*. São Paulo: Annablume, 2013.

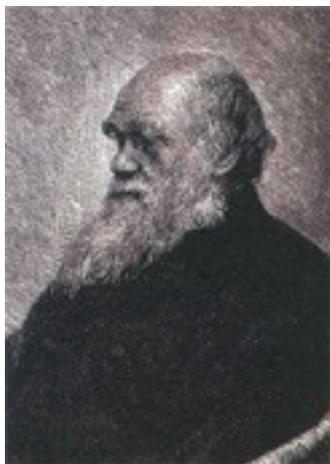
palavra, não a destruimos. A palavra vive na mente de quem a usa”²⁰ (tradução nossa). E é por força da “ideia da mente-que-usa-o-símbolo”²¹ (tradução nossa) que o símbolo se conecta ao objeto; sem ela, tal conexão seria impossível.

A razão de ser do símbolo enquanto signo deve-se ao interpretante, terceiro elemento constituinte do signo responsável pelo sentido que põe em curso a semiose. O caráter do símbolo está na generalidade e sua função é crescer nos interpretantes ou nos sentidos que produzirá. Os símbolos funcionam “não em virtude de um caráter que lhes pertence como coisas, nem em virtude de uma conexão real com seus objetos, mas simplesmente em virtude de serem representados como sendo signos”²² (tradução nossa). O símbolo é abstrato, tem caráter de lei; logo, requer manifestações, atualizações que são denominadas réplicas. A sentença matemática $y = -x^2 + 4x - 5$ (Figura 1) se faz símbolo quando o intérprete executa as regras nela explícitas.

Mas, ainda entre as representações visuais, há as que classificamos como retratos, obras de arte e produtos midiáticos. Vejamos, em linhas gerais, como elas são utilizadas pelos livros da amostra.

A VEZ DOS RETRATOS, DAS OBRAS DE ARTE E DOS PRODUTOS MUDIÁTICOS

Retratos, obras de arte ou fotografias (Figura 13), presentes nas notas biográficas de cientistas e matemáticos, compõem 0,55% das representações visuais encontradas nas coleções da amostra.



Fonte: Trivellato et al. (2008c, p. 223).

Figura 13: Charles Darwin

As informações poderiam estabelecer vínculo mais próximo com o assunto desenvolvido; no entanto, nem sempre isso ocorre. O mesmo se dá com as obras de arte. No caso da Figura 14, que corresponde a 1% do total de representações visuais que constam nos livros da amostra, não há explicações sobre aspectos da produção artística ou informações relativas aos conhecimentos da medicina que poderiam vir com o processo interpretativo da obra, bem como do contexto em que ela foi elaborada.

20. PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1931. v. 2. p. 301.

21. *Ibidem*, p. 299.

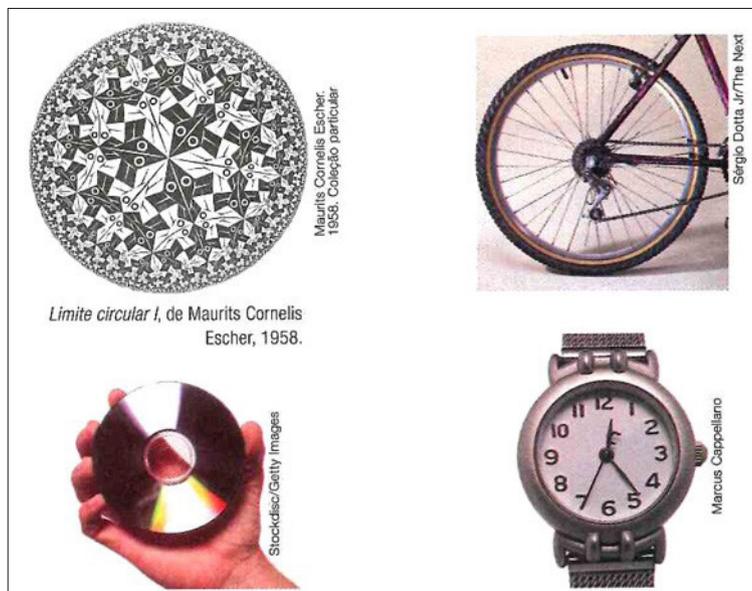
22. PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1958. v. 8. p. 119.



Fonte: Trivellato et al. (2008b, p. 8).

Figura 14: *A lição de anatomia do Dr. Nicolaes Tulp*, de Rembrandt (1632)

Também na obra de Escher (Figura 15), seria mais pertinente utilizá-la para a introdução de algumas noções de geometria não euclidiana para os alunos. As obras de arte, de modo geral, poderiam ser utilizadas para tratar de aproximações entre ciência e arte.



Fonte: Souza e Pátaro (2012a, p. 286).

Figura 15: A forma circular e a obra de Escher

Quanto aos produtos midiáticos, encontramos cartazes e história em quadrinhos, principalmente, mas com percentual de 0,6% para os livros da amostra. A utilização da história em quadrinhos para enfatizar alguns aspectos de uma ideia ou de um conceito pode ser profícua para a cognição, uma vez que sempre há possibilidade de trazê-los à tona com humor (Figura 16).

O cartaz, por sua vez, pode suscitar reflexões tanto em relação ao tema que aborda quanto aos aspectos envolvidos no processo de criação dessa mídia, o que caracteriza um pequeno avanço para a educação em mídias, que não

deve vir como outra disciplina escolar, mas pode acompanhar as linguagens das já existentes, de modo geral.

Com o cartaz (Figura 17), anuncia-se uma nova modalidade de atividade, “ler imagens”, o que revela certo interesse pelas linguagens midiáticas.



Fonte: Santana (2012a, p. 83).

Figura 16: A lagarta e a borboleta em quadrinhos



Fonte: Santana (2012a, p. 318).

Figura 17: Azul...da água

Pressupõe-se que tal atividade tenha sido elaborada com o objetivo de levar o aluno a aprender, não só observar: a interpretar imagens, quer sejam científicas ou não. Para tanto, foram elaboradas as seguintes questões:

1. Quais são os elementos básicos que esta imagem apresenta?
2. Apesar de a imagem só ter duas cores, você acha que elas são importantes? Por quê? O que a forma e as cores dos desenhos nos indicam?
3. Que ideia essa imagem passa para você? Justifique²³.

23. SANTANA, Olga A. Ciências naturais: 6ºano. São Paulo: Saraiva, 2012a. p. 318.

Caso o docente tenha conhecimentos de linguagem visual, os alunos poderão perceber ou constatar que as cores e formas também têm sentidos latentes. Como no meio educacional sempre se priorizou a palavra em detrimento da linguagem visual, não é certo que essas questões possam ser trabalhadas com eficácia.

No ensino, deve-se evitar que os processos interpretativos caminhem ao sabor de fantasias ou sejam locados na seara do gosto, deixados para avaliação subjetiva e autorreflexiva do emissor ou receptor, sem serem guiados por conhecimentos da linguagem visual²⁴.

Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – diapositivos, filmes, *slides*, projeções audiovisuais –, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão. Os recursos de comunicação que vêm sendo produzidos e usados com fins pedagógicos são apresentados com critérios muito deficientes para a avaliação e compreensão dos efeitos que produzem²⁵.

Os livros didáticos de Ciências e Matemática podem encorpar a lista dos recursos visuais que são utilizados no ensino sem que seus possíveis efeitos sejam compreendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhando a ótica de Peirce, cuja concepção de linguagem suplanta a meramente linguística, constatamos que as linguagens das Ciências e da Matemática, enquanto disciplinas escolares, constituem-se não só de símbolos, signos arbitrários, mas também de ícones e índices: signos que estabelecem tanto relações de semelhança como de conexão com o objeto a que se referem.

A linguagem matemática predomina como icônica, pois requer diagramas e fórmulas, que são signos icônicos. As Ciências demandam o uso de infografias, que classificamos como modalidade de diagrama. Esses signos icônicos são pródigos pelo poder de síntese e de gerar conjecturas no intérprete. Assim, no ensino, eles devem ser priorizados em detrimento de meras ilustrações ou registros, pois contribuem para levar adiante a cognição por mostrar a relação entre conceitos – visualmente –, tecendo caminhos para sua compreensão.

Sendo assim, seria adequado que os livros didáticos zelassem pelas representações visuais. Ao nosso ver, duas seriam as providências: primeiro, evitar o excesso de imagens, e segundo, priorizar as mais profícuas à cognição, como diagramas e metáforas visuais.

A importância dessas reflexões está em trazer à tona ponderações sobre o elo entre comunicação e educação posto pela linguagem, o que implica, de modo mais específico, também considerar as disciplinas escolares enquanto linguagens distintas da verbal. Isso requer, por parte dos educadores, a necessidade da construção de novos olhares para as representações visuais, que devem incluir conhecimentos sobre o papel de tais signos na cognição, bem como a

24. DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 17.

25. DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 26.

busca por metodologias para interpretar visualmente ideias, ou seja, para a elaboração e análise de diagramas, metáforas visuais e fórmulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLLE, Raymond. Infografía: tipologias. **Revista Latina de Comunicación Social**, La Laguna, n. 58, 2004. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/latina_art660.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DRIGO, Maria Ogécia; SOUZA, Luciana C. P. **Aulas de semiótica peirceana**. São Paulo: Annablume, 2013.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

GIOVANNI, José Ruy; GIOVANNI JUNIOR, José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto. **A conquista da matemática**: 6º ano. São Paulo: FTD, 2012a.

_____. **A conquista da matemática**: 9º ano. São Paulo: FTD, 2012b.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected papers**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1931. v. 2.

_____. **Collected papers**. Cambridge: Harvard University Press, 1958. v. 8.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PELTZER, Gonzalo. **Jornalismo iconográfico**. Lisboa: Planeta, 1991.

RIBAS, Beatriz. Infografia multimídia: um modelo narrativo para o webjornalismo. **Grupo JOL**, Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/jol/pdf/2004_ribas_infografia_multimidia.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTANA, Olga. **Ciências naturais**: 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____. **Ciências naturais**: 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012b.

_____. **Ciências naturais**: 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2012c.

SOUZA, Joamir Roberto; PATARO, Patrícia Rosana M. **Vontade de saber matemática**: 8º ano. São Paulo: FTD, 2012a.

_____. **Vontade de saber matemática**: 9º ano. São Paulo: FTD, 2012b.

TRIVELLATO, José et al. **Ciências, natureza & cotidiano**: criatividade, pesquisa e conhecimento – 7º ano. São Paulo: FTD, 2008a.

_____. **Ciências, natureza & cotidiano**: criatividade, pesquisa e conhecimento – 8º ano. São Paulo: FTD, 2008b.

_____. **Ciências, natureza & cotidiano**: criatividade, pesquisa e conhecimento – 9º ano. São Paulo: FTD, 2008c.

VALERO SANCHO, José L. **La infografía**: técnicas, análisis y usos periodísticos. Barcelona: Belaterra, 2002.

Educomunicação e Jornalismo: uma análise da relação Comunicação/Educação em MT e MS a partir das contribuições de Paulo Freire

Rose Mara Pinheiro

Doutora em Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Professora do curso de Jornalismo e do Mestrado em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: rose.pinheiro@ufms.br

Antonia Alves Pereira

Mestre em Ciências da Comunicação pela USP. Especialista em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio de Janeiro (Senac-RJ). Professora do curso de Jornalismo da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). E-mail: antoniaalves@unemat.br

Resumo: O objetivo deste artigo é identificar a pertinência da educomunicação para os cursos de jornalismo, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire, fundamentado nas experiências realizadas em cursos de jornalismo nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A análise parte da aplicabilidade do pensamento de Freire aos estudos jornalísticos, com base nas reflexões de Meditsch e Faraco, Oliveira e Ijuim, e resgata o diálogo e formação crítica para o exercício de um jornalismo capaz de promover a emancipação e libertação de sujeitos protagonistas, que assumam o controle e a responsabilidade numa sociedade mediatizada e mediada pela comunicação e tecnologia. As experiências mostram a apropriação do conceito da Educomunicação, a partir de Soares e Citelli, no ensino superior, alicerçada no tripé "ensino, pesquisa e extensão".

Palavras-chave: jornalismo; educomunicação; comunicação e educação; Paulo Freire; emancipação.

Abstract: The objective of this article is to identify the relevance of Educommunication for Journalism programs, with emphasis in the Paulo Freire's contributions, based on the experiences of Journalism programs in the state of Mato Grosso and Mato Grosso do Sul. The analysis starts from the applicability of Freire's thought to journalistic studies, based on the reflections of Meditsch and Faraco, Oliveira, and Ijuim, and rescues the dialogue and critical training for the exercise of Journalism capable of promoting the emancipation and liberation of protagonist subjects, who assume control and responsibility in a mediated society conciliated by communication and technology. The experiences show the appropriation of the concept of Educommunication, from Soared and Citelli, in higher education, based on the tripod "teaching, research and extension."

Keywords: journalism, educommunication; communication and education; Paulo Freire; emancipation.

Recebido: 27/05/2018

Aprovado: 28/09/2018

1. INTRODUÇÃO

A intenção deste artigo é discutir o estreitamento entre Educomunicação e Jornalismo, tendo por elo a aplicabilidade do pensamento de Paulo Freire aos estudos jornalísticos a partir das reflexões de Meditsch e Faraco¹, Oliveira² e Ijuim³. Nesse contexto, as pesquisas no ensino superior vêm apontando para a apropriação epistemológica do conceito de tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

Passaram-se vinte anos desde a pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), feita entre 1997 e 1998 com 178 especialistas de doze países da América Latina, que apontou a consolidação de uma prática na interrelação comunicação/educação, intitulada por Soares⁴ como educomunicação. A pesquisa identificou que o perfil do educador estava ligado à produção do conhecimento, mostrando que os profissionais pesquisados atuavam com similaridade em termos de referenciais teóricos e de prática metodológica. Fundamentada nos princípios de Paulo Freire, a prática educacional compreende as relações educativas estabelecidas a partir de um diálogo problematizador que tem por base a realidade do educando, sendo fomentada por uma comunicação horizontal, democrática e dialogicidade, pois “ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”⁵.

Ao longo dessas duas décadas, as investigações e a produção bibliográfica que se seguiram à pesquisa fundante trouxeram avanços epistemológicos ao paradigma e sedimentaram a criação de dois cursos superiores, ambos em 2009, e uma associação nacional, em 2012: a Licenciatura em Educomunicação, na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP; o Bacharelado em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

Essa repercussão tem se tornado cada vez mais presente na produção acadêmica de pós-graduação e em congressos das áreas, conforme levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁶ e no grupo de trabalho Comunicação e Educação⁷, do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Igualmente, no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), percebe-se que o termo *educomunicação* aparece em títulos (oito), linhas de pesquisa (36), palavras-chave (36) e nas repercussões (57) dos grupos certificados.

Como pesquisadoras ligadas à ABPEducom, ao NCE-USP e aos cursos de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), atuamos com projetos de extensão e pesquisa voltados para a Educomunicação e aos ideais de Paulo Freire como forma de emancipação social e valorização da alteridade no fazer-se jornalista.

1. MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. *Intercom*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 25-46, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1031>>. Acesso em: 5 maio 2018.

2. OLIVEIRA, Dennis. *Jornalismo e emancipação*: uma prática baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.

3. IJUIM, Jorge Kanehide. A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31-43, jul.-dez. 2009.

4. SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, Brasília, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan.-mar. 1999.

5. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 43.

6. PINHEIRO, Rose Mara. *A educomunicação nos centros de pesquisa do país*: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>>. Acesso em: 5 maio 2018.

7. MESSIAS, Claudio. *Duas décadas de educomunicação*: da crítica ao espetáculo. 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24032012-102952/pt-br.php>>. Acesso em: 5 maio 2018.

É por isso que este trabalho pretende apresentar as práticas didáticas e extensionistas que estão sendo promovidas em universidades públicas da região Centro-Oeste – a UFMS e a Unemat –, com ênfase na contribuição das premissas educacionais para o ensino de Jornalismo.

Da identificação do conceito à sua sistematização, a Educomunicação vem sendo entendida como

o conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem⁸.

Partindo da compreensão de Jesus Martín-Barbero, o conceito de *ecossistema comunicativo* foi ressignificado pelos pesquisadores da Educomunicação como o locus no qual se dão as relações interpessoais, sendo “construído com racionalidade estruturante exigindo clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação”⁹. É nesse espaço, carregado de alteridade¹⁰ que se dá o processo educacional pautado numa postura dialógica e problematizadora¹¹. É ainda um conjunto de relações, ações e condições que envolvem todos numa grande força comunicativa capaz de transformação¹².

Esse processo se materializa por meio de áreas de intervenção que levam ao exercício da cidadania, fomentando a transformação das relações sociais pela participação e pelo diálogo: educação para a comunicação, de mediação tecnológica, de gestão comunicativa, de reflexão epistemológica, de expressão comunicativa pelas artes, de pedagogia da comunicação e de produção midiática.

É justamente para a área da *gestão da comunicação* que se volta o foco deste artigo, pois esta promove o elo do processo educacional, visando garantir condições a todos para participarem do processo decisório. Nesse âmbito, são articulados programas, projetos e ações em torno de situações que favoreçam a ampliação do ecossistema comunicativo construído colaborativamente pelos agentes sociais das nossas instituições. Como premissas, a Educomunicação sustenta o diálogo e o espaço para o conhecimento crítico e criativo, a cidadania e a solidariedade presente em todos os processos de ensino-aprendizagem, seja em âmbito formal, informal ou não formal.

Soares¹³ define a Educomunicação como “um paradigma na interface comunicação/educação” que pretende atingir pelo menos três objetivos: 1) ampliar a discussão sobre a influência e o relacionamento dos sujeitos e o sistema midiático, tanto para a análise quanto para a utilização de dispositivos tecnológicos em sala de aula; 2) incentivar e consolidar “ecossistemas comunicativos nos espaços educativos”, o que pressupõe gestão “democrática dos processos comunicativos”; e 3) fortalecer a capacidade de expressão dos indivíduos e grupos.

Entenda-se por Educomunicação um conceito mais abrangente para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem sob as circunstâncias que matizam a vida

8. SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da educação comunicativa**. São Paulo: Salesiana, 2001. p. 43.

9. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e terceiro entorno: diálogos com Galimberti, Echeverría e Martín-Barbero. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 15, n. 3 p. 57-66, set.-dez. 2010.

10. MACHADO, Salvatierra Eliany. **Pelos caminhos de Alice: vivências na educação comunicativa e a dialogicidade no Educom.TV**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

11. VIANA, Claudemir Edson. **O processo educacional: a mídia na escola**. 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

12. SILVA FILHO, Genésio Zeferino. **Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil**. 2004. 268 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. p. 195.

13. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 10.

contemporânea em sua pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade, desafios suscitados pelos circuitos digitais, instigações provocadas pelas estratégias de produção, circulação e distribuição da informação e do conhecimento¹⁴.

A avassaladora presença da tecnologia na sociedade contemporânea tem provocado inúmeras transformações nas relações sociais, nas produções simbólicas de sentido e na capacidade de ver o mundo, alterando os conceitos de tempo e espaço. Dentro desse cenário, o espaço formal de educação e aprendizagem ganha contornos mais abrangentes e espontâneos, levando a uma reflexão urgente sobre o papel da escola e do educador na formação de indivíduos capazes de atuar numa sociedade em trânsito. Medina¹⁵ cita que a “crise de degenerescência traz embutida uma ruptura entre os especialistas e as múltiplas sabedorias, que precisam encontrar seus elos perdidos para darem outras respostas aos impasses históricos”.

No ensino de jornalismo, a crise de paradigma se faz mais alarmante, uma vez que há necessidade de redimensionamento de suas próprias técnicas e tecnologias de difusão, passando pela linguagem e pela prática profissional.

Há, sim, demandas sociais que pressionam um outro perfil de profissional – muito mais complexo do que o perfil do jornalista liberal. As crescentes organizações da sociedade formal, a retribalização da sociedade informal, toda a reorganização dos Estados e do mundo empresarial, as novas dimensões do trabalho e a consciência ambiental são alguns dos desafios da antiga aldeia global. As tecnologias da sociedade da informação são facilmente assimiladas; já a visão de mundo e as ferramentas da inteligência natural muito lentamente se abrem para o signo da relação¹⁶.

Com a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Jornalismo, colocadas em prática desde o segundo semestre de 2015, a formação desse profissional foi revista em função do “contexto de uma sociedade em processo de transformação”¹⁷. “O acelerado potencial difusor das tecnologias de informação produziu novos ordenamentos sociais, novos comportamentos culturais e novas relações de poder”¹⁸. Nesse cenário, como apregoam as mesmas diretrizes, é necessário repensar conceitos “éticos, técnicos, estéticos para uma nova compreensão do jornalismo”¹⁹.

O estado de crise resulta da superação de tais conceitos pela realidade nova moldada no ambiente criado pelas modernas tecnologias de difusão. E a mais importante decorrência da vertiginosa evolução tecnológica é, sem dúvida, a irreversível expansão de práticas e estruturas de democracia participativa, com sujeitos sociais dotados de alta capacidade de intervenção na vida real de nações e pessoas²⁰.

É por isso que o desafio do ensino e da prática do profissional de Jornalismo é ainda mais contundente, fortalecendo o senso de urgência sobre as relações entre professores, alunos e profissionais dentro e fora da sala de aula. Não estamos falando aqui de repensar a estrutura que já contempla o uso intensivo de tecnologias de comunicação, mas, além disso, o que fazer com a mediação tecnológica que transforma as relações professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor.

14. CITELLI, Adilson; ORO-FINO, Maria Isabel. Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 6.

15. MEDINA, Cremilda. **O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos**. São Paulo: Paulus, 2006, p. 14.

16. *Ibidem*.

17. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo**: relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009. p. 4. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

18. *Ibidem*.

19. *Ibidem*.

20. *Ibidem*, p. 5-6.

2. INCORPORAÇÃO DOS IDEAIS DE PAULO FREIRE AO JORNALISMO

Os ideais de Paulo Freire têm sido incorporados às práticas jornalísticas pelo princípio da comunicação dialógica enraizada em seus escritos, assim como em sua postura crítica diante de uma instância jornalística que tem a responsabilidade social de levar informações autênticas à sociedade. Essas reflexões são intrínsecas às premissas educacionais que fomentam a transformação das relações sociais por meio de um jornalismo de emancipação que entende as pessoas enquanto sujeitos que participam ativamente de um processo de comunicação pautado no diálogo.

Em pesquisa sobre a aproximação do pensamento de Paulo Freire com o Jornalismo e a Mídia, Meditsch e Faraco²¹ afirmam que os resultados autorizam a perspectiva de aplicação das ideias do educador à prática jornalística. Isso é possível devido à universalidade e a utilidade de suas concepções em relação a diálogo, rigor, leitura do mundo e percepção crítica da realidade, assim como suas opiniões em relação ao controle de informação, liberdade de imprensa, censura e neutralidade dos meios de comunicação, dentre outras.

Para Freire, a “Comunicação [é] a coparticipação dos Sujeitos no ato de pensar”, o que implica em “reciprocidade que não pode ser rompida”, já que o diálogo “não é transferência de saber, mas um encontro de Sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”, o que é uma questão dialógica²². Nesse processo, o diálogo é a matéria-prima da comunicação porque irá implicar um pensar crítico para a constituição de educação autêntica entre os interlocutores, mediatizados pelo mundo.

Ijuim²³ demonstra que o comprometimento supera o mero uso das técnicas de investigação e de redação em direção à habilidade de “sentir-se com o mundo”, o que levará à humanização entendida como engajamento “corajoso, decidido e consciente, o que impede que seja neutro”.

O jornalismo emancipatório baseado nas ideias de Paulo Freire é engajado, comprometido e transformador – e dialoga com a Educomunicação em sua meta de efetivo exercício da cidadania. Um jornalismo comprometido com a democracia, que articula as condições do jornalismo participativo e fomenta o exercício da cidadania e o diálogo, também é discutido por Bordenave²⁴, Rothberg²⁵, Aranha²⁶ e Peruzzo²⁷.

Estamos diante da noção de empoderamento²⁸ que se aproxima da compreensão de uma autonomia que leva os indivíduos e grupos a decidirem sobre as questões que lhes dizem respeito numa perspectiva emancipatória que lhes possibilite angariar recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão.

Tanto a noção de emancipação quanto de empoderamento ampliam o processo comunicativo das ações e prática jornalística em vista da construção de narrativas fundadas na alteridade, na diversidade e na pluralidade.

21. MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. *Intercom*, v. 26, n. 1, p. 25-46, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1031>>. Acesso em: 5 maio 2018.

22. FREIRE, Paulo, 1969 apud MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. *Intercom*, v. 26, n. 1, p. 25-46, jan.-jun. 2003. p. 27. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1031>>. Acesso em: 5 maio 2018. Vale dizer que, no artigo de Meditsch e Faraco, a citação de Freire é atribuída a uma fonte de 1971 que não se verifica na bibliografia; optou-se, portanto, por utilizar aqui a fonte de 1969 (*Extensão ou comunicação*), que efetivamente está naquela lista de referências e contém os trechos do autor.

23. IJUIM, Jorge Kanehide. A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31-43, jul.-dez. 2009. p. 31.

24. BORDENAVE, Juan Díaz. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

25. ROTHBERG, Danilo. Jornalismo, educação profissional e diretrizes curriculares. In: SOARES, Murilo Cesar et. al. (orgs.). *Mídia e cidadania: conexões emergentes*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 217-232.

26. ARANHA, Angelo Sotovia. Cenário de convergência desafia a formação de jornalistas. In: BRONOSKY, Marcelo Engel; CARVALHO, Juliano Maurício (orgs.). *Jornalismo e convergência*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 89-113.

27. PERUZZO, Círcia M. Krohling. *Televisão comunitária*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

Para Lago²⁹, esse jornalismo plural requer incorporar o olhar do “outro” para possibilitar o diálogo que vai se instaurar pela narrativa resultante do encontro das diferenças, da participação democrática e do empoderamento como via de possibilidade de expressão individual e coletiva.

Isso corrobora o “jornalista mais complexo”, conforme demonstra Medina, pois esse profissional sairá de um jornalismo que conforma para outro que transforma, concebido a partir de um saber plural, de estratégias criativas e ética sensível³⁰. Esse comunicador terá “responsabilidade autoral de criar, renovar ou simplesmente de administrar os significados dessa realidade vocalizados ou não por fontes de informação”, por meio da competência profissional e de mediar os múltiplos sentidos das coisas e as múltiplas vozes que expressam o conflito das versões³¹.

3. PRÁTICAS JORNALÍSTICAS EDUCOMUNICATIVAS NA UNEMAT E NA UFMS

Entre 2014 e 2017, o projeto de pesquisa *Gestão da comunicação nos projetos de extensão Focagen, Revista Se Liga e Catis* investigou como se dava a gestão da comunicação nos referidos projetos da Unemat. Tanto a revista *Se Liga* quanto a *Focagen* levam alunos de escolas públicas da região a produzirem notícias de cunho cidadão para a respectiva publicação e a Agência Júnior de Jornalismo. Ao final, foi constatado que tanto seu discurso quanto sua prática contemplavam metodologia participativa, comunicação dialógica e cultivo do espaço para a expressão dos atores sociais nas tomadas de decisões coletivas.

Com foco na capacitação de professores da educação básica para além das discussões tecnológicas, o Centro de Acesso à Tecnologia para Inclusão Social (Catis), criado em 2013, leva os participantes das oficinas e minicursos à apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para uso pedagógico educomunicativo por meio de vivência reflexiva. As experiências e vivências são compartilhadas por meio de mediação baseada na dialogicidade e no estímulo ao trabalho colaborativo, para que os professores consigam aplicar a proposta com seus alunos.

Criada em 2009 como demanda da disciplina de Jornalismo Digital, a agência de notícias júnior *Focagen* supre a demanda de espaço laboratorial do curso e dá visibilidade às produções acadêmicas. É também espaço de prestação de serviço à comunidade local para a prática de um jornalismo cidadão, que proporciona a participação dos atores sociais em sua proposta extensionista, responsável por atender alunos de educação básica da região. Com as DCN, a *Focagen* deixou de ser espaço para estagiários, pois era um campo de estágio em que os acadêmicos eram orientados por seus próprios professores na condição de supervisores. De acordo com o documento, apenas jornalistas profissionais podem ser supervisores, seja em veículos ou assessorias de comunicação.

28. HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 486. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em: 25 maio 2013.

29. LAGO, Cláudia. Educomunicação e jornalismo. In: COLÓQUIO MATO-GROSSENSE DE EDUCOMUNICAÇÃO, 2., 2016, Alto Araguaia. *Anais...* São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2016. Disponível em: <<http://www.educomunicacao.org/educom/2016/04/26/ensa-redonda-educomunicacao-no-ensino-superior-de-jornalismo/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

30. MEDINA, Cremilda. **O signo da relação:** comunicação e pedagogia dos afetos. São Paulo: Paulus, 2006, p. 22.

31. *Ibidem*, p. 23.

Por sua vez, a revista *Se Liga*, desde 2011, se coloca como importante veículo de discussão dos acadêmicos e alunos da educação básica, como ação extensionista que leva os atores sociais a se apropriarem das técnicas jornalísticas para serem produtores de cultura. O projeto passou por mudanças, tornando-se em 2014 uma produção realizada inteiramente pelos alunos – com assessoria dos acadêmicos –, que passaram a compreender a diferença entre a produção de uma revista jornalística e uma revista educacional.

Ainda na Unemat, a disciplina eletiva Tecnologias da Informação e da Comunicação do curso de Jornalismo, oferecida entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2017, foi lecionada a partir das premissas educacionais, levando os acadêmicos à apropriação do conteúdo para serem produtores de cultura e fomentar a transformação social. Ao final de cada semestre, eles programavam um ambiente virtual de aprendizagem do seu interesse, construído a partir da perspectiva do ecossistema comunicativo dialógico, aberto e interdiscursivo.

Já na UFMS, merecem alguns comentários a disciplina optativa Mídia-Educação e o evento Jornalismo, Tecnologia e Educação, financiando pela Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), ambos realizados em 2017.

A disciplina em questão, oferecida no primeiro semestre, focou na relação comunicação/educação em instituições de educação, tanto formais quanto não formais. Os acadêmicos que participaram foram incentivados a repensar as interações com os meios de comunicação e tecnologia no curso de Jornalismo. Desenvolveram como avaliação final um projeto de intervenção numa organização ou comunidade.

Como fruto dessa proposta, dez acadêmicos participaram de um projeto piloto de dezesseis semanas com alunas da escola bilíngüe Harmonia, em Campo Grande (MS). Uma vez por semana, os encontros proporcionaram a oportunidade de entendimento sobre a mediação tecnológica, as linguagens dos veículos de comunicação e as relações dialógicas em sala de aula. Ao final do projeto, as acadêmicas dessa escola desenvolveram um *blog* de viagens e turismo.

Por sua vez, o evento Jornalismo, Tecnologia e Educação refletiu sobre o diálogo mediado pelas tecnologias em sala de aula, tendo como ponto de partida as DCN, promovendo debates sobre o impacto das mídias móveis no ensino de Jornalismo e na profissão. Discutiu, ainda, o fortalecimento do diálogo entre professores, profissionais e alunos, passando pela discussão das competências necessárias para uma alfabetização em mídia na perspectiva da Educomunicação.

Um de seus pontos positivos foi sua própria concepção de construção coletiva da proposta com as cinco instituições de ensino superior (IES) do estado: quatro de Campo Grande – UFMS, Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Estácio de Sá, Universidade para o Desenvolvimento do Estado (Uniderp/Anhanguera) – e uma de Três Lagoas – as Faculdades Integradas de Três Lagoas (Aems).

Na ocasião, o professor Ismar de Oliveira Soares apresentou “A contribuição da educomunicação para o ensino superior”, ressaltando que o diálogo e a gestão democrática e participativa são chaves para as práticas transformadoras, bem como a relevância e a pertinência do paradigma educacional para

equilibrar o tripé educação-comunicação-tecnologia. Em sua fala, mostrou exemplos de projetos que apontam novos caminhos, mais libertários e protagonistas, para os jovens profissionais do século XXI.

A iniciativa abriu possibilidade de pesquisas em Educomunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMS. Outro desdobramento do evento foi o projeto de pesquisa “A contribuição da educomunicação para o ensino superior” – em andamento –, que dará continuidade ao mapeamento das pesquisas sobre o tema no banco de teses da Capes, tanto em seu recorte regional quanto no nacional, bem como aprofundará as relações de comunicação/educação nos cursos de Jornalismo do estado.

5. CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS

Com essa discussão, evidenciamos que as premissas educacionais podem contribuir para o ensino do Jornalismo ao fomentar a prática de metodologia participativa, a comunicação dialógica e o espaço para a expressão dos atores sociais nas tomadas de decisões coletivas.

Por lidar diretamente com a comunicação, os cursos de Jornalismo podem evidenciar a ideia de reciprocidade, e não o conceito estanque de transferência de saber, buscando resgatar o pensamento de Paulo Freire a partir do conceito de comunicação enquanto “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”³².

Em busca de uma abordagem menos tecnicista, a Educomunicação pode oferecer subsídios para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem numa sociedade profundamente impactada pelos dispositivos tecnológicos. “Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso antes de mais nada repensar a escola. Repensar a educação a partir dos próprios educandos [...] e verificar para que pode servir a tecnologia”³³.

Assim, como reforçado por Medina, precisamos aprender no curso de Jornalismo o novo conceito de ensino-aprendizagem, que “se caracteriza pela ação, e não pela verbalização do conhecimento”³⁴. As DCN, então, vêm ao encontro dessa transformação, instituindo como norte para os cursos de Jornalismo em todo o território nacional o uso de “metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno”, com o objetivo de, entre outros fatores, formar profissionais dotados de “competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão”³⁵.

É fundamental aproximar a reflexão sobre a pertinência das práticas educacionais ao curso de Jornalismo, tendo como premissa as propostas freireanas, que veem a transformação e emancipação do sujeito por meio da educação e da comunicação.

Acreditamos que seja papel do ensino superior ampliar a capacidade de reflexão dos alunos, construindo criticamente argumentos e pensamentos, inclusive sobre as maneiras de participação ou compartilhamento de informações nas redes sociais. Por isso, as experiências com os dispositivos móveis devem fazer parte da

32. FREIRE, Paulo, 1969 apud MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. *Intercom*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 25-46, jan.-jun. 2003. p. 27.

33. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

34. MEDINA, Cremilda. *O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos*. São Paulo: Paulus, 2006. p. 172.

35. BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo: relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação*. Brasília, DF, 2009. p. 15. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

preocupação dos professores, não apenas em pesquisas acadêmicas, mas principalmente em suas relações em sala de aula com os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Angelo Sottovia. Cenário de convergência desafia a formação de jornalistas. In: BRONOSKY, Marcelo Engel; CARVALHO, Juliano Maurício (orgs.). **Jornalismo e convergência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 89-113.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo**: relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CITELLI, Adilson; OROFINO, Maria Isabel. Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7-12.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi; MEIRELLES, Giselle. Problematizando o conceito de empoderamento. In: Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 2., 2007, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em: 25 maio 2013.

IJUIM, Jorge Kanehide. A responsabilidade social do jornalista e o pensamento de Paulo Freire. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 31-43, jul.-dez. 2009.

LAGO, Cláudia. Educomunicação e jornalismo. In: COLÓQUIO MATO-GROSSENSE DE EDUCOMUNICAÇÃO, 2., 2016, Alto Araguaia. **Anais...** São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2016. Disponível em: <<http://www.educomunicacao.org/educom/2016/04/26/mesa-redonda-educomunicacao-no-ensino-superior-de-jornalismo/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MACHADO, Salvatierra Eliany. **Pelos caminhos de Alice**: vivências na educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MEDINA, Cremilda. **O signo da relação**: comunicação e pedagogia dos afetos. São Paulo: Paulus, 2006.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Mariana Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. **Intercom**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 25-46, jan.-jun. 2003. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1031>>. Acesso em: 5 maio 2018.

MESSIAS, Claudio. **Duas décadas de educomunicação: da crítica ao espetáculo**. 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24032012-102952/pt-br.php>>. Acesso em: 5 maio 2018.

OLIVEIRA, Dennis. **Jornalismo e emancipação: uma prática baseada em Paulo Freire**. Curitiba: Appris, 2017.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PERUZZO, Cicília M. Krohling. **Televisão comunitária**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PINHEIRO, Rose Mara. **A educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento da produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo**. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/pt-br.php>>. Acesso em: 5 maio 2018.

ROTHBERG, Danilo. Jornalismo, educação profissional e diretrizes curriculares. In: SOARES, Murilo Cesar et. al. (orgs.). **Mídia e cidadania: conexões emergentes**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 217-232.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino. **Educomunicação e sua metodologia: um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil**. 2004. 268 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan.-mar. 1999.

_____. **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Salesiana, 2001.

_____. Educomunicação e terceiro entorno: diálogos com Galimberti, Echeverría e Martín-Barbero. **Comunicação e Educação**, São Paulo, ano 15, n. 3 p. 57-66, set.-dez. 2010.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

VIANA, Claudemir Edson. **O processo educacional: a mídia na escola**. 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Uma análise da evasão discente do curso de relações públicas da Unipampa – Campus São Borja

Valmor Rhoden

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus São Borja.
E-mail: vrhoden6@gmail.com

Fernanda Sagrilo Andres

Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora adjunta do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).
E-mail: fersagrilo@gmail.com

Juliana Lima Moreira Rhoden

Doutora em Educação, psicóloga e professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus São Borja.
E-mail: juli.rhoden@gmail.com

Resumo: A proposta deste artigo é analisar os dados relacionados ao fenômeno de evasão discente no curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus São Borja e, então, fazer uma reflexão sobre essa questão. Para tanto, a metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica, amparada pela análise documental. O curso teve a sua primeira oferta em 2010-2, e o foco de análise deste trabalho está nas evasões compreendendo os anos de 2010 a 2017. O estudo aponta que o índice de evasão é alto, chegando a quase 60% no período analisado. Em vista disso, busca-se apresentar, nesta reflexão, estratégias que possam amenizar ou reverter essa realidade e ampliar o debate interno e entre a comunidade acadêmica da área de Relações Públicas a respeito da evasão no ensino superior.

Palavras-chave: relações públicas; evasão discente; Unipampa; ensino superior; São Borja.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the data related to the phenomenon of student evasion in the Public Relations course at the Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – São Borja Campus, and then reflect on this matter. The applied methodology is the bibliographical research, supported by document analysis. The first offer of the course was in 2010-2, and this article's focus of analysis lies on the dropouts comprising the years 2010 to 2017. The study indicates that the evasion rate is high, reaching almost 60% in the analyzed period. In view of this, this reflection intends to present strategies that can soften or reverse such reality and broaden the debate within the educational institution and among the academic community of the Public Relations field regarding student evasion in higher education.

Keywords: Public Relations; student evasion; Unipampa; higher education; São Borja.

Recebido: 28/03/2018

Aprovado: 16/11/2018

1. INTRODUÇÃO

Apesar da significativa expansão do acesso ao ensino superior brasileiro nos últimos anos, a permanência dos alunos nesse nível é problemática. O fenômeno da evasão discente não é uma realidade que preocupa apenas as instituições privadas, pois até mesmo as universidades públicas estão se mobilizando e repensando ações para reduzir as desistências.

A partir da preocupação com essa problemática, este artigo tem o objetivo de refletir sobre as causas de evasão do curso de Relações Públicas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus São Borja, Rio Grande do Sul, e apontar possíveis estratégias que possam ser utilizadas pelo referido curso (colegiado, corpo docente, Núcleo de Desenvolvimento Estruturante e coordenação) para evitar continuidade das desistências.

O recorte utilizado considera o período de 2010-2 (início das atividades do curso) a 2017, quando foi suprimida a ênfase em Produção Cultural – foco da formação ao longo de sete anos –, por recomendação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)¹. Entende-se que este artigo, ao apresentar dados e uma leitura do contexto do curso de Relações Públicas da Unipampa – Campus São Borja, colabora com o debate sobre a evasão no ensino superior no Brasil, estabelecendo uma discussão que pode auxiliar os cursos a diminuírem os índices de desistência.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ajuda a introduzir o conhecimento sobre as origens da graduação em Relações Públicas oferecida pela instituição em estudo²:

O Curso de Relações Públicas foi criado com o objetivo de reforçar a área de Comunicação Social do campus de São Borja e atender às questões sociais e culturais da região. A sugestão de criação do curso se deu em reunião do Conselho de Campus no dia 03 de novembro de 2008 e a ata de homologação da comissão para criação do PPC foi em 16 de setembro de 2009. A criação do curso deu-se pela Portaria de autorização no Conselho Universitário – Portaria Nº 1776, de 07 de dezembro de 2011, tendo por base as decisões tomadas pelo Conselho Universitário no ano de 2009.

Desde o início do curso de Relações Públicas da Unipampa – Campus São Borja, em 2010, três estruturas curriculares foram implementadas, sendo a última de 2016, já com a incorporação das orientações das diretrizes curriculares nacionais específicas da área, publicadas em 2013³. O curso tem duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres, com aulas no turno noturno, sendo a carga horária de 3.245 horas, contempladas em Componentes Curriculares Obrigatórios, incluindo Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em Relações Públicas (200 horas), Atividades Complementares de Graduação (200 horas) e Componentes Curriculares Complementares de Graduação (200 horas).

Para a construção deste texto, a metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica, amparada pela análise documental. Foram considerados como

1. Mensagem eletrônica recebida pela coordenação do curso, no dia 26 de abril de 2017, com o detalhamento.

2. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto político-pedagógico do Curso de Relações Públicas da Unipampa**. São Borja: Unipampa, 2015. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/relacoespublicas/pdi-ppc/>>. Acesso em: 22 nov. 2017. p. 21.

3. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Relações Públicas. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 out. 2013. Seção 1, p. 28-29. Disponível em: <<http://goo.gl/HI02iM>>. Acesso em: 2 out. 2014.

instrumentos de estudo os dados de evasão do Sistema de Informações para o Ensino (SIE) da Unipampa, obtidos por meio da Secretaria Acadêmica do campus São Borja. O referencial teórico que sustenta a questão de evasão discente está fundamentado nas reflexões de Ristoff⁴, Pacheco e Ristoff⁵, Madeira e Silva⁶ e Marini⁷.

2. O ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS NO BRASIL

Ainda que a atividade de Relações Públicas no Brasil tenha se originado em 1914 e começado a se profissionalizar na década de 1950, foi só no fim dos anos 1960 que surgiu o primeiro curso superior da área no país. A graduação foi criada pela Universidade de São Paulo (USP), em 1967, quando foi sancionada a Lei nº 5.377⁸, que regulamenta a profissão. Segundo Ferrari, a questão de criar a lei e o curso superior, “por um lado, proporcionou a oportunidade de sistematizar o ensino e oferecer parâmetros ao mercado, por outro ‘engessou’ a atividade criando um rígido sistema de controle de seu exercício por meio da fiscalização dos Conselhos Regionais”⁹.

Os documentos do Ministério da Educação (MEC) que determinam os currículos da formação em Relações Públicas datam dos anos de 1969, 1978 e 1984, e há também as Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Públicas, de 2002 e de 2013, estas últimas específicas, sendo que os cursos tiveram até o final de 2015 para implementá-las¹⁰. Entre as principais mudanças trazidas pela documentação estão: o aumento de carga horária, os eixos de formação e a regulamentação do estágio, que passou a ser obrigatório.

São cerca de 70 cursos superiores na área em funcionamento no país, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)¹¹. No estado do Rio Grande do Sul, onde está a Unipampa, são 13 cursos em funcionamento. Destes, quatro são oferecidos por instituições de ensino superior (IES) públicas e nove por IES privadas, sendo um a distância. Os cursos de instituições públicas, todos presenciais, são ofertados na: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, campi de Santa Maria e Frederico Westphalen), Unipampa (São Borja) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS, Porto Alegre). Já os cursos privados são ofertados pelas instituições: Centro Universitário da Serra Gaúcha (FSG, Caxias do Sul), UniRitter (Porto Alegre), Faccat (Taquara), Universidade de Caxias do Sul (UCS, Caxias do Sul), Universidade Feevale (Novo Hamburgo), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC, Santa Cruz do Sul), Unisinos (São Leopoldo – presencial), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Porto Alegre) e Unisinos (São Leopoldo – EAD), sendo este último o único a distância.

O curso de Relações Públicas da Unipampa foi criado com o objetivo de reforçar a área de Comunicação Social do campus de São Borja, considerando-se que já existiam as graduações em Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Além disso,

4. RISTOFF, Dilvo I. **Construindo outra educação:** tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

5. PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior:** democratizando o acesso. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004. (Série Documental, Textos para Discussão n. 12).

6. MADEIRA, Miguel Carlos; SILVA, Rosa Maria Alves. **Ensinar na universidade:** didática para professores iniciantes. Petrópolis: Vozes, 2015.

7. MARINI, Thereza. **A função do ensino e a formação do professor universitário.** São Paulo: Paulus, 2013.

8. BRASIL. Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 dez. 1967. Seção 1, p. 12447. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5377.htm>. Acesso em: 6 dez. 2018.

9. FERRARI, Maria Aparecida. A prática das relações públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. **Relações públicas:** teoria, contexto e relacionamentos. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2011. p. 205.

10. MOURA, Cláudia Peixoto. **O curso de comunicação social no Brasil:** do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

11. RHODEN, Valmor. **O ensino superior de relações públicas:** formação digital, práticas e desafios na UFSM. 2013. 331 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

tinha-se como foco atender às questões sociais e culturais da região fronteiriça entre o estado do Rio Grande do Sul e a Argentina. De acordo com o PPC do curso¹², a graduação propicia ao estudante conhecimento teórico e metodológico, com base nas especificidades conceituais e práticas das Relações Públicas. Em linhas gerais, o acadêmico do curso da Unipampa, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências e de capacitação crítica, atua na gestão da comunicação e do relacionamento entre as organizações e seus públicos de interesse.

3. A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Mesmo diante do cenário de ampliação do acesso ao ensino superior no país, com políticas públicas que caminham para essa situação, reorganização do financiamento estudantil, criação de vagas públicas, inserção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos processos seletivos e inclusão de cotas sociais e étnicas, a permanência dos alunos nas universidades é preocupante, e um dos indícios de tal situação é o fenômeno da evasão discente.

A questão é complexa, mediada e movida por diferentes fatores, podendo também ser analisada por ângulos distintos: por curso ou instituição, ou em relação ao sistema de ensino superior. De acordo com Ristoff¹³, existe a chamada evasão de mobilidade, que ocorre pelo processo migratório do estudante para outro curso, seja dentro da mesma universidade, seja em outra instituição. O aluno apenas troca de curso, permanecendo no sistema.

Outro tipo de evasão é apontado por Madeira e Silva¹⁴, chamado de “pós-escolar”, o qual indica que o indivíduo, mesmo após experimentar a sensação de incompatibilidade entre sua vocação e o andamento do curso, prefere concluir o estudo. No entanto, já no mundo do trabalho, passa a demonstrar insatisfação com a profissão, abdicando desta. Os autores mostram um dado que evidencia que cerca de 50% dos diplomados atuam em áreas que pouco ou nada têm de relação com o curso superior que frequentaram. Para o MEC, o conceito de evasão dos cursos de graduação é entendido como a ação de saída de um aluno de seu curso de modo definitivo, sem que este tenha sido concluído¹⁵.

Neste trabalho, a evasão é entendida como a saída do aluno do seu curso de origem, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação. Nessa perspectiva, um dos motivos de abandono observados, talvez o mais notório, refere-se à condição socioeconômica. Segundo dados de Pacheco e Ristoff¹⁶, “25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de se manterem na educação superior, mesmo se esta for gratuita”. Ou seja, a questão econômica é um forte apelo à desistência, porém, ele não é o único: há várias outras situações de ordem pessoal ou institucional que podem atuar como fatores mobilizadores para a evasão.

Há ainda a questão que se deve às oportunidades ofertadas, pois nem sempre a escolha do curso corresponde ao interesse pessoal do aluno, mas sim à sua necessidade.

12. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2015.

13. RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

14. MADEIRA; SILVA, op. cit., p. 237.

15. BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: Andifes, 1996. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

16. PACHECO; RISTOFF, op. cit., p. 9.

Fatores socioeconômicos pressionam o jovem a “escolher” esse ou aquele curso, por determinação do mercado de trabalho, o que nem sempre corresponde à sua “vocação”. Curso que não se ajusta com sua aptidão natural gera uma falta de sintonia entre o que o aluno espera de um curso e o que este lhe oferece¹⁷.

A imaturidade dos estudantes, a falta de informação sobre o curso, a opção disponibilizada e as influências familiares podem provocar uma entrada precoce ou indesejada no curso de Relações Públicas. Essas questões tendem a refletir na não continuidade dos estudos acadêmicos, pois, ao perceberem que agiram movidos por outras expectativas a respeito da instituição ou da profissão escolhida, os graduandos passam a considerar a possibilidade de desistência. Outro aspecto a ser destacado é a repetência em componentes curriculares, sendo este um dos fatores desmotivadores que podem induzir ao abandono do curso. Nesse quesito, observa-se que há carência de formação adequada, um problema herdado ainda da educação básica.

Assim, observa-se que a evasão nas universidades públicas é preocupante, uma vez que vem crescendo, gradativamente, por motivos predominantes em nível nacional, como a falta de informação sobre os cursos e a dificuldade dos alunos de acompanharem as aulas, em razão de terem cursado um ensino médio com muitas fragilidades em termos de qualidade¹⁸. Uma pesquisa realizada em 2008, no estado de São Paulo, mostrou que a média de evasões no “ensino privado era de 21,10%, enquanto no ensino público foi de 14,4%”¹⁹.

Os principais motivos de evasão no ensino superior brasileiro estão relacionados a uma conjugação de diversos fatores ligados a problemas financeiros, de adaptação, incompatibilidade de horário de trabalho com estudos, entre outros. Porém, ainda de forma geral, as instituições de ensino se preocupam mais com o ingresso do aluno e menos em como mantê-lo. Portanto observa-se que, no atual panorama educacional, ocorreram mudanças em formas excludentes, pois, se antes ela se dava prioritariamente pela contenção na forma de acesso, hoje a exclusão se faz no interior do sistema de ensino superior.

4. A EVASÃO NO CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UNIPAMPA

Fazendo um recorte da realidade local e tendo em vista o âmbito cultural fronteiriço, este trabalho tem a intenção de mapear a situação total de evasões desde o início das atividades do curso de Relações Públicas da Unipampa. É oportuno salientar as diferenças culturais encontradas na cidade sede do curso, o município de São Borja, no Rio Grande do Sul. O local que acolhe os estudantes é banhado pelo Rio Uruguai e fica ao lado de Santo Tomé, Corrientes, na Argentina. Sua economia está vinculada basicamente ao setor primário da cadeia produtiva, mais precisamente de grãos de arroz, trigo e soja, e à criação de bovinos de corte. A cidade de pequeno porte, com 62.808 habitantes, segundo a estimativa de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁰,

17. MARINI, op. cit., p. 37.

18. MADEIRA; SILVA, op. cit.

19. *Ibidem*, p. 233.

20. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. São Borja. **IBGE Cidades**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-borja/panorama>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

propicia poucas opções de estágio e de atividades profissionais, tanto para aqueles que chegam buscando ingressar na universidade quanto para aqueles que pretendem continuar morando em São Borja após a formação acadêmica. Tendo isso em vista, salienta-se que a implantação da Unipampa foi marcada justamente para contribuir para a integração e o desenvolvimento das regiões de fronteira do Brasil com os países vizinhos, Uruguai e Argentina, buscando a expansão e a renovação das instituições federais de educação superior.

A partir desse panorama contextual, definiu-se como eixo de análise deste estudo a evasão no ensino superior, considerando-se sua relevância sociológica relacionada à permanência de estudantes no nível de graduação e na universidade pública, de modo a averiguar os dados do curso de Relações Públicas da Unipampa. Os dados sistematizados no Quadro 1, fornecidos pela Secretaria Acadêmica do campus São Borja, compreendem o período de 2010 a 2017.

Quadro 1: Total de evasões no curso por semestre letivo

Ano/Semestre	1°	2°
2010	2	0
2011	9	12
2012	11	18
2013	21	25
2014	18	18
2015	13	24
2016	22	22
2017	11	27

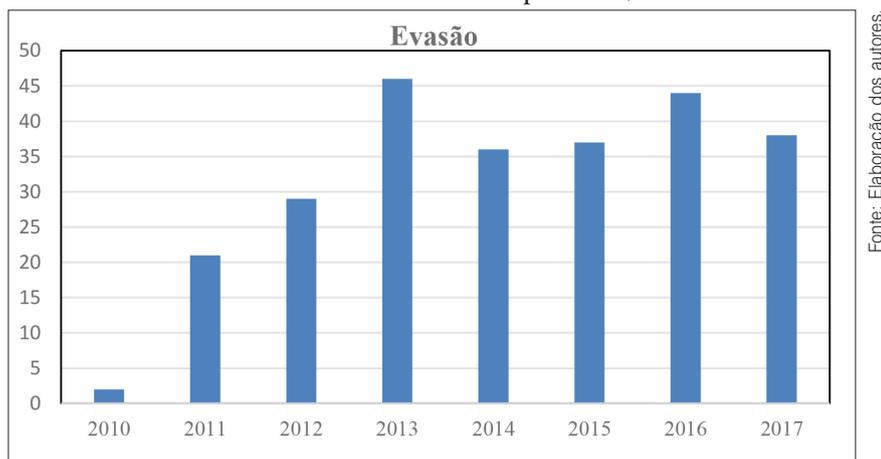
Fonte: Elaboração dos autores.

Levou-se em consideração o conceito de evasão compreendido como a saída do estudante de Relações Públicas do respectivo curso, definitiva ou temporariamente, sem a diplomação. Sendo assim, o número total de evasões até o presente momento é de 253 alunos, o que corresponde a uma taxa de 58,75% dos ingressantes desde o início do curso, em 2010, com um total de oito processos de ingresso, com 50 vagas cada. Isso significa que mais da metade dos alunos desistiram ou postergaram a conclusão do curso de ensino superior em Relações Públicas na instituição estudada.

O primeiro processo seletivo do curso foi realizado pelo Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (Sisu), em 2009, para ingresso no segundo semestre de 2010²¹. Analisando-se apenas o semestre letivo, e não o ano todo, o processo em que houve maior evasão foi o de 2017-2, e o de menor evasão, não sendo contabilizada nenhuma desistência, foi o primeiro semestre letivo do curso, 2010-2. Isso pode ser observado no Gráfico 1.

21. As aulas começaram no segundo semestre letivo, porém o ingresso pelo Sisu ocorreu no primeiro semestre.

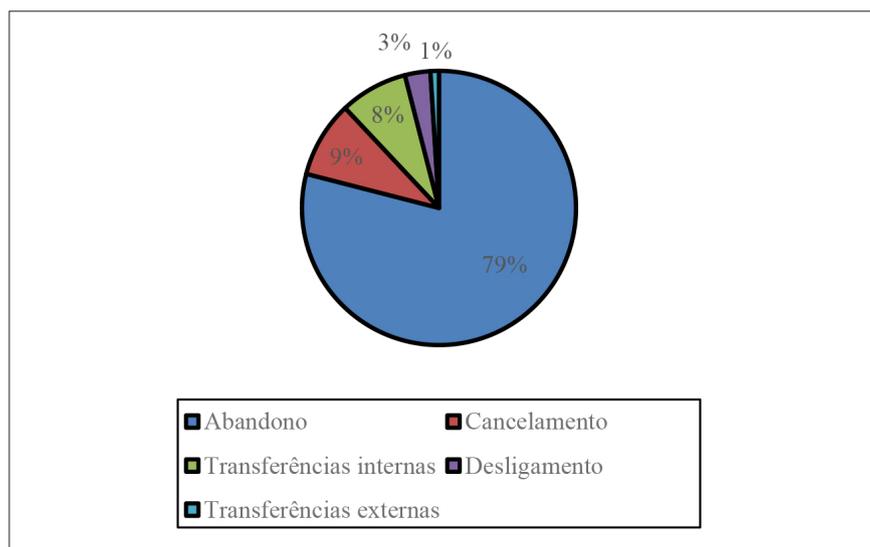
Gráfico 1: Total de evasões no curso por ano, de 2010 a 2017



Na relação evasões/ano, a maior taxa foi constatada em 2013, quando houve o registro de saída de 46 alunos. De 2014 a 2016 o número de evasões foi crescente, diminuindo um pouco em 2017, e os menores índices foram registrados entre 2010 e 2012.

No momento em que o aluno efetiva uma alteração de seu vínculo com a instituição, ele precisa justificar o motivo para isso, de modo que seja elaborado um banco de dados para a respectiva IES. Considerando tal aspecto, em relação à origem das evasões do curso de Relações Públicas da Unipampa, os dados do Gráfico 2 demonstram, entre as desistências do período estudado, as seguintes motivações: abandono (79%), cancelamento (9%), transferência interna (8%), desligamento (3%) e transferência externa (1%).

Gráfico 2: Motivo da evasão



A Resolução nº 29 da Unipampa²², de 28 de abril 2011, cita seis tipologias de evasão²³: (1) *abandono de curso*, que ocorre quando não há confirmação de matrícula

22. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. **Resolução nº 29, de 28 de abril de 2011.** Aprova as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas. Bagé: Conselho Universitário, 2011. Disponível em: < <http://portais.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/files/2011/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-29-2011-Normas-B%C3%A1sicas-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

23. Para esta pesquisa, não foi utilizada a categoria "óbito", sendo analisadas apenas as tipologias relacionadas diretamente ao processo de ingresso.

ou trancamento para o semestre vigente; (2) *cancelamento*, que ocorre quando o próprio aluno ou seu representante legal solicita o cancelamento de matrícula, com a finalidade de perder o vínculo, em virtude de ter conseguido matrícula em outro curso, outra IES e/ou por algum outro motivo pessoal; (3) *desligamento*, que ocorre quando o acadêmico tem reprovações por frequência em todas as disciplinas matriculadas no semestre, por dois semestres consecutivos e/ou três semestres intercalados, e também ocorre quando o estudante ultrapassa o tempo máximo de integralização curricular; (4) *reopção*, que ocorre quando o aluno solicita transferência interna para algum outro curso da IES, neste caso a Unipampa – para isso, os alunos utilizam o Edital de Reopção de Curso (configurando uma evasão do curso, e não da instituição ou do ensino superior); (5) *transferência*, que ocorre quando o estudante consegue transferência externa, para outra IES (configurando uma evasão do curso e da instituição, mas não do ensino superior); (6) óbito, que ocorre quando o indivíduo não confirma a vaga em razão de seu falecimento.

Ao analisar apenas o último período, ou seja, o ano de 2017, com os dados da Secretaria Acadêmica do Campus, percebe-se que a maioria das motivações da evasão foram abandonos, totalizando 79%, ou seja, estes não configuram ainda o desligamento definitivo. A quantidade de desligamentos foi de 2,6%, mesmo percentual de transferência externa. Outros 7,9% foram de cancelamentos, mesmo percentual de reopção para outro curso da instituição. Para tal situação, há uma hipótese que merece ser aprofundada, ao se supor que algumas evasões tenham ocorrido em função de uma parcela significativa dos acadêmicos do curso trabalharem (o curso é noturno). Estes podem ter sido penalizados em função da crise econômica que o país está passando, que também influenciou nas suas vidas, e por isso não conseguem conciliar estudo e trabalho – mas isso vai ser um dos focos da segunda etapa da pesquisa, que será aplicada com os egressos.

A importância desse tipo de análise interna das instituições de ensino, a respeito da evasão, é evidenciada por Filho et al.²⁴:

O estudo interno, realizado por uma IES com base em seus dados, pode ser muitas vezes mais detalhado porque é possível institucionalizar-se um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações [...] e, a partir daí, [...] buscar formas de combatê-las com fundamento nos resultados.

Nesse sentido, o propósito de escrever sobre a evasão no curso de Relações Públicas da Unipampa é encontrar uma forma de entender esse complexo problema, considerando-se um determinado caso em que ele se destaca. Desse modo, entende-se que esta discussão possa servir de subsídio para que, no âmbito do curso e até mesmo do campus São Borja de modo geral, possam ser pensadas ações para diminuir os índices de evasão num momento em que o acesso ao ensino superior demonstra crescimento, se analisados os números da última década no Brasil. Como frisado anteriormente, o ingresso aumentou, mas é preciso investir mais fortemente para manter os alunos nas IES.

24. SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. Evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. p. 644.

A Unipampa realizou um estudo preliminar sobre a evasão dos cursos, com o objetivo de conhecer essa realidade institucional, no ano de 2011. Como destacado no documento, o propósito é “diagnosticar quali e quantitativamente os fatores que estão levando estudantes a evadirem, numa quantidade significativa”²⁵. Nessa oportunidade, a pesquisa apontou que a gratuidade do ensino pode fazer com que alguns alunos optem pelos cursos em razão de não terem alternativa e precisarem de uma formação universitária para entrarem mais facilmente no mercado de trabalho. Isso significa que problemas no momento da escolha podem realmente ser fatores que causam evasão.

O curso de Relações Públicas também realizou um primeiro estudo sobre a evasão de alunos em 2013. Um questionário foi aplicado para os estudantes, e os principais resultados dessa investigação²⁶ indicaram:

que 77% dos evadidos tinham como primeira opção para graduação o curso de Relações Públicas, assim como a maior parte (83%) era da cidade de São Borja. Dos alunos que responderam o questionário, 55% exercem ou exerciam, na época do curso, atividade remunerada. No geral os professores foram bem avaliados, tendo sido apontados como pontos positivos: habilidade em despertar o interesse dos alunos, realização de avaliações compatíveis com o conteúdo de aula, cumprimento dos horários e flexibilidade no atendimento fora do horário de aula. Nas disciplinas apontadas no quesito dificuldade no aprendizado se encontram aquelas já esperadas, por abordarem temas complexos e terem grande carga teórica, com ressalva da disciplina de criação e produção gráfica, que foi apontada devido a problemas de frequência do professor e incompatibilidade de conteúdo. O campus teve sua infraestrutura avaliada como satisfatória, com exceção das salas de aula, onde foi apontada a necessidade de mais equipamentos. Em relação ao curso é possível notar que os alunos evadidos estavam de acordo com a grade curricular ofertada e em sua maioria conheciam os representantes discentes e docentes, tinham fácil acesso a esses representantes e eram constantemente informados das decisões tomadas pelo conselho de curso. O fato de ter sido apontada a pouca prática profissional foi creditado à desistência precoce dos alunos entrevistados, pois as disciplinas práticas se concentram após o 3º semestre do curso.

Naquela época, as informações obtidas pela pesquisa foram compartilhadas em reunião do colegiado e, posteriormente, também levadas para a direção do campus. O curso fez, então, alterações curriculares, e questões que cabiam ao colegiado foram encaminhadas; porém, quanto aos índices de evasão, estes aumentaram cada vez mais, não tendo as alterações surtido efeito prático – ou seja, tais medidas carecem de novos olhares e medidas.

Importante salientar também que os dados desta pesquisa, aqui descritos, foram apresentados ao Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE) do curso e à Comissão de Curso no início do segundo semestre letivo de 2018, pois pensamos que a pesquisa realizada precisaria de ações em conjunto. Além disso, os dados também foram repassados para o Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDe) e para a Direção do Campus.

Com base neste relatório, é possível afirmar que o problema da evasão deve ser analisado em três situações diferentes e interdependentes: contexto

25. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Coordenadoria de Apoio Pedagógico. **A evasão na Unipampa**: diagnosticando processos, acompanhando trajetórias e itinerários de formação. Responsáveis: Adriano Rodrigues José e Giovani Souza Andreoli. Bagé: CAP, 2011. Disponível em: < http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/07/Relat%C3%B3rio_final_evas%C3%A3o-na-UNIPAMPA_out20111.pdf >. Acesso em: 30 nov. 2017. p. 114.

26. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Curso de Relações Públicas. **Pesquisa de evasão do Curso de Relações Públicas – Ênfase em Produção Cultural**. Relatório impresso, disponível na Coordenação do Curso. São Borja: Unipampa, 2013. p. 9.

interno da instituição, contexto externo a ela e características individuais dos estudantes. Os estudantes estão inseridos em tais conjunturas; logo, estas não podem ser tratadas de maneira desvinculada, pois a falta de apoio em qualquer uma das categorias elencadas interferirá nas demais.

A maioria dos trabalhos científicos sobre a evasão no ensino superior no Brasil concentram esforços para entender seus conceitos e principalmente pesquisar suas motivações, como fizeram Bardagi e Hutz²⁷ e Quadros²⁸, sendo o primeiro oriundo de uma tese de doutorado. Poucos tratam de estratégias para diminuir tal situação e, nesse sentido, este trabalho se diferencia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA DE FUTURAS PESQUISAS

Os dados apontados na pesquisa sobre a evasão discente no curso de Relações Públicas da Unipampa mostram um índice muito alto e preocupante. Nos primeiros sete anos de curso, mais da metade dos alunos evadiram. Esse fator, por si só, merece atenção e estudo e, conseqüentemente, ações das partes envolvidas (curso e IES).

Importante salientar que não encontramos estudos científicos divulgados sobre a realidade dos cursos de Relações Públicas no Brasil relativos à evasão discente. Essa realidade traz dificuldades de comparativos com outras realidades da mesma área, mas, por outro lado, evidencia o ineditismo e a originalidade deste trabalho.

Faz sentido, neste momento, refletir sobre as particularidades que contextualizam e, ao mesmo tempo, são específicas do curso de Relações Públicas da Unipampa: (1) o curso é recente, com apenas oito turmas formadas; (2) o curso é gratuito e, logo, acaba sendo a única opção para muitos cidadãos que pretendem ingressar em uma universidade pública, ainda que a graduação em Relações Públicas não seja a sua primeira escolha; (3) o curso é noturno e, portanto, torna-se opção para as pessoas que desejam estudar, mas trabalham durante o dia; (4) o curso está localizado em uma região fronteira, onde o mercado de Comunicação e de Relações Públicas, de modo específico, ainda não está desenvolvido²⁹; (5) as informações sobre o que é e o que faz o profissional de Relações Públicas não são propriamente difundidas na sociedade e, ao ingressarem no curso, os estudantes muitas vezes acabam se deparando com um cenário completamente diferente daquele imaginado por eles.

Ademais, ainda existe uma questão mais ampla e que envolve todos os cursos de Relações Públicas atualmente: a discussão sobre os conteúdos essenciais, no ensino superior, para o bom desempenho da atividade profissional. “Embora seja uma atividade de gestão da comunicação, as Relações Públicas no Brasil enfrentam dificuldades para serem reconhecidas e legitimadas, seja no mercado de trabalho, como junto a sociedade em geral”³⁰. Essas são algumas das situações que mostram o panorama atual das dificuldades do ensino superior e levam a um número expressivo de evasões.

Com base no exposto, o desafio está em pensar nas possibilidades para diminuir a evasão. Madeira e Silva trazem algumas sugestões³¹, sendo o eixo central “a

27. BARDAGI, Marucia Pat- ta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v14n1/a10v14n1.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

28. QUADROS, Daiane Franciele Moraes. A evasão discente na universidade: o caso da UEPG. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2013. p. 3065-3074. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8167_4450.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

29. Isto vemos como um aspecto positivo, pois há mercado a ser desbravado na cidade e na região. Inclusive, começam, mesmo que timidamente, a surgir agências. Esse cenário é melhor do que o de uma saturação de mercado, no qual não há perspectivas de atuação ou avanços.

30. FERRARI, Maria Aparecida; GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Perfil e trajetória dos egressos de relações públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES PÚBLICAS, 9., 2015, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EdIPUCRS, 2015. p. 130.

31. MADEIRA; SILVA, op. cit., p. 238-243.

aproximação do professor com o aluno”. Eles apresentam a proposta de criação de um espaço oficial para entrevistas individuais, no qual os alunos possam pedir conselhos, tirar dúvidas, e assim por diante, através de horários de atendimento realmente efetivos.

Outra sugestão é reorganizar a estrutura curricular, integrando os primeiros semestres do curso com temas inerentes à profissão e aplicando uma metodologia que propicie a articulação com a prática. Nesse sentido, a aproximação com empresas e o mundo do trabalho pode vir a gerar motivação nos alunos e mostrar expectativas e a realidade da prática profissional, um elemento fundamental para que o estudante saiba se posicionar na profissão após o término do curso.

Com relação à vivência acadêmica, a evasão também pode ser atenuada por meio de programas de nivelamento, uma estratégia que tende a amenizar deficiências de escolarização advindas dos níveis fundamental e médio, de modo a acelerar a adaptação dos graduandos na estrutura universitária.

Outra solução seria a elaboração de um projeto de apoio pedagógico, com a participação dos docentes do curso – um documento com o objetivo de desenvolver plantões de atendimento, criando-se assim espaço para ouvir os alunos, orientá-los e sanar ou minimizar suas dúvidas.

Nesse sentido, também se pode pensar em estruturar ambientes de monitoria, por meio dos quais os alunos mais experientes auxiliem os novatos, mediante recebimento de incentivo financeiro ou não. Ainda, é possível programar cursos de extensão para demandas específicas, elaborados a partir de diagnóstico obtido por meio de pesquisa feita com os alunos, para que as principais necessidades e/ou deficiências da formação sejam sanadas. Ademais, é também fundamental oferecer algum tipo de acompanhamento aos discentes.

Como destacado neste estudo, é perceptível o maior acesso ao ensino superior no Brasil, mas não há garantia de permanência. As medidas apontadas aqui, em vista da breve reflexão apresentada, podem não sanar o problema, mas prevenir o agravamento do quadro. O apontamento de tais estratégias corrobora o propósito inicial deste estudo, que é o de evidenciar o tema da evasão no ensino superior, considerando-se que, para tanto, é vital o debate entre IES e comunidade acadêmica, de modo a apontar algumas alternativas e ampliar o conhecimento da questão.

Nesse ínterim, observa-se que o desenvolvimento de mais pesquisas é importante para dar continuidade aos estudos da temática, de modo que os cursos e as instituições universitárias consigam ter base reflexiva para criar práticas de retenção de alunos, contribuindo para o desenvolvimento e a manutenção do ensino superior público.

A próxima etapa do nosso trabalho será realizar uma pesquisa com os alunos desistentes, buscando entender as diversas motivações que possam tê-los levado a abandonar a graduação em Relações Públicas. Depois, refletir sobre as frustrações e/ou expectativas desses sujeitos e, a partir das informações coletadas, ampliar a observação e continuar buscando soluções de prevenção para a evasão discente, almejando a futura diminuição dos indicadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a10v14n1.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.377, de 11 de dezembro de 1967. Disciplina a Profissão de Relações Públicas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 dez. 1967. Seção 1, p. 12447. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5377.htm>. Acesso em: 6 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, DF: Andifes, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 27 de setembro de 2013. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Relações Públicas. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 out. 2013. Seção 1, p. 28-29. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>>. Acesso em: 2 out. 2014.

FERRARI, Maria Aparecida. A prática das relações públicas no cenário brasileiro e latino-americano. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. **Relações públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2011. p. 197-246.

FERRARI, Maria Aparecida; GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti. Perfil e trajetória dos egressos de relações públicas da ECA/USP: subsídios para excelência acadêmica e competitividade no mercado de trabalho. In: Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, 9., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015. p. 127-148.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. São Borja. **IBGE Cidades**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-borja/panorama>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

MADEIRA, Miguel Carlos; SILVA, Rosa Maria Alves. **Ensinar na universidade: didática para professores iniciantes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARINI, Thereza. **A função do ensino e a formação do professor universitário**. São Paulo: Paulus, 2013.

MOURA, Cláudia Peixoto. **O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004. (Série Documental, Textos para Discussão n. 12).

QUADROS, Daiane Franciele Moraes. A evasão discente na universidade: o caso da UEPG. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 3065-3074. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8167_4450.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

RHODEN, Valmor. **O ensino superior de relações públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM.** 2013. 331 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis: Insular, 1999.

_____. **Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira.** Florianópolis: Insular, 2011.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. Evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Conselho Universitário. **Resolução nº 29, de 28 de abril de 2011.** Aprova as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas. Bagé: Conselho Universitário, 2011. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/files/2011/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-29-2011-Normas-B%C3%AAsicas-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

_____. Coordenadoria de Apoio Pedagógico. **A evasão na Unipampa: diagnosticando processos, acompanhando trajetórias e itinerários de formação.** Responsáveis: Adriano Rodrigues José e Giovani Souza Andreoli. Bagé: CAP, 2011. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/07/Relat%C3%B3rio_final_evas%C3%A3o-na-UNIPAMPA_out20111.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Curso de Relações Públicas. **Pesquisa de evasão do Curso de Relações Públicas – Ênfase em Produção Cultural.** Relatório impresso, disponível na Coordenação do Curso. São Borja: Unipampa, 2013.

_____. **Projeto político-pedagógico do Curso de Relações Públicas da Unipampa.** São Borja: Unipampa, 2015. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/relacoespublicas/pdi-ppc/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

As redes intersubjetivas no encontro pedagógico: uma abordagem semiótico-comunicacional com foco na diversidade

Federico Buján

Doutorado em Humanidades e Artes na Universidade Nacional de Rosário (UNR).

Pós-doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

Professor titular na Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário (UNR) dos cursos de graduação e pós-graduação, professor responsável pela cátedra de História da Mediatização do Departamento de Ciências Sociais da Universidade de San Andrés (UDESA) e pesquisador da Universidade Nacional de las Artes (UNA).

E-mail: fbujan@gmail.com

Resumo: As complexas redes intersubjetivas que se desdobram no interior dos processos educacionais nos fazem enfrentar a problemática da diversidade como um dos principais eixos a partir do qual os vínculos pedagógicos são construídos. Neste contexto, é necessário caracterizar a circulação discursiva como núcleo dinamizador das práticas pedagógicas e como configurador das redes semióticas que se desenvolvem. Neste artigo, abordamos essa problemática a partir de uma abordagem semiótico-comunicacional: suas implicações, potencialidades e ressonâncias; os desafios presentes no interior dos processos educativos e as inflexões de sentido a que dão lugar; e, finalmente, abordamos como se dá, desde a formação de professores, a definição política e ética tanto do posicionamento dos futuros professores como de seus projetos educacionais.

Palavras-chave: encontro pedagógico; semiótica; intersubjetividade; comunicação; diversidade.

Abstract: The complex intersubjectivity plots that unfold within educational processes confront us with the problem of diversity as one of the main axes from which pedagogical relationships are built. In this context, it is necessary to characterize the discursive circulation as a dynamic nucleus of pedagogical practices and as a builder of the semiotic networks that are deployed there. We ask ourselves, in the present article, about this order of problems from a semiotic-communicational approach: for its implications, potentialities and resonances; we ask ourselves about the challenges that they bring to the interior of educational processes and the inflections of meaning to which they give rise; and we are questioned, finally, by the way in which their attention from teacher training participates in the ethical and political definition of the positioning of future teachers as well as their educational projects.

Keywords: pedagogical encounter; semiotics; intersubjectivity; communication; diversity.

Recebido: 13/03/2018

Aprovado: 25/04/2018

1. BASES EPISTEMOLÓGICAS

Para abordar essa problemática, e atentos às especificidades presentes nos vínculos pedagógicos, partimos de determinadas considerações sobre as condições que permitem o surgimento, a configuração e o desenvolvimento de práticas educativas, centralizando no discurso, no que se refere à comunicação, para assim estabelecer as bases epistemológicas subjacentes ao nosso núcleo articulatório entre as dimensões educativas e de comunicação.

Neste sentido, salienta-se em primeiro lugar a natureza discursiva dos processos educativos, considerando que somente as modalidades existentes das práticas educacionais podem ser concebidas a partir do surgimento de uma terceira ordem, que permite a participação no processo de comunicação¹. Em outras palavras, a única possibilidade de desdobramento dos processos educativos é através da participação no processo de comunicação, através do qual podemos estabelecer relações com outros atores sociais e/ou diferentes produções discursivas que são atualizadas e colocadas em operação na implementação dos referidos processos.

Esta consideração inicial refere-se a certas condições básicas que operam simultaneamente enquanto limites e oportunidades, tanto para o desdobramento específico da comunicação interpessoal quanto para o desenvolvimento dos processos de produção de sentido em suas diferentes modalidades. É necessário partir de certos pressupostos epistemológicos para nos ajudar na compreensão da complexidade dos fenômenos em questão.

Entre as primeiras condições, no que se refere aos limites na produção de sentido no *Homo sapiens*, estamos diante da própria natureza do funcionamento da mente humana, produto de um longo processo de desenvolvimento evolutivo correspondente à filogênese da nossa espécie biológica. Em segundo lugar, estamos limitados pelas “restrições impostas pelos sistemas simbólicos acessíveis à mente humana em geral – limites impostos, a nosso ver, pela própria natureza da linguagem, especificamente as restrições impostas por diferentes linguagens e sistemas notacionais acessíveis a diferentes culturas”².

Nesse sentido, é necessário ressaltar que esta série de determinações e condições opera de forma dupla: por determinações biológicas ou por condições socioculturais. Ambas as séries devem ser pensadas e problematizadas de forma global, porque são inseparáveis de seu funcionamento operacional, e sua codeterminação é crucial no desdobramento da comunicação humana.

Se pensamos esta problemática em termos sistêmicos, abordar tais condições implica reconhecer as limitações decorrentes de uma operação fechada dos sistemas autopoieticos³. Segundo essa abordagem, os sistemas da consciência⁴ dos atores sociais estão operacionalmente fechados, tornando-se sistemas autopoieticos e autorreferenciais que se referem à própria rede de operações para efetivar processos de produção de sentido e para participar dos processos de comunicação. Os sistemas de consciência, desde os mesmos regulamentos operacionais internos, participam dos processos de integração sistêmica para

1. LUHMANN, N. How can the mind participate in communication? In: GUMBRECHT, H. U.; PFEIFFER, K. L. **Materialities of communication**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

2. BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Machado Libros, 1997, p. 36.

3. Cf. MATURANA, H. **La realidad ¿objetiva o construida?** Barcelona: Anthropos, 2009^a; e Id., **La realidad ¿objetiva o construida?** II. Fundamentos biológicos del conocimiento, 2009^b.

4. Chamamos de sistemas de consciência os sistemas autorreferenciais que reproduzem consciência por meio da consciência, entendida como um modo de operação específico dos sistemas psíquicos. Cf. LUHMANN, N. **Sistemas sociales**. Barcelona: Anthropos, 1998.

estabelecer formas de relação com seu entorno e com outros sistemas de consciência (que também fazem parte do seu entorno), produzindo ligações estruturais através da linguagem e de outros sistemas semióticos.

A ligação estrutural é uma forma de adaptação permanente entre os diferentes sistemas, que mantêm sua especificidade. Não se pode reduzir um sistema social a sistemas psicológicos ou vice-versa. Os pensamentos de um sistema psíquico não são comunicações, mas eventos próprios de reprodução autopoiética da psique, que estimulam ou irritam o sistema de comunicações. A comunicação, por outro lado, também não se junta ao fluxo de pensamentos do sistema psíquico do Ego e do Alter ego. O seu papel é limitado para estimular, disparar ou incomodar os pensamentos no sistema psíquico. Isso nos permite compreender que a mesma comunicação incentivará pensamentos diferentes em diferentes interlocutores. A comunicação não consiste na transferência de determinados conteúdos de um emissor para um receptor, mas na criação intersubjetiva de sentido, que define um sistema social.⁵

Sem nos aprofundar nesses pressupostos epistemológicos, enfatizamos nesta linha de raciocínio que a operação de fechamento estabelece uma diferença estrutural (entre sistema-entorno), que é a base para fazer uma distinção que permite o surgimento de uma dimensão relacional nuclear: a da alteridade e seu reconhecimento – resultando, a partir daí, em uma multiplicidade de possíveis relações entre o alter ego e o ego – e que, no nível do discurso e da comunicação, leva ao estabelecimento de assimetria (defasagem) entre as instâncias de produção e de reconhecimento⁶. Aqui já estamos inseridos totalmente no mundo complexo da semiose social.

Nesse sentido, e no que se refere aos complexos processos envolvidos na produção de sentido, é necessário destacar a capacidade da semiose do *Homo sapiens*, como já antecipamos, sendo resultante de um extenso processo de desenvolvimento evolutivo inserido na filogênese da nossa espécie biológica. Esse processo evolutivo tem envolvido simultaneamente uma série de alterações na organização anatômica da espécie e na organização social e de produção cultural, tendo o desenvolvimento da técnica como um dos seus principais centros de articulação⁷. Isso significa que essas séries articuladas do desenvolvimento filogenético e do tecnicismo do *sapiens* estabeleceram as condições estruturais para o surgimento e o desenvolvimento da semiose. O surgimento das séries operacionais nessa rede de configurações (social, física, instrumental e neurológica) percebe as relações sociotécnicas na qual são emergidas e registradas a capacidade de desenvolvimento da semiose e o desenvolvimento da comunicação humana em uma complexa rede de dispositivos e disposições, que implicam conjuntamente a capacidade significativa e o tecnicismo do *sapiens* em seu desenvolvimento social.

Neste contexto, e considerando que os indivíduos estão imersos em uma rede semiótica vasta e complexa envolvendo vários discursos, diversas formas de articulação e de participação na vida social através da comunicação e de materializações substanciais nos processos mentais fundamentados em suportes

5. RODRÍGUEZ, D.; TORRES NAFARRATE, J. Auto-poesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 5, 2003, p. 131.

6. Cf. VERÓN, E. *La semiosis social*: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1998.

7. Cf. LEROI-GOURHAN, A. *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971.

marcadamente heterogêneos, sua forma de se relacionar com o mundo, de ter acesso à produção cultural e de estabelecer vínculo social são inexoravelmente através de seu corpo significativo, de seus verificadores biológicos (cinco tipos de captadores sensoriais e todo o equipamento biológico da espécie) e seus esquemas de distinção que estão envolvidos nos processos de produção de sentido. Segundo Verón⁸, o sujeito significativo é uma “constante universal” na produção de interpretantes, o que implica uma série de consequências importantes para compreender a dinâmica das relações intersubjetivas e, em particular, o modo como funcionam no interior dos processos educativos.

Nesse sentido, é necessário destacar que os mecanismos organizacionais que resultaram no desenvolvimento da capacidade da semiose da nossa espécie biológica também permitiram o surgimento do sentido organizacional, estabelecendo uma relação particular do sujeito com o mundo, sendo que este último recebe atribuição de sentido do primeiro. Precisamente nessa dinâmica particular é definido o sentido organizacional em que se estabelece o conjunto de experiências, conhecimentos, desejos, medos e emoções que está sendo construído empiricamente no devir existencial. Além disso, essa forma organizacional traça uma temporalidade específica nos modos de pensar e experimentar o mundo:

Nossa evolução como espécie possibilitou a especialização em certas características de saber, pensar, sentir e perceber. Com nossos esforços mais imaginativos, não podemos construir um conceito do Eu que não impute qualquer influência causal nos estados mentais anteriores sobre os posteriores. Parece que não podemos aceitar uma versão de nossa própria vida mental negando que o que pensávamos antes afeta o que pensamos agora. Somos forçados a nos sentir como imutáveis ao longo das circunstâncias e como contínuos ao longo do tempo.⁹

Neste sentido, os sujeitos se sentem agentes e constroem um sistema conceitual que “organiza um registro de encontros organizacionais com o mundo, um registro que está relacionado com o passado (ou seja, a chamada ‘memória autobiográfica’), mas também extrapola para o futuro; um eu com história e possibilidade”¹⁰. Isso significa que uma forma de narrativa caracteriza nossa maneira de nos vincular com nossa própria história pessoal, a maneira como podemos desenvolver o pensamento, a maneira como podemos interpretar eventos e entender os mundos onde habitamos.

As experiências vivenciadas pelos sujeitos, os múltiplos trânsitos de mudança pela rede discursiva, operam não só “com” mas “em” seus próprios esquemas de distinção, criando novos significados para ser integrados em um processo dinâmico como condições para o reconhecimento e para participar na definição de uma gramática específica de reconhecimento nos processos de produção de sentido (na geração de novas interpretantes), o que será decisivo no processo de aprendizagem.

Por outro lado, isso significa que as experiências que compõem a biografia pessoal estão presentes no lugar mais íntimo da constituição da subjetividade e afetam a forma como construímos a “realidade” e nossa relação com o mundo.

8. VERÓN, op. cit.

9. BRUNER, op. cit., p. 34.

10. Ibid., p. 54.

2. DIVERSIDADE, ALTERIDADE E INTERSUBJETIVIDADE: O DESDOBRAMENTO DA REDE DE RELAÇÕES

Com base nas informações anteriores abordaremos os domínios conceituais que surgem dos termos “diversidade”, “alteridade” e “intersubjetividade”, revelando o que aqui está em jogo: a complexa rede de relações na qual se define o vínculo social. Em primeiro lugar, é necessário destacar que não há possibilidade de pensar a constituição do social – de nenhuma prática social, de nenhum vínculo social, de qualquer organização social – fora das ordens de sentido que configuram a semiose (primeiridade, secundidade e terceiridade), pois são as dimensões básicas em que opera a cognição; em outras palavras, elas colocam em funcionamento e, ao mesmo tempo, permitem a atividade cognitiva do *sapiens*.

A princípio, delineou-se o estabelecimento de uma diferença estrutural, definida através da operação de fechamento de sistemas de consciência dos atores sociais, que dá origem à necessidade da alteridade ou, mais precisamente, de uma relação de alter ego nos relacionamentos interpessoais e no processo de comunicação. Essa diferença constitutiva explica, por um lado, a singularidade de cada ator social com base na necessária construção autopoietica e autorreferencial da mente e, por outro lado, expõe a necessidade e a possibilidade de construção de um “Eu” a partir do exercício da diferença.

Ou seja, essa estrutura básica colocou em operação uma dinâmica complexa que envolve uma multiplicidade de representações sobre um “eu” e um “outro” (ou “outros”) e um “nós” e “eles”. Isso significa que a diferença já não ocorrerá apenas no nível factual – ou seja, de uma diferenciação física, orgânica e operacionalmente autônoma – mas no plano enunciativo e, de maneira decisiva, no nível de formações imaginárias, dando lugar ao desdobramento de mecanismos de transferência e a modalidades projetadas por desejos, ilusões, afetos, preconceitos e crenças, registradas em matrizes ideológicas mais ou menos estabilizadas.

Assim, a alteridade marca simultaneamente a existência de um “outro”, ao mesmo tempo que enfatiza a natureza existencial de “si mesmo”. Isso coloca em confronto procedimentos da existência individual e coletiva; abre o jogo para os domínios do público, privado e particular; coloca em cena a diversidade e a heterogeneidade em suas múltiplas manifestações e inevitavelmente coloca em funcionamento as dimensões da ética e da política, com todas as implicações que envolvem, em todos os níveis do funcionamento das relações de vínculo.

Quanto à diversidade, é importante ressaltar que, como já mencionamos, a construção subjetiva envolve uma quantidade de experiências de sentido e que compõem os núcleos estruturais da autobiografia pessoal; produções que combinam fatos factuais, relações empíricas e formações imaginárias, a partir das quais construímos conhecimento, hábitos, afetos e um domínio teórico e conceitual (formas de distinção), a partir do qual lemos o mundo e interpretamos a “realidade”. Em termos discursivos, esse conjunto de experiências, somado às

condições gerais que possibilitaram a sua geração, integram a um complexo e diverso conjunto de condições de reconhecimento a partir das quais definimos gramáticas particulares para a produção de interpretantes.

Se concordamos que a cultura molda a mente e contribui, segundo Bruner, com “caixas de ferramentas”, através das quais podemos construir nossos mundos e as próprias concepções de nós mesmos, torna-se também necessário ressaltar que não é possível entender as noções básicas sobre a atividade da mente e suas produções (suas materializações, mediatizações) sem levar em consideração o contexto de produção e os recursos materiais e cognitivos em funcionamento, uma vez que estes são norteadores para construir as modalidades de organização do mundo (de construção) e possíveis formas de operação nele.

Desse modo, a diversidade estabelecida neste conjunto complexo das apropriações culturais, dos processos de enculturação, de socialização, de experiências de sentido presentes na biografia pessoal, das condições em que foram criadas, de organização, de passagens para formação, de modos de existência, de desejos, de crenças, de conhecimento, de sonhos, de afetos. Em outras palavras, de uma pluralidade subjetivante, com toda a complexidade que envolve.

Assim, a complexidade dos atores sociais é posta em cena em cada encontro com os “outros” e com o “mundo”, em cada processo de comunicação, em cada acesso à mediatização dos processos mentais dos “outros” e envolve, pelas qualidades de base já referidas (isto é, autopoiese, autorreferência e operação de fechamento dos sistemas da consciência), uma lacuna estrutural que precisa de uma série de configurações intersubjetivas, de regulamentos, em um intercâmbio de convergências e divergências, de semelhanças e diferenças, que inexoravelmente nos situa no centro da semiose social e na sua complexa dinâmica de operação.

Dessa forma, as parcelas intersubjetivas se entrelaçam em uma complexa rede de relações interdiscursivas, em uma rede de mundos singulares e “espaços mentais”¹¹, cruzados pela história pessoal (e social), compostos pela experiência individual e delimitada por condições materiais, históricas, políticas, sociais e culturais de enraizamento.

3. O ENCONTRO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

No âmbito dessas complexas redes intersubjetivas, no interior da extensa rede interdiscursiva da semiose, desenvolvem-se processos comunicacionais caracterizados como educativos. Como se pode ver, esta aproximação dos processos educativos corresponde uma perspectiva da complexidade que situa os fenômenos no decorrer dos fatos e em uma lógica linear e simplista dos processos discursivos.

Pensar os processos educativos em termos discursivos tem a vantagem de trazer de início a problemática da circulação do sentido, da não coincidência, das assimetrias, da diferença, da irreduzibilidade das subjetividades, das sensibilidades e dos afetos, da diversidade de experiências, crenças e saberes.

11. VERÓN, E. *Espacios mentales*. Buenos Aires: Gedisa, 2002.

Os processos educativos, longe de ser homogêneos, simples e neutros, propõem espaços de comunicação de construção de sentido, onde prevalecem a diferença, a diversidade, a não coincidência. Enquanto práticas sociais, portanto, de natureza discursiva, não podem ser isentos de conflito de interpretações, a “luta pela hegemonia, [as] imposições ideológicas, [as] construções de subjetividade e da realidade social”¹². Constituem, portanto, o lugar por excelência para a construção e modalização do público.

Dessa forma, os processos educativos permitem espaços para a produção de sentido, nos quais mobiliza uma complexidade de assuntos, colocando em confronto os “outros” com todas as experiências pessoais e modalidades construtivas para construir “mundos”, nas quais integram seus esquemas de distinção, quadros de referência, sistemas de crença, domínios conceituais, sistemas conceituais, formas de avaliação etc. Em outras palavras, de seus espaços mentais e todos os caminhos possíveis.

O trabalho crítico que pode ser desenvolvido através da problematização, da análise e do diálogo, enquanto práticas semióticas, coloca em jogo espaços de encontro intersubjetivo, nos quais os discursos “cruzam-se, confrontam-se, exercem tensões, se contradizem, convergem, complementam-se, se desenvolvem... Trata-se de uma encenação de variações, mudanças, diferenças, semelhanças e repetições”¹³ que são instaladas na rede interdiscursiva da semiose infinita.

Essas formas compartilhadas, nas quais confrontam-se maneiras de pensar e de sentir, nas quais constroem-se novos interpretantes em tensão com o discurso dos outros, permitem o desdobramento de múltiplos significados em um cenário caracterizado pela diversidade. Isso significa que a diversidade, inerente à pluralidade e à heterogeneidade nos trânsitos da vida, nos modos de subjetivação e de condições para o reconhecimento, orientadoras de esquemas interpretativos dos sujeitos, opera como um fator dinâmico das relações intersubjetivas estabelecidas no interior do processo educativo.

No âmbito dessas dinâmicas complexas, o encontro intersubjetivo – desdobramento do processo educativo e, especificamente, dentro do vínculo pedagógico – opera como um fator de pressão para expandir as fronteiras do pensamento, o território mental, permitir a construção de novos mundos e analisar as condições de produção de sentido.

Nesse sentido, as práticas educativas são práticas fundamentais que participam da construção das subjetividades e desenvolvem territórios, nos quais ocorre uma luta pelo reconhecimento. Dessa maneira, são espaços de encontro com o/os outro/s, espaços onde emergem o conflito e processam a diferença, espaços de enorme potencialidade para aprender a viver na/com a diversidade.

Essas modalidades de encontro com/na diversidade – com outro/outros, com a diferença, em que se experimenta a não coincidência – indicam a ética como problemática. Uma ética que opera como reguladora das relações sociais e dinamiza um extenso domínio das representações sobre o lugar ocupado pelo/s outro/s. Uma dimensão ocorrida nas profundas raízes ideológicas e que também mobiliza um amplo espectro de sensibilidades em relação uns aos outros.

12. CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1997. p. 20.

13. CAMBLONG, A. *Alfabetización semiótica en las fronteras: dinámica de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de la Unam, 2012. v. 1. p. 12.

Em termos derridianos, o conceito de “hospitalidade” pode contribuir aqui para compreender essas sensibilidades em relação aos outros, essa tensão que surge no encontro com os outros, com esse “outro-estrangeiro”, novamente em termos derridianos, e nos convida a aceitar a diversidade e as diferenças no encontro pedagógico porque, coincidindo com Frigerio, o encontro pedagógico pode significar o “modo político como ocorre a hospitalidade – de vida – para os recém-chegados”¹⁴.

Esses “recém-chegados” a que Frigerio se refere são nada mais que os recém-chegados à vida, aqueles que se tornam herdeiros de uma cultura, que acessam o *arkhé* (arquivo) cultural, que são inseridos na rede interdiscursiva configurada em uma rede complexa durante milhares de anos, desde os primórdios da humanidade. Nessas dinâmicas sociais que fornecem o acesso ao patrimônio cultural, como Bruner salienta, “estão sob os ombros dos gigantes que nos precederam”¹⁵.

No entanto, é necessário ser extremamente rigoroso com essas observações e ter cuidado para não sucumbir ao erro dos mais simples ao conceber a educação como um simples processo de transmissão de arquivo cultural, desde uma lógica linear e reducionista, uma vez que incorríamos na banalização do objeto e na simplificação da complexidade envolvida no fenômeno em questão. Tal como estamos defendendo, os processos educativos são processos de comunicação complexos e instáveis, nos quais são construídos significados necessariamente ativos em tensão permanente com os próprios saberes, com a própria experiência; nos quais as várias problemáticas adquirem sentido, a partir da complexidade presente na subjetividade dos atores; nos quais as aprendizagens são construídas como uma modalidade de produção de sentido, de forma localizada e contextualizada, a partir dos fundamentos que permitiram a *episteme* de determinado tempo e de gramáticas de reconhecimento dos sujeitos participantes destes processos.

Dessa forma, a relação pedagógica se desdobra em territórios polissêmicos, paradoxais e heterogêneos; se constrói sobre a diversidade e a diferença; implica as lutas por reconhecimento; se afirma no afeto e na sensibilidade; e se projeta para um horizonte futuro ao mesmo tempo que apela para as experiências passadas, o nosso presente e as nuances mais íntimas da biografia pessoal.

O encontro pedagógico – como espaço de relações orientado para a produção de sentido, como espaço que permite o encontro intersubjetivo, como espaço de encontro com o/os outros/s – nos faz confrontar inexoravelmente com a diversidade e participa, desta forma e de maneira plena, da construção plural do público.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE O SENTIDO PEDAGÓGICO E SUA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE

Essas abordagens em torno das redes de relações e da produção de sentido que surgem do encontro pedagógico produzem cenários e práticas muito complexas, que operam na base da diversidade.

14. FRIGERIO, G. Acerca de lo inenseñable. In: SKLIAR, C.; FRIGERIO, G. (Comp.). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

15. BRUNER, op. cit., p. 36.

Dessa forma, o vínculo pedagógico sempre enfrenta, em todos os casos, o desafio da diversidade, pois se constitui no estabelecimento, primeiramente, da heterogeneidade das construções subjetivas e dos caminhos da vida dos indivíduos envolvidos no processo de formação.

Assim, a configuração do vínculo pedagógico implica a construção de territórios comunicacionais que integram a diversidade e a alteridade a partir do trabalho intersubjetivo, possibilitando a emergência por espaços mentais e a configuração de redes de sentido em que se confronta a complexidade dos atores envolvidos.

Dentro dessas redes complexas e multidimensionais da semiose pedagógica, configura-se e desdobra-se uma ordem particular de sentido. Estamos nos referindo a uma tensão permanente que opera na orientação das práticas e que exerce firmemente uma pressão sobre/para a expansão dos territórios mentais.

Localizamos aqui um traço, um gesto, uma constante, da qual o núcleo constituinte provém do vínculo pedagógico e da intencionalidade da prática. Em outras palavras, essa constante, orientada para expandir os territórios mentais, representa o operador fundamental que configura e modaliza o sentido pedagógico.

Assim, o sentido pedagógico se desdobra sempre em um horizonte de sentido, traçando uma orientação prática, propondo um encontro com o outro, para operar uma construção coletiva de diversidade. Além disso, o sentido pedagógico define uma intencionalidade, que é matizada por meio da necessidade proveniente do encontro intersubjetivo e do desdobramento comunicacional. Dessa forma, o sentido pedagógico é parte de uma dinâmica complexa que envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade atenta à diversidade, ao contexto, possibilitada pela escuta da palavra do outro, pela hospitalidade, pelo acolhimento desse outro/diferente. Em outras palavras, o sentido pedagógico é sempre modalizado, pois é necessariamente construído no encontro com o outro (outros), de maneira localizada e orientada para os territórios do público e do privado, o que implica viver coletivamente.

Dessa forma, o sentido pedagógico implica definir um posicionamento ético e político, porque se constitui em uma prática potencialmente transformadora que opera nas subjetividades desde a complexidade presente e desenvolvida nos indivíduos, com especial atenção às suas relações com o mundo, em suas maneiras de construir, conceber e operar mundos.

A dimensão ética se define no vínculo com os outros, na construção do lugar do outro, no desenvolvimento de uma sensibilidade diante de conhecimento, crenças, desejos, necessidades e interesses do outro. Portanto, uma sensibilidade que se configura e se manifesta diante da diversidade e da diferença, que valoriza as singularidades e, ao mesmo tempo, nos reconhece na igualdade de direitos, com foco nos princípios da equidade e justiça social.

A dimensão política, por outro lado, opera na construção de possíveis mundos, na construção de horizontes de sentido, na expansão de territórios mentais, na desconstrução da própria experiência, da biografia pessoal, das condições

de vida, das formas de existência e de subjetivação. Tal dimensão confronta-se com a diversidade, com a pluralidade das representações, das gramáticas de reconhecimento, com a construção do público, do comum, no reconhecimento dos outros e suas realidades. Assim, opera decisivamente na configuração do vínculo social e, finalmente, na orientação para um horizonte futuro, no qual se define a construção de determinado tipo de sociedade.

Dessa forma, o sentido pedagógico, como toda formação discursiva, envolve uma dimensão ideológica orientando-o e configurando-o. A análise das matrizes ideológicas é um núcleo central no qual a formação docente deve ser considerada durante o trabalho analítico e reflexivo sobre os discursos e suas implicações, nos efeitos de ambos tanto a complexidade implicada na formação da consciência pedagógica como as modalidades e os alcances, ao ser confrontados no território de maneira intersubjetiva e localizada.

Por esses canais o sentido pedagógico como significado de prática participa na definição de posicionamento ético e político dos professores, sendo, dessa forma, um operador inerente à prática docente que define, de maneira decisiva, a orientação de projetos educativos. A partir disso, o cuidado e a construção com a formação dos professores são muito importantes, pois os professores – bem como o professor em formação – se definem diante dos desafios que envolvem na multiplicidade de cenários possíveis, de realidades concretas, bem como de novas e diferentes formas construtivas de subjetividade através de práticas comunicacionais heterogêneas.

O sentido pedagógico envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade que se desdobra e se revela no encontro pedagógico, na prática, nos territórios de significado, que exerce uma tensão na pluralidade das gramáticas de reconhecimento, presentes nesse modo particular do encontro intersubjetivo. Dessa maneira, o sentido pedagógico inevitavelmente enfrenta a diversidade, porque se desenvolve em espaços complexos e indeterminados que surgem e se desdobram na rede interdiscursiva que estrutura a semiose social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Machado Libros, 1997.

CAMBLONG, Ana. **Alfabetización semiótica en las fronteras: dinámica de las significaciones y el sentido**. Posadas: Editorial Universitaria de la Unam, 2012. v. 1.

CULLEN, Carlos. **Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FRIGERIO, Graciela. Acerca de lo inenseñable. In: SKLIAR, Carlos; FRIGERIO, Graciela (Comp.). **Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados**. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

LEROI-GOURHAN, André. **El gesto y la palabra**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971.

LUHMANN, Niklas. How can the mind participate in communication? In: GUMBRECHT, Hans Ulrich; PFEIFFER, K. Ludwig. **Materialities of communication**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

_____. **Sistemas sociales**: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos, 1998.

MATURANA, Humberto. **La realidad ¿objetiva o construida?** I. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos, 2009a.

_____. **La realidad ¿objetiva o construida?** II. Fundamentos biológicos del conocimiento. Barcelona: Anthropos, 2009b.

RODRÍGUEZ, Dario; TORRES NAFARRATE, Javier. Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 5, 2003.

TRAVERSA, Oscar. **Inflexiones del discurso**: cambios y rupturas en las trayectorias del sentido. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2014.

VERÓN, Eliseo. **La semiosis social**: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1998.

_____. **Espacios mentales**. Buenos Aires: Gedisa, 2002.

A contribuição das mulheres para a pesquisa crítica em comunicação na América Latina

Sarah Corona Berkin

Doutora em Comunicação pela Universidade Católica de Leuven, na Bélgica. Diretora do Centro de Estudos Latino-Americanos Avançados (CALAS) – Universidade de Guadalajara, México. É especialista em educação intercultural, comunicação e educação indígena. E-mail: corona.berkin@gmail.com

Resumo: Este artigo coincide com o novo Plano do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (Conacyt) no México, intitulado “Ciência Comprometida com a Sociedade e o Meio Ambiente”.¹ Devido a suas características inclusivas, a autora compartilha de algumas das ideias que fazem parte da perspectiva científica que o próximo governo propõe para um novo país antes de abordar a questão das mulheres pesquisadoras, precursoras dos estudos de comunicação.

Palavras-chave: estudos de comunicação na América Latina; mulheres pesquisadoras; pesquisa crítica de comunicação; mulheres na academia.

Abstract: This article coincides with the New Plan of the National Council on Science and Technology (Conacyt) in Mexico, entitled “Science Committed to Society and the Environment.”² Due to its inclusive features, the author shares some of the ideas that are part of the scientific perspective that the next government proposes to a new country before addressing the issue of women researchers, precursors of the communication studies.

Keywords: communication studies in Latin America; women researchers; critical communication research; women in the Academy.

Recebido: 23/08/2018

Aprovado: 28/09/2018

1. Refiro-me ao plano de trabalho apresentado por Elena Álvarez-Buylla, responsável por propor o novo plano de apoio à ciência e à tecnologia no México após a vitória eleitoral de López Obrador. O presidente eleito em 1º de julho de 2018 com 30 milhões de votos representa o desejo do povo mexicano de uma transformação estrutural do país.

2. I am referring to the work plan presented by Elena Álvarez-Buylla, responsible for proposing the new plan to support science and technology in Mexico after the electoral victory of López Obrador. The President elected on July 1st, 2018, with 30 million votes represents the will of the Mexican people for a structural transformation of the country.

1. INTRODUÇÃO

Para propor a “refundação do país”, como o presidente eleito chama o novo projeto de nação, é necessário propor uma perspectiva diferente daquela que tem sido praticada na ciência e na pesquisa. Na área da comunicação, alguns pesquisadores pensaram que houve um erro ao invisibilizar a pesquisa teórica e metodológica realizada na América Latina. As universidades públicas e privadas e o financiamento e apoio à pesquisa priorizaram as teorias que vêm do Norte e que colaboraram pouco para construir países independentes, com ideias que geram conhecimento para o bem público.

O que estamos fazendo na América Latina para reconhecer nossas vozes, identificar nossos problemas e encontrar nossas soluções no campo da comunicação? Por algum tempo, caímos em uma armadilha, apontada por Jesus Martín Barbero na América Latina dos anos 1960-1970, quando a teoria já era considerada suspeita:

Da direita, porque a teoria é um luxo reservado aos países ricos, e o nosso é aplicar e consumir. Por parte da esquerda, porque os problemas “reais”, a brutalidade e a urgência das situações não dão direito ou tempo à tarefa teórica. E, no entanto, a teoria é uma das principais áreas de dependência. [...] Mas a dependência não consiste em assumir teorias produzidas “fora”; o dependente é a própria concepção de ciência, de trabalho científico e sua função na sociedade. Como em outros campos, é importante dizer que são exógenos, não os produtos, mas as próprias estruturas de produção³.

Nessa linha de reflexão, o novo Plano de Reestruturação Estratégica do Conacyt para adaptar o Projeto Alternativo de Nação (2018-2024) define assim seu ponto de partida: “Se apenas a ciência que imita ou ‘aplica’ o conhecimento gerado em outros países for favorecida, continuará sendo fomentada uma dependência científica e tecnológica no México”⁴. Diante dessa situação, aplaudo a proposta do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (Conacyt), que prioriza a abordagem do problema público colocando-o nos seguintes termos: investigar para “salvaguardar a soberania nacional na geração e aplicação do conhecimento científico e das tecnologias”⁵. Em outras palavras, a questão do desenvolvimento científico tem que passar pela autonomia para superar a subordinação científica.

Como exemplo de colonização epistemológica na América Latina, falo do campo da comunicação social, que, sendo interdisciplinar, é representativo de muitos outros, e que por ser relativamente novo, é fácil remontar a suas primeiras investigações. Falarei sobre o papel das mulheres nesses primeiros trabalhos de comunicação e mostrar a continuidade de sua invisibilidade.

A informação de Pooley e Park⁶ mostra sinais da perda de independência científica na América Latina. Os autores estudaram um corpus de 1.600 trabalhos sobre a história da pesquisa em comunicação. Com base em uma análise geográfica, Pooley e Park constataram que mais da metade da bibliografia utilizada veio dos Estados Unidos e do Reino Unido (55%), enquanto a literatura

3. MARTÍN-BARBERO, J. *Comunicación y cultura #9*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1980. p. 110.

4. ROCES, M. E. A. *Plan de reestructuración estratégica del Conacyt para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024) presentado por MORENA*. México, DF: Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas, 2018. p. 7.

5. *Ibidem*, p. 9.

6. POOLEY, J.; PARK, D. W. *Communication research*. In: SIMONSON, P. et al. *The handbook of communication history*. New York: Routledge, 2014. p. 76-90.

de países do Sul do mundo foi de 4%. Em relação aos pesquisadores predominantes, 75% eram de afiliação americana. Junto dos europeus ocidentais, eles somaram 95%. Apenas quatro nomes do resto do mundo foram tratados substancialmente: Fanon, Ludovico Silva, Martín-Barbero e García-Canclini. Sobre ressaltar que são todos homens.

O Conacyt considera a busca do autoconhecimento para avançar em áreas em que a ciência ocidental fracassou ou se mostrou limitada por desconsiderar o conhecimento de grandes grupos sociais, excluindo raças, etnias e classes sociais – e, no caso aqui abordado, o conhecimento gerado na América Latina, com ênfase na contribuição das mulheres para a construção da comunicação no continente.

Neste espaço, esclareço minha posição quanto à inclusão das mulheres na produção científica. Não me considero uma defensora das mulheres, nem dos indígenas, nem dos pobres, nem pretendo “falar pelos subalternos”, pois é justamente esse o modo de fomentar os estereótipos femininos e masculinos, raciais, étnicos e de classe social. Tentarei fazer um rápido percurso pela participação das mulheres no fluxo de pesquisa em comunicação, indo de Norte a Sul e de Sul a Norte. Exponho, como contexto, as contribuições dos pesquisadores da comunicação nas décadas de 1960 e 1970, com ênfase nas contribuições de mulheres precursoras no campo da pesquisa na América Latina.

A adoção de teorias do Norte foi vista como receita para o desenvolvimento e o progresso. A atração pelos modelos chamados na época de “economia central planejada” e o lançamento pelos EUA da Aliança para o Progresso impactaram a pesquisa com o estabelecimento de objetivos por agências de desenvolvimento, como desenvolvimento rural, treinamento para o campo, promoção da higiene e da saúde e planejamento familiar. No entanto, os conceitos e modelos de comunicação importados dos EUA tinham outro objetivo: fortalecer o próprio sistema estadunidense com pesquisa tecnológica em tempos de guerra e, em tempos de paz, expandir o mercado. Reproduzir esses modelos na América Latina em um contexto de subordinação teórica só ajudou a prolongar a situação de dependência ainda replicada em muitos dos programas das escolas de comunicação.

Por outro lado, a pesquisa latino-americana está ligada ao êxodo daqueles que fugiram durante os anos de ditaduras militares e migraram através de vários países para o México. Esse fato marcou o caminho crítico de muitas investigações que desafiaram a hegemonia científica do funcionalismo norte-americano dos anos sessenta.

Há três conceitos presentes nos anos 1960-1970 na pesquisa latino-americana. O primeiro, a *crítica do imperialismo*, representa a subversão como reconstrutora da sociedade e a libertação da dominação política, econômica e ideológica dos países capitalistas desenvolvidos. O segundo conceito, a *teoria da dependência*, contribuiu com termos para pensar a comunicação a partir de sua relação com o Norte, interpretando a dominação e a colonialidade pela primeira vez como *relação* de dominação, e não como *situação* de subdesenvolvimento. O terceiro

conceito, de *comunicación popular*, define-se como “uma opção metodológica que possibilita a verdadeira integração de pessoas e pesquisadores para conhecer e transformar sua realidade e, assim, alcançar sua liberação”, entendendo que “o desenvolvimento autêntico é um processo endógeno do próprio povo (dos grupos de base), uma vez que é ele o responsável por conduzi-lo, fazendo a pesquisa participativa adquirir sua importância como meio ou instrumento viável para promovê-lo”⁷.

Nesse contexto, buscou-se superar o modelo estadunidense a partir do qual a comunicação foi estudada até então. Contra os efeitos da passividade e da violência, típicos dos modelos herdados e de suas aplicações na América Latina, a nova pesquisa denunciou o capital ideológico e a situação de dependência⁸.

2. MULHERES NA ACADEMIA

Sem ser exaustiva, cito dez mulheres que pesquisaram no Sul no período que aqui nos interessa, e que são pouco ou não mencionadas nas histórias da comunicação na América Latina. Elas são Ana María Nethol, argentina radicada no México; Mabel Piccini, também argentina radicada no México; e Michèle Mattelart, francesa residente no Chile. E também Rosa María Alfaro, peruana; Marita Mata, argentina; Patricia Anzola, colombiana; Marta Harnecker, chilena; Fátima Fernández, mexicana; Anamaria Fadul, brasileira; e Susana Rotker, venezuelana.

O trabalho dessas mulheres inaugurou de diferentes maneiras o campo da pesquisa em comunicação. A partir do marxismo, a linguística francesa e a teoria da ação de Paulo Freire levaram-nas a trabalhar formas metodológicas que vale a pena destacar. Embora tenham feito pesquisas tradicionais, tais autoras logo partiram para entrevistas e, a partir daí, para a participação política de base, em rádios populares e em práticas de comunicação popular, além da democratização da comunicação.

A práxis levou essas pesquisadoras a dar forma a conceitos como “educação dialógica”, “setores populares” e “ação política”. Michèle Mattelart e Mabel Piccini começaram um estudo exploratório sobre a reação de mulheres pobres a um contexto de mudança social baseado nos usos que deram à mídia. Esse foi o início de uma série de investigações destacadas pelo uso de novas metodologias para o campo acadêmico. Mattelart e Piccini, qualificando a “onipotência” da MMC, problematizaram o conceito de “dominação” devido a seu caráter monolítico. O trabalho diário e “de baixo” das pesquisadoras questionou a “passividade” do receptor.

As pesquisadoras propuseram uma pesquisa de comunicação a partir dos sujeitos, diferentemente de seus colegas do sexo masculino, que naqueles mesmos anos trabalhavam com a comunicação do ponto de vista da economia política. Trabalhando com as bases, as autoras descobriram que os sujeitos

7. VEJARANO, G. (org.). *La investigación participativa en América Latina*. Pátzcuaro: Crefal, 1983. p. 9.

8. CORONA BERKIN, S. Flujos metodológicos desde el sur latinoamericano: la zona de la comunicación y los métodos horizontales. *Comunicación y Sociedad*, Guadalajara, n. 30, p. 69-106, set./dez. 2017.

reproduziam “a ideologia dominante” de uma maneira particular, e que elas finalmente eram ativas em sua própria subjetivação. As pesquisadoras estavam preocupadas com educação, mobilização política e divulgação da imprensa popular. No campo da comunicação científica, Marta Harnecker publicou um livro para a formação de camponeses e trabalhadores intitulado *Os conceitos elementais do materialismo histórico*, que alcançou 66 edições, com provavelmente mais exemplares publicados do que qualquer outro texto acadêmico da época.

3. MULHERES PROFISSIONAIS DA MÍDIA

A compreensão das múltiplas interações que caracterizam a comunicação na América Latina estava ligada ao pensamento gerado por jornalistas, editores, críticos culturais, fotógrafos e cineastas. Entre os objetivos estava dar visibilidade à vida das mulheres e formar gerações de jovens com autonomia de pensamento. A escrita foi o método de Elena Poniatowska, a partir da crônica e do jornalismo, e o de Beatriz Sarlo, crítica literária fundadora da revista *Punto de Vista*, onde novas abordagens em ciências sociais e cultura foram publicadas. Neus Espresate fundou a editora *Era*, onde autores e autoras latino-americanas foram publicadas, e Alaíde Foppa, com um grupo de mulheres acadêmicas e escritoras, como Marta Lamas e Margo Glanz, fundou a revista *FEM*. Também menciono a nicaraguense Sandra Eleta, fotógrafa do cotidiano e da comunidade utópica de Solentiname; e Victoria Santa Cruz, difusora cultural peruana dedicada a denunciar a exclusão e o racismo sofridos pelas mulheres afrodescendentes. Alguns nomes de cineastas anteriores à década de 1980 são Sara Gómez, de Cuba, Marta Rodríguez, da Colômbia, e Margot Benacerraf, da Venezuela.

A crônica, o jornalismo e a imagem eram formas de construir conhecimento não subordinado na América Latina. As vozes femininas se destacaram em diferentes mídias e foram responsáveis por destacar a diversidade de formas de olhar o mundo. O uso particular da voz feminina como voz de autoridade, em meio à ausência de protagonismo das mulheres nos anos 1960-1970, abriu caminho para a autonomia da expressão das próprias vozes.

4. MULHERES LUTADORAS SOCIAIS

Conhecer a relação das mulheres com o Estado é uma questão ainda pendente. No caso da pesquisa em comunicação na América Latina, percebe-se por um lado uma relação de dependência e paternalismo e, por outro, também de delegação de tarefas específicas do Estado às mulheres em setores como saúde, educação, direitos humanos e comunicação comunitária. Nesse sentido, o processo de constituição da mulher como sujeito político passou por essa dupla relação.

O trabalho de pesquisa-ação, desde os anos 1970, tem sido um elemento-chave na estruturação da ação das mulheres latino-americanas. As organizações de mulheres surgidas na década de 1960, as organizações dos centros e redes de mulheres de educação popular e comunicação alternativa, que realizam trabalhos de capacitação em diversas áreas – liderança, assistência social, educação, uso dos meios de comunicação populares, como o rádio, as fotonovelas e a imprensa operária – conseguiram afastar-se do tradicional relacionamento de dependência com o Estado. O resultado foi que mulheres ativistas no campo reivindicaram poder e participação política para intervir em programas dedicados a elas, a partir de autoridades nacionais e internacionais.

A linha metodológica de pesquisa-ação, ou pesquisa participativa, confrontaram-se nos anos 1960-1970 com pesquisas que priorizavam questões relacionadas ao controle populacional e à “integração” das mulheres ao desenvolvimento. Essas investigações, originadas no Norte e financiadas por fundações e ONGs de países centrais, foram abundantes nesse período, e diante delas as práticas de comunicação popular, como parte de um projeto emancipatório, buscavam a liberação dos setores sociais que sofrem qualquer tipo de dominação. Os canais de participação e luta foram a comunicação sindical e comunitária, a comunicação indígena e as vozes que emergiram da resistência e da guerrilha.

Como exemplo, temos o Centro da Mulher Peruana Flora Tristán, criado em 1979 como uma associação civil. Sua missão é “combater as causas estruturais que restringem a cidadania das mulheres e/ou afetam seu exercício, propondo-se influenciar a expansão das políticas e processos de cidadania e desenvolvimento das mulheres para que respondam aos critérios e resultados de equidade e justiça de gênero”.

Há também o Grupo Rosca, com a participação de María Cristina Fals Borda, cujo trabalho etnográfico foi adaptado a uma brochura gráfica com conteúdo teológico-político, materializando o que Orlando Fals Borda chamou de pesquisa-ação. Esta pesquisa-ação buscou promover uma práxis ecumênica de libertação para envolver os cristãos na luta camponesa e superar a instrumentalização positivista que reificou as coletividades estudadas. Citamos ainda Elizabeth Jelin, argentina que trabalhou com mineiros na Bolívia, Maruja Barrij, no Peru, e Imelda Vega Centeno, com a Teologia da Libertação na Colômbia, alguns nomes de mulheres que trabalharam com populações.

5. A EXCLUSÃO DE AUTORAS EM REVISTAS CIENTÍFICAS

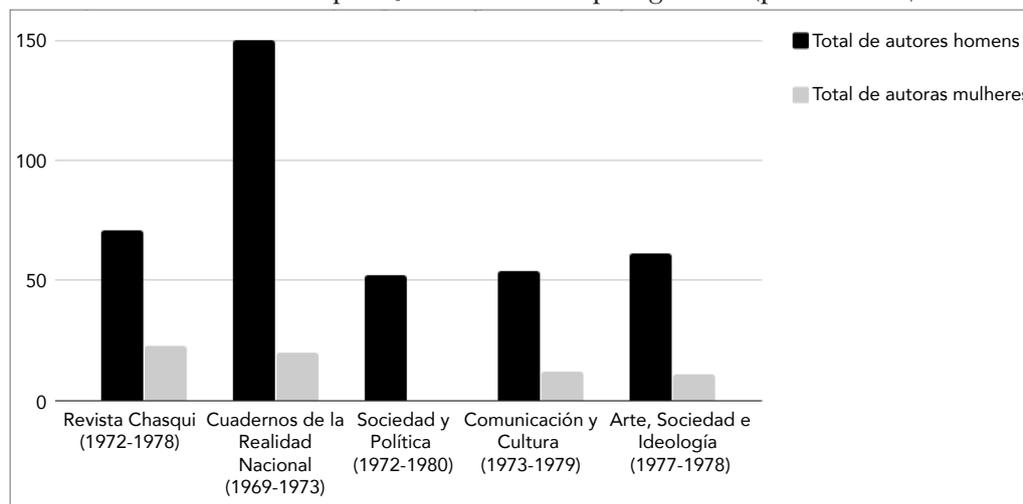
Como um breve exemplo da dinâmica da exclusão, neste caso por gênero, analisei 5 periódicos⁹ dos mais conhecidos dos 60-70 anos na América Latina em temas como comunicação, sociedade e cultura, com os seguintes resultados:

9. *Sociedad y Política*, do Peru; *Arte, Sociedad e Ideología*, do México; *Comunicación y Cultura*, de Santiago do Chile; *Buenos Aires e México*; *Cuadernos de la Realidad Nacional*, de Santiago do Chile; e *Chasqui*, de Quito, Equador.

Tabela 1: Publicações de mulheres autoras 1970-1980

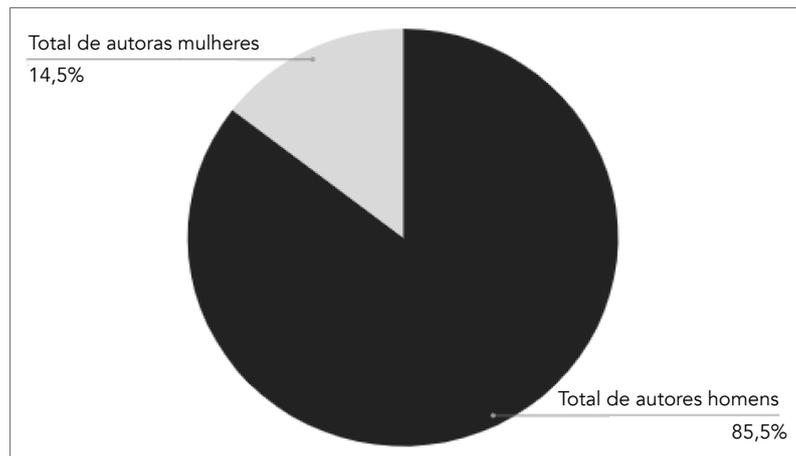
Nome da revista e período analisado	Números publicados durante o período especificado	Total de textos publicados	Textos em que apenas mulheres intervêm	Textos em que apenas homens intervêm
<i>Revista Chasqui</i> (1972-1978)	21	71	12	58
<i>Cuadernos de la Realidad Nacional</i> (1969-1973)	16	140	10	125
<i>Sociedad y Política</i> (1972-1980)	10	51	0	51
<i>Comunicación y Cultura</i> (1973-1979)	6	61	7	52
<i>Arte, Sociedad e Ideología</i> (1977-1978)	6	69	11	58
TOTAL	59	392	40	344

Gráfico 1: Comparação de autores por gênero (por revistas)



Na Tabela 1 e nos Gráficos 1 e 2, podemos observar a diferença dos artigos publicados pelo gênero dos autores. Enquanto dos 392 artigos analisados 85,5% eram de autores homens, apenas 14,5% eram de mulheres. Deve-se notar o caso da revista *Sociedad y Política*, que em oito anos analisados não publicou uma única autora. Também o caso da revista *Arte, Sociedade e Ideología* que, em 11 publicações de mulheres autoras, 8 eram de fato revisões feitas por elas de livros, principalmente de autores homens.

Gráfico 2: Comparação de autores por gênero (porcentagens)



Embora tenhamos nos referido anteriormente aos periódicos publicados entre 1969 e 1980, período em que as teorias críticas de comunicação e cultura na América Latina começaram a ser abordadas, as mulheres ainda não atingiram a visibilidade desejada para se ter uma situação considerada de equidade. As matrículas nacionais de mulheres nas escolas de comunicação é muito ampla, em certos lugares excedendo às dos homens. As mulheres também aumentam sua produção em periódicos, como na revista *Comunicación y Sociedad*, que em seu último censo mostrou que de 209 textos científicos publicados entre 2004 e 2016, 56% eram de autores homens e 44% de mulheres¹⁰. Entretanto, como pode ser visto na Tabela 2 e no Gráfico 3, as contribuições das mulheres são menos conhecidas, e seu impacto é mínimo em teses e nos periódicos em que publicam. Em revisão publicada no número 30 da referida revista (o mesmo que trouxe o censo), verificou-se que o número de referências bibliográficas de autoras mulheres foi menor: das 310 referências, 226 eram de autores homens e apenas 84 de mulheres. A exclusão das mulheres no campo da pesquisa e na construção do conhecimento também é exercida a partir de baixo: mulheres investigam e publicam, mas suas contribuições continuam em segundo plano, sem visibilidade.

Para terminar: o que perdemos quando nos esquecemos do Sul?

Claro, perdemos a força da resistência e do pensamento crítico e autônomo; em outras palavras, perdemos a capacidade de negociar nossa própria identidade como pesquisadores de comunicação. Mas também esquecemos a diversidade de perspectivas geradas em múltiplos contextos na América Latina e, como no caso das contribuições das mulheres, a dos jovens, indígenas, camponeses e pobres desaparece diante do conhecimento gerado em pesquisas padronizadas. O perigo da exclusão tem sido apontado, por exemplo, no que diz respeito às línguas: quando uma se perde, também se perde o conhecimento vindo dela, pois o que essa língua nomeava acaba esquecido. Se não desenvolvermos e atualizarmos a linha de pesquisa que vem do Sul, perdemos parte do conhecimento em comunicação que geramos a partir da América Latina. Isso contribui para a visão holística, para a visão da água, como a chamam os indígenas Wixáritari, para

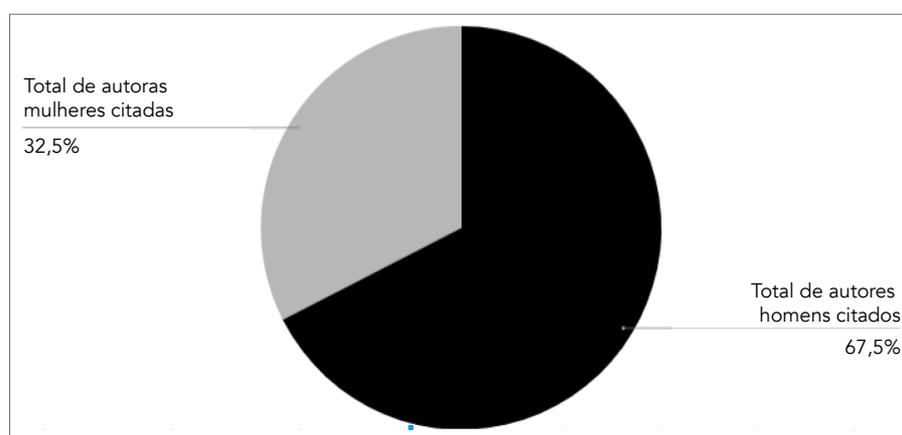
10. GÓMEZ-RODRÍGUEZ, G.; MORELL, A. E.; GALLO-ESTRADA, C. 30 años de *Comunicación y Sociedad*: cambios y permanencias en el campo académico de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, Guadalajara, n. 30, p. 17-44, set./dez. 2017.

a visão panorâmica que se buscou construir no Sul a partir dos anos 1960-1970. Ignorar o conhecimento construído por mulheres pesquisadoras empobrece nosso conhecimento. A dissociação entre conhecimento teórico e práxis nos levou à triste submissão às teorias do Norte, aplicando teorias estrangeiras e transformando nossos jovens em fábricas não autorizadas de produção teórica.

Tabela 2: Nomeações de autores por gênero

Nome da revista e período analisado	Total de autores homens citados	Total de autoras mulheres citadas
<i>Comunicación y Sociedad</i> (Setembro de 2017)	405	195

Gráfico 3: *Comunicación y Sociedad* – comparação de autores citados por gênero (porcentagens)



Como fazer a mudança da posição científica na pesquisa em comunicação para nos posicionarmos contra o colonialismo externo e interno, contra a exclusão das mulheres, dos latino-americanos e dos conhecimentos indígenas? Quais são esses diversos conhecimentos sobre comunicação de diversas sociedades, e como abordá-los? Como tornar visíveis as teorias e metodologias que nos permitem o desenvolvimento da autonomia latino-americana, uma vez que o pensamento subalterno apenas nos impôs a subordinação?

Acho que podemos começar com a frase: *nihil de nobis, sine nobis*, “nada sobre nós, sem nós”, inventada no século XV para expressar o triunfo da transferência da autoridade do monarca ao Parlamento, em outras palavras, da autoridade individual do conhecimento à autoridade do conhecimento de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFARO, Rosa María. La universidad y la realidad social: de las prácticas académicas a las prácticas sociales. **Boletín Felafacs**, Medellín, n. 13, p. 12-17, 1986.

ANZOLA, Patricia. **Las facultades de comunicación social y la investigación**. Colombia: Sin, 1978.

CHRISTLIEB, Fátima Fernández. **Información colectiva y poder en México**. 1975. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Técnicas da Informação) – Universidad Iberoamericana, México, DF, 1975.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA. **Identidad comunicativa y propuesta alternativa para la mujer**: memoria de seminario. Lima, 1993.

CORONABERKIN, Sarah. Flujos metodológicos desde el sur latinoamericano: la zona de la comunicación y los métodos horizontales. **Comunicación y Sociedad**, Guadalajara, n. 30, p. 69-106, set./dez. 2017.

FADUL, Anamaria. **Novas tecnologias de comunicação**: impactos políticos, culturais e sócio-econômicos. São Paulo: Summus. 1986.

GÓMEZ-RODRÍGUEZ, Gabriela; MORELL, Arley Enrique; GALLO-ESTRADA, Cristina. 30 años de Comunicación y Sociedad: cambios y permanencias en el campo académico de la comunicación. **Comunicación y Sociedad**, Guadalajara, n. 30, p. 17-44, set./dez. 2017.

HARNECKER, Marta; URIBE, Gabriela. **Explotados y explotadores**. Santiago: Akal, 1972. (Cuaderno de Educación Popular, 1).

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicación y cultura #9**. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1980.

MATA, María Cristina; AZEVEDO, Patricia; BARRANDEGUY, Cristina. Memoria y acción popular (notas sobre un trabajo en curso en la Argentina). In: CANCLINI, Néstor García; ROCAGLIOLO, Rafael (ed.). **Cultura transnacional y culturas populares**. Lima: IPAL, 1986.

MATTERLAT, Michèle. El nivel mítico de la prensa pseudoamorosa. **Cuadernos de la Realidad Nacional**, Santiago, n. 3, p. 221-229, 1970.

NETHOL, Ana María. Lingüística y comunicación social. **Arte, Sociedad e Ideología**, 1977.

PICCINI, Mabel. El cerco de las revistas de ídolos. **Cuadernos de la Realidad Nacional**, Santiago, n. 3, p. 179-220, 1970.

POOLEY, Jefferson D.; PARK, David W. Communication research. In: SIMONSON, Peter et al. **The handbook of communication history**. New York: Routledge, 2014. p. 76-90.

ROCES, María Elena Álvarez-Buylla. **Plan de reestructuración estratégica del Conacyt para adecuarse al Proyecto Alternativo de Nación (2018-2024) presentado por MORENA**. México, DF: Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas, 2018.

ROTKER, Susana. **Isaac Chocrón y Elisa Lerner**: los transgresores de la literatura venezolana: reflexiones sobre la identidad judía. Caracas: Fundarte, 1991.

VEJARANO, Gilberto (org.). **La investigación participativa en América Latina**. Pátzcuaro: Crefal, 1983.

Para manter vivo o pensamento crítico da comunicação latino-americana: entrevista com Delia Covi

Cláudia Nonato

Jornalista, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, docente do Mestrado Profissional em Jornalismo do FIAM FAAM Centro Universitário e editora executiva da revista Comunicação & Educação.

E-mail: claudia.nonato@uol.com.br

Resumo: A entrevistada Delia Covi Druetta é professora doutora na Universidade Nacional Autônoma do México. Há muito, contribui com a área dos estudos em comunicação. Seu percurso profissional, no jornalismo, inicia-se no rádio e na televisão para consolidar-se no ensino e na pesquisa. A experiência profissional e acadêmica faz que suas pesquisas se voltem para a interrelação comunicação/educação, sendo reconhecida como uma grande pesquisadora latino-americana na temática juventude e usos das tecnologias digitais. É uma entusiasta da escola como espaço de acesso e formação crítica para o uso das novas mídias. Delia Covi destaca a contribuição pioneira e essencial dos latino-americanos para os estudos da educomunicação. É a atual presidente da Associação Latino-Americana de Investigadores em Comunicação (Alaic).

Palavras-chave: Delia Covi; Alaic; juventude; tecnologias digitais.

Abstract: The interviewee Delia Covi Druetta is a Professor at the National Autonomous University of Mexico. For a long time, she has contributed to the field of communication studies. Her career in journalism began on the radio and television and was consolidated in teaching and research. Her professional and academic experience affects her research by focusing on the communication/education relationship, being recognized as a great Latin American researcher on youth and uses of digital technologies. She is an enthusiast of school as a space of access and critical training for the use of new media. Delia Covi highlights the pioneering and essential contribution of the Latin American people to Educommunication studies. She is the current President of the Latin American Association of Communication Researchers (Alaic).

Keywords: Delia Covi; Alaic; youth; digital technologies.

Recebido: 30/09/2018

Aprovado: 20/10/2018



Crédito: Cláudia Nonato

Comunicação & Educação: Você estudou a televisão aberta, a TV a cabo e a importância do audiovisual na sociedade. Fale sobre essa trajetória de estudos e como vê a migração desses meios para o digital.

Delia Crovi: Na verdade, eu comecei estudando a relação comunicação-educação, tema que foi abordado em minha tese de graduação e no mestrado, embora analisando tópicos e momentos diferentes a partir dessa relação. Penso que a área da comunicação é tão ampla que sempre nos convida a renovar, e isso nos leva a abordar meios e circunstâncias diferentes, muitas vezes relacionados com nossas próprias atividades profissionais.

No meu caso foi assim: trabalhei no rádio e na televisão, um pouco na imprensa, o que me fez aproximar dos detalhes da produção de conteúdo, da rotina de trabalho, da estrutura corporativa, quando existia, e dos sistemas da mídia pública nesses meios de comunicação. A experiência desse conhecimento se manifestou também no trabalho investigativo, especialmente considerando a supremacia que a televisão alcançou como um meio das massas, enquanto o rádio, sem perder seu protagonismo, foi relegado a um lugar secundário. Em algum momento, conectei os temas iniciais, comunicação-educação com os meios eletrônicos, e os estudei como parte dos sistemas universitários e dos meios culturais.

Disso para a migração digital era apenas uma questão de contexto e evolução. A digitalização foi se tornando tão forte dentro da cultura no final do século XX, sendo impossível ignorá-la. Há um leque de tópicos sobre essa realidade: novos meios de comunicação, novos donos destes meios, diferentes usuários, diferentes interações, diferentes conteúdos difundidos, nova dimensão espaço-tempo e, a partir da educação, necessidade de contar com outras habilidades de outra ordem, o digital.

C&E: Que balanço você faz sobre os estudos latino-americanos de comunicação?

DC: Minha avaliação dos estudos latino-americanos sobre a comunicação sempre foi e será muito positiva, porque são realizados com espírito de luta, confronto crítico e criatividade. Penso que como região contribuímos muito para a área, desde os estudos iniciais sobre economia política, que não eram chamados assim, até conceitos como o de comunicação alternativa, que estão sendo revisitados agora à luz das novas mídias digitais. E fomos pioneiros em ler uma realidade dilacerante: o surgimento e fortalecimento das corporações midiáticas, suas conspirações com os grupos no poder e o impacto social. Inicialmente por um jornalismo de denúncia; posteriormente por uma investigação articulada, sempre exercitando o pensamento crítico que tem caracterizado boa parte dos intelectuais latino-americanos.

A luta contra os processos coloniais levou a região a criar novas formas de registrar os eventos, questionando-os, interpretando-os à luz de olhares múltiplos. Mas acho que esta história não foi suficientemente contada e valorizada. É uma questão pendente, apesar de muitos esforços realizados, ainda faltam mais.

Além disso e muito importante é que fomos pioneiros como região devido a nossa dedicação aos esforços coletivos para fortalecer a área, nos agrupando, nos reunindo em associações. Tais grupos alcançaram visibilidade social com uma desigualdade nos resultados, dependendo do país e suas condições, tornando-se interlocutores em algumas decisões fundamentais de comunicação na sociedade.

C&E: Você trata de questões da comunicação na educação desde os anos 1990. Coordenou o GT da Alaic sobre essa temática durante vários anos. Qual a contribuição que os estudos de comunicação latino-americanos têm dado a área da comunicação e educação?

DC: Fui coordenadora, durante mais ou menos 17 anos, do Grupo Temático Comunicação e Educação, da Associação Latino-Americana de Investigadores em Comunicação. Então, eu tive o privilégio de vê-lo crescer e se consolidar como uma subárea de estudo, que ainda é muito importante. Isso se fundamenta na existência de publicações especializadas em comunicação-educação, cursos livres, cursos de graduação e pós-graduação e muitos estudos científicos.

Sobre a nossa contribuição, a resposta é simples: criatividade. A comunicação-educação, a comunicação educacional, a educomunicação, não pode ser compreendida sem a valiosa contribuição da América Latina, não só pela importância, mas também pelo pioneirismo. Uma região com deficiências como a nossa sempre tentou

superar essas necessidades com criatividade, e a área da comunicação-educação não é exceção. Com cada geração tecnológica surgiram novas ideias para combater os déficits e as dívidas com a educação. Como um elo vital, a comunicação desempenhou em cada caso um papel fundamental e, a partir disso, as experiências foram acrescentadas no momento em que se enriquecia um fundo teórico-metodológico sobre este vínculo, notavelmente reconhecido em outras regiões do mundo.

C&E: Como os governos e a escola, no México sobretudo, tem enfrentado as mudanças tecnológicas na perspectiva da comunicação e educação?

DC: É uma questão complexa que pode ser expandida para outro espaço. Vou tentar resumir esse tema muito complexo, desde a experiência no México.

Nesse país, existem dois tipos de educação: a pública e a privada. Por isso a resposta depende dessa primeira divisão. É preciso falar sobre o nível de escolaridade, sobre a região do país, as condições socioculturais e econômicas dessas regiões, o acesso à tecnologia, e todos os fatores determinantes das respostas que estão ocorrendo com as mudanças tecnológicas a partir da perspectiva da comunicação-educação. Proponho três passos para buscar uma resposta. Em primeiro lugar, não devemos desconsiderar as condições às quais me referi entre outras que poderiam ser observadas, como o acesso e o desenvolvimento desigual das competências para a gestão de tecnologias ou a capacitação desigual do setor docente. Em segundo lugar, consideremos o objetivo fundamental da educação privada – que é, geralmente, obter lucros – contra a educação pública – marcada, por alguns anos, pela sua ineficiência terminal e prejudicada por baixos orçamentos para executar suas funções e, mais recentemente, por um sistema de avaliação questionável. Em terceiro lugar, aponto rapidamente como conclusões que, enquanto o setor privado tende a oferecer importantes inovações tecnológicas como um fator de interesse para aumentar o número de matrículas em seu sistema, o sector público gerencia recursos desiguais para lidar com a mudança tecnológica, que ainda podem ser acrescentados fatores de desconhecimento sobre o assunto, corrupção ou desconhecimento sobre o seu valor nas sociedades atuais.

É uma questão que pode ser investigada ainda mais tanto no México quanto em outros países; as respostas certamente irão variar, o contexto será diferente e o reconhecimento da importância dessa mudança também estará localizado em diferentes escalas. Um possível tema de pesquisa que compare realidades dentro dos países ou entre alguns países latino-americanos?

C&E: Você também tem estudos sobre juventude e meios de comunicação. Como você vê a relação da juventude e da criança com a internet e os meios digitais móveis?

DC: Meu foco na juventude se deu através de meus estudos anteriores, por grande parte dos jovens ser estudante, e por todos, ou a maioria, utilizarem as tecnologias digitais. Eu gostaria de responder a esta pergunta a partir da área da educação: este espaço não é mais o mesmo desde o aparecimento das práticas

digitais. Estou convencida de que tais práticas irão evoluir, se refinarão e se transformarão em atividades que ainda não podemos imaginá-las, mas o que temos de aceitar é que estão aqui para ficar e são parte da cultura da juventude. Em outras palavras: não é possível “domesticá-las”, o mais sensato é conhecê-las, aceitá-las e incorporá-las.

Uma parte importante desta tarefa está no âmbito familiar desses jovens; a outra, em suas relações sociais, de entretenimento, no âmbito do trabalho, no caso de trabalharem, mas também na escola, em todos seus níveis existem tarefas para se desenvolver. Não é possível que, enquanto a vida “lá fora”, a vida diária, mudou rapidamente, o ensino continue em uma área reservada ao pré-digital. Os medos devem ser enfrentados com conhecimento sobre como as crianças e os jovens de diferentes realidades estão se relacionando através dos dispositivos móveis. Existem muitos estudos sobre o acesso às tecnologias digitais, muitos relatórios sobre o crescimento do número de usuários, a lista de fornecedores e suas empresas etc., mas existem poucos estudos sobre os processos de apropriação desses novos recursos, que introduziram mudanças culturais fundamentais em crianças e jovens. É aí que os esforços do conhecimento devem estar direcionados.

C&E: A ideia de tempo-espaço muito se alterou com as tecnologias de informação, a internet e as redes sociais. Como esses elementos têm transformado a vida das pessoas no cotidiano?

DC: Essa pergunta tem uma relação com a anterior. Em minha própria experiência docente percebi que os horários dos estudantes de graduação foram se tornando mais descuidados. E também a capacidade deles de responder a certas responsabilidades atribuídas, bem como a presença em certos espaços. É aí que devemos observar que eles não podem abandonar na escola suas práticas vitais de espaço-tempo, se liberarem das amarras do digital.

Estamos na fronteira, ou nem mesmo na fronteira, estamos vivenciando a convivência entre dois mundos: um pautado em horários e espaços físicos, e outro chamado “ciberespaço” que libera essas orientações. Nem toda a sociedade se digitalizou por inteiro, nem todo o sistema da sociedade industrial, marcado por outra condição espaço-temporal, desapareceu. Isso também vale para o ensino, mas certamente a educação é a área onde devemos encontrar e explicar a coexistência entre essas concepções, ou não teremos as respostas adequadas de algumas/alguns alunas/os e professoras/professores. É uma espécie de luta de gerações: entre o que está indo (que talvez nunca possa desaparecer por completo) e o que chegou há mais de 20 anos, se considerarmos a década de 1990 como a década em que os recursos digitais começaram a se massificar.

C&E: A liberdade de expressão e o direito à comunicação são essenciais para o exercício da cidadania. Como esses direitos se configuram no espaço latino-americano?

DC: Acho que essa pergunta traz um tema difícil de responder de uma única vez. No espaço latino-americano, existem várias maneiras de exercer os

direitos de liberdade de expressão e de cidadania. Mas devemos partir de um fato: estamos confrontados com uma realidade que se multiplica de acordo com cada país, sua história particular e, claro, com as lutas por esses direitos fundamentais.

Para evitar cair em generalizações, digo apenas que os processos digitais permitiram reacender as lutas por esses direitos, simplesmente porque agora existem recursos para expressar conteúdos de muitos para muitos, o que questiona as vozes monótonas dos grandes meios de comunicação e seus grupos de poder. Essa disseminação de mensagens não apenas fortalece as lutas anteriores como a da liberdade de expressão, mas coloca na agenda pública outros direitos, novos ou esquecidos, como da autodeterminação sexual ou da defesa do meio ambiente. Penso que uma forma clara de sua configuração no espaço público latino-americano são as experiências que fizeram uso da palavra através das redes sociais digitais (o movimento dos estudantes chilenos, o #YoSoy132 do México, chequeado.com da Argentina ou <https://verificado.mx> também do México). Cada uma dessas iniciativas deve ser reconhecida para além de seus resultados imediatos: são parte de uma história em construção que alimenta e enriquece a si mesma. É a história de ser manifestar através de novos meios de comunicação e se empoderar através da palavra.

C&E: Qual o papel da universidade em relação aos desafios da comunicação na atualidade?

DC: A universidade, e estou falando do México, de alguma forma tem uma dívida com a comunicação, pois lhe custou estabelecer seu lugar, reconhecê-lo como uma área que ultrapassa as atividades profissionais de comunicação, sendo estas importantes, mas que escapam de sua dimensão social e da ampla estrutura acadêmica composta por ensino e pesquisa. Esse reconhecimento é apenas o primeiro passo que levaria a um maior número de vagas acadêmicas na área, o maior suporte para a atualização da infraestrutura técnica ao ensino, também mais bolsas de estudo e maior acesso à tomada de decisões dentro das ciências sociais em geral.

Mas não é só a universidade, mas também os poderes políticos e de decisão dificilmente reconhecem o papel da comunicação como uma área que se desenvolve diante de seus próprios olhos da qual eles procuram tirar proveito sem explorar todas as suas dimensões. Por isso muitas vezes caem em práticas que o próprio desenvolvimento teórico da área marcou há algum tempo: a onipotência da mídia, a reiteração de uma mentira para torná-la realidade, a ignorância do receptor. Também somam-se a isso termos como a pós-verdade ou as notícias falsas (*fake news*), os conceitos que impõem discursos midiáticos protagonizados pelos diferentes emissores, notáveis?, que não sabem nem reconhecer os avanços teóricos importantes que nos custaram anos de trabalho, bem como os testes empíricos. Por ser tão acessível a todos, tão visível, a comunicação se inviabiliza naturalmente ou através de estratégias que minimizam a identidade na área e suas realizações.

Essa também é outra batalha que vencer. Devemos dar maior visibilidade a essa área, muito além de um conjunto de práticas profissionais notáveis e influentes. Devemos fortalecer sua identidade científica, contando as nossas conquistas, a história que construímos, as contribuições teóricas e metodológicas, os confrontos que mantêm vivo o pensamento crítico da comunicação latino-americana.

1964. 1968. Memórias de um tempo em que tanques e fuzis atropelaram sonhos e deixaram espíritos sem rumo

Maria Ignez Carlos Magno

*Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e Professora do mestrado em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.
E-mail: unsigster@gmail.com*

Resumo: Os anos 1960 foram convulsivos em grande parte do mundo. Lembrado como a era da imaginação e das revoluções políticas e sociais, no Brasil, esse percurso que foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964, cortando de forma abrupta os vínculos que fundavam a ação política e a criatividade da vida intelectual. Pensando naqueles anos sugiro para essa resenha o filme *O outro lado do paraíso* (2014), de André Ristum, e o documentário *Marighella* (2012), de Isa Grinspum Ferraz. O filme foi baseado na obra homônima de Luiz Fernando Emediato, escrita em homenagem a seu pai, Antônio Trindade, e o documentário de Isa Grinspum Ferraz, realizado em homenagem a seu tio Carlos Marighella. A escolha dos filmes é uma oportunidade para conhecermos duas personagens que sonharam e tentaram realizar seus sonhos no Brasil dos anos 1960. Uma anônima e a outra conhecida, duas personagens igualmente atropeladas em seus sonhos e banidas da mesma história.

Palavras-chave: Cinema Brasileiro; Carlos Marighella; Regime Militar; Antônio Trindade.

Abstract: The 1960s were convulsive around the world. Remembered as the era of imagination and of political and social revolutions, in Brazil, this journey was interrupted by the 1964 Military Coup, which abruptly cut the links that founded the political action and the creativity of the intellectual life. Thinking of those years I suggest for this review the film *The Other Side of Paradise* (2014), by André Ristum, and the documentary *Marighella* (2012), by Isa Grinspum Ferraz. The film was based on the homonymous book by Luiz Fernando Emediato, written in tribute to his father, Antônio Trindade, and the documentary by Isa Grinspum Ferraz was filmed in honor of her Uncle Carlos Marighella. The choice of films is an opportunity to learn about two characters who dreamed and tried to fulfill their dreams in the 1960s, in Brazil. One character is anonymous and the other is known, but both have their dreams ran over and got banished from the same history.

Keywords: Brazilian Cinema; Carlos Marighella; Military regime; Antônio Trindade.

A memória não é pura passividade, não é mera recepção do que nos traz o mundo. É um regaço generoso onde se concebe o fruto da lembrança, que virá a ser, um dia, a voz de um passado ainda vivo¹.

1. INTRODUÇÃO

Os anos 1960 foram convulsivos em grande parte do mundo. Em meio às agitações nos diversos campos da cultura, sabe-se que esses anos são lembrados pelas revoluções políticas, rebeliões populares e estudantis, movimentos feministas e de libertação colonial, entre tantas outras formas de sublevações sociais e culturais, e, também, pelo surgimento de novas correntes ideológicas que se alinhavam ou se confrontavam. Esse momento histórico chamado de *era de revoluções sociais*, foi, no Brasil, um momento em que a necessidade de compreender os problemas econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como seu enfrentamento, não só fazia parte de um repertório teórico, mas devia vir acompanhado de um projeto e de uma ação. Esse percurso foi internamente interrompido pelo Golpe Militar de 1964. Nem todas as transformações revolucionárias pretendidas durante os anos 1960 se concretizaram, e um novo período histórico começava a se delinear tanto interna como externamente. As cartografias geopolíticas se reorganizaram e um novo ciclo de expansão do capitalismo emergiu. Nesse cenário, a direita também se reorganizou e os regimes autoritários se instalaram em quase todos os países da América Latina. Com características históricas e períodos próprios, por meio de golpes, os países da América do Sul instauraram um mesmo tipo de governo: a ditadura militar. No Brasil, o golpe se instaurou em 31 de março de 1964.

Embora o tempo de cada um dos regimes ditatoriais tivesse duração, características e divisões históricas específicas, o final dos anos 1960 e 1970 ficaria conhecido como os anos de chumbo das ditaduras militares. Foi um período de repressão política e cultural, de assassinatos e desaparecimentos de militantes dos movimentos de esquerda e até simpatizantes das causas revolucionárias. Momento em que a violência e o terrorismo de Estado se generalizaram e ninguém foi poupado, fossem adultos, jovens, crianças. Todos foram atingidos pela violência física ou psicológica imposta pelo governo. Para mencionar um exemplo: assim que Castelo Branco assumiu a presidência, disse que cumpriria as promessas realizadas pelos militares: “limpeza” e eleições em 1965.

E a “limpeza” começou já nas primeiras horas após o sucesso do golpe e foi particularmente intensa durante o “período vazio” que se caracterizou até a sua posse como presidente. Em dez dias, chefes militares locais agiram com quase total liberdade investigando e prendendo sumariamente políticos de esquerda, além de jornalistas, estudantes, intelectuais ou simplesmente pessoas consideradas “subversivas”. [...] efetuaram-se entre 10 mil e 50 mil prisões no período, e, se alguns detidos foram liberados logo em seguida, outros foram agredidos e torturados em dependências oficiais².

1. BOSI, Alfredo. *Entre a literatura e a história*. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 335.

2. VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. *História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1997. p. 406-407.

Após a leitura do conto “O dia em que encontrei meu pai”³, de Luiz Ruffato, pensando naqueles esperançosos e ao mesmo tempo trágicos anos de nossa história, nos cinquenta anos que nos separam de 1968 e do AI-5 e, por mais que saibamos que o campo da memória é conflituoso, mas sabendo também que as marcas afetivas permanecem na memória, seja de uma geração seja de indivíduos, sugiro para essa resenha o filme *O outro lado do paraíso* (2014), de André Ristum, e o documentário *Marighella* (2012), de Isa Grinspum Ferraz.

O filme foi baseado na obra homônima de Luiz Fernando Emediato, escrita em homenagem a seu pai Antônio Trindade, e o documentário de Isa Grinspum Ferraz, realizado em homenagem a seu tio Carlos Marighella, ou o tio Carlos, como era por ela chamado. Dois autores que pela persistência das marcas afetivas que permaneceram na memória possibilitam ver na ficção literária ou cinematográfica as marcas de uma história que não mais existe, mas foi real. Outra razão para indicar essas duas obras está no fato de podermos conhecer duas personagens de nossa história que sonharam e tentaram realizar seus sonhos no Brasil dos anos 1960. Uma anônima e a outra conhecida, as duas igualmente atropeladas em seus sonhos e banidas da mesma história.

Cada um ao seu modo, Luiz Fernando Emediato, André Ristum, Isa Grinspum trouxeram para a literatura e para o cinema as lembranças daqueles anos que tanto os governos como os que a eles estiveram ligados tentaram apagar. “Como ninguém pode fazer com que o que não é mais não tenha sido”⁴, é interessante olharmos para essas obras como possibilidade de pensar sobre memórias e histórias e sobre um tipo de literatura e de cinema que vem recuperando, ainda que timidamente, a temática política.

2. “O TEMPO DA RECORDAÇÃO TUDO ABARCA NO SEU DESEJO DE TRAZER À NOSSA PRESENÇA OS NOMES E OS VULTOS DOS QUE SE FORAM”⁵

O livro *O outro lado do paraíso* (1981) de Luiz Fernando Emediato foi escrito em homenagem ao pai Antônio Trindade, homem religioso, inquieto, aventureiro e sonhador. Moravam no interior da cidade mineira de Bocaiúva. Seu Antônio tinha 37 anos e andava de garimpo em garimpo sonhando com Evilath a “terra prometida”. Em 1963 seu pai trocou a casa por um caminhão, juntou a família e rumou para Brasília, a capital ainda em construção. Como tantos outros brasileiros, ele foi atraído pelas promessas de uma vida melhor. Taguatinga, cidade satélite de Brasília, foi o lugar escolhido. A história da família é narrada por Nando (Davi Galdeano), na época com 12 anos, e um dos três filhos de Antônio (Eduardo Moscovis) e Nancy Emediato (Simone Iliescu). O governo e as promessas que animaram seu pai eram parte do programa de governo do então presidente João Goulart, o chamado *Plano Trienal*, que pretendia combater a inflação e lançar as bases para a retomada do crescimento

3. RUFFATO, Luiz. **A cidade dorme**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 45-49.

4. RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. p. 450.

5. BOSI, op. cit., p. 338.

econômico ocorrido durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-61), e promover, se fosse adotado, uma distribuição de renda mais justa.

Em Taguatinga construíram a casa e laços de trabalho e amizades. A irmã Suely (Camila Márdila) conheceu e se apaixonou por Ricardo (Iuri Sariva) um jovem soldado do exército. Nando conheceu Iara (Maju Souza), filha da professora Iolanda (Adriana Lodi), com quem trava uma amizade e adquire interesse e amor pelos livros, além de Marina (Stephanie de Jongh), também professora, seguidora de Paulo Freire e alfabetizadora de jovens e adultos. Finalmente, seu pai Antônio conhece o sindicalista Jorjão (Flávio Bauraqui), que luta pelos direitos dos trabalhadores e, principalmente, conhece a vida e a realidade dos trabalhadores.

Quando a família de Nando chega a Brasília, em 1963, o país já estava vivendo desde setembro de 1961 uma tensa vida política. Situação que se agravava cada vez mais, com divisões partidárias em facções dentro do Congresso, a UNE (União Nacional dos Estudantes), que mobilizava as Universidades pela melhoria do Ensino e mudanças sociais, a Igreja Católica, artistas e intelectuais que apoiavam as transformações sociais. Os sindicatos se fortaleciam, não apenas em defesa das reformas de base, mas também para organizar greves em protesto pelo aumento do custo de vida e por reivindicações salariais (em 1958 ocorreram 31 greves, em 1963 foram registradas 172). A organização nacional dos sindicalistas era a CGT⁶. Para completar esse breve relato do cenário político, é preciso mencionar as Ligas Camponesas, concentradas no Nordeste e lideradas por Francisco Julião, as quais organizavam os trabalhadores rurais em torno da reforma agrária, que era defendida por João Goulart.

Quando seu Antônio, o pai de Nando, se envolvia com as lutas dos trabalhadores em Taguatinga, os generais e os setores da direita articulavam o Golpe Militar que ocorreria em 31 de março de 1964. Enquanto no Rio de Janeiro, em 1 de abril de 1964, os tanques invadiam as avenidas anunciando que o golpe havia triunfado, a cidade de Taguatinga era invadida pelos militares, a biblioteca incendiada, os líderes sindicais presos e os sonhos de seu Antônio e de sua família começaram a desmoronar. Em abril de 1964, seu Antônio foi preso e torturado, e o sonho começou a se tornar um pesadelo. Quando foi solto, retornou para o interior mineiro, não por muito tempo, porque seu pai reuniu novamente a família e partiu em direção a novos lugares em busca de seu Evilath, talvez.

O filme pode ser entendido como uma metáfora, uma vez que foram sonhos interrompidos: o de um Brasil e o de um trabalhador comum esperançosos por uma vida melhor. Porque, igual ao pai de Nando, que logo retoma sua vida de busca a um novo Evilath, o Brasil, depois dos anos de chumbo, volta a sonhar com a redemocratização.

Mais que uma metáfora, livro e filme são partes de uma memória afetiva, são, nas palavras de Alfredo Bosi⁷ discursos de uma criança “enquanto testemunha; e discurso do narrador, enquanto intérprete de si mesmo”.

6. VICENTINO; DORIGO, op. cit., p. 401-402.

7. BOSI, op. cit., p. 103.

3. “E QUE EU POR TI, SE TORTURADO FOR; POSSA FELIZ, INDIFERENTE À DOR, MORRER SORRINDO A MURMURAR SEU NOME”⁸

“A liberdade como horizonte”. Essa é a estrofe final do poema “Liberdade” (1939), de Carlos Marighella, poeta, político, guerrilheiro. Poderíamos escolher qualquer ordem para falar dele, mesmo sabendo que todos os caminhos nos levam ao homem que sonhou, agiu e morreu em prol da liberdade do povo brasileiro, desde 1932 até a sua morte em 1969. Começemos então pela sua origem. Carlos Marighella era filho da baiana Maria Rita, filha de escravos sudaneses e do imigrante italiano Augusto Marighella, anarquista e operário.

Filho de seu Augusto e dona Maria Rita, o poeta entrou para o Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1932, no mesmo ano em que começou o curso de Engenharia Civil na Escola Politécnica da Bahia, aos 18 anos de idade. Informações que nos interessam se considerarmos que sua primeira prisão política foi resultado de um ato poético. Ela ocorreu quando Marighella escreveu um poema criticando o interventor do Estado da Bahia, Juracy Magalhães. O poema era uma versão de *Vozes da África*, de Castro Alves e levou o título “Vozes da Mocidade Acadêmica”:

Juracy! Onde estás que não responde!?
Em que escusa latrina tu te escondes,
Quando zombam de tí?
Há duas noites te mandei meu brado,
Que embalde desde então corre alarmado...
Onde estás Juracy?

Basta, senhor tenente! De teu bucho,
Jorre através de Judas e sandeus!
Há duas noites ... eu soluço um grito...
Escuta-o, conclamando do infinito
À morte os crimes teus!

4. ENTRE O ESTADO NOVO (1937-45) E O REGIME MILITAR (1964-85) BREVÍSSIMO RELATO POLÍTICO

Após se filiar ao PCB foi morar no Rio de Janeiro e por 33 anos militou no partido, até 1967, quando deixou o Partido, fundou a ALN (Ação Libertadora Nacional) e partiu para a luta armada. Da ditadura Vargas à de Costa e Silva, foi preso e torturado inúmeras vezes. Durante o Estado Novo (1937-1945) foi preso e torturado pela polícia política de Filinto Müller. Ao sair da prisão em 1945, com o fim da ditadura Vargas, em 1946, Marighella se candidatou e foi eleito deputado federal pelo PCB da Bahia, o mais votado na época, porém, no mesmo ano perdeu o mandato. Havia uma orientação do governo dos Estados Unidos da América do Norte para que todos os políticos ligados ao Partido

8. MARIGHELLA, Carlos. *Poemas: rondó da liberdade*. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <<https://www.revistaprosaversoarte.com/carlos-marighella-poemas/>>. Acesso em: dez. 2018.

Comunista perdessem seus mandatos, no que o general e presidente Eurico Gaspar Dutra imediatamente acatou tal orientação.

De volta à clandestinidade, continua sua atuação e luta política partidária. Dentre as muitas tarefas desempenhadas dentro do PCB, esteve sua ida à China. Convidado pelo Comitê Central, viveu na China durante os anos 1953 e 1954. Além da China, viajou para a União Soviética e Cuba. Vale lembrar, de uma maneira muito geral, que as vitoriosas Revolução Chinesa (1949), a Revolução Cubana (1959) e guerras de guerrilhas no Vietnã viriam a influenciar os modelos de luta contra a ditadura militar no Brasil. Além das táticas de guerrilhas, as teorias de Mao Tsé-tung, Che Guevara e Fidel Castro eram lidas, estudadas, discutidas e seguidas pelos mais diferentes grupos políticos na época. No Brasil surgiram três focos guerrilheiros: na serra do Caparaó, em Minas Gerais, no vale do Ribeira, São Paulo, e no Araguaia, no estado do Pará. Todos os três focos organizados a partir do campo em direção à cidade.

Em 1967 as divergências dentro do Partido levaram-no a escrever uma carta rompendo com o PCB. No sentido contrário aos três focos guerrilheiros, Marighella organiza a guerrilha urbana e funda a ALN (Ação Libertadora Nacional). Foi ao mesmo tempo seu líder teórico e prático. O sucesso da guerrilha urbana foi considerado uma experiência inédita no contexto histórico brasileiro. A ALN, sob o comando de Marighella, atuava nas grandes capitais, em especial São Paulo, que reunia naquele momento condições de desestabilizar o regime militar que na época só dispunha de meios tradicionais de contra-ataques aos focos guerrilheiros. Sem condições de ataques diretos, uma das formas que as Forças Armadas encontraram para combater a guerrilha foi criar *Órgãos de Informação*. A informação era tão importante no combate à guerrilha que tudo podia e devia ser feito para que a obtivessem, com isso estava aberto o caminho para a *tortura*. Torturas praticadas em grande escala a tal ponto de “nomes como Fleury e DOI-CODI serem sinônimos de violência contra indivíduos desarmados”⁹. Tudo feito e justificado em nome da “segurança nacional”. A guerra suja, como ficou conhecido o período, e o endurecimento do regime levaram os órgãos de repressão a concentrarem forças na captura de Marighella, seu inimigo número um, fato que ocorreu em 4/11/1969 numa emboscada na Alameda Casa Branca, em São Paulo. Emboscada pessoalmente comandada pelo então delegado da polícia civil Sérgio Paranhos Fleury, ligado aos “esquadrões da morte”, que combatia criminosos comuns e financiados “com recursos próprios e por doações nem sempre espontâneas de industriais e homens de negócios assustados com a agitação da esquerda”¹⁰. Em 4 de novembro de 1969, como diz a última estrofe da música de Mano Brown:

Marighella

Essa noite em São Paulo um anjo vai morrer
Por mim, por você, por ter coragem de dizer¹¹.

Liberdade

Queira-te eu tanto, e de tal modo em suma,

9. VICENTINO; DORIGO, op. cit., p. 417.

10. Ibid.

11. BROWN, Mano. Mil faces de um Homem Leal (Marighella). *Racionais MC's*. 5'09". 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2tN2obABcOI>>. Acesso em: 17 out. 2017.

que não exista força humana alguma
que esta paixão embriagadora dome¹².

Só a morte, ainda assim, numa emboscada.

Exposta em sequências ligeiras e lineares a vida política de Carlos Marighella é fria e igual a tantas outras dispostas nas folhas dos livros de história, sabemos. Mas necessária como introdução ao que o documentário *Marighella*, de Isa Grinspum Ferraz, nos traz e nos permite saber e, principalmente, a ver de outra maneira, sob um novo olhar e foco a história do político, do guerrilheiro, do poeta.

5. MARIGHELLA. QUE MANO É ESSE QUE MERECEIA UM SOM DOS RACIONAIS?

Com tantos filmes sobre o período militar no Brasil, por que escolher esse documentário para resenhar? Porque, como o estudante universitário, negro, morador da periferia, que tomou conhecimento de Marighella pelo *Clip* dos Racionais MC's, como ele mesmo se definiu antes de se perguntar “que mano é esse que merecia um som dos Racionais?”¹³, no momento em que vi as imagens, os depoimentos e os poemas desenhados na tela tomei conhecimento do Marighella que a sobrinha Isa nos apresenta. O que eu via era outra forma de narrar os fatos de uma mesma história. São testemunhos de pessoas que viveram com ele e conviveram. Se o documentário é o que a própria autora diz: “a costura dessas memórias filtradas, e da minha própria – sobrinha que sou desse homem que, em casa, era só o tio querido e especial”¹⁴, é também uma possibilidade para pensarmos sobre os diferentes trabalhos da memória e as diferentes formas de narrar uma mesma história. Nesse documentário, a forma como a autora construiu a narrativa nos obriga a mudar o ponto de observação e recorrer à outra lógica para entender o estranhamento que nos causa ouvir histórias contadas de maneira tão leve diante do peso da realidade daqueles anos. É que:

O modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que significa¹⁵.

E por mais que saibamos que o campo da memória é um campo conflituoso, é necessário lembrar para não esquecer e entender porque a memória é uma das formas de não permitir que o esquecimento se instaure definitivamente ou faça parecer que aqueles acontecimentos nunca existiram, principalmente nesses tempos de agora em que “esquecimento e inconsciência são aliados fáceis e perigosos”¹⁶.

No documentário, ao todo, são trinta pessoas que contam histórias ou falam sobre Marighella dos mais diferentes pontos de vista. Desde Armênio

12. MARIGHELLA, op. cit.

13. REIS, Wesley. Quem foi Carlos Marighella e por que você deveria saber disso? **Controvérsia**, 2016. Disponível em: <<http://www.controversia.com.br/blog/2016/04/25/quem-foi-carlos-marighella-e-por-que-voce-deveria-saber-disso/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

14. FERRAZ, Isa Grinspum. Rico em depoimentos, filme sobre Marighella não é neutro. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 ago. 2012. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/61191-rico-em-depoimentos-filme-sobre-marighella-nao-e-neutro.shtml>>. Acesso em: 31 out. 2018.

15. CHAUI, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 31.

16. BOSI, op. cit., p. 336.

Guedes, ex-dirigente do PCB, até Antonio Candido, que o definiu como “o santo ateu” da esquerda brasileira. Além disso, embora não haja imagens em movimento do próprio Marighella, as dos acervos histórico e pessoal organizados na montagem do documentário nos permitem conhecer outros dados de sua vida política e pessoal.

Entre as histórias conhecidas e contadas está o episódio do cinema, quando Marighella foi perseguido e preso depois de levar um tiro dentro de um cinema no Rio de Janeiro, em maio de 1964. Após sair da prisão em 1965, parte para a luta armada. Outra foi a de sua participação em diversos assaltos a bancos. Em um dos depoimentos rimos junto com a narradora contando como o fuzil construído por eles mesmos se desmanchou no meio do supermercado com as pessoas olhando e não entendendo nada. Narrativa que revela o desajeito de um grupo de jovens empenhados em agir e os imprevistos de uma ação, mesmo que essa ação tivesse sido minuciosamente planejada. O riso da narradora nos dá a dimensão do tempo que separa o vivido do acontecido. Ou ainda, o episódio da ocupação de uma Rádio, e de como Marighella assumiu o microfone para falar ao povo brasileiro. O sequestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick, em setembro de 1969, em ação conjunta com o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) também foi relatado. No documentário, é interessante observar como essa história é contada, ou, qual a versão do sequestro e como foi sua participação no sequestro. Entre os narradores há um padre, e é inevitável não nos lembrarmos dos frades Dominicanos e a trama narrativa montada pela polícia em torno dos frades e do fusca em que estava Marighella. Em *Memória e memorial: Frei Beto, Batismo de Sangue*, Alfredo Bosi escreve:

A medida que o leitor se inteira do dossiê, vão crescendo as suspeitas de que o episódio do último encontro entre Marighella e os dominicanos, naquele fatídico 4/11/69, foi uma cruel montagem na qual até a fotografia do líder caído no Volks dos frades foi composta depois de sua morte. Era necessário derrubar vários alvos numa só operação: eliminar o inimigo, desmoralizar uma força ética de contestação que brotava dos meios católicos e separar pela mútua desconfiança todos os que ainda lutavam juntos contra a ditadura¹⁷.

Pela voz de Clara, sua mulher desde 1947 até sua morte, em 1969, as revelações sobre os cuidados ou as estratégias usadas para não ser pego ou deixar que seus parentes fossem presos, são primorosas. De Clara ouvimos relatos fortes, engraçados e tristes. Do riso emocionado ao choro da narradora, quando se lembra de Carlos pedindo para que ela não risse na rua porque seria reconhecida. Clara não chora quando fala das brutalidades, das prisões, das fugas, das viagens clandestinas, mas chora quando lembra o episódio do sorriso. Memória dos afetos que o cinema revelou e nós pudemos sentir. Memórias de afeto e história revelada que impulsionaram Isa Grinspum Ferraz a pesquisar e a nos dar a ver a sua narrativa sobre seu tio Carlos, o Carlos Marighella.

Embora a persistência da memória afetiva seja inegável, é visível que o documentário é fruto de uma vasta pesquisa sobre a trajetória e a vida política de Marighella, personagem histórico. Esse é outro aspecto que chama atenção,

17. BOSI, op. cit., p. 337.

apesar da quase inexistência de documentos ocasionada pelas destruições, tanto oficiais como pessoais, para não deixar pegadas, houve uma pesquisa histórica e documental, e a colaboração de Mário Magalhães, biógrafo de Marighella, cujo livro *Marighella, o guerrilheiro que incendiou o mundo*¹⁸ foi referência importante na construção do filme.

O que vemos no documentário é uma mistura de memórias, as afetivas e as documentais. Isa Ferraz apresenta tanto depoimentos de pessoas conhecidas, como desconhecidas para a maioria de nós, mas todas próximas de Marighella e de Clara. Também traz imagens históricas inéditas desde o período Vargas, a animação criada pelos EUA sobre a Guerra Fria, um *tratado guerrilheiro*, de Godard, um curta de Chris Marker sobre Marighella, e os livros escritos por Marighella sobre o Brasil, sobre táticas de guerrilha, cartas e poesias, lidos, conhecidos e traduzidos em vários países antes mesmo de nós os conhecermos. “Contos, poemas e livros de Marighella foram traduzidos para diversas línguas. Os Panteras Negras liam Marighella, as Brigadas Vermelhas, na Itália. Cineastas franceses, italianos contribuíam com a luta armada no Brasil, com a ALN”¹⁹. Nós líamos e estudávamos Marcuse, Debray, Mao Tsé-tung, Che Guevara e eles traduziam e liam Marighella. Curioso, mas Lamarca também escrevia para Os Panteras Negras em seu Diário de campo. Só curiosidade ou apenas para lembrar o que representou os anos 1960? O sentimento das inúmeras possibilidades de revoluções. E aqui podemos retomar a introdução e a proposta dessa resenha: os anos 1960, a persistência da memória afetiva e a história de duas personagens no contexto daqueles esperançosos e traumáticos anos. Onde tudo se encontra?

Luiz Fernando Emediato nos apresenta em seu conto infanto-juvenil a história de pai Antonio, anônimo personagem de nossa história oficial que sonhava com o paraíso descrito na Bíblia como Evilath, e Evilath era Brasília ou Taguatinga. Isa Grinspum Ferraz nos apresentou o tio Marighella que vivia desaparecendo e reaparecendo, como era a vida de um militante e guerrilheiro. Sonhador de um país mais justo e mais humano, figura histórica conhecida, mesmo que ocupe página e meia dos livros didáticos. Marighella também era um leitor da Bíblia, mas entendia que o paraíso deveria ser o país inteiro, para todos igualmente. Contemporâneos de uma mesma história foram presos e torturados porque sonharam e tentaram realizar seus sonhos na *terra prometida*. Seu Antonio e Marighella, eram homens de projetos e ações. Sonhavam, projetam e iam à luta.

No filme *O outro lado do paraíso*, dirigido por André Ristum, conhecemos, além da relação afetuosa entre pai e filho, personagens que representavam naquela época todos os brasileiros: camponeses que deixavam o campo em busca de melhores condições de vida – quantos deles não foram para Brasília? –; professores que exercitavam as lições de Paulo Freire com o desejo de ver e ter um país inteiro alfabetizado, com direito à leitura e ao prazer da leitura, incluindo o próprio autor e o seu amor pelos livros e pela biblioteca; sindicalistas e a lutas pelas condições de trabalho; amores, muitos; a comunidade e a vida em comunidade.

18. MAGALHÃES, Mário. **Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

19. FIDELES, Nina. Esse tio Carlos. Um documentário sobre Carlos Marighella. **Rede Brasil Atual**, 2013. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/64/cinema-do-documentario-sobre-carlos-marighella>>. Acesso em: 31 out. 2018.

O filme é sobre a personagem Antônio, mas muitas são as mulheres protagonistas da história. Basta ver com cuidado o que está em uma história, dentro de um filme, como por exemplo, “imagens do Documentário: *Brasília – contradições de uma cidade nova*, de Joaquim Pedro de Andrade, e registros inéditos feitos por Jean Manzon no dia do golpe, 1º de Abril de 1964, com tanques de guerra e soldados espalhados pelas ruas da capital”²⁰. Luiz Fernando Emediato, ao trazer uma personagem comum para o texto literário, e André Ristum, ao transpor essa personagem comum para a grande tela nos permite ver e entender porque a história é de todo um povo. Todos estão envolvidos.

O documentário de Isa Ferraz inverte a história. Parte de uma figura historicamente conhecida, Carlos Marighella, e nos apresenta a pessoa comum, que tinha família, brincava carnaval, ouvia músicas, lia, tinha senso de humor, voz calma, escrevia versos e teorias. Um cidadão brasileiro como tantos outros. O amor pela liberdade e pelo povo o levou para a luta armada. À escassez de documentos unida ao desejo de realizar o filme fez a diretora utilizar a estratégia de juntar pessoas que conviveram e compartilharam dos sonhos e da luta de seu tio. Ao fazer isso, nos permitiu conhecer e reconhecer nesses guerrilheiros, brasileiros que deixavam suas vidas particulares para lutar por todos, sujeitos de uma mesma história. Nos dois casos, sobreviventes de uma mesma história perseguidos, encarcerados, surrados, violentados em seus princípios, conseguiram, apesar de tudo, sobreviver. E se aceitarmos a afirmação de Beatriz Sarlo de que:

A narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado. Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo e a transforma no comunicável, isto é, no *comum*²¹.

Compreenderemos a importância dos dois relatos e das experiências representadas na narrativa literária e na narrativa cinematográfica. É claro que o historiador não é livre para inventar seus personagens, dar-lhes falas e pensamentos, mas a ficção pode. O que não é possível, no entanto, é perder a noção de que historiadores, cineastas, escritores não reproduzem a realidade, mas representam-na sob diferentes pontos de vista. É nessa perspectiva que os filmes foram sugeridos.

Para fechar essa resenha retomo o texto que lhe deu origem, o conto de Luiz Ruffato “O dia em que encontrei meu pai”, e como não existe filme sobre o conto, reproduzo o início para explicar:

Minha mãe não acreditou quando lhe disse que havia encontrado meu pai. Primeiro, ela riu nervosa, esfregando o dedão esquerdo na palma da mão direita, jeito dela de mostrar aborrecimento. Depois, como insistisse, ficou brava, o rosto vermelho, me agarrou pelo braço e apontando o fura-bolo na minha cara começou a gritar que não fora assim que me criara, não devia mentir, ainda mais sobre um assunto daqueles, e, como continuasse a insistir, passou a me chacoalhar, descontrolada, achei que ia me bater, ela, que nunca me dera um beliscão. De repente, me abraçou forte, chorando, e perguntou, baixinho, entre soluços, Onde meu filho?, onde tu viste ele? Onde encontraste teu pai?²²

20. STEFANEL, Xandra. O outro lado do paraíso: a política pelo olhar de uma criança. *Rede Brasil Atual*, 2016. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2016/06/o-outro-lado-do-do-paraíso-a-politica-pelo-olhar-de-uma-crianca-3120.html>>. Acesso em: 31 out. 2018.

21. SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 24-25.

22. RUFFATO, op. cit., p. 45.

A continuação do conto é o relato do menino e seu encontro com o pai. Muito particular e ao mesmo tempo muito parecido com os de tantos filhos e pais que foram brutalmente separados pelo regime, presos, torturados, e, nos que sobreviveram, restam marcas físicas e psicológicas de uma experiência em que corpo e alma guardam na memória, tenham elas sido narradas ou não. São memórias de um tempo em que os sonhos e as lutas foram atropelados e os *espíritos perderam o rumo*, por um tempo, porque sobreviveram para os filhos e pela vida. Fica aqui a proposta para que os filmes sejam vistos, as histórias discutidas, a poesia de Mano Brown conhecida, e principalmente, que o poema de Marighella dedicado a Liberdade seja lido na íntegra.

Liberdade

Não ficarei tão só no campo da arte,
e, ânimo firme, sobranceiro e forte,
tudo farei por ti para exaltar-te,
serenamente, alheio à própria sorte.
Para que eu possa um dia contemplar-te
dominadora, em férvido transporte,
direi que és bela e pura em toda parte,
por maior risco em que essa audácia importe.
Queira-te eu tanto, e de tal modo em suma,
que não exista força humana alguma
que esta paixão embriagadora dome.
E que eu por ti, se torturado for,
possa feliz, indiferente à dor,
morrer sorrindo a murmurar teu nome.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BROWN, Mano. Mil faces de um Homem Leal (Marighella). Racionais MC's. 5'09". 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2tN2obABcOI>>. Acesso em: 17 out. 2017.
- CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FERAZ, Isa Grinspum. Rico em depoimentos, filme sobre Marighella não é neutro. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 ago. 2012, Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/61191-rico-em-depoimentos-filme-sobre-marighella-nao-e-neutro.shtml>>. Acesso em: 31 out. 2018.
- FIDELES, Nina. Esse tio Carlos. Um documentário sobre Carlos Marighella. **Rede Brasil Atual**, 2013. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/64/cinema-documentario-sobre-carlos-marighella>>. Acesso em: 31 out. 2018.

GUIBRYAN. Documentário mistura linguagens para realçar valor histórico de Marighella. **Rede Brasil Atual**, 2012. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/curta-essa-dica/2012/08/documentario-marighella-mistura-linguagens-e-faz-justica-a-um-dos-mais-importantes-personagens-da-historia-do-brasil>>. Acesso em: 31 out. 2018.

MAGALHÃES, Mário. **Marighella: o guerrilheiro que incendiou o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARIGHELLA, Carlos. **Poemas: rondó da liberdade**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REIS, Wesley. Quem foi Carlos Marighella e por que você deveria saber disso? **Controvérsia**, 2016. Disponível em: <<http://www.controversia.com.br/blog/2016/04/25/quem-foi-carlos-marighella-e-por-que-voce-deveria-saber-disso/>>. Acesso em: 31 out. 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RUFFATO, Luiz. **A cidade dorme**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007, p. 24-25.

STEFANEL, Xandra. O outro lado do paraíso: a política pelo olhar de uma criança. **Rede Brasil Atual**, 2016. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2016/06/o-outro-lado-do-paraíso-a-política-pelo-olhar-de-uma-crianca-3120.html>>. Acesso em: 31 out. 2018.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.

VITA, Luis. Marighella faz retrato emotivo de líder guerrilheiro. **G1**, 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/cinema/noticia/2012/08/estreia-marighella-faz-retrato-emotivo-lider-guerrilheir.html>>. Acesso em: 31 out. 2018.

FILMOGRAFIA

O OUTRO lado do paraíso. Direção: André Ristum. Roteiro: André Ristum, Marcelo Müller, Ricardo Tiezzi, José Rezende. Música: Patrick de Jong, Milton Nascimento. Fotografia: Helcio “Alemão” Nagamine. Produção: Luiz Fernando Emediato, Nilson Rodrigues, Nilson Fonseca. Barueri: Europa Filmes, 2014.

MARIGHELLA. Direção: Isa Grinspum Ferraz. Edição: Vânia Debs. Narração: Lázaro Ramos. 2012.

Materialidades do trabalho digital no Sul global e invisibilidades comunicacionais

Rafael Grohmann

Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade Cásper Líbero.

E-mail: rafael-ng@uol.com.br

Resumo: O livro *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, de Ricardo Antunes, oferece uma leitura sobre as mutações e contradições do mundo do trabalho, passando pelas materialidades do trabalho digital e pelas morfologias da “classe-que-vive-do-trabalho”, em um diálogo tanto teórico-conceitual a partir do Sul global quanto em uma análise conjuntural dos últimos anos no Brasil, incluindo a contrarrevolução burguesa e a devastação do trabalho no governo Temer. Procuramos, então, trazer um diálogo da obra com a comunicação.

Palavras-chave: trabalho digital; mundo do trabalho; Sul Global; classes sociais; comunicação.

Abstract: The book *The Privilege of Servitude: The New Services-Proletariat in the Digital Age*, by Ricardo Antunes, offers a reading of the mutations and contradictions of the world of work, through the materialities of digital labour and the morphologies of the “class-that-lives-from-labour”, in a dialogue both theoretical-conceptual from the Global South and in a conjunctural analysis of the last years in Brazil, including the bourgeois counterrevolution and the devastation of the labour in the Temer government. The review aims to make Antunes’ book dialogue with communication research.

Keywords: digital labour; world of work; Global South; social classes; communication.

1. MURDOCK, Graham. Re-feudalização revisitada: a destruição da democracia deliberativa. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 13-31, 2018.

2. ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

3. *Ibidem*, p. 16.

4. *Ibidem*, p. 16.

5. FISHER, Mark. **Capitalist Realism: is there no alternative?** Winchester: Zero Books, 2011.

6. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

7. BROWN, Wendy. **El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo**. Barcelona: Malpaso, 2016.

8. ANTUNES, op. cit., p. 287.

9. HUWS, Ursula. **Labor in the global digital economy**. New York: Monthly Review Press, 2014.

10. SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

11. CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

12. ANTUNES, op. cit., p. 262.

13. PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

14. FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

15. *Ibidem*.

16. Este, ao menos, nos discursos da campanha eleitoral.

17. ANTUNES, op. cit.

18. *Idem*. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.

Em tempos de ascensão institucional da extrema direita no Brasil, destruição do pacto construído em 1988 e de um projeto de país autônomo, democrático e progressista – inclusive com a destruição da democracia deliberativa, como aponta Murdock¹ –, o livro mais recente de Ricardo Antunes, *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*², não é somente um alento, mas um diagnóstico potente – realista sem se furtar de enxergar uma “luz no fim do túnel” – em relação ao Brasil contemporâneo, do ponto de vista do mundo do trabalho. Sua potência se deve principalmente à centralidade, na análise, da vida concreta e material dos sujeitos trabalhadores, e à dialética, levando em consideração o processo histórico, sempre contraditório. Antunes abre o livro³ falando que atualmente parece que vivemos em uma “era das trevas”, mas há pouco tempo atrás, perto de 2013, a conjuntura era marcada por uma chamada “era das rebeliões”. O autor, então, se pergunta: “quem poderá dizer, então, que o sistema de metabolismo social do capital, com sua *era das contrarrevoluções*, é o fim da história?”⁴.

Se não é, pois, o fim da história, é preciso: (1) desnaturalizar e enfrentar o “realismo capitalista”⁵, no sentido de não o tomar como único modo de produção e modo de vida possível, em um momento no qual a “governamentalidade neoliberal”⁶ penetra em todas as esferas da vida⁷, significando, portanto, uma confrontação com a lógica destrutiva do capital⁸; (2) pensar em (e propor) formas de resistência, considerando que não há controle sem resistência, como afirma Huws⁹ em relação ao mundo do trabalho atual.

Nesse contexto, *O privilégio da servidão* se une a outras obras recentes, como as de André Singer¹⁰ e de Laura Carvalho¹¹, no sentido de compreender a conjuntura nacional e sua crise. Contudo seu foco não é nem o lulismo nem as matrizes econômicas da última década, mas as lutas de classes e a nova morfologia da classe trabalhadora, com uma dominação burguesa oscilante entre “conciliação pelo alto” e “golpe”¹². Caio Prado Júnior¹³ já enunciava a “superexploração da força de trabalho” e a transformação “pelo alto” no capitalismo periférico brasileiro. Mas é principalmente em Florestan Fernandes¹⁴ que Antunes se baseia para falar em uma *contrarrevolução burguesa* no cenário contemporâneo. Neste contexto, podemos recuperar Fernandes¹⁵, para quem a burguesia brasileira não é moderna ou paladina da civilização, fazendo tudo o que for para ela vantajoso, inclusive tirar proveito das persistentes desigualdades. Em um artifício de conciliação pela unificação das classes possuidoras, não há ruptura definitiva com o passado. O que há é um processo lento, molecular e encapuzado, nesse caso, de devastação e desconstrução do trabalho com Temer-Bolsonaro¹⁶.

O livro de Antunes¹⁷ é, pois, a consolidação de um processo de pesquisa desenvolvido desde *Os sentidos do trabalho*¹⁸, como um livro de maturidade que apresenta tanto as categorias para compreensão da atualidade do trabalho frente às tecnologias digitais quanto a análise da precarização e da flexibilização do trabalho no Brasil, deixando claro que a precarização não é algo estático,

mas “um modo de ser intrínseco ao capitalismo”¹⁹. O autor mostra, portanto, um olhar do Sul global para o mundo do trabalho sem deixar de dialogar com autores do Norte, clássicos e contemporâneos. Antunes apresenta, então, a consolidação do argumento de que o “fim da sociedade do trabalho” era um delírio europeu-habermasiano²⁰, mostrando tanto as novas morfologias do mundo do trabalho – como o proletariado de serviços, a pejetização, o infoproletariado e o trabalho digital – quanto a persistência do trabalho precário global. Não se fala de “fim do trabalho” na China, na Índia ou no Brasil (e mesmo os europeus têm enfrentado essa questão de forma mais concreta na última década).

A precarização do trabalho, como algo inserido no modo de produção capitalista, faz com que contratos de trabalho antes tidos como “atípicos” – *freelancers*, pessoas jurídicas (PJs), contratos de zero hora, trabalhos intermitentes, terceirização – se tornem a regra da *contrarrevolução burguesa* no Brasil, em linha com aquilo já diagnosticado por outros autores no Norte global, como Boltanski e Chiapello²¹ e Dardot e Laval²². O imperativo da flexibilidade é a base da reorganização produtiva por parte da gestão empresarial, envolvendo a individualização das situações de trabalho e o assédio como estratégia de gestão, sendo este último tópico também tematizado por Gaulejac²³. A partir desses pontos e tomando alguns casos concretos como exemplo, como o de trabalhadores de *call centers*, Antunes busca relacionar como as tecnologias do século XXI se articulam com condições de trabalho do século XX.

Há, então, uma centralidade do debate sobre trabalho digital e a sua concretude, ou seja, sua inseparabilidade em relação aos processos produtivos e à economia de maneira geral, seguindo Huws²⁴. Conforme Antunes²⁵, “as atividades on-line avançam, inserindo-se crescentemente nas complexas cadeias produtivas globais”. Isto é, “as chamadas atividades ‘virtuais’ são dependentes e têm conexões fortes com o mundo da materialidade”²⁶. Essa “recorporificação”²⁷ do digital pode se relacionar a outras obras, como as de Jack Qiu sobre os circuitos de trabalho envolvendo a produção do iPhone desde a Foxconn²⁸ e acerca da classe trabalhadora “digital” chinesa²⁹. Dessa maneira, o autor não compactua com visões hegemônicas que idealizam o mundo do trabalho a partir da “ideologia do Vale do Silício”³⁰.

No âmbito da sociologia do trabalho, Antunes³¹ avança ao tematizar o impacto – sempre dialético – das tecnologias digitais (ou do que chama de “era digital”) nas atividades de trabalho e nos processos produtivos. Contudo ele poderia aproveitar melhor o diálogo com a pesquisa em comunicação para fazer avançar seus argumentos. Do modo como está no livro, o digital, embora importante ao longo da explanação, aparece somente como um apêndice no sentido teórico. Isso pode ser verificado em expressões pouco desenvolvidas como “sociedade digitalizada e tecnologizada” – sendo que podemos considerar a tecnologia sempre como fruto do trabalho humano, em todas as épocas, como teoriza Vieira Pinto³² – e “capitalismo financeiro da era informacional” – expressão que deixa entrever que a informação é, de alguma maneira, descolada dos processos de produção, lembrando metáforas idealizadas principalmente nos

19. ANTUNES, 2018, p. 59.

20. HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2016. v. 2.

21. BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

22. DARDOT; LAVAL, op. cit.

23. GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

24. HUWS, Ursula. Mundo material: o mito da economia imaterial. **Mediações**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 24-54, 2011.

25. ANTUNES, 2018, p. 48.

26. *Ibidem*, p. 50.

27. HUWS, 2011.

28. QIU, Jack; GREGG, Melissa; CRAWFORD, Kate. Circuits of labour: a labour theory of the iPhone era. **TripleC**, London, v. 12, n. 2, p. 564-581, 2014.

29. QIU, Jack. China's digital working class and circuits of labor. **Communication and the Public**, Hangzhou, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2018.

30. SCHRADIE, Jen. Ideologia do Vale do Silício e desigualdades de classe: um imposto virtual em relação à política digital. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 85-99, 2017.

31. ANTUNES, 2018, p. 50.

32. VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

anos 1990 a partir de uma compreensão não histórica das tecnologias da comunicação, como pontua Ampuja³³.

Certamente, não é essa a visão de Antunes – até porque o autor trata das novas formas de expropriação de valor em relação ao trabalho digital –, mas essas expressões, colocadas de maneira naturalizada, são indícios da falta de um maior diálogo com outras pesquisas da área. Isso acontece igualmente com as expressões “escravidão digital”, também tematizada por Qiu³⁴, e “uberização”, analisada por Scholz³⁵, Slee³⁶ e Rosenblat³⁷. No caso da Uber, Antunes a descreve como uma “empresa privada global de assalariamento disfarçado sob a forma de trabalho desregulamentado” que se apropria “do mais-valor gerado pelos serviços dos motoristas”³⁸ sob a fachada de um aplicativo, em acordo com o que diz Srnicek³⁹ acerca do “capitalismo de plataforma”.

Consideremos a colocação de Antunes como um ponto de partida para pensarmos: o que é exatamente novo nessa chamada “uberização” em relação a processos produtivos e comunicacionais envolvendo, inclusive, extração de valor? Como essas questões variam a depender do tipo de plataforma envolvida – nos termos de Srnicek⁴⁰, publicitárias, industriais, de produto, em nuvem (*cloud*), e *lean*, sendo este último exemplificado pelo próprio Uber e pelo Airbnb? Como são as dinâmicas de trabalho-consumo⁴¹ envolvidas nessas plataformas e como são as condições e as contradições do trabalho “uberizado” – como, de alguma maneira, tratam Scholz⁴² e Rosenblat⁴³? Como avançar nas inter-relações entre plataforma – conceituada por Srnicek como “infraestruturas digitais que possibilitam a interação entre dois ou mais grupos”⁴⁴, e também abordada por van Dijck, Poell e de Waal⁴⁵ – e as materialidades do trabalho digital a partir do ponto de vista de sujeitos que trabalham?

Contudo, mesmo que isso não se efetive enquanto um maior diálogo com pesquisas sobre trabalho e tecnologias digitais, já há em Antunes⁴⁶ uma contribuição à própria pesquisa em comunicação, pois trata da “internet das coisas” – algo fetichizado e idealizado no campo da comunicação⁴⁷ – de forma crítica e a partir do ponto de vista do trabalho. Isto é, para Antunes, a internet das coisas simboliza o controle “informacional-digital” da produção, tendo por consequência “a ampliação do trabalho morto, tendo o maquinário digital – a ‘internet das coisas’ – como dominante e condutor de todo o processo fabril”⁴⁸.

Isso poderia ser desenvolvido a partir da consideração de que a extração de dados possui funções-chave no capitalismo e na comunicação contemporaneamente, conforme Srnicek⁴⁹ e Turow e Couldry⁵⁰, enfatizando o papel da comunicação na “dataficação”⁵¹ da produção. Segundo Srnicek, os dados podem “formar e dar vantagens competitivas aos algoritmos, permitir a terceirização de trabalhadores e a otimização e a flexibilidade dos processos produtivos”⁵². Ainda, os dados podem servir para controle e vigilância dos trabalhadores, e os dados pessoais de usuários podem servir como capital fixo e circulante, conforme Fuchs⁵³.

A partir do contexto acima, principalmente em relação à internet das coisas, podemos depreender que, se a comunicação ainda é um ponto-cego para

33. AMPUJA, Marko. A sociedade em rede, o cosmopolitismo e o “sublime digital”: reflexões sobre como a história tem sido esquecida na teoria social contemporânea. **Parágrafo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 55-67, 2015.

34. QIU, Jack. **Goodbye iSlave: a manifesto for digital abolition**. Urbana: University of Illinois Press, 2016.

35. SCHOLZ, Trebor. **Uberworked and underpaid**. London: Polity Press, 2016.

36. SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

37. ROSENBLAT, Alex. **Uberland: how algorithms are rewriting the rules of work**. Berkeley: University of California Press, 2018.

38. ANTUNES, 2018, p. 35.

39. SRNICEK, Nick. **Platform Capitalism**. London: Polity, 2017.

40. Ibidem.

41. Como tratado, por exemplo, em outro contexto, por: ABILIO, Ludmila Costhek. **Sem maquiagem**. São Paulo: Boitempo, 2014.

42. SCHOLZ, op. cit.

43. ROSENBLAT, op. cit.

44. SRNICEK, op. cit., p. 43.

45. VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford, 2018.

46. ANTUNES, 2018.

47. Salvo exceções, como: ZEHLE, Soenke; ROSSITER, Ned. Mediations of labor: algorithmic architectures, logistical media, and the rise of Black Box Politics. In: MAXWELL, Richard (org.). **The Routledge Companion to Labor and Media**. New York: Routledge, 2017. p. 40-50.

48. ANTUNES, 2018, p. 37.

49. SRNICEK, op. cit.

as pesquisas em sociologia do trabalho, os pontos de vista da produção e do mundo do trabalho ainda são um ponto-cego para a pesquisa em comunicação, principalmente para as que tem como objeto central as mídias digitais, tratando-as como se fossem descoladas dos processos produtivos e das cadeias de valor. No sentido ainda de apontar “a falta que a comunicação faz” na obra de Antunes, ressaltamos três pontos.

O primeiro é o sensível capítulo sobre as fotografias do trabalho precário global, em que são descritos filmes sobre o atual cenário do mundo do trabalho, que poderia render uma análise mais aprofundada, em perspectiva comunicacional, para além da mera descrição. Em seguida, destacamos a descrição sobre “frilas fixos”, na acepção do autor: “*freelancers* que se tornam permanentes, mas que têm seus direitos burlados e se escondem nas redações de jornais quando as empresas sofrem as auditorias de trabalho”⁵⁴. Há, na própria exemplificação de Antunes, uma relação com o mundo do trabalho da comunicação, em especial dos jornalistas, mas não há diálogo com pesquisas que têm trabalhado sobre esse tema na comunicação⁵⁵, ao mostrarem as contradições de se trabalhar como *freelancer*, inclusive como “frila fixo”, em um mundo do trabalho marcado pelas tecnologias digitais e pela flexibilização do trabalho.

Um terceiro ponto é a constatação, por parte de Antunes, de um “novo dicionário corporativo”, com termos como “resiliência”, “colaboradores” e “metas”⁵⁶ – como um contraponto à gestão destrutiva em relação ao mundo do trabalho. Pois a gramática corporativa vinha sofrendo modificações desde o fim dos anos 1990, como mostra Fígaro⁵⁷ em relação à apropriação dos sentidos pelo discurso empresarial. Essa dimensão da comunicação/linguagem sobre o trabalho⁵⁸ tem sido uma preocupação de estudos sobre o mundo do trabalho na comunicação, inclusive tomando a linguagem como mercado, no sentido dado por Rossi-Landi⁵⁹ de observar “quais são as regularidades que regem a circulação das palavras, expressões e mensagens, começando pelos valores segundo os quais elas são consumidas e trocadas”⁶⁰. Isso significa que há valor nos signos circulantes, compondo uma gramática que, por um lado, convoca⁶¹ os sujeitos a agirem de determinados modos (flexibilidade, inovação, disrupção, resiliência, empreendedorismo) em detrimento de outros, de modo a prescrever sujeitos de sucesso; e, por outro, justifica⁶² os modos de ser/existir no capitalismo, como atenuadores do “privilegio da servidão”⁶³. Assim, o ponto-cego comunicacional na obra de Antunes⁶⁴ impede que se entreveja a comunicação como articuladora e braço-auxiliar do modo de produção capitalista⁶⁵, inclusive da financeira, por meio da circulação do capital.

A circulação do capital é tematizada em *O privilégio da servidão*, inclusive abordando o papel dos meios de transporte em relação à circulação de mercadorias. Nesse sentido, Antunes⁶⁶ aponta corretamente, a partir de uma visão marxiana, que há um processo de produção envolvido no processo de circulação. Teoriza, assim, questões de tempo de produção, tempo de circulação e processo de produção de mais-valor, considerando que a indústria de transportes se torna “imprescindível para a concretização da produção material e da efetivação do

50. TUROW, Joseph; COULDRY, Nick. Media as data extraction: towards a new map of a transformed communication field. *Journal of Communication*, Oxford, v. 68, n. 2, p. 415-423, 2017.

51. BREITER, Andreas; HEPP, Andreas. The complexity of datafication: putting digital traces in context. In: HEPP, Andreas; BREITER, Andreas; HASEBRINK, Uwe (org.). *Communicative figurations: transforming communications*. London: Palgrave, 2018. p. 387-405.

52. SRNICEK, op. cit., p. 41-42.

53. FUCHS, Christian. *Social media: a critical introduction*. London: Sage, 2017.

54. ANTUNES, 2018, p. 36-37.

55. Cf. GROHMANN, Rafael. *Os discursos dos jornalistas freelancers sobre o trabalho: comunicação, mediações e recepção*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012; e FÍGARO, Roseli; NONATO, Cláudia; GROHMANN, Rafael. *As mudanças no mundo do trabalho do jornalista*. São Paulo: Atlas, 2013.

56. ANTUNES, 2018, p. 38.

57. FÍGARO, Roseli. *Relações de comunicação no mundo do trabalho*. São Paulo: Annablume, 2008.

58. NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília; FAÍTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

59. ROSSI-LANDI, Ferruccio. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguística*. São Paulo: Difel, 1985.

60. *Ibidem*, p. 85.

61. PRADO, José Luiz Aidar. *Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais*. São Paulo: Educ, 2013.

mais-valor”⁶⁷. Contudo, o próprio Marx⁶⁸, nos *Grundrisse*, ressalta o papel central não só dos meios de transporte, mas também dos meios de comunicação – algo esquecido por Antunes⁶⁹ – em relação à circulação do capital. Isto é, a comunicação, tanto como meio de produção⁷⁰ quanto de circulação, atua no modo de produção capitalista em relação à extração de mais-valia, inclusive na própria “dataficação da produção”, anteriormente mencionada.

Junto à circulação do capital, outro tema tratado por Antunes é o da financeirização, considerando o “capital financeiro no cume e [o] trabalho desregulado nas cadeias produtivas de valor”⁷¹. Um ponto importante é o não deslocamento do capital financeiro em relação ao capital produtivo, sendo que o próprio “capital financeiro atua na esfera produtiva (e a controla)”⁷². Nesse sentido, apenas o chamado “capital fictício”⁷³ – já presente no terceiro volume de *O capital*⁷⁴ – se descolaria da produção. No entanto, novamente, há uma invisibilidade em relação ao papel da comunicação – sem nenhum prejuízo ao autor, já que essa questão não está na agenda de suas pesquisas – no processo de financeirização, ao que Sodré⁷⁵ chama de “financeirização da comunicação”.

Como podemos ver, as novas (e velhas) formas de extração de mais-valor no capitalismo contemporâneo, incluindo o trabalho digital, fazem parte do escopo da obra de Antunes, com eco nas pesquisas de Huws⁷⁶, por exemplo, evidenciando a pertinência da lei do valor marxiana na atualidade. Nesse contexto insere-se também o debate sobre trabalho material e imaterial, em que o autor se pergunta: “essas atividades tidas como predominantemente imateriais têm ou não conexões com os complexos mecanismos da lei do valor hoje operantes em seu processo de valorização?”⁷⁷. Antunes, então, observa novos mecanismos de extração de sobretrabalho nas atividades tidas como “imateriais” e se contrapõe frontalmente a teses, como as de Negri e Hardt⁷⁸ ou de Gorz⁷⁹, sobre o “trabalho imaterial”, que extirpam tanto o valor quanto a “materialidade redundante, bagunçada, vulnerável”⁸⁰ dos seres humanos, principalmente no contexto do Sul global. De acordo com Antunes⁸¹, André Gorz,

ao converter o trabalho imaterial como dominante e mesmo determinante no capitalismo atual e desvinculado da geração de valor, acabou por realizar um bloqueio que comprometeu a possibilidade de compreender as novas modalidades e formas de vigência dessa lei, modalidades essas que se encontram presentes no novo proletariado de serviços (o cibertariado ou infoproletariado), que exerce atividades de perfil acentuadamente imaterial, mas que são parte constitutiva da criação de valor e mais ou menos imbricada com os trabalhos materiais. [...] Não é demais lembrar que as formulações que hiperdimensionam o trabalho imaterial e o convertem em elemento dominante frequentemente desconsideram as tendências empíricas presentes no mundo do trabalho no Sul global.

Em nossa visão, o fato de o produto de um trabalho ser considerado intangível ou digital não significa dizer que os processos produtivos são “imateriais”, pois, como afirma Huws⁸², “os produtos culturais, tais como livros, filmes, ‘ciência’ ou propaganda – e as ‘ideias’ que eles contêm (no mínimo,

62. BOLTANSKI; CHIAPELLO, op. cit.

63. ANTUNES, 2018.

64. Ibidem.

65. SODRÉ, Muniz. *A ciência do comum*. Petrópolis: Vozes, 2014.

66. ANTUNES, 2018.

67. Ibidem, p. 43.

68. MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

69. ANTUNES, 2018.

70. WILLIAMS, Raymond. Meios de comunicação como meios de produção. In: _____, *Cultura e materialismo*. São Paulo: Unesp, 2011. p. 69-85.

71. ANTUNES, 2018, p. 172.

72. Ibidem, p. 257.

73. Também trabalhado em sua atualidade em: DURAND, Cedric. *El capital ficticio*. Barcelona: NED, 2018.

74. MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2017. v. 3.

75. SODRÉ, op. cit.

76. HUWS, 2014.

77. ANTUNES, 2018, p. 80.

78. NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

79. GORZ, André. *O imaterial*. São Paulo: Annablume, 2005.

80. HUWS, 2011, p. 52.

81. ANTUNES, 2018, p. 83.

82. HUWS, 2011, p. 28.

considerando que são resultado consciente de esforço mental), são também produtos de trabalho humano, intelectual e físico”. Ou, conforme Tosel⁸³, “o imaterial é uma forma de materialidade como o é o simbólico”, resultando, pois, em produtos de quaisquer ordens que dependem do trabalho – que é sempre mental e corporal – de homens e mulheres na cadeia produtiva de valor. Nesse mesmo sentido, Marcos Dantas⁸⁴ refuta completamente a categoria de “trabalho imaterial”, ao afirmar que

o trabalho informacional é material, pois é transformação, pelo corpo humano e sua mente, através de próteses adequadas (ferramentas e tecnologias), de materiais portadores de signos que contém valor pelo signo que portam. Trabalho imaterial somente se for aquele feito por Deus no ato da criação...⁸⁵

Essa percepção é compartilhada por Huws⁸⁶ e Scholz⁸⁷ em relação ao trabalho digital. Para Huws, a internet depende de geração de energia, disjuntores, lançamento de satélites, “edifícios onde as mercadorias são projetadas, montadas e vendidas”⁸⁸, entre outros produtos materiais. Nesse sentido, Scholz⁸⁹ afirma que “o trabalho digital pode ser tudo menos imaterial; é um setor da economia, um conjunto de atividades humanas baseado nas cadeias globais de trabalho material”, tratando-se, portanto, de atividades humanas realizadas por meio de diversos dispositivos e plataformas.

Essa não é exatamente a mesma visão de Antunes⁹⁰, pois o autor coloca que o próprio Marx, em capítulo inédito de *O capital*⁹¹, já abordava a existência de “produção não material”, não se tratando, pois, de algo inexistente. Contudo, para ele, a categoria não possui a dimensão propalada por Gorz⁹² e por Negri e Hardt⁹³ em relação à extração de valor e produção/circulação do capital. Nesse contexto, para Antunes⁹⁴, expressões como “sociedade baseada no conhecimento e trabalho imaterial são, antes de tudo, expressões da complexificação atingida pela divisão do trabalho, em que coexistem tanto as atividades intelectuais como as manuais, tanto as de criação como aquelas mais rotineiras”. Podemos questionar as separações entre trabalho material-imaterial, manual-intelectual (como mostra Sohn-Rethel⁹⁵) e criativo-rotineiro? Em que medida essas expressões, do modo como estão colocadas, nos ajudam a compreender a “dança dialética”⁹⁶ do mundo do trabalho contemporâneo sem cair em reducionismos ou adjetivações? Como questiona Huws⁹⁷, “por que o desejo de classificar esses trabalhadores? E por que particularmente agora”?

Na contramão dessas classificações, outra contribuição de Antunes, desde *Os sentidos do trabalho*⁹⁸, é a categoria de “classe-que-vive-do-trabalho”, ou seja, uma visão ampliada de classe trabalhadora que considera sua composição heterogênea e as reconfigurações e novas morfologias de classe. Estariam excluídos da classe trabalhadora, na visão do autor, gestores do capital, pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural, além dos que vivem de juros e especulação. Essa visão acerca da “classe-que-vive-do-trabalho” reafirma, pois, a centralidade da luta de classes e das classes sociais para a sociedade contemporânea⁹⁹, levando em conta as mutações nas formações de classes.

83. TOSEL, André. Teoria política e trabalho imaterial em Marx. Entrevista cedida a Henrique Amorim. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 23, 2009, p. 167.

84. DANTAS, Marcos. **Trabalho com informação**: valor, acumulação, apropriação nas redes do capital. Rio de Janeiro: CFCH, 2012.

85. *Ibidem*, p. 17-18.

86. HUWS, 2014.

87. SCHOLZ, op. cit.

88. HUWS, 2014, p. 157.

89. SCHOLZ, op. cit., p. 6.

90. ANTUNES, 2018.

91. MARX, Karl. **O capital**: livro I: capítulo VI (inédito). 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

92. GORZ, op. cit.

93. NEGRI; HARDT, op. cit.

94. ANTUNES, 2018, p. 43.

95. SOHN-RETHEL, Alfred. **Intellectual and manual labor**: a critique of epistemology. New Jersey: Humanities Press, 1978.

96. HUWS, 2014.

97. HUWS, Ursula. A ignição no motor: trabalhadores criativos na economia global. **Parágrafo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 85-92, 2015.

98. ANTUNES, 2001.

99. Como procuramos mostrar em relação à comunicação em: GROHMANN, Rafael. **As classes sociais na comunicação**: sentidos teóricos do conceito. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O autor considera curioso discursos sobre descentramento de categorias de classes e trabalho aparecerem justamente em um momento em que “se amplia enormemente o conjunto de seres sociais que vivem da venda de sua força de trabalho, em escala planetária”¹⁰⁰. Para Antunes, “o centro da transformação social ainda está radicado no conjunto da classe trabalhadora”¹⁰¹ e, por isso, é essencial evitar determinadas fraturas ou divisões de classe. Isso significa compreender sua complexidade e heterogeneidade, por exemplo: (1) relações com questões raciais, étnicas, geracionais e de gênero, e que têm “cada vez mais uma conformação mundializada”¹⁰²; (2) conexões “entre trabalhadores ‘estáveis’ e precarizados, entre nacionais e imigrantes”¹⁰³, consideradas fraturas impostas pelo capital à classe trabalhadora; (3) a problemática das definições de classes médias.

Em relação a este último ponto, Antunes chega a citar Bourdieu¹⁰⁴ – algo raro em seu percurso –, mesmo de forma breve, para afirmar que “as classes médias, além de suas diferenciações e oscilações estruturais típicas, definem-se de forma significativa pelos valores culturais, simbólicos, de consumo”¹⁰⁵. Essa constatação nos leva a refletir que seria interessante um refinamento (ou uma maior problematização) na relação entre marxismo e Bourdieu¹⁰⁶. Outro ponto em relação às classes médias que renderia pesquisas empíricas mais focadas – por exemplo, como são, na área de comunicação, as pesquisas de Ronsini¹⁰⁷, em uma perspectiva bourdiana – é a questão colocada por Antunes¹⁰⁸ de que a “consciência das classes médias aparece frequentemente como consciência de uma não classe”.

Enfim, os retratos conceituais e empíricos trazidos por Antunes revelam uma preocupação de compreender condições, contradições e complexidades do mundo do trabalho atualmente, conectando conceitos discutidos principalmente na Europa e na América do Norte a uma perspectiva nacional e do Sul global, com um olhar, ao mesmo tempo, que constata o “privilegio da servidão” no estágio atual de devastação do mundo do trabalho, mas com uma perspectiva – como “luz no fim do túnel” – de uma vida cheia de sentido, tanto dentro quanto fora do mundo do trabalho. Quanto ao nosso papel como pesquisadores, isso passa tanto por entender seu diagnóstico em relação ao mundo do trabalho quanto por nos reconectarmos efetivamente à “vida cotidiana, do dia a dia dos homens e mulheres que vivem de seu trabalho”¹⁰⁹, sem ficarmos ensimesmados em nossos espaços institucionais e nos pequenos poderes “de campo”. A vida concreta de sujeitos sociais, como afirma Lukács: “a ciência brota da vida, e na vida mesmo”¹¹⁰.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABILIO, Ludmila Costhek. **Sem maquiagem**. São Paulo: Boitempo, 2014.

AMPUJA, Marko. A sociedade em rede, o cosmopolitismo e o “sublime digital”: reflexões sobre como a história tem sido esquecida na teoria social contemporânea. **Parágrafo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 55-67, 2015.

100. ANTUNES, 2018, p. 87.

101. *Ibidem*, p. 87.

102. *Ibidem*, p. 303.

103. *Ibidem*, p. 303.

104. BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

105. ANTUNES, 2018, p. 54.

106. A exemplo de: BURA-WOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora Unicamp, 2010; ou mesmo o que propomos em: GROHMANN, 2016.

107. RONSINI, Veneza. **A crença no mérito e a desigualdade**. São Paulo: Sulina, 2012.

108. ANTUNES, 2018, p. 54.

109. *Ibidem*, p. 244 – citação esta destinada aos partidos de esquerda.

110. LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 293.

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.
- _____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BREITER, Andreas; HEPP, Andreas. The complexity of datafication: putting digital traces in context. In: HEPP, Andreas; BREITER, Andreas; HASEBRINK, Uwe (org.). **Communicative figurations: transforming communications**. London: Palgrave, 2018. p. 387-405.
- BROWN, Wendy. **El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo**. Barcelona: Malpaso, 2016.
- BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.
- CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.
- DANTAS, Marcos. **Trabalho com informação: valor, acumulação, apropriação nas redes do capital**. Rio de Janeiro: CFCH, 2012.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DURAND, Cedric. **El capital fictício**. Barcelona: NED, 2018.
- FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.
- FÍGARO, Roseli. **Relações de comunicação no mundo do trabalho**. São Paulo: Annablume, 2008.
- FÍGARO, Roseli; NONATO, Cláudia; GROHMANN, Rafael. **As mudanças no mundo do trabalho do jornalista**. São Paulo: Atlas, 2013.
- FISHER, Mark. **Capitalist Realism: is there no alternative?** Winchester: Zero Books, 2011.
- FUCHS, Christian. **Social media: a critical introduction**. London: Sage, 2017.
- GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.
- GORZ, André. **O imaterial**. São Paulo: Annablume, 2005.
- GROHMANN, Rafael. **Os discursos dos jornalistas freelancers sobre o trabalho: comunicação, mediações e recepção**. Dissertação (Mestrado em

Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **As classes sociais na comunicação**: sentidos teóricos do conceito. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2016. v. 2.

HUWS, Ursula. Mundo material: o mito da economia imaterial. **Mediações**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 24-54, 2011.

_____. **Labor in the global digital economy**. New York: Monthly Review Press, 2014.

_____. A ignição no motor: trabalhadores criativos na economia global. **Parágrafo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 85-92, 2015.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: livro I: capítulo VI (inédito). 1. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2017. v. 3.

MURDOCK, Graham. Refeudalização revisitada: a destruição da democracia deliberativa. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 13-31, 2018.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PRADO, José Luiz Aidar. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: Educ, 2013.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QIU, Jack. **Goodbye iSlave**: a manifesto for digital abolition. Urbana: University of Illinois Press, 2016.

_____. China's digital working class and circuits of labor. **Communication and the Public**, Hangzhou, v. 3, n. 1, p. 5-18, 2018.

QIU, Jack; GREGG, Melisa; CRAWFORD, Kate. Circuits of Labour: a labour theory of the iPhone era. **TripleC**, London, v. 12, n. 2, p. 564-581, 2014.

RONSINI, Veneza. **A crença no mérito e a desigualdade**. São Paulo: Sulina, 2012.

ROSENBLAT, Alex. **Uberland: how algorithms are rewriting the rules of work**. Berkeley: University of California Press, 2018.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguística**. São Paulo: Difel, 1985.

SCHOLZ, Trebor. **Uberworked and underpaid**. London: Polity Press, 2016.

SCHRADIE, Jen. Ideologia do Vale do Silício e desigualdades de classe: um imposto virtual em relação à política digital. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 85-99, 2017.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOHN-RETHEL, Alfred. **Intellectual and manual labor: a critique of epistemology**. New Jersey: Humanities Press, 1978.

SRNICEK, Nick. **Platform Capitalism**. London: Polity, 2017.

TOSEL, André. Teoria política e trabalho imaterial em Marx. Entrevista cedida a Henrique Amorim. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 23, p. 163-169, 2009.

TUROW, Joseph; COULDRY, Nick. Media as data extraction: towards a new map of a transformed communication field. **Journal of Communication**, Oxford, v. 68, n. 2, p. 415-423, 2017.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford, 2018.

VIEIRAPINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WILLIAMS, Raymond. Meios de comunicação como meios de produção. In: _____. **Cultura e materialismo**. Tradução André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 69-85.

ZEHLE, Soenke; ROSSITER, Ned. Mediations of labor: algorithmic architectures, logistical media, and the rise of Black Box Politics. In: MAXWELL, Richard (org.). **The Routledge Companion to Labor and Media**. New York: Routledge, 2017. p. 40-50.

Hilda Hilst: do exercício constante da poesia

Arlindo Rebechi Junior

*Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), atua em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br*

Resumo: A apresentação da poeta Hilda Hilst se faz sob dois polos, entre tantos outros possíveis: (1) naquilo que representa o seu momento de formação inicial, representado pelo seu livro de estreia *Presságio* (1950), em que temas de interesse ali gestados seriam amplamente explorados pela poeta em obras posteriores; (2) seu interesse em dialogar com os modelos clássicos da tradição lírica, que foi objeto de pesquisa e produção de poemas ao longo de sua jornada como poeta.

Palavras-chave: Hilda Hilst (1930-2004); poesia brasileira; tradição lírica.

Abstract: The introduction to the poet Hilda Hilst is divided into two phases, among many others: (1) her moment of initial formation, represented by her debut book *Presságio* (1950), in which subjects of interest therein would be widely exploited by the poet in later works; (2) and her interest in dialoguing with the classical models of the lyrical tradition, which was the object of research and production of poems throughout her journey as a poet.

Keywords: Hilda Hilst (1930-2004); Brazilian poetry; lyric tradition.

A poesia tem a ver com tudo o que não entendo. Tem a ver com a solenidade diante do mundo
Hilda Hilst¹.

1. HILDA HILST: DA “SOLENIDADE DIANTE DO MUNDO”

Nascida em Jaú, no centro-oeste Paulista, em 1930, Hilda passou os anos de sua formação, incluindo o momento de sua passagem pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, na cidade de São Paulo. Aos 20 anos, estreia na literatura com o livro de poemas *Presságio* (1950), em publicação da Revista dos Tribunais. Esse livro junto com outros dois – *Balada de Alzira* (1951) e *Balada do festival* (1955) –, faria parte dos livros de formação inicial de Hilst, o seu primeiro conjunto de uma obra maior.

Curiosamente, já em 1967, na reunião de seus poemas na obra *Poesia (1959-1967)*, esses três primeiros livros ficam de fora. Fato que se repete em 1980, na ocasião de uma nova reunião de poemas na obra *Poesia (1959-1979)*. Numa entrevista concedida pela autora ao *Caderno de Literatura Brasileira*, do Instituto Moreira Salles, Hilst pontua, ainda que em linhas gerais, o significado dessas primeiras publicações:

Eu tinha dezoito anos quando escrevi: “Somos iguais à morte, ignorados e puros e bem depois o cansaço brotando nas asas seremos pássaros brancos, à procura de um Deus”. Eu tinha dezoito anos e apesar disso Cecília Meireles escreveu para mim: “Quem disse isso precisa dizer mais”. Meu primeiro livro, *Presságio*, claro, não foi uma unanimidade. Não faltou quem dissesse novamente que menores de 25 anos não deveriam publicar seus poemas. Eu mesma demorei muito a me considerar uma grande poeta².

A obra *Roteiro de silêncio*, em 1959, significaria um novo horizonte de buscas constituído pela autora. Sua recepção crítica já pontuou que esta fase de quase dez anos de produção de escritos poéticos pode ser considerada uma aproximação – por sinal, de grande impacto na configuração e nas escolhas posteriores do que foi sua obra poética – a uma tradição de feitura clássica do artefato poético. Nesse mesmo sentido, o crítico Alcir Pécora escreve o seguinte sobre esses anos de produção de Hilda Hilst:

Ocorre-me apenas dizer que, nesses anos, a interlocução que Hilda mantém com a tradição poética está repassada, mesmo que jamais tematizada, por uma questão que já tinha assombrado a geração de 45: as possibilidades de retomar uma dicção elevada para a poesia brasileira, batida tanto pela informalidade do primeiro modernismo, quanto pelo núcleo duro do segundo, em que Drummond é decisivo e se declara de mãos pensas e incuriosas em face do enigma da máquina do mundo³.

Ligado a essa primeira virada, representada por *Roteiro de silêncio*, outras obras compuseram o conjunto do trabalho poético de Hilda no período dos anos 1960. Estão assim dispostas: *Trovas de muito amor para um amado senhor* (1960),

1. ARÊAS, Vilma; WALDMAN, Berta. Hilda Hilst, o excesso em dois registros [entrevista concedida por Hilda Hilst, publicada no *Jornal do Brasil*, em 7 out. 1989]. In: HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 565.

2. HILST, Hilda. Das sombras. *Cadernos de Literatura Brasileira*: Hilda Hilst, São Paulo, v. 8, p. 25-41, out. 1999. Entrevista. p. 27.

3. PÉCORA, Alcir. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. *Exercícios*. São Paulo: Globo, 2002, p. 7-8.

Ode fragmentária (1961), *Sete cantos do poeta para o anjo* (1962), todos estes livros publicados de maneira avulsa; e obras que apenas apareceram na coletânea de 1967, a saber: *Trajatória poética do ser (I)*, *Odes maiores ao pai*, *Iniciação do poeta*, todos estes compostos entre 1963 e 1966, e *Pequenos funerais cantantes ao poeta Carlos Maria de Araújo* e *Exercícios para uma ideia*, ambos de 1967⁴.

Após essa intensa produção poética de duas décadas, Hilda Hilst inicia sua produção em prosa. Inicialmente, entre 1967 e 1969, a escritora vai se dedicar à escrita teatral, produzindo nada menos do que oito peças. E, em 1970, faz sua estreia na prosa ficcional com a publicação de *Fluxo-floema*. Em seguida, em 1973, publica *Qadós*, sua segunda incursão pela prosa.

Em 1974, após sua experiência pelo teatro e prosa, Hilda Hilst volta a publicar poemas e lança *Júbilo, memória, noviciado da paixão*, um livro que já apresenta uma característica que será bastante cara à autora: o diálogo entre gêneros discursivos. Não à toa, seu livro de poemas seguinte, *Da morte. Odes mínimas* (1980), seria ilustrado com aquarelas produzidas pela própria autora, num evidente interesse da autora com outras linguagens e suas formas de intercâmbio.

Na década de 1980, Hilst manteve-se como uma poeta de grande consistência, que seguiu uma coerência de estilo singular, reiterando e intensificando a busca por temas metafísicos, em especial os da morte e o da espiritualidade. *Cantares de perda e predileção* (1983) e *Poemas malditos, gozosos e devotos* (1984) são exemplos dessa linha de empreitada da poeta. Forma-se ainda um conjunto do período de meados dos anos 1980, que se alonga até o início dos anos 1990, sete outras obras que foram enfeixadas no livro *Do desejo* (1992). Nele estão reunidos: *Sobre a tua grande face* (1986), *Amavisse* (1989), *Via espessa* (1985), *Via vazia* (1989), *Alcoólicas* (1990), *Do desejo* (1992) e *Da noite* (1992). Fecham o longo ciclo de produção em poesia da autora os livros *Bufólicas* (1992) e *Cantares do sem nome e de partidas* (1995).

Como se pode notar, por esse pequeno recenseamento de sua produção poética, Hilda Hilst, numa longa jornada, publicou seus poemas inéditos por mais de 45 anos, resultando em artefatos de grande experimentação e com intensa pesquisa de formas advindas da tradição poética clássica e moderna. Tendo em vista que essa extensa produção conseguiu sobressair com uma voz autoral independente e resultou, em muitos casos, experimentos notáveis do que melhor se produziu na poesia brasileira no período, a recepção crítica, sobretudo aquela produzida nas universidades, ainda descobre sua obra e procura compreender os meandros de sua longa atividade como poeta.

No posfácio da mais recente edição de reunião de poemas de Hilda Hilst, Victor Heringer defendeu que, no caso da poeta, haveria um “descompasso entre ser vista e ser lida”.⁵ Ainda que ela tenha angariado algum espaço no restrito cenário de visibilidade de poetisas e tenha sido motivo de elogios de grandes críticos contemporâneos, sobressaiu em Hilst uma fama que não, necessariamente, resultou em mais e melhores leitores. A síntese de Heringer é bastante iluminadora:

4. Todas essas obras apareceram não só na coletânea *Poesia (1959/1967)*, mas também na reunião da Editora Globo, sob a supervisão e plano de edição do crítico Alcir Pécora: HILST, Hilda. *Exercícios*. São Paulo: Globo, 2002.

5. HERINGER, Victor. Posfácio. In: HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 532.

Suas entrevistas revelam como a própria autora se dedicou a construir sua imagem pública e a reivindicar espaço no meio literário. Essa autoconstrução, que dançou ao sabor dos *capricci* da imprensa, apesar da constante tensão com eles, desaguou na imagem que hoje se tem de Hilda Hilst. Hilda, a reclusa da Casa do Sol, com dezenas de cães. Hilda, que apareceu no *Fantástico* nos anos 1970 dizendo que gravava as vozes dos mortos. Hilda provocadora, desbocada, obscena, meio louca, eremita, arredia, indomesticável... Os adjetivos são muitos, e quase todos indicam certo *descontrole*. Essa aura parece dizer mais sobre aqueles que a tentam rotular do que sobre a própria Hilda ou seu trabalho, ao qual, como o leitor pôde atestar, não falta rigor.⁶

Para o propósito desta apresentação da poeta, nesta seção da revista *Comunicação & Educação*, vamos nos concentrar em dois polos da obra hilstiana, entre tantos outros possíveis: (1) naquilo que representa o seu momento de formação inicial, representado pelo seu livro de estreia *Presságio* (1950), em que temas de interesse ali gestados seriam amplamente explorados pela poeta em obras posteriores; (2) e o seu interesse em dialogar com os modelos clássicos da tradição lírica, que foi objeto de pesquisa e produção de poemas ao longo de sua jornada como poeta.

2. HILDA HILST E OS PRIMEIROS POEMAS

Como já se disse aqui, os três primeiros livros de Hilda Hilst podem ser considerados como momentos de formação da poeta. Primeiramente, neles já se ambientam um diálogo profícuo com a tradição da poesia brasileira, ainda que não só esta. Em segundo lugar, deve-se levar em conta que no conjunto de poemas já se gesta uma preocupação com a tematização de assuntos que se tornariam recorrentes ao longo de suas décadas de percurso. É o caso dos temas do amor, da morte e da solidão.

Para uma discussão sobre essa obra de formação, cabe deter-se em torno do primeiro livro de Hilda Hilst. Tome-se como exemplo inicial o poema “III”, de *Presságio* (1950):

III

Gostaria de encontrar-te.

Falar das cousas
que já estão perdidas.

Tuas mãos trementes
se desmanchariam
na sonoridade
dos meus ditos.

Faria de teus olhos
luz,

6. *Ibid.*, p. 533.

de tua boca
um eco.

Nos teus ouvidos
eu falaria de amigos.
Quem sabe se amarias escutar-me⁷.

O uso de inúmeros verbos na condicional já indica uma situação do poema. Está em jogo na forma de enunciação da *persona* lírica o desejo incondicional, porém imprevisível, do amor que parece estar distante. Talvez, possa se supor, não seja mais alcançável. É interessante notar que o uso de certas imagens que, materialmente, parecem se desintegrar acaba por intensificar essa forma pouco atingível do amado pela *persona* lírica. Antonio Candido já nos ensinou que analisar um poema, em seu nível profundo, é pesquisar suas tensões, dos elementos contraditórios que se opõem, criando uma condição de “unificação dialética”⁸ do próprio poema. Nesse sentido, o que seria dizer: “Falar das cousas / que já estão perdidas”; mão trementes que se desmancham; olhos que se transformam em luz; uma boca que se transforma em um eco? Todas essas formas parecem ser imagens que sugerem um duplo significado para cada órgão do corpo que se comunica. Ao mesmo tempo em que nelas repousa o delicado desejo ardente pela forma física da pessoa amada, cada uma dessas imagens, dialeticamente, dilui-se em sensações que trazem o travo amargo de não mais se corporificar e, portanto, de não estar mais presente.

Também de *Presságio* (1950) é a seguinte composição:

X

Olhamos eternamente
para as estrelas
como mendigos
que eternamente
olham para as mãos.

E imaginamos
cousas absurdas
de realização.
Cousas que não existem
e cujo valor
é o de consistirem
parte da ilusão.

E olhamos eternamente
para as estrelas
porque parecem diferentes.
E quando agrupadas
eu as revejo individualizadas.
Estrelas... só.
Quem sabe se naquela imensidão

7. HILST, Hilda. *Presságio* (1950). In: HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 20.

8. CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: cadernos de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985. p. 30.

elas sofrem o mal dissolvente,
passivo,
mas dissolvente ainda: solidão.

Brilham para o mundo.
No entanto estão sozinhas
na lúgubre fantasia de pontas.

Nunca, meditem,
nunca as encontraremos
pois elas olham
igualmente para nós
e nos desejam
porque estão sós⁹.

Numa forma bastante meditativa, ecoa nessas estrofes e versos uma clara tentativa de retomar uma dicção bastante cara à geração de 1945, ainda que Hilda Hilst não fosse uma legítima representante dela em todas as suas dimensões. A esse respeito, alguns pontos são pertinentes expor. Há tensão entre a forma de composição desse poema de Hilst e a informalidade dos modernistas, cujo exemplo pode ser o poema “A estrela”, de Manuel Bandeira. Do mesmo modo, existe tensão entre sua dicção e a poesia anterior à modernista, a exemplo do poema “As estrelas”, de Olavo Bilac. Se em Bandeira (“E ouvi-a na sombra funda / Responder que assim fazia/ Para dar uma esperança/ Mais triste ao fim do meu dia”¹⁰) o poeta podia ouvir a sua estrela, que nela depositava um fundo de esperança, e se em Bilac a estrela representaria a inanição do próprio sujeito humano diante da potência natural e cósmica (“Mas, acima das últimas avistas, / Há milhões e milhões que não se contam ... /Baixa a fronte e medita:/ – O homem , sendo tão grande na vaidade, /Diante desta abóbada infinita/ É pequenina e fraca a humanidade!”¹¹), a forma hilstiana não se encontra em nenhuma dessas chaves. Sua disposição é outra. Refunda-se um outro tipo de pacto com o leitor, que reflete sobre o significado da visão cósmica, muito mais determinada por sua aclimação onírica, num tom mais solene que os modernistas e não tão melancólico e pessimista, como o parnasiano.

Cabe mais um exemplo desse primeiro livro de Hilda Hilst:

XXI

Estou viva.
Mas a morte é música.
A vida, dissonância.
Minha alegria é como
fim de outono porque
tive nas mãos ainda flores
mas flores estriadas de sangue.

Há cristais coloridos
nos teus olhos.
Vida viva nos teus dedos.

9. HILST, op. cit., p. 27-28.

10. BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p. 110-111.

11. BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, 1904. p. 16.

Estou morta.
Mas a morte é amor.

Não fiz o crime dos filhos
mas sonhei bonecos quebrados
sonhei bonecos chorando.

Alguns dias mais
e serei música.
Serás ao meu lado
a nota dissonante¹².

Como de praxe em sua obra, já se encontra nesse poema um convite de fundo meditativo ao leitor. Ele deve estar atento à sua profundidade não tão evidente. É preciso ler, reler, repetindo constantemente a incursão pelas palavras e sentidos que a autora nos oferta. O crítico de arte Jorge Coli, ao tratar dos poemas de Hilda Hilst, enuncia:

O melhor modo de lê-lo é ir até o fim e voltar, e voltar ainda. É preciso nos embebermos dele pela repetição. É um texto encantatório e mágico, resistente às análises que decorticam ou às teorias que generalizam. As palavras possuem ali alguma coisa de palpável e de espesso.¹³

A jovem poeta já traz em si a junção de duas categorias centrais, que a acompanhará durante todo o seu longo percurso: o amor e a morte, ambas dando vazão a um “eu” que busca uma aproximação e propriamente uma fusão, em alguns casos, com um “outro”. Na sua sua dimensão mais profunda, o poema faz interrogar de maneira verticalizada, por sua chave metafísica, sobre o propósito de compreender o mistério único da vida e da morte. É por isso que declara altissonante: “Estou viva” e “Estou morta”. Entre uma e outra forma, há um instante de mistério que intercala o que parece ser o instante final da vida e o peso final da morte – o entremeio. Intercala-se pela presença do outro, a “nota dissonante” que acompanhará a música resultante do generoso ato da morte. Diria ainda a *persona* lírica: “mas a morte é amor”. É no instante, na sua forma visual desse instante, da travessia metafórica bancada pela morte, que a jovem poeta nos oferece o que há de mais mágico para a compreensão da vida – o amor. Amor e morte permitem-se conviver sob um mesmo teto.

3. DO DESEJO PELAS FORMAS POÉTICAS CLÁSSICAS

O crítico Alcir Pécora notou que, a partir de 1959, com a publicação de *Roteiro de silêncio* (1959), até o período um pouco anterior ao início dos anos 1970, Hilda Hilst desenvolveu duas estratégias em sua poesia. Uma delas é o desenvolvimento de uma poesia com vocação às coisas mais antigas, o que incluía o trabalho poético em formas fixas como trovas, elegias, baladas, cantares

12. HILST, op. cit., p. 37.

13. COLI, Jorge. *Meditação em imagens. Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 jun. 1996. p. 5.

e sonetos. A respeito disso, disse o crítico: “neles, a *persona* lírica finge ser a amiga medieval ou a pastora quinhentista, edificando cenários longinquamente amenos, visões mentais da tradição, que, entretanto, ecoam distantes”¹⁴. Outra estratégia se deve a uma poesia órfica, de matriz rilkeana: “neste momento, a poesia de Hilda distende o ritmo, ou, para dizê-lo mais corretamente, passa a operar em surtos. Torna-se mais discursiva na busca de uma eloquência capaz de dar forma a um tempo que é simultaneamente vertigem de destruição”¹⁵.

É interessante notar que em *Roteiro de silêncio* (1959) há duas seções que se constituem exatamente no primeiro horizonte das formas fixas identificado por Pécora Trata-se das seções: “Cinco elegias” e “Sonetos que não são”. Comece-se pela quarta elegia hilstiana presente na obra:

Não te espantes da vontade
Do poeta
Em transmudar-se:
Quero e queria ser boi
Ser flor
Ser paisagem.
Sentir a brisa da tarde
Olhar os céus, ver às tardes
Meus irmãos, bezerros, hastes,
Amar o verde, pascer,
Nascer
Junto à terra
(À noite amar as estrelas)
Ter olhos claros, ausentes,
Sem o saber ser contente
De ser boi, ser flor, paisagem.
Não te espantes. E reserva
Teu sorriso para os homens
Que a todo custo hão de ser
Oradores, eruditos,
Doutos doutores
Fronte e cerne endurecido.
Quero e queria ser boi
Antes de querer ser flor.
E na planície, no monte,
Movendo com igual compasso
A carcaça e os leves cascos
(Olhando além do horizonte)
Um pensamento eu teria:
Mais vale a mente vazia.

E sendo boi, sou ternura.

Aunque pueda parecer

Que del poeta

*Es locura*¹⁶.

14. PÉCORA, op. cit., p. 8.

15. Ibid., p. 8-9.

16. HILST, Hilda. Roteiro do silêncio (1959). In: HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 86-87.

O modo de articulação poética denominado elegia é bastante antigo na literatura ocidental. Deu-se, por sua vez, uma gradativa mudança do que foi o conceito ou modelo de forma poética na antiguidade clássica e o que este modelo significa em termos, por assim dizer, mais modernos. Pode-se afirmar que no seu cerne mais moderno a elegia deixou de ser caracterizada apenas pela forma composicional original, cuja unidade métrica era o dístico elegíaco com versos hexâmetros e pentâmetros, e passou a ser reconhecida por seu aspecto temático: houve poetas que se restringiram ao tema da melancolia, da morte, da perda, do amor; houve outros poetas que buscaram a ampliação desses temas, a exemplo do que foi Hilda Hilst.

A elegia hilstiana, como se pode notar pela composição acima, buscou sobretudo a reflexão sobre o fazer poético, sobre o mundo que o poeta habita, sobre o mundo que o poeta deseja, extraindo desse seu espaço imaginário suas imagens desconcertantes. Essa quarta elegia, composta por 33 versos, institui, por meio da *persona* lírica, um desejo íntimo: o de assumir a figura do outro, não necessariamente o seu interlocutor; quer, como mesmo disse, transmutar-se para assumir um novo e mais sensível papel no mundo: “Quero e queria ser boi / Ser flor / Ser paisagem”. Seu exercício poético é de busca pelo elemento de alteridade, que, todavia, não mais assume a voz humana do outro, mas quer habitar, tem o sentimento de ser a própria paisagem e seus elementos – a natureza em sua essência. Enuncia o seu desejo de ser o próprio mundo, sem acenos conscientes para “Oradores, eruditos, / Doutos doutores”. Dessa nova dimensão do desejo, a poeta se transformaria, assim, numa nova voz no mundo: “E sendo boi, sou ternura”.

Como poeta, Hilda Hilst apresenta uma capacidade de transformar as formas fixadas de poemas, em que pese o uso de modelos de composição poética já estabelecidos pela tradição. É o caso da forma do soneto. Em *Roteiro de silêncio* (1959), a poeta intitulará a seção dedicada ao exercício dessa forma como “Sonetos que não são”. O título é sintomático, pois ao mesmo tempo em que sugere o modelo fixo e estabelecido de soneto já o flexibiliza. A seguir, o soneto que abre a referida seção:

Aflição de ser eu e não ser outra.
Aflição de não ser, amor, aquela
Que muitas filhas te deu, casou donzela
E à noite se prepara e se adivinha

Objeto de amor, atenta e bela.
Aflição de não ser a grande ilha
Que te retém e não te desespera
(A noite como fera se avizinha)

Aflição de ser água em meio à terra
E ter a face conturbada e móvel.
E a um só tempo múltipla e imóvel

Não saber se se ausenta ou se te espera.
Aflição de te amar, se te comove.
E sendo água, amor, querer ser terra¹⁷.

Numa interpretação desse soneto, Nelly Novaes Coelho afirmou que no poema haveria uma tensão instituída “entre a possível circunstância humana desse amor vivido no real e a plenitude de sua realização se interpunha o ‘filtro’ amoroso, idealizado pela poesia, desde suas origens históricas”¹⁸. Em outras palavras, o poema parece trazer à tona um elemento intenso de subjetividade, demarcado pelo que seria a cisão da própria *persona* lírica diante da decisão sobre o amor e a vida amorosa. Estava entre o impulso fugaz levado pela paixão e o que seria, socialmente, a antítese disso.

No sentido de valorização das formas clássicas, é notável o esforço empreendido por Hilda Hilst em *Trovas de muito amor para um amado senhor* (1960). É o caso dessa composição, numerada no livro XII:

Dizeis que tenho vaidades.
E que no vosso entender
Mulheres de pouca idade
Que não se queiram perder

É preciso que não tenham
Tantas e tais veleidades.

Senhor, se a mim me acrescento
Flores e renda, cetins,
Se solto o cabelo ao vento
É bem por vós, não por mim.

Tenho dois olhos contentes
E a boca fresca e rosada.
E a vaidade só consente
Vaidades, se desejada.

E além de vós
Não desejo nada¹⁹.

Como já antevê o próprio título do livro em que o poema está reunido, trata-se de uma forma trovadoresca. Está associada a uma cantiga de amigo, cuja composição na sua origem está ligada à constituição de uma voz feminina. A poeta, nesse caso, assume o papel de amiga medieval e canta os cenários de uma tradição do trovadorismo ibérico. Se, por um lado, a poeta assume a dicção da forma clássica da cantiga – seja por meio das rimas, do vocabulário tipicamente medieval e de elementos temáticos da tradição –, por outro lado, a poeta (de espírito moderno) dá mostras de seu entendimento sobre o amor e o desejo que desvelam uma visada distante da preocupação original medieval,

17. *Ibid.*, p. 90.

18. COELHO, Nelly Novaes. Da poesia. *Cadernos de Literatura Brasileira*: Hilda Hilst. v. 8, p. 66-79, out. 1999. p. 70.

19. HILST, Hilda, op. cit., p. 125.

quando o que está em jogo é o sofrimento pelo amor e sua perda. Arrematadora, diria a poeta: “E além de vós / Não desejo nada”.

Sobre esse modo de apropriação de Hilda Hilst em relação aos modelos medievais e outros modos de “cantar à antiga”, Alcir Pécora diz:

No desejo da amizade e serviço do amado há vontade fatigada, pensamento de solidão e claustro, de ocupação do silêncio das naves. Há, mais ainda, tudo isso como refluxo do assalto de sonhos exaltados, de evocações tristonhas, de incômodos da comunicação com o mundo violento, de modo que aquilo que havia de ser brando rapidamente se confunde e amarga. Não raro, a ironia se solta, quase desabrida, e contamina a imaginação do amor, que se queria delicada e branda²⁰.

Numa mesma linha, também é possível identificar na obra hilstiana o uso de cânticos, cuja recorrência se dá em dois livros da autora: *Cantares de perda e predileção* (1983) e *Cantares do sem nome e de partidas* (1995). Na primeira obra, num conjunto de 70 poemas, é estabelecido como interesse central um campo de disputa amorosa. Numa espécie de batalha, evoca-se nos poemas o “Ódio-Amor”, que pode ser definido “como um desejo de sublime que esbarra num outro, cego, tosco, furioso, que é, também, por vezes, arquiteto de armadilhas, emboscadas e redes”²¹. De modo a ilustrar o que se colocou, segue o poema “III”, de *Cantares de perda e predileção* (1983):

Se a tua vida se estender
Mais do que a minha
Lembra-te, meu ódio-amor,
Das cores que vivíamos
Quando o tempo do amor nos envolvia.
Do ouro. Do vermelho das carícias.
Das tintas de um ciúme antigo
Derramado
Sobre o meu corpo suspeito de conquistas.
Do castanho de luz do teu olhar
Sobre o dorso das aves. Daquelas árvores:
Estrias de um verde-cinza que tocávamos.

E folhas da cor das tempestades
Contornando o espaço
De dor e afastamento.

Tempo turquesa e prata
Meu ódio-amor, senhor da minha vida.
Lembra-te de nós. Em azul. Na luz da caridade²².

Em *Cantares do sem nome e de partidas* (1995), última obra produzida por Hilda, o tormento atravessado pela disputa amorosa ainda existe, só que não mais como na mesma chave poética do livro de 1983; aqui se “recria o desgano do amante nas palmas do martírio, no sacrifício da carne machucada, no

20. PÉCORA, Alcir, op. cit., p. 8.

21. PÉCORA, Alcir. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. *Cantares*. São Paulo: Globo, 2002. p. 9.

22. HILST, Hilda. *Cantares de perda e predileção* (1983). In: HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 355-356.

pedido da graça do castigo”.²³ O espaço da construção metafórica do poema se dá pela busca amorosa sob um excesso de disputa entre amantes:

Tem nome veemente. O Nunca Mais tem fome.
De formosura, desgosto, ri
E chora. Um tigre passeia o Nunca Mais
Sobre as paredes do gozo. Um tigre te persegue.

E perseguido és novo, devastado e outro.
Pensas comicidade no que é breve: paixão?
Há de se diluir. Molhaduras, lençóis
E de fartar-se,
O nojo. Mas não. Atado à tua própria envoltura
Manchado de quimeras, passeias teu costado.

O Nunca Mais é a fera²⁴.

Sem dúvida, a busca incessante por explorar formas e modelos fixados dentro da tradição lírica clássica fizeram de Hilda Hilst uma poeta de singular importância na literatura brasileira. Isso se deve a uma característica da poeta: ao explorar a forma clássica, ela consegue trazer de volta certa dicção, por assim dizer, solene à poesia – seja no seu nível formal, seja em seu nível temático – e, ao mesmo tempo, parece renovar-se e renovar o campo da poesia brasileira. Sua poesia faz-nos entender o mundo, ainda que no seu cerne possa estar uma motivação da poeta em apenas extrair do mundo aquilo que de fato ela não compreende. Talvez este seja o papel dos grandes poetas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÊAS, Vilma; WALDMAN, Berta. Hilda Hilst, o excesso em dois registros [entrevista concedida por Hilda Hilst, publicada no *Jornal do Brasil*, em 7 out. 1989]. In: HILST, Hilda. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 563-569.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, 1904.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: cadernos de análise literária**. São Paulo: Ática, 1985.

COELHO, Nelly Novaes. Da poesia. **Cadernos de Literatura Brasileira: Hilda Hilst**. v. 8, p. 66-79, out. 1999.

COLI, Jorge. Meditação em imagens. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 jun. 1996. p. 5.

23. PÉCORA, op. cit., p. 9.

24. HILST, Hilda. Cantares do sem nome e de partidas (1995). In: HILST, Hilda. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 513.

HERINGER, Victor. Posfácio. In: HILST, Hilda. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 532-550.

HILST, Hilda. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. Das sombras. **Cadernos de Literatura Brasileira**: Hilda Hilst. v. 8, p. 25-41, out. 1999. Entrevista.

PÉCORA, Alcir. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. **Exercícios**. São Paulo: Globo, 2002. p. 7-8.

_____. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. **Cantares**. São Paulo: Globo, 2002. p. 9.

Cultura da mídia e valores morais nas telas do cinema: a experiência pedagógica do CinÉtica

Rafael Bellan Rodrigues de Souza

Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

E-mail: rafaelbellan@yahoo.com.br

EXPERIÊNCIA

Resumo: O artigo relata a experiência pedagógica do CinÉtica, atividade de cineclubismo e debate de filmes da disciplina Fundamentos da Ética, do curso de Jornalismo do ICSEZ/UFAM. A experiência foi viabilizada em três anos consecutivos, e na avaliação dos próprios alunos, mas também dos monitores e do coordenador, serviu como um apoio expressivo dos conteúdos e aguçou a gana dos acadêmicos por mais leituras. Buscamos perceber nas obras cinematográficas seus posicionamentos em torno de dilemas éticos e morais, ou seja, nossa atividade se norteava pela investigação de como as narrativas audiovisuais podem ora alimentar a direção moral e intelectual predominante, ou, na perspectiva contra-hegemônica, apresentar material capaz de fazer os espectadores refletirem e questionarem os códigos de conduta hegemônicos.

Palavras-chave: Ética; cinema; educomunicação; hegemonia; valores.

Abstract: The article reports on the pedagogical experience of *CinÉtica*, a film debate activity offered by the *Fundamentos da Ética* (Introduction to Ethics) discipline of the ICSEZ/UFAM journalism course. The experience had three consecutive years and, according to the students, the discipline's monitors, and its coordinator, served as an expressive support for the course's contents, making the involved academics strive for more readings. We sought to reveal cinematographic works' stances on ethical and moral dilemmas. That is, our activity was guided by an investigation on how audiovisual narratives can either reinforce the dominant moral and intellectual orientation, or, through a counter-hegemonic perspective, lead spectators to reflect and question dominant codes of conduct.

Keywords: Ethics; movies; educommunication; hegemony; values.

Recebido: 20/09/2018

Aprovado: 21/10/2018

1. INTRODUÇÃO

Este texto relata a experiência do CinÉtica, atividade monitorada de exibição e debate de filmes relacionados a conteúdos da disciplina Fundamentos da Ética, do curso de Comunicação Social – Jornalismo, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), em Parintins (AM). A atividade teve como objetivo promover uma reflexão sobre os dilemas morais por meio da fruição de filmes, relacionando as situações descritas na narrativa midiática com os temas abordados em sala, norteados por um panorama crítico das correntes filosóficas da ética, bem como uma discussão dos limites do pensamento moral, compreendido como histórico, dinâmico e parte de uma totalidade material em processo. Inspirado na prática do cineclubismo, a iniciativa surgiu como uma atividade programada da disciplina, com exibições semanais de filmes e debates auxiliados por monitores¹ que, ao final de cada filme, conduziam as discussões, realizando conexões com o conteúdo programático visto nas aulas. Como exercício dessa mostra, os alunos eram convidados a realizar resenhas das obras audiovisuais, treinando também as habilidades de crítico cinematográfico e jornalista cultural. A seleção dos filmes, que tinham duas exibições semanais para facilitar a presença dos alunos, foi articulada pelo docente responsável, tendo como objetivo aproximar tanto os saberes no campo da ética, evidenciados pelos dilemas representados nos roteiros, como também o conhecimento sobre importantes cineastas e suas propostas estéticas. Nesse sentido, mesmo quando filmes mais populares, de bilheteria expressiva, eram selecionados, o produto midiático precisaria atender ao quesito de provocar, nos alunos, polêmicas e crises morais, o mote da experiência.

Assim, passaram pelo CinÉtica obras de Vittorio de Sica, Alejandro Amenábar, David Fincher, Pedro Almodóvar, Fernando Meirelles, Bernardo Bertolucci, Lars von Trier entre outros. Buscou-se uma síntese entre arte, ética e política, motivada pela instrumentalização, cada dia mais necessária aos futuros bacharéis, de uma leitura crítica, capaz de garantir uma verdadeira audiência ativa dos sujeitos comunicantes e agentes morais. Desse modo, antes de demonstrar as possibilidades presentes em algumas dessas narrativas para um debate ético, precisamos apresentar nossa compreensão em torno do cinema e da mídia e o papel dos produtos artísticos e dos artefatos culturais na formação dos imaginários dos espectadores.

2. CINEMA E CULTURA DA MÍDIA

Compreendendo as obras do cinema como parte da cultura da mídia², vemos que há no conteúdo desses produtos a construção de valores, visões de mundo, ideologias. Essas posições influenciam o público que, não sendo um ente passivo frente à tela, delimita suas próprias compreensões com base na esfera da constituição cultural que norteia sua vivência cotidiana.

1. Atuaram como monitores da atividade: Yasmin Gatto, Hanne Assimen, Jéssica Santos, Phelipe Marques, Kethleen Rebêlo e Ana Alice Reis.

2. KELLNER, Douglas. **A cultura da Mídia**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Edusc, 2001.

Os produtos da cultura da mídia, portanto, não são entretenimento inocente, mas têm cunho perfeitamente ideológico e vincula-se a retórica, a lutas, a programas e a ações políticas. Em vista de seu significado político e de seus efeitos políticos, é importante aprender a interpretar a cultura da mídia politicamente a fim de decodificar suas mensagens e efeitos ideológicos³.

Esse resgate da discussão da ideologia em produtos culturais é imprescindível para a vitalidade da crítica cultural. Para isso, o autor em destaque realiza um panorama que demonstra a necessidade de aproximar a ala politizada dos Estudos Culturais britânicos à descrição dialética negativa de Adorno e Horkheimer, visto que a Escola de Frankfurt estabelece um intenso recorte sobre a base econômica da cultura na modernidade, bem como a ditadura da razão instrumental na produção da mercadoria cultural. Concordar com a crítica dos frankfurtianos, todavia, não significa validar a leitura do receptor como um ente passivo, uma lousa vazia a ser programada pela classe dominante. Conceitos advindos da crítica cultural marxista, tanto da Teoria Crítica quanto dos Estudos Culturais britânicos, podem contribuir para a tarefa de refletir sobre a mídia na contemporaneidade. Kellner aponta essa tarefa ao acreditar que parte dos Estudos Culturais abandonou o projeto de transformação social, na linha de E.P. Thompson, Raymond Williams e o jovem Stuart Hall, e a preocupação com a esfera econômica que, como corretamente aponta Jameson⁴, não pode mais ser pensada em separado da esfera cultural.

A realidade econômica das indústrias culturais é, portanto, parte do complexo midiático. É impossível debater a formação de identidades, valores, posições políticas, visões de mundo na contemporaneidade sem considerar a importante mediação do rádio, televisão, internet, smartphones, cinema, jornais, revistas. Esse conjunto compõe a cultura da mídia, esfera eletrônica de produção massiva de comportamentos e costumes, parte expressiva da criação da subjetividade dos sujeitos sociais. Olhar a cultura da mídia exige um debate sobre a totalidade social na qual ela é gerada. Assim, a luta de classes, o modo de reprodução social do capital, a posse das mídias massivas, bem como os modelos de composição das narrativas ali criadas, cujo lastro ideológico as coloca como veículo de consciência prática, são elementos compósitos da morfologia da cultura comum, hoje, como afirmamos, impensável sem a midiaticização dos hábitos e imaginários sociais.

Toda teoria da comunicação pressupõe uma teoria social. É nesse sentido que a ala da Nova Esquerda dos Estudos Culturais ingleses nos lega uma importante lição: pensar a cultura exige investigar a história e a economia enquanto ciências da produção da vida material. O marxismo torna-se assim horizonte inescapável dessa tradição, visto que, mais do que uma disciplina, é a sistematização teórica e prática das classes subalternas. O debate sobre a cultura da mídia nos cobra uma racionalização capaz de situar a produção artística e cultural como parte de uma totalidade contraditória e aberta, dialética. Assim, a posição sobre o papel formativo das mídias deve superar o dilema tanto do economicismo de certas afirmações advindas dos estudiosos da Escola de

3. Ibid., p. 123.

4. JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Frankfurt, quanto do culturalismo, por vezes idealista, a que se converteram os Estudos Culturais “pós-modernistas”.

O programa de Estudos Culturais proposto por Douglas Kellner tem como ponto de partida uma visão multiperspectívica que inclui a investigação dos artefatos culturais em três dimensões, a saber: 1) produção e economia política da cultura, 2) análise textual e crítica dos artefatos e 3) estudo da recepção e dos usos das mensagens midiáticas. Essa proposta implica primeiro que os Estudos Culturais sejam eles próprios multiperspectívicos. É tarefa dos pesquisadores de comunicação social apontar as tendências do futuro da nossa mídia e da sociedade tecnológica⁵.

Nesse sentido, Kellner⁶ enxerga o cinema como um produto da cultura da mídia e, portanto, como um artefato capaz de carregar elementos ideológicos e utópicos. Sua articulação teórico-metodológica nos permite investigar como os filmes transcodificam os discursos políticos em uma dada conjuntura. “Um estudo cultural politicamente ativo deve intervir nos debates sociais e políticos de sua época e tentar elucidar os principais eventos e crises políticas, bem como os textos populares da cultura da mídia, sua recepção por parte do público e as práticas deste”⁷. O autor defende também que “situar os textos culturais em seu contexto social implica traçar as articulações pelas quais as sociedades produzem cultura e o modo como a cultura, por sua vez, conforma a sociedade por meio de sua influência sobre indivíduos e grupos”⁸.

Esse olhar foi inspiração direta da experiência do CinÉtica, visto que os debates partiam da exibição dos audiovisuais rumo a uma crítica diagnóstica das obras. Essa crítica diagnóstica de Kellner⁹ utiliza história e teoria social para analisar textos culturais e emprega os textos culturais para elucidar tendências, conflitos, possibilidades e anseios históricos. A cultura da mídia passa por um dissecamento que, com o aporte dos estudos culturais, permite desnudar as posições políticas e éticas das obras em tela. A atividade pedagógica com o cinema possibilita uma reflexão coletiva sobre os temas e visões ideológicas propostas nos filmes e também faz com que a audiência ativa estabeleça uma leitura negociada da mídia audiovisual¹⁰. A ferramenta da crítica diagnóstica potencializa esse receptor, no caso os alunos, na tarefa de avançar na descrição da posição ética e política dos meios. Assim, o poder da comunicação pode ser desafiado, mas sem ilusões quanto a sua dimensão e fundamentação econômica e material.

Embora seja plausível a consideração de que a audiência estabelece uma ativa negociação com os textos midiáticos e com as tecnologias no contexto da vida cotidiana, esse posicionamento pode tornar-se tão otimista que perde de vista a marginalidade do poder dos receptores diante dos meios. A euforia com a vitalidade da audiência e, por sua vez, com a cultura popular fez com que esta fosse entendida como um espaço autônomo e resistente ao campo hegemônico¹¹.

Para uma leitura negociada das ideias transmitidas em uma obra cinematográfica a análise diagnóstica traz uma contribuição relevante. Os limites da hegemonia podem ser desafiados e, no caso do nosso debate em torno da ética,

5. LEITE, Sidnei Ferreira. Reflexões sobre comunicação e sociedade: as contribuições de Douglas Kellner. *E-Compós*, v. 1, dez. 2004. p. 15.

6. KELLNER, op. cit.

7. *Ibid.*, p. 254.

8. *Ibid.*, p. 39

9. *Ibid.*

10. HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

11. ESCOSTESGUY, Ana Carolina. Os estudos culturais. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luis C.; FRANÇA, Vera Veiga (orgs). *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas, tendências*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 60.

é possível avaliar quais tipos de comportamentos morais são incentivados e quais reprovados, tendo como pano de fundo a processualidade histórica da moral¹².

3. FILMES E DIREÇÃO MORAL E INTELECTUAL

A mídia aparece como central na articulação da hegemonia¹³, ela é o aparelho privado que mais incide na formação de uma direção moral e intelectual da sociedade. O cinema é parte dessa estrutura e pode transmitir valores hegemônicos ou contra-hegemônicos – quando afirma ou nega o status quo. Buscamos perceber nas obras cinematográficas seus posicionamentos em torno de dilemas éticos e morais, ou seja, nossa atividade se norteava pela investigação de como as narrativas audiovisuais podem alimentar a direção moral e intelectual predominante, ou, na perspectiva contra-hegemônica, apresentar material capaz de fazer os espectadores refletirem e questionarem os códigos de conduta hegemônicos.

A hegemonia, conceito leninista revisto por Gramsci¹⁴, expressa como um conjunto de classes dominantes, o bloco histórico, e detém a direção moral e intelectual da sociedade. Auxiliadas evidentemente pelo poder repressor do Estado, essas camadas detentoras do poder econômico e material também buscam, via consenso hegemônico, a garantia do comando dos processos subjetivos de aceitação da ordem. Os dispositivos que garantem essa tarefa são denominados de aparelhos privados de hegemonia (APH) e congregam as instituições da sociedade civil capazes de divulgar e produzir programas e modos de vida, bem como os costumes aceitos e a moralidade a ser seguida. Entre eles podemos destacar as escolas, as igrejas, os sindicatos, a imprensa, a mídia, as universidades, a própria estrutura familiar etc, sendo seu papel principal a condução de visões de mundo que respondem os dilemas da vida social. Williams expressa a dimensão da hegemonia, inserindo a variável da cooptação de demandas dos hegemonzados nesse processo. Ele também aponta que sempre há a contradição nos processos hegemônicos, visto que a hegemonia:

Também sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. Temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes na prática¹⁵.

Nos filmes que fazem parte do ciclo do CinÉtica, buscamos encontrar narrativas contra-hegemônicas que passassem uma outra visão sobre a direção moral e intelectual reinante. O desafio foi, na superação do senso comum, propor uma catarse¹⁶ nos acadêmicos, chacoalhando as certezas morais, os ditames em torno do certo e errado, sugerindo uma contra-hegemonia ética. O objetivo maior da disciplina Fundamentos da Ética é conhecer a dinâmica do comportamento moral dentro de uma perspectiva histórico-crítica, debatendo as implicações ligadas à ética jornalística e suas consequências sociais. Os filmes atuaram no sentido de auxiliar, por meio da arte e cultura da mídia, os

12. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2010.

13. LIMA, Venício A. de. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

14. GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

15. WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 115-116.

16. GRAMSCI, op. cit.

questionamentos da moral vigente, ampliando a compreensão dos estudantes e desnaturalizando os valores morais.

Como frisamos, o cinema, como parte da cultura da mídia, possui forte poder em transcodificar os conflitos sociais e expressar posições morais e valores enquanto artefato que congrega discursos ideológicos, expressando, enquanto materialização de uma consciência prática, modelos de comportamento que podem coadunar ou negar uma determinada direção moral e intelectual. Não obstante, enquanto expressão artística, o cinema também permite refletir e refratar a realidade social e, quando aparece como porta voz da autoconsciência de uma época (algo alcançável nas produções dos verdadeiros estetas), pode ser uma fonte de conhecimento imprescindível na formulação do agente moral. Para Lukács, a dupla mimese do filme lhe atribui em um importante papel ideológico, visto que apresenta ilusória aparência objetiva capaz de potencializar seu efeito persuasivo.

A autenticidade da reprodução, tantas vezes por nós comentada, dá à ideologia representada no filme uma matriz particular: os pedaços de realidade agrupados tonalmente e organizados entre elas parecem produzir a ideologia a partir das coisas mesmas, da realidade mesma, e lhe dão assim uma força de convicção imediata que opera, inconscientemente muitas vezes, por vias emocionais¹⁷.

Nessa linha, o cinema pode ser visto como um importante mecanismo não só de ativação da sensibilidade estética, como também de elaboração de valores e ideias. Quando tratamos do campo moral, vê-se que as obras cinematográficas são suporte de correntes éticas, veículos de difusão da moral. Temos que entender, para tanto, a moral em um duplo sentido¹⁸: como objeto de reflexão ou conhecimento e como conjunto de princípios, valores ou normas que devem reger as relações sociais entre os indivíduos ou dos indivíduos com determinados grupos e a sua comunidade. Ou melhor, a moral deve ser vista como a mediação entre indivíduo singular e coletividade, suporte do convívio social. Assim, cinema e ética tornam-se próximos, visto que a cultura da mídia e os comportamentos sociais são parte do complexo social e amalgama-se na constituição do sujeito em sua jornada histórica.

4. O CINÉTICA

Os debates em torno dos filmes tiveram como finalidade explorar dilemas morais e conflitos expressos nas obras, ressaltando temas que colocassem a moral como uma experiência humana, passível de transformação, na linha de constituição de uma consciência moral capaz de inserir na conduta das pessoas uma autonomia do sujeito. Os limites do comportamento humano também deveriam ser ressaltados, tendo como intuito evidenciar os limites materiais das ações humanas, em que os “homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, uma vez que estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”¹⁹.

17. BEHAR, Regina Maria Rodrigues. Cinema em G. Lukács e W. Benjamin: uma análise comparativa. *Saeculum*, João Pessoa, n. 4/5, p. 117-136, jan./dez. 1998/1999. p. 133.

18. VAZQUEZ, op. cit.

19. MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. p. 25.

Durante o período de quatro meses da disciplina (60h/aula) foram exibidos cerca de 12 filmes. A experiência foi viabilizada em três anos consecutivos e na avaliação dos próprios alunos, mas também dos monitores e do coordenador, serviu como um apoio expressivo dos conteúdos e aguçou a gana dos acadêmicos por mais leituras. O escasso repertório audiovisual dos alunos, dado pelo limitado acesso a filmes de arte (há ausência no município de Parintins de salas de cinema comerciais e também de cineclubes de arte), foi provocado pela experiência. Assim, atendendo a demandas culturais e filosóficas, o CinÉtica tornou-se parte da jornada acadêmica dos universitários.

Os filmes exibidos nas três mostras realizadas foram, a título de listagem, os seguintes: *Clube da Luta* (David Fincher, 1999), *O leitor* (Stephen Daldry, 2008), *Ladrões de bicicleta* (Vittorio de Sica, 1948), *Menina de ouro* (Clint Eastwood, 2004), *Ensaio sobre a cegueira* (Fernando Meirelles, 2008), *Segunda-feira ao sol* (Fernando Leon, 2002), *Um sonho de liberdade* (Frank Darabont, 1994), *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2005), *O grande milagre* (Ken Kwapis, 2012), *Rede de intrigas* (Sidney Lumet, 1978), *A pele que habito* (Pedro Almodóvar, 2011), *Os sonhadores* (Bernardo Bertolucci, 2003), *Dançando no Escuro* (Lars von Trier, 2000), *Repórteres de guerra* (Steven Silver, 2010) e *Beleza americana* (Sam Mendes, 1999).

Relataremos a seguir, dentre essas obras, quatro filmes que se destacam no debate sobre a Ética, revelando os dilemas morais presentes nesses exemplares da cultura da mídia. Nosso objetivo é demonstrar o potencial desses textos culturais na compreensão da moral contemporânea e os desafios éticos da sociabilidade regida pelo capital²⁰.

4.1. *Clube da Luta*

O filme de David Fincher foi lançado em 1999, baseado no romance de Chuck Palahniuk. Na obra, o narrador, cujo nome não é revelado, é um personagem típico: jovem bem-sucedido que mora sozinho em um grande centro urbano. Sua vida se restringe ao consumo de bens da moda, o tempo livre do trabalho configura-se enquanto lazer via compra de mercadorias supérfluas. Envolto em uma vida sem sentido, cercado por insônia e angústia, ele busca conforto em grupos de ajuda para pessoas com doenças graves. Ali, ele retira as emoções que lhe faltam no dia a dia. Após conhecer Marla, uma viciada, como ele, nessa experiência angustiante, depara-se com Tyler, figura que vai mudar sua jornada. Tyler Durdeen, interpretado por Brad Pitt, é o protótipo da figura dionisiaca. Um emissário do caos, figura que busca a transvalorização dos princípios, no sentido nietzscheano, descobre-se ao fim da obra, toma conta do corpo do narrador adormecido.

O conflito das múltiplas personalidades representa a esquizofrenia da vida moderna, em que somos levados a assumir papéis distintos nas diversas esferas em que atuamos, algo que pode levar ao adoecimento mental. Tyler, o arquétipo do caos, desmonta a vida de classe média do narrador, criticando a passividade,

20. MÉSZÁROS, István. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

o consumismo, a covardia de quem não toma a própria vida pelas mãos. Ele cria o chamado Clube da Luta, local onde homens lutam sem buscar vitória, espaço em que a violência é redentora. Nele, cidadãos médios são colocados em contato pelo sentimento da vitalidade da dor e da virilidade. O resgate da violência corpórea, além de criar uma nova moral, torna-se fator de atração para os membros do clube. Esse mantra individual, de busca de um sentido primal perdido na experiência da sociedade urbana-industrial, torna-se pouco para Durdeen. Então chega a hora da política, em que a ética subversiva precisa alcançar a coletividade. O Clube da Luta torna-se agora o revolucionário Projeto Destruição.

No terceiro ato do filme, as ações políticas ganham dimensão militar e o plano de Tyler Durdeen é derrubar os principais prédios das companhias financeiras e, assim, zerar a dívida de milhões de pessoas. A ideia é que o sistema financeiro global é símbolo da sociedade consumista e, portanto, deve ser alvo do movimento subversivo brotado do Clube da Luta. O narrador, ciente de que Tyler é uma dimensão autônoma de sua própria psique, parte na missão de impedir que o Projeto Destruição avance. A característica organizacional que o grupo adquire aproxima-se de um protofascismo, algo que abre campo para o debate sobre sua real carga revolucionária.

Temas que surgem na obra, de forma bastante expressiva, são as dimensões: do pensamento moral na psicanálise freudiana (Durdeen é expressão do *id* do narrador), da filosofia de Nietzsche (Apolo vs Dionísio, moral como opressão, subversão como liberdade)²¹, da dialética marxista (sociedade capitalista como motor do estranhamento humano, a alienação do consumo, o fetiche da felicidade e das mercadorias e a liberdade via ação revolucionária)²², do existencialismo sartriano (ações individuais tem sempre consequências sociais, responsabilidade do agir moral e obrigações da liberdade).

O estilo narrativo do diretor segue uma edição rápida e ritmo de videoclipe, tornando-o o filme mais palatável do CinÉtica e, talvez por isso, um dos mais cultuados. O desmonte das certezas e a possibilidade de construção de uma nova moral exemplifica de forma clara para os alunos a ideia de que a moral não é um presente divino, mas uma práxis humana carregada de resíduos históricos e, assim, esfera imbricada na sociedade do capital. Uma proposta de contra-hegemonia ética, sem dúvida.

4.2. Ensaio sobre a cegueira

Outra adaptação da literatura, o filme dirigido pelo brasileiro Fernando Meirelles em 2008 questiona os limites da civilização em situações de exceção na mesma linha do Nobel português José Saramago em seu livro. Uma cegueira branca torna-se uma epidemia global, o Estado passa a conter, em quarentena, os adoecidos. O palco do filme é um desses campos de concentração de pacientes, em que a civilização dá lugar à barbárie, principalmente quando os internos

21. CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

22. BARROCO, Maria Lucia S. *Ética: fundamentos sócio-históricos*. São Paulo: Cortez, 2009.

são jogados à própria sorte pelo governo. A luta pela sobrevivência para suprir as necessidades mais básicas evidencia um momento de suspensão ética. Única pessoa ainda a enxergar, cabe à mulher do médico ser a bússola moral onde a desumanização passa a imperar. A metáfora da cegueira branca alude ao mundo fetichizado e reificado em que vivemos. Ofuscamento pela claridade, oceano de informações que nubla, pelo excesso, a capacidade cognitiva. A alegoria aponta para a alienação e a falta de compreensão das pessoas em relação ao trabalho e à sociedade. Enxergar simboliza ser capaz de estar um passo à frente, de compreender a realidade. A mulher do médico é, assim, a guia que conduz os personagens na superação da barbárie instaurada. Como no mito da caverna de Platão, ser capaz de ver traz ao indivíduo uma responsabilidade perante a coletividade. A ética pressupõe essa carga e a dimensão do conhecimento, como nos gregos, é seu elixir.

A obra consegue conduzir os espectadores à percepção de que os atos virtuosos não são decorrentes simplesmente do caráter individual, ou da crença em princípios religiosos, mas ao mesmo tempo, de certa forma existencialista, comprova que somos livres para escolher. Ao enxergar e ter o poder, a mulher do médico chama para si a tarefa de garantir o bem estar coletivo. A centralidade de seu compromisso para com os outros supera até mesmo suas individualidades, como no momento em que é traída pelo marido. Capaz de ir além da sociedade vigente, de posse do conhecimento e da virtude, ela agora é expressão e síntese da moral necessária à sobrevivência. Há o risco de que a interpretação do senso comum de que os homens são egoístas por natureza e que a humanidade não tem saída surja nos expectadores. Todavia, um exame mais profundo da narrativa coloca a colaboração e a construção social solidária como a pedra fundante de uma nova sociedade. A ponte entre esses dois mundos, da barbárie à sociedade regulada, é a mulher do médico. A catarse da personagem é liricamente mostrada na obra e ela passa do momento egoístico-passional ao ético-político²³, conduzindo os outros a voltar a enxergar. Uma gama de questões podem ser evidenciadas na ficção: a dimensão social da moral e os fatores a ela relacionados: vida ideológica, política e econômica; o papel da razão na constituição da ética; o irracionalismo vigente e as ações morais, o fetiche e a reificação do sistema sociometabólico do capital e a catarse gramsciana. A obra da cultura da mídia nega a direção moral e intelectual vigente e propõe caminhos para refletirmos sobre a ética contemporânea.

4.3. Dançando no escuro

Ganhador da Palma de Ouro em Cannes em 2000, o musical de Lars von Trier é interpretado pela cantora Bjork. Ela dá vida a Selma, imigrante da Tcheco-Eslováquia e operária nos EUA em 1964. Ela, ao contrário da mulher do médico em *Ensaio sobre a Cegueira*, possui uma doença hereditária degenerativa que a deixa cega, fator que a leva à virtuosidade. Para salvar o filho da mesma doença, Selma

23. GRAMSCI, op. cit.

vai para a “terra das oportunidades”, onde junta dinheiro para bancar a cura oferecida por médicos mais capacitados. Com a vida de opressão na fábrica, são seus momentos de devaneio, em que se vê como uma estrela de musicais, que lhe garantem o bálsamo da aridez cotidiana. O espetáculo, criticado aqui como um mundo de sonhos onde tudo é possível, contrasta com os dramas da personagem. Vítima do policial, que rouba suas poupanças para garantir a farsa do *American way of life* vendida à esposa, Selma, já cega, acaba cometendo o crime de assassinato e isso a leva à Justiça. Messiânica, fica difícil não concordar com sua ação, uma vez que o próprio policial a vê como algoz capaz de salvá-lo da vida espúria e fantasiosa que tinha. Ela prefere a pena de morte a perder o dinheiro destinado à cura do filho. O destino da operária é o sacrifício e sua escolha é deixar a lição de que injustiças contra sua classe não devem mais ser aceitas.

Os momentos em que ela canta, mesmo no cenário de escassez de sons como a prisão, ilustram o papel criador da arte na vida do ser social. Mais do que sonho, a alienada Selma, que vende sua força de trabalho na fábrica, consegue ser sujeito quando produz música. Nos instantes finais, seu canto é de manifesto, as notas expressam que essa seria a penúltima canção e que a última canção não será cantada, porque nós não permitiremos. Na obra, vemos que a personagem não consegue ser plenamente virtuosa por responsabilidade do todo social. Conforme aponta Vazquez²⁴, Selma se choca com a vida econômica da sociedade (na figura da exploração capitalista de seu trabalho), com a vida política (o policial representa o Estado e a Justiça e as leis, o sistema político) e a vida ideológica (seus devaneios musicais e os valores mercantis). O filme exemplifica muito bem o desafio da moral na sociedade do capital e o abismo que envolve o discurso idealizado da moral e da liberdade e a prática concreta das ações humanas. Com uma crítica mordaz ao modo de vida ocidental, o filme traz a dimensão social e moral da classe operária como eixo central. *Dançando no Escuro* também expressa dilemas importantes e chacoalha o status quo da hegemonia, visto que, mesmo sendo uma obra da cultura da mídia, possui valores artísticos que capturam a percepção do expectador, fazendo-o pensar na contramare. Novamente a contradição homem/coletividade e a mediação da sociedade e seu sistema injusto aparecem como nódulos da (im) possibilidade da ética em sua plenitude.

4.4. Segunda-feira ao sol

O tema da classe trabalhadora também pode ser explorado no filme *Segunda-feira ao sol*, de Fernando León, lançado em 2001. Ele trata do desemprego entre trabalhadores de estaleiro no norte da Espanha, das consequências da globalização e da crise estrutural do capital²⁵ para a vida cotidiana dos personagens Santa, José e Lino. O filme demonstra com maestria as consequências da vida material na sociabilidade humana. Por si só a obra já é uma aula da visão marxista sobre a ética e também uma ode à solidariedade de classe.

Em um dos momentos do filme, a piada dos irmãos siameses reflete a teoria ética lukácsiana²⁶: quando um cai, o irmão cai junto. Ser ético é alcançar a

24. VAZQUEZ, op. cit.

25. MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

26. BARROCO, op. cit.

dimensão humano-genérica, uma elevação só produzida na íntegra pela instituição concreta de uma sociabilidade capaz de proporcionar o avanço concreto da moral. Em um bar, eles contam suas histórias, relembram os momentos em que fizeram greve e foram sujeitos da história. Os personagens sofrem as dores da classe a que pertencem e buscam um no outro o apoio para se manterem em pé. A luta está fixada no imaginário deles e cada um ao seu modo enfrenta as consequências do desemprego, mas também das dificuldades em manter vivo o casamento, a amizade, a vida social.

O filme é um exemplo nítido de contra-hegemonia ética, produto da cultura da mídia capaz de apresentar o relato justo da vida contemporânea e também audacioso ao sintetizar nas telas, sem grandes discursos políticos, a realidade fenomênica da classe trabalhadora hoje. O final, quando os amigos roubam o barco e passam a dirigi-lo, exhibe metaforicamente a missão inescapável dos trabalhadores: tomar a história pelas mãos e guiá-la rumo a um mundo em que eles não cairão mais.

Temas de debate presentes na obra: a moral e a história; a lacuna entre o discurso moral e a prática concreta de sua ação; a práxis humana como expressão da dialética entre sujeito e objeto; o desmonte neoliberal e a reestruturação produtiva como cenário de desertificação da humanidade; a crise do capital como crise das instituições sociais²⁷; o desafio de uma nova moral, capaz de potencializar agentes e não seres passivos... O filme fala, em geral, do horizonte da vida econômica como obstáculo à moral²⁸.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recepção aos filmes e as discussões monitoradas comprovaram o impacto da cultura da mídia na formação ideológica e ética dos graduandos. Embora a seleção de filmes tenha privilegiado obras de cunho problematizador e contra-hegemônico, filmes de caráter mais comercial e hegemônico também podem ser debatidos. Nossa estratégia, contudo, foi tentar chacoalhar a direção moral e intelectual com vídeos que desnaturalizassem os costumes predominantes, pois o contrário poderia trazer o risco de reafirmação da moral estabelecida.

Com o compromisso de desmistificar a ética e ampliar o repertório dos alunos no sentido de um balanço sobre a moral, vista como histórica e social, o CinÉtica tornou-se um apoio pedagógico de sucesso, permitindo um movimento de análise diagnóstica²⁹ que cimeta a leitura crítica de mídia e eleva a capacidade cognitiva da audiência ativa a um patamar elevado de discernimento sobre os conteúdos cinematográficos.

Assim, ainda que dificuldades como a ausência de uma sala de exibição bem equipada e a falta de tradição em cinema no município de Parintins (AM) estejam presentes, acreditamos que o uso de filmes em sala de aula, quando voltados ao debate crítico e alimentados por conteúdos acadêmicos de comprovada relevância, é um instrumento vital na aprendizagem de uma geração capturada

27. MÉSZÁROS, op. cit.

28. VAZQUEZ, op. cit.

29. KELLNER, op. cit.

pela midiaticização cada vez mais intensa de suas práticas culturais. Aproveitar essas tecnicidades como ponto de partida da reflexão filosófica torna-se assim uma necessidade premente da docência no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCO, Maria Lucia S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. Cinema em G. Lukács e W. Benjamin: uma análise comparativa. **Saeculum**, João Pessoa, n. 4/5, p. 117-136, jan./dez. 1998/1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ESCOSTESGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luis C.; FRANÇA, Vera Veiga (orgs). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas, tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v.1. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**. Ensaios sobre a globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KELLNER, Douglas. **A cultura da Mídia: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: Edusc, 2001.

LEITE, Sidnei Ferreira. Reflexões sobre comunicação e sociedade: as contribuições de Douglas Kellner. **E-Compós**, v. 1, dez. 2004. **Reflexões sobre comunicação e sociedade: as contribuições de Douglas Kellner**. Revista Eletrônica da Compós, edição 1, dezembro de 2004.

LIMA, Venício A. de. **Mídia: teoria e política**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Educadora aposentada do IME-USP.

Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática (GCIEM).

Professora do curso de pós-graduação da Faculdade Oswaldo Cruz. Membro da Equipe SiteEducativa.

E-mail: acarambi@usp.br

“Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade do conhecimento e aprendizagem contínua. Assim o que outrora foi um lugar de densa socialização converteu-se em um espaço cada vez mais dedicado à administração de saberes, estes que agora os especialistas dos ministérios pretendem “modernizar” chamando-os de competências...” (Barbero, 2014)¹

A organização das atividades nesta edição tem como centro os temas: Ensino Médio no Brasil, Conectividade, Representação Visual e Inclusão das Mulheres na Produção Científica.

O artigo de Adilson Citelli, “Reforma do ensino médio: déficit de comunicação e intercorrências políticas”, traça o panorama caótico em que a questão da reforma do ensino médio está inserida e ressalta os desencontros, quando aponta a aprovação da lei para reformar o ensino em 2017, por medida provisória (MPV 746/2016). No ano seguinte, órgãos da imprensa anunciam que o Ministério da Educação estava retirando a tramitação do documento para realizar ajustes em pontos obscuros e o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) informa consulta pública sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Entender o contexto da criação da proposta de reforma do Ensino Médio, para o autor, traz consigo as marcas de um país atravessado por profunda crise política e no qual as composições e alianças dirigem pautas cujo alcance diz respeito, diretamente, aos problemas de governabilidade e busca de alguma legitimação popular. Nesta direção, o artigo apresenta a leitura crítica da indicação dos ministros de educação, abordando os períodos de: 1964 a 1985, a época da ditadura; 1985 a 1992, a influência partidária como determinante; a mudança que ocorre no período Itamar Franco (1992-1995) com a presença de um professor e, de certa forma, os governos que se sucederam até a volta,

1. MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 121

em 2017, da herança partidária, quando retornam ao Ministério escolhas que são resultado de loteamentos políticos.

Artigos desta revista, em edições anteriores, têm tratado do tema das Mídias e Educação. Nesta edição, vamos falar sobre a conectividade a partir do artigo “Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios”, de Leandro Marlon Barbosa Assis e Alexandre Farbiarz, cujo objetivo, segundo seus autores, é discutir se a melhoria do ensino nas escolas se daria a partir da introdução de tecnologias dentro do cotidiano escolar. O artigo também propõe a análise das práticas e estratégias políticas para inserir as Mídias na escola, aponta que na BNCC² ou no novo Ensino Médio³ não se identificam as medidas para a formação da prática docente e, menos ainda, as condições de infraestrutura para o desempenho das atividades pedagógicas propostas nos textos oficiais, as quais foram colocadas, em 2018, em debate público. Os autores comentam que o debate inserido nos textos da BNCC, ou na reforma do Ensino Médio, acaba por se orientar pela dinâmica de inserção no mercado de trabalho. Para eles, o papel da escola é ser uma força capaz de potencializar a reflexão sobre a formação de identidades e, também, estabelecer os vínculos face a face com os outros membros sociais frente à fragmentação advinda das redes digitais.

Na mesma perspectiva das Mídias e Educação, temos o artigo de Maria Ogécia Drigo e Luciana Coutinho Pagliarini de Souza, “Representação visual e cognição: estudo com livros didáticos de Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental”, que tem, como propósito averiguar em que medida as representações visuais contribuem para desencadear processos cognitivos. Segundo as autoras, a reflexão é relevante para a interface comunicação/educação, pois traz à tona a possibilidade de que as disciplinas escolares sejam vistas como linguagens que, ao incorporarem signos distintos do verbal, implicam em novos conhecimentos sobre tais modalidades de representações.

A questão das mulheres na investigação crítica é objeto de análise de Sarah Corona Berkin no artigo “El aporte de las mujeres a la investigación crítica de la comunicación en América Latina”, que, segundo a autora, coincide com o novo plano para o conselho nacional de ciências e tecnologia do México. A autora não se considera defensora das mulheres, nem dos indígenas, nem dos pobres, porque esta é a forma de fomentar os estereótipos feminino e masculino, de raça e de classe social. Mas a autora quer tratar da participação das mulheres na investigação em Comunicação Social, com especial ênfase nas mulheres precursoras do campo na América Latina e a inclusão das mulheres na produção científica.

As atividades nesta edição estão organizadas pelos seguintes temas:

- O panorama político da reforma do ensino médio;
- Sociedade do conhecimento: conexão;
- Sociedade do conhecimento: imagens e representações; e
- As mulheres na produção científica.

2. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio/>. Acesso em: 23 fev. 2018.

3. BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – DÚVIDAS**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

PRIMEIRA ATIVIDADE

O panorama político da reforma do ensino médio

O objetivo da atividade é apresentar e discutir a reforma do ensino médio que foi apresentada para consulta pública em 2018 e as interferências políticas no Ministério da Educação, que é usado como moeda de troca para o apoio dos partidos políticos, desde a época da ditadura até os dias atuais. Tem-se como referência o artigo “Reforma do ensino médio: *déficit* de comunicação e intercorrências políticas”, de Adilson Citelli.

A atividade é recomendada para os cursos de licenciaturas das diferentes áreas do conhecimento, cursos de graduação de Comunicação e Pedagogia e para professores e alunos do ensino médio e está organizada na seguinte sequência didática:

1. Propor a leitura do artigo em grupo, solicitando que os participantes façam uma tabela identificando pelo menos um titular do Ministério da Educação em cada período apontado no artigo e seu partido de origem, de 1964 até os dias atuais. Por exemplo:

Período	Ministro da Educação	Partido de origem	Presidente do Brasil
1966 - 1969	Pedro Aleixo	ARENA	Castelo Branco

Como apoio para a atividade, além do artigo, propomos consultar os sites:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_ministros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil

<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>

2. Fazer a exposição das tabelas dos grupos e analisar os dados a partir das seguintes ideias:

- Os partidos dos personagens que encabeçam o Ministério nos diferentes períodos e governos presidenciais;
- A formação acadêmica desses ministros e as medidas pedagógicas que ocorreram no período e produziram impacto na educação.

3. A partir da tabela, propomos a análise de alguns temas e questões:

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi aplicado pela primeira vez em 1998 e tinha o objetivo de avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do ensino *médio* em todo o *país* para auxiliar o Ministério na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino.

- Qual o objetivo atual do ENEM e quando e por que ocorreram as mudanças?

A existência de uma Base Nacional Curricular Comum foi prevista na Constituição Federal, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Em 2015, começou a construção do documento, o qual tem como objetivo orientar nacionalmente a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio⁴.

- Qual é problemática da reforma do Ensino Médio?

A reforma do Ensino Médio tem seus fundamentos dirigidos por três grandes eixos: flexibilização curricular; tempo integral e ensino técnico ou formação para o trabalho. Para subsidiar o trabalho do professor, sugerimos que assista o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=eTowriTcNd8>

4. Fazendo a leitura do artigo de Citelli, como você, aluno do ensino médio e/ou professor, interpreta cada um dos eixos, tendo como parâmetros a sua realidade escolar?

Para subsidiar a análise, propomos que os alunos assistam às mídias veiculadas pelo governo sobre a reforma do ensino médio nos links:

<https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>

https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54

Fazer a síntese das questões em sala de aula, propor a redação de um documento com a opinião dos alunos e divulgar no site da escola.

5. Problemas para serem discutidos na sala dos professores:

- Primeiro, o que interfere na administração da escola e que consiste em desvendar, como o autor do artigo diz, que tipo de especialista “com notório saber” estaria disposto a aceitar a rotina de sala de aula, como é proposto no documento da base sobre o ensino médio.
- Quais políticas públicas estão sendo propostas na base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, inclusive no que diz respeito aos salários e à melhoria das condições materiais de trabalho.

Fazer a ata da reunião e divulgar no site da escola ou em algum espaço coletivo.

SEGUNDA ATIVIDADE

Sociedade do conhecimento: conexão

A atividade está organizada para os cursos de graduação de Comunicação, Pedagogia, Letras, licenciaturas em geral e para professores que estão em sala de aula com alunos do ensino médio.

4. Rever site anteriormente citado na nota de rodapé 2.

Está organizada na seguinte sequência didática, para professores e alunos:

1. Leitura do artigo destacando as seguintes afirmações:

- O indivíduo desloca-se do *projeto coletivo*, construído pela Modernidade, para uma atuação fragmentada dentro de escolhas já pré-estabelecidas pela dinâmica econômica;
- A perspectiva de um *consumo* orientado à exibição e satisfação imediata se apresenta pelo volume crescente de desejos postos em um fluxo constante a partir da Cultura de Mídia;⁵
- A ação do sujeito pautado pela solução de problemas sociais pode ser substituída por uma *prática individualista* de satisfação de prazeres em nome do preenchimento do vazio que, paradoxalmente, surge da velocidade que o consumo impõe à sociedade;
- Assim, pode-se reconhecer que a sociedade contemporânea é atravessada pelas Mídias e pelas práticas de consumo oriundas das esferas *sociais hegemônicas*.

Fazer a síntese dos comentários em grupo, identificando os comportamentos pessoais dos alunos em relação às afirmações do artigo.

2. Os caminhos apresentados pelos autores do artigo:

- Os educandos estão inseridos⁶ na cultura digital e podem utilizar deste ambiente virtual para enriquecer a experiência escolar;
- Os vídeos postados em canais no YouTube ou em páginas do Facebook podem ser utilizados pelos educadores;
- A emergência de uma Educação para as Mídias como forma a contrapor o consumo irrefletido e, também, interferir na manutenção de uma dinâmica reificadora da vida social.

3. Dificuldades apontados no artigo para a implementação das ideias selecionadas acima:

- A estrutura física e o despreparo/desvalorização dos profissionais limitam o alcance de um projeto educativo diferente possibilitado pelas tecnologias;
- Como garantir aos educandos a chance de ampliarem o alcance de seu conhecimento já adquirido pela prática cotidiana, se faltam condições básicas para o funcionamento escolar.
- Como escrevem Freire e Guimarães⁷,

[...] falta também, muitas vezes, a nós, professores, uma atitude mais compatível com a nossa realidade, que é a de primeiro procurar aproveitar os meios simples que temos [...] e, a partir do momento em que nós estivermos conseguindo desenvolver, já artesanalmente, o conhecimento e o envolvimento das pessoas, aí poderemos também partir para os recursos industriais.

5. KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**: estudos culturais de identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

6. Cf. TIC Kids Online Brasil. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

7. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz & Terra, 2011. p. 104.

4. Discutir em um grupo de professores e um outro de alunos os caminhos e as dificuldades apresentadas pelos autores e fazer uma comparação entre as visões dos alunos e as dos professores.

5. Propor a confecção de um portfólio das atividades da escola que contemplem as Mídias e analisar a conclusão do autor.

Portanto, ao reconhecermos que optar pelo uso ou não das mídias digitais acarreta perdas irreparáveis, caso não tenhamos a convicção de qual projeto de Educação queremos.

TERCEIRA ATIVIDADE

Sociedade do conhecimento: imagens e representações

O artigo de Maria Ogécia Drigo e Luciana Coutinho Pagliarini de Souza, “Representação visual e cognição: estudo com livros didáticos de Ciências e Matemática para o Ensino Fundamental”, tem o propósito de averiguar em que medida as representações visuais contribuem para desencadear processos cognitivos. Para as autoras, a onipresença da imagem em todos os níveis de representação e da psique do homem torna premente um olhar atento para este fenômeno, em particular, no ambiente escolar e nos diversos meios, como os livros didáticos.

A atividade está organizada para professores de ciências e matemática do ensino básico, fundamental e médio e seus alunos.

1. Leitura do artigo destacando os seguintes pontos:

- As imagens podem ser agregadas aos fatores que tecem as relações na sociedade contemporânea;
- Tais relações podem ser percebidas também no ambiente educacional e nos mais diversos meios, inclusive nos livros didáticos;
- Voltamos nossa atenção para imagens – representações visuais – presentes em duas coleções de livros de Ciências e duas de Matemática.

2. Discutir o significado das imagens nos livros didáticos, em particular nos livros de Ciências e de Matemática e a definição de signo proposta no artigo.

3. Segundo as autoras, as representações visuais apresentadas: fotografias, ilustrações, gráficos, tabelas, entre outras, podem ser classificadas, na perspectiva de Peirce, como signos e ser classificadas em ícone, índice e símbolo.

Discutir com os alunos a classificação de Peirce para os signos e definir o que é ícone, índice e símbolo.

Para subsidiar a discussão propomos que os alunos assistam aos vídeos abaixo. O segundo trata da Semiótica e traz as ideias de Peirce. Para nosso propósito, é recomendado assistir de 0:00 a 2:27:

https://youtu.be/a_6mVTaP-KE

<https://youtu.be/VDIJM7UVjhk>

Em seguida, propor que os alunos, em grupo, façam a leitura do item: Classificação/Cognição e Representações Visuais do artigo e pesquisem em seus livros didáticos signos que podem ser classificados como ícone, índice ou símbolo, segundo a perspectiva de Peirce. Pedir para que registrem a página e a representação que foi identificada como signo.

Fazer um painel das representações escolhidas e dialogar sobre a pertinência de cada uma quanto ao fato de ser ícone ou índice ou símbolo.

Discutir com os alunos a importância das representações visuais em seus livros didáticos e como elas ajudam na compreensão dos conteúdos abordados.

Selecionar as representações dos livros didáticos que, para os alunos, foram consideradas mais significativas para a compreensão de um certo conteúdo, identificando o seu conteúdo.

QUARTA ATIVIDADE

As mulheres na produção científica

A questão das mulheres na investigação crítica é objeto de análise de Sarah Corona Berkin, no artigo “El aporte de las mujeres a la investigación crítica de la comunicación en América Latina”. A autora trata da participação delas na investigação em Comunicação Social, com especial ênfase nas precursoras do campo na América Latina e a inclusão das mulheres na produção científica.

O texto está em espanhol e o indicamos para alunos dos cursos de graduação de Jornalismo, Comunicação, Letras e História.

1. Para os alunos de graduação, pedir que façam uma lista das mulheres que costumam citar em seus trabalhos acadêmicos e/ou estão nas referências bibliográficas de seus cursos.

2. Fazer uma síntese, registrando o número de mulheres presentes na lista e comparar com o número de homens.

3. A autora escreve sobre a presença das mulheres no campo da Comunicação Social que, segundo ela:

[...] por ser un campo interdisciplinario es representativo de muchos otros y por ser relativamente nuevo es fácil rastrear sus primeras investigaciones. Hablaré del papel de las mujeres desde esos primeros trabajos de comunicación y muestro la continuidad, si bien actualizada a la fecha, de su invisibilidad.

A autora identifica três linhas de investigação que se fazia na América Latina nas décadas de 60 e 70. São elas: Crítica ao imperialismo, A Teoria da dependência do sul em relação ao norte, registrando as relações de dominação, e Comunicação popular, que é apresentada como uma opção metodológica.

4. Propor que os alunos façam a leitura do artigo e em grupo discutam as três linhas apresentadas, esclarecendo a que situações a autora se refere. Fazer a síntese das ideias apresentadas.

5. Fazer a leitura do item “Las mujeres en la academia”, identificar as mulheres que são citadas e suas contribuições acadêmicas.