

Nelson De Luca Pretto

uma **escola**   
*sem/***com futuro**

educação e multimídia



EDUFBA

# UMA ESCOLA SEM/COM FUTURO

Educação e Multimídia

## Universidade Federal da Bahia

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice-reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



## Editora da Universidade Federal da Bahia

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Edufba

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina

Salvador - Bahia CEP 40170 115 Tel/fax 71 3283 6164

[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

Nelson De Luca Pretto

# UMA ESCOLA SEM/COM FUTURO

Educação e Multimídia

8ª edição  
revista e atualizada

Salvador  
EDUFBA  
2013

2013, Nelson De Luca Pretto

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

1ª edição: 1996, Papyrus

2ª edição: 1999, Papyrus

3ª edição: 2001, Papyrus

4ª edição: 2002, Papyrus

5ª edição: 2003, Papyrus

6ª edição: 2005, Papyrus

7ª edição: 2009, Papyrus

*Projeto Gráfico*

Rafael Guimarães Barreto

*Capa*

Lúcia Valeska Sokolowiz

*Revisão*

Yasmine Spínola dos Santos

*Normalização*

Letícia Oliveira de Araújo



CC - O conteúdo está licenciado pelo Creative Commons para uso Não Comercial (by nc, 2.5). Essa licença permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre sua obra sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter a menção aos autores e também não podem ser usadas para fins comerciais.

Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>

"Este livro foi publicado em versão impressa pela Papyrus Editora, com encerramento de contrato em 2010."

---

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Pretto, Nelson De Luca, 1954-

Uma escola sem/com futuro : educação e multimídia / Nelson De Luca Pretto ; apresentação, Ismar de Oliveira Soares. - 8. ed. rev. e atual. - Salvador : EDUFBA, 2013.  
286 p.

Originalmente apresentada como tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, 1994.

ISBN 978-85-232-1081-6

1. Comunicação de massa - Aspectos sociais - Brasil. 2. Ensino audiovisual. 3. Recursos audiovisuais. I. Soares, Ismar de Oliveira, 1943- II. Título.

---

CDD - 370.15

# SUMÁRIO

07	<b>NELSON PRETTO: DOCUMENTÁRIO DE UM PERÍODO</b>
	Ismar de Oliveira Soares
15	<b>APRESENTAÇÃO DESTA EDIÇÃO</b>
25	<b>APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO</b>
31	<b>INTRODUÇÃO</b>
33	ERA UMA VEZ...
39	OS CAMINHOS PERCORRIDOS
49	<b>UM MUNDO DE IMAGENS E INFORMAÇÕES</b>
52	DO MUNDO TEOCÊNTRICO AO MUNDO DA INFORMAÇÃO
68	A CONCENTRAÇÃO DA PROPRIEDADE SOBRE OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO
75	<b>DE LASCAUX À TELEVISÃO INTERATIVA: O DESENVOLVIMENTO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO</b>
78	AS PRIMEIRAS IMAGENS
81	A FOTOGRAFIA E O CINEMA
84	A AMPLIAÇÃO DAS COMUNICAÇÕES: DO TELÉGRAFO À TELEVISÃO
90	OS SATÉLITES E A ALTA DEFINIÇÃO
94	O REGISTRO DOS SONS E DAS IMAGENS
96	O MUNDO ZERO E UM
104	DA "MULTI MÍDIA" À MULTIMÍDIA
119	<b>A EDUCAÇÃO NUM MUNDO DE COMUNICAÇÃO</b>
126	A ESCOLA: DA RAZÃO À IMAGINAÇÃO
133	EM BUSCA DE UMA CULTURA AUDIOVISIVA PARA A ESCOLA

140	UMA ESCOLA COM FUTURO
144	AS TENTATIVAS DE UM CAMINHAR CONJUNTO DA EDUCAÇÃO COM A COMUNICAÇÃO
<b>155</b>	<b>A CULTURA AUDIOVISIVA NA UNIVERSIDADE: O USO DE VÍDEOS</b>
157	RECOLOCANDO O PROBLEMA E A HIPÓTESE DA PESQUISA
163	HIPÓTESES, AMOSTRAGEM E MÉTODO DO LEVANTAMENTO
<b>171</b>	<b>AS PRÁTICAS AUDIOVISUAIS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS</b>
173	AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS
173	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
185	Universidade de Brasília (UnB)
192	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
198	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)
204	Universidade de São Paulo (USP)
217	Universidade de Milão - Università degli Studi di Milano
<b>233</b>	<b>A UNIVERSIDADE E O AUDIOVISUAL: UMA ANÁLISE</b>
235	A PRODUÇÃO AUDIOVISIVA DAS UNIVERSIDADES
240	A UTILIZAÇÃO DO AUDIOVISUAL NAS UNIVERSIDADES
243	A DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL PRODUZIDO
243	A PESQUISA E AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL
<b>247</b>	<b>CONCLUSÕES</b>
<b>269</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>
<b>283</b>	<b>ÍNDICE ONOMÁSTICO</b>

**NELSON PRETTO:  
DOCUMENTÁRIO DE UM PERÍODO**





Em meu percurso de orientador junto ao programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da ECA/USP tive a oportunidade de orientar 13 teses de doutorado, 11 dissertações de mestrados e mais de 60 trabalhos conclusivos do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão da Comunicação. A intencionalidade das orientações desses trabalhos de investigação científica, na linha de pesquisa em comunicação e educação, teve, permanentemente, um caráter exploratório. O que, como orientador, me interessa saber tem sido por onde anda o imaginário dos pesquisadores interessados nos fenômenos que se produzem na interface entre estes dois campos e, em consequência, que contribuições podem oferecer para o entendimento das relações que aí se produzem.

E foi a partir desta perspectiva que aceitei entre meus orientandos um candidato que chegava da Bahia, com incursões e práticas acadêmicas em projetos de uso do vídeo em processos educativos, especialmente no ensino superior: Nelson Pretto.

Estávamos no início dos anos 1990. Até aquela data, já me havia envolvido, profissionalmente ou como militante, em algumas experiências marcantes. Uma delas foi o próprio fato de haver compartilhado meu tempo de magistério, entre 1970 e 1986, entre o mundo da educação (ensino médio, tanto na educação pública quanto no ensino privado) e

o mundo da comunicação (professor numa Faculdade de Comunicação Social). Com um pé em cada canoa, frequentei e promovi, pelo Brasil, eventos e debates sobre a relação entre a prática educativa e os desafios propostos pela comunicação social ao cotidiano das pessoas, especialmente através dos congressos anuais da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) e da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT).

Fora da universidade, na busca de uma ponte entre educadores e comunicadores, havia ajudado a criar e a coordenar, ao longo da década de 1980, um projeto denominado Leitura Crítica da Comunicação (LCC), no espaço da (UCBC), que chegou a promover uma média de 60 cursos por ano, em todo o país. Junto às Irmãs Paulinas, colaborei, nos inícios da mesma década, para criar um centro de formação, o Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPA), com a finalidade de construir uma alternativa para que a inter-relação comunicação e educação encontrasse um espaço regular de reflexão e de práticas alternativas à margem do sistema formal de preparação de professores, representado pelas Faculdades de Educação, até então, em sua maioria, avessas ao debate sobre o tema da comunicação. Ao ingressar na USP, como professor e orientador, decidi percorrer uma trilha que não apenas ampliasse o diálogo entre os dois campos, mas que pudesse permitir um melhor entendimento da especificidade desta interface.

O ingresso de Nelson Pretto, como meu orientando, teve como justificativa o fato do pretendente ao programa de doutorado da ECA/USP ser um educador, com reflexões, experiências e entusiasmo comprovados. Esperava de Nelson que oferecesse, no espaço de um programa de comunicação, uma contribuição para o entendimento do que pensavam os educadores do final dos anos de 1980 e início de 1990 sobre o fenômeno comunicativo em sua incidência sobre o fazer educativo. Um pesquisador, portanto, que olhasse a comunicação e suas tecnologias a partir dos referenciais da educação.

A contribuição que Nelson Pretto finalmente acabou oferecendo com sua tese *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia* deixou de ser um compromisso burocrático na agenda das defesas de 1994. Seu trabalho abria um panorama diferenciado: a certeza de que a busca por novos caminhos nas relações entre os processos comunicativos e a prática educativa ia além da posse ou uso das novas ferramentas, instalando-se na compreensão mesma do contexto civilizatório propiciado ou constituído pela sociedade midiática.

Por esta razão, olhando em perspectiva, o trabalho de Nelson Pretto, imediatamente transformado em livro, com sete edições subsequentes, teve o sentido de um marco histórico não apenas para o programa de pós-graduação da ECA/USP. Converteu-se, definitivamente, no instrumento de um diálogo que aos poucos foi abrindo estrada, criando sensibilidades, oferecendo repertório e criando interlocutores.

A importância da reedição do livro, pela EDUFBA, e de sua disponibilização *on-line*, se traduz na garantia de que aos estudantes de Comunicação, assim como aos de Educação e, em especial, aos jovens educadores, continua franqueada uma fotografia, revelada em cores, sobre o esforço de elucidação e de convencimento realizado pelo autor, na construção do diálogo que permite, hoje, mesmo em nível ministerial, portanto, nas políticas públicas, que o tema da inter-relação comunicação/educação passe a ganhar relevância.

Como documentário de uma época, o livro de Nelson Pretto necessita voltar ao público como fora escrito, sem atualizações. Ao falar do estado da arte nos anos de 1980 e início dos 1990, a pesquisa retrata, na verdade, um período rico da história da educação nacional, momento em que se descobria, pela força do audiovisual e de sua reprodutividade, o potencial representado pelos recursos da comunicação para a ação educativa. Em essência e com entusiasmo, Pretto propõe, então, “uma cultura audiovisual” para a escola brasileira.

No segundo capítulo da obra, intitulado *De Lascaux à televisão interativa - o desenvolvimento das tecnologias da comunicação*, por exemplo,

Pretto volta a colocar a serviço dos professores e dos gestores da educação - na tentativa de sensibilizá-los - a rica trajetória das invenções que permitiram ao homem do final do século XX chegar à interatividade digital. Antes, porém, alerta seu leitor para o fato de que os fenômenos descritos não são secundários ou circunstanciais na história da civilização. Para tanto, socorre-se de Paul Valéry, em texto de 1934, quando afirmava:

Como a água, o gás ou a corrente elétrica entram nas nossas casas, vindo de longe, graças a um esforço quase nulo, para atenderem às nossas necessidades, assim seremos abastecidos de imagens e de seqüências de sons, que aparecem num pequeno gesto, quase um sinal, e imediatamente nos deixam.

12

Não se trata de volatilidade, mas de velocidade, distanciando, a cada dia, a modalidade tradicional de educação do tempo presente. Por isso, o autor se insurge: “a escola deve tomar consciência de que não pode caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros.” Na verdade, para ele, diante da emergência de um novo modo civilizatório, na era da multimídia, “o papel reservado à educação ainda não havia sido definido e, certamente, nem mesmo estaria sendo definido no interior da própria escola.” Entende, em consequência, que a superação do analfabetismo das imagens, da comunicação e da informação e a incorporação da nova “razão imagética”, que define os modos de ler e entender a realidade, não poderiam dar-se única e exclusivamente por intermédio da escola. Torna-se necessário que o Estado se mobilize, mediante políticas educacionais adequadas, valorizando, em primeiro lugar, os processos educativos, e, na seqüência, transformando os espaços de ensino em campos férteis para a formação do “novo ser humano”, que passa a habitar o planeta, definido pelo autor, na conclusão de seu trabalho, como “programador da produção”, “capaz de interagir com os mecanismos maquímicos da comunicação,

um ser humano participativo que saiba dialogar com os novos valores tecnológicos e não um ser humano receptor, passivo.”

Na verdade, para Nelson Pretto, a solução para a desconexão entre a educação e a história somente poderia ser solucionada caso aquela fosse capaz de aproximar-se do mundo da comunicação, não apenas adotando os recursos da informação em seus procedimentos didáticos, mas assumindo-os à luz de uma nova sensibilidade implantada. E tudo isso a partir da adoção de novos paradigmas por parte das políticas públicas.

O livro toma como objeto o mundo universitário, dedicando ao tema do quarto ao sexto capítulo, com a análise de cinco importantes universidades brasileiras (USP, UFRJ, UFRN, UnB e PUC/RS), além de uma estrangeira, a Università degli Studi di Milano (Itália). Sua conclusão é pessimista: “O olhar mais atento para o interior das universidades indicou a total ausência de uma cultura audiovisual nas suas práticas acadêmicas, manifestada tanto nos procedimentos individuais e isolados de professores, funcionários e estudantes, como nas estruturas mais gerais das instituições analisadas.” E vai mais longe:

As tentativas de incorporar os novos meios de comunicação e informação no cotidiano universitário podem ser vistas como novas manifestações desse isolamento. Um isolamento conceitual que afasta, em diversas instâncias, a produção e a utilização de vídeos da produção de conhecimentos geradas na universidade. São mundos distantes que não se aproximam. Que não se conhecem. O mundo das imagens, da imaginação e da informação e o mundo da razão. (PRETO, 1995, p. 59)

É muito significativo que o relançamento da obra de Nelson Pretto esteja se dando no momento mesmo em que a universidade e o próprio poder público dão indícios de que uma nova sensibilidade começou a fazer história. Refiro-me, a título de exemplo, à multiplicação de dissertações e teses sobre a Comunicação/Educação (cujos resultados podem ser observados nos GTs sobre Comunicação e Educação, de instituições como a INTERCOM e a ANPed) e, em termos de formação de mão de

obra, à criação de dois programas, respectivamente na USP e na Universidade Federal de Campina Grande, voltados a preparar um especialista para dialogar simultaneamente com o mundo da educação e o mundo da mídia: o educador.

Em termos de políticas públicas, tem sido inegável o esforço do Ministério da Educação (MEC) através de cursos a distância para dezenas de milhares de professores em todo o país, como o *Mídias na Educação*, recentemente transferido da Secretaria Especial de Educação a Distância para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um modo de garantir sua permanência, avaliação e reestruturação, ao longo do tempo, e, em termos paradigmáticos, o texto revigorador das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*, aprovado pelo MEC, em dezembro de 2010. O novo documento chega, por exemplo, a propor um efetivo diálogo entre educadores e educandos, para além da estrutura burocrática das escolas e dos programas de ensino, no núcleo mesmo da gestão escolar, que somente se tornará viável caso sejam adotados os parâmetros da educação.

Para que este tipo de diálogo se tornasse possível, hoje, a obra de Nelson Pretto certamente ofereceu, ao longo de quase duas décadas, uma contribuição decisiva. Bem-vinda, pois, a iniciativa da UFBA de reimprimir sua tese doutoral de 1994!

Ismar de Oliveira Soares

Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da ECA/USP

Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da USP

Coordenador da Licenciatura em Educação da ECA/USP

## **APRESENTAÇÃO DESTA EDIÇÃO**





Uma nova edição de *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia* está agora saindo pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA) e está em suas mãos ou tela.

A velocidade com que o mundo está se transformando tem exercido influência direta sobre as reflexões publicadas no livro original, fruto da minha pesquisa de doutorado, concluída no início de 1994. Em maio daquele ano, defendi, na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), a tese de doutoramento intitulada *Universidade e o mundo da comunicação: análise das práticas audiovisuais das universidades brasileiras*, depois transformada em livro e que, hoje, apresenta nesta nova versão, com ligeiras adaptações. Naquele momento, estavam presentes na banca, além do meu orientador, Ismar de Oliveira Soares – que me dá a honra de apresentar esta edição na nova fase –, os queridos professores Laymert Garcia dos Santos, Marília Franco, Elza Dias Pacheco e a saudosa Marizainha Fuzari.

Após vários anos, mais precisamente 15 anos, desde a primeira edição do livro *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*, pela Papyrus, era chegada a hora de uma mudança de rumo para este trabalho. A principal razão para a mudança diz respeito a uma das questões contemporâneas mais importantes e que, na época da escrita inicial,

não estava ainda presente em minha investigação e muito menos em minha plataforma de luta política. Refiro-me à questão do direito autorral e das formas de licenciamento dos trabalhos científicos produzidos por nós, professores universitários.

A editora Papyrus me acolheu, e isso foi fundamental para a divulgação inicial deste trabalho e para a minha própria vida profissional. Sua competência editorial e de distribuição – um dos maiores gargalos da “velha” indústria editorial – é, na minha opinião, inquestionável. Mas as editoras estão constituídas a partir de bases que estão mudando velozmente, com a digitalização dos conteúdos e com o aumento das possibilidades de acesso através dos diversos mecanismos para a leitura. Estamos nos liberando do suporte físico fixo único – o livro impresso – e passamos a poder contar com uma multiplicidade de suportes, eletrônicos e digitais, o que coloca toda a chamada indústria editorial em profundo rebuliço, a exemplo do que vem acontecendo no mundo da música, com a intensa circulação dos arquivos MP3 ou similares.

Com o vencimento do meu contrato com a editora para mais uma edição deste livro – chegamos à 7ª edição do mesmo pela Papyrus – e considerando que a única possibilidade viável economicamente para a editora seria colocá-lo no formato *e-book* para ser comercializado, concluímos que seria melhor para nós, eu como autor e a Papyrus como editora, dar por encerrada essa importante parceria. Assim, fiquei eu liberado com os originais de *Uma escola sem/com futuro*. Imediatamente pensei em adotar uma outra estratégia. Esse, seguramente, já é um livro “velho” no sentido mais específico dos capítulos que tratam da evolução das tecnologias e das análises que fiz sobre o uso do vídeo nas universidades.

Entre o ano de 1994, quando do término do meu doutorado e da publicação do livro, posteriormente, em 1996, até os dias de hoje, muitas, mas muitas foram as transformações da sociedade. A bem da verdade é que quase mereceria a escrita de um segundo volume, continuando a discussão em torno do futuro da escola. Mas isso não foi feito por várias

razões. A primeira de todas é porque as reflexões aqui expostas têm uma datação, e isso me parece importante manter. A segunda é que, rigorosamente, quase tudo teria que ser reescrito, do ponto de vista dos dados relativos às tecnologias e das informações relativas ao que foi a minha pesquisa de campo naquele momento.

No entanto, as reflexões de cunho mais teórico sobre a educação e a presença das tecnologias digitais (aquelas que nomeávamos de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) me parecem bastante atuais.

Como vários outros artigos e livros estão sendo publicados por mim e pelos colegas integrantes dos nossos grupos de pesquisa (*Educação, Comunicação e Tecnologias* (UFBA), *Ábaco* (UnB) e *Laboratório Interdisciplinar sobre Informação e Conhecimento* (UFRJ)), ao longo de todos esses anos, creio que a reimpressão deste livro contribuirá para que possamos, de um lado, olhar para o passado recente e percebermos o tamanho de nossa caminhada, além de, por outro lado, manter esta história registrada, já que, em função do percorrido, muitas das dificuldades que estamos enfrentando advêm, justamente, do desconhecimento – intencional ou não – desta história, contada por mim e por vários outros.

Portanto, atualizar o livro seria praticamente escrever um novo livro, o que, de fato, já estou fazendo, mas em outro contexto e tempo.

Sendo assim, precisávamos encontrar outros meios de manter este livro vivo e seu conteúdo disponível.

Partimos para um outro caminho. Caminho este que nos trouxe para a EDUFBA, como, aliás, aqui já estávamos com outros livros,<sup>1</sup> já que esta editora universitária vem desempenhando um importante papel no movimento de transformação pelo qual vem passando o mercado editorial mundial.

---

<sup>1</sup> *A Ciência nos Livros Didáticos, Expressões de Sabedoria* (em conjunto com Luis Felipe Serpa), *Tecnologia e novas Educações, Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias de poder* (com Sergio Amadeu da Silveira), *Inclusão Digital – polêmica contemporânea* (em conjunto com Maria Helena Silveira Bonilla) e *Reflexões: ativismo, redes sociais e educação*, 2013.

Submeti, então, o livro à EDUFBA, que o aprovou, com base na filosofia que preconizamos: o seu conteúdo liberado na internet (no nosso caso, ainda licenciado em *Creative Commons*) e o livro físico, um bem material e cuidadosamente trabalhado pela equipe da editora, com os direitos materiais da EDUFBA, que, assim, pode comercializá-lo. Resgatamos, desse modo, a ideia de que o conteúdo do livro, especialmente no caso de livros frutos de pesquisas científicas financiadas com dinheiro público, precisa estar disponível para o acesso de toda a população, sem custos adicionais, uma vez que já fora financiado na origem da sua produção. Assim, licenciamos o conteúdo em *Creative Commons* e escolhemos uma licença que garanta ao leitores a possibilidade não só de copiá-lo e de difundi-lo sem limitações, mas também de poder remixá-lo para a produção de novos textos. Aliás, essa é um das características primordiais da ciência que vai sendo perdida pelo poderio da indústria dos intermediários. Porém, se o leitor ainda desejar ter o livro no seu suporte tradicional, inventado entre os séculos II e IV – “livro composto de folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação que chamamos códex e que substituiu os rolos da Antigüidade grega e romana” (CHARTIER, 2002, p. 22) –, ele poderia ser adquirido e possuído pelo leitor.

Sugerimos, então, que não imprima este livro, como já fora sugerido pelos pioneiros autores, nos idos dos anos 1990 do século passado. O custo de impressão nas impressoras caseiras é alto e o resultado não é um livro com cara de livro, que ainda é um objeto de desejo de muita gente, e meu também!

Assim, trabalhamos nesta 8ª edição de *Uma Escola sem/com Futuro* de forma a levar até você, leitor do novo milênio, as reflexões que fazíamos naquele momento da escrita deste livro, fruto, como já mencionei, do meu doutorado na (ECA)/USP, em 1994.

Antes de fecharmos esta apresentação, falemos um pouco da EDUFBA e das políticas do acesso aberto.

Ao longo dos últimos anos, sem que, lamentavelmente, se constitua em uma política intencional da Universidade como um todo, mas, sim, em um esforço quase pessoal da equipe da própria EDUFBA e do seu conselho editorial, todos os livros publicados pela editora passaram a ser depositados e disponibilizados ao público no repositório institucional da Universidade, também ele sendo implementado sob a coordenação da própria EDUFBA. A atual diretora da EDUFBA, professora Flávia Rosa Goulart, tem estudado o tema desde o seu mestrado, quando, de forma sábia, analisou a prática da “xerox” no interior da universidade através das “pastas do professor.” (ROSA, 2006) Como parte do seu doutorado na Faculdade de Comunicação da UFBA, analisou a política de repositórios abertos e esteve, durante três meses, em estágio sanduíche na Universidade do Minho, instituição que tem se destacado pela implementação dos repositórios institucionais. A partir desse movimento acadêmico-político-administrativo, liderou a implantação do repositório da UFBA e, com isso, a nova política da EDUFBA. Por esse trabalho, a UFBA já recebeu recentemente (novembro de 2011) o prêmio pelo Repositório Institucional (RI) com o maior número de arquivos científicos disponíveis do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Desde aquele momento inicial, em 1994, quando do final do meu doutoramento, nossa discussão centrava-se na importância do uso das tecnologias – bem verdade que me referia, naquele momento, e, conseqüentemente, neste livro, às tecnologias analógicas, como o vídeo, mas já com a perspectiva de compreendê-las como muito, muito além do mero uso instrumental.

Tínhamos muito claro naquele período que o que estava acontecendo nas universidades com relação ao uso do vídeo era, de um lado, a sua mera utilização como uma ilustração dos ensinamentos dos conteúdos teóricos e práticos dados, de fato, no momento das aulas. Servia o vídeo, portanto, como um animador, um ilustrador de tudo

que se passava pela cabeça e pelos planos de aulas dos professores. De outro lado, e aí tudo ficou muito mais dramático, antevíamos o que viria a acontecer com as universidades públicas: um paulatino processo de privatização interna, com grupos se consolidando dentro de verdadeiros setores com alta capacidade de captação de recursos para a sustentação do próprio setor e da universidade. No caso dos vídeos, acompanhamos a implantação de centros de produção que, mais do que atender à própria universidade, transformar-se-iam em fornecedores de serviços para a iniciativa privada, concorrendo, portanto, com outros grupos (empresas e Organizações Não Governamentais (ONGs)) que prestam o mesmo tipo de serviço. O diferencial, como afirmamos na tese e no livro, o fazem sem a necessidade de amortizar os custos de equipamentos e pessoal, uma vez que utilizavam o patrimônio público para vender serviços. Vivíamos o início do processo de privatização interna da universidade, que tanto se intensificou com os anos dourados do neoliberalismo no Brasil, com o governo de Fernando Henrique Cardoso e o seu ministro da Educação Paulo Renato de Souza. A palavra de ordem, daí em diante, lamentavelmente não muito diferente nos atuais anos de Lula da Silva e Dilma Roussef, passou a ser a capacidade de captação de recursos no interior das universidades.

O tema em questão é por demais apetitoso, mas não convém continuar a desenvolvê-lo aqui na apresentação desta edição. Convido-o a continuar acompanhando as minhas reflexões sobre o tema em minha página da internet e nos meus artigos.<sup>2</sup>

Pois bem, voltemos ao livro que ora reeditamos. Da análise dos vídeos passamos às tecnologias digitais. Mas com a mesma perspectiva: insistíamos que, muito menos estas, podiam ser consideradas como meras ferramentas auxiliares e, mais do que tudo, elas precisavam se transformar naquilo que o nosso querido colega, Felipe Serpa, denominou de “tecnologias proposicionais.” (SERPA, 2004) Tecnologias que participam da produção de novas formas de pensar e produzir

<sup>2</sup> [www.pretto.info](http://www.pretto.info).

conhecimento em conjunto com os seres humanos, e não à serviço destes.

Estas reflexões teóricas de uma tese e um livro dos anos 1990 do século passado, fruto de quatro anos de pesquisa, são, penso eu, absolutamente atuais do ponto de vista de como vemos a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, hoje com computadores portáteis, *smartphone*, *tablets* e uma enorme parafernália tecnológica que, presente na escola, não está conseguindo, em linhas gerais, promover as tão necessárias radicais transformações da educação em nosso país e, sem medo de errar, no mundo. Junto com Felipe Serpa e todos os nossos colegas professores e estudantes do Grupo de Pesquisa *Educação, Comunicação e Tecnologias* (GEC, referência ao início do grupo em que era forte a relação Educação e Comunicação), percebemos, e cada vez mais, que o que tinha que ser considerado plural não são as tecnologias, e sim a educação. Logo, passamos a falar em educações. E isso virou também uma coleção de livros pela EDUFBA, sendo dois já publicados. Esse plural, que tem que ser pleno, é justo o plural que tem que dar conta da pluralidade. É o plural que potencializa as diversas vozes, os diversos olhares e as diversas concepções de mundo. É a escola – e a educação – tendo que dar conta de tudo isso, e, para tal, esse dar conta não é mantê-la como um funil que até aceita o diferente, mas com competência – ou, às vezes, por sorte, nem tanto! – para fazer esse diferente sair, ao final, igual ao IGUAL. A mesmice, como bem disse Eduardo Galeano, em belíssima sessão de depoimento no Fórum Social Mundial, em 2002, em Porto Alegre. A transformação do Outro no Eu, como temos insistido em todos os textos e falas do nosso grupo.

Portanto, caro leitor, aqui está, de novo, sem ser novo, *Uma escola sem/com futuro*. Ainda hoje, a escolha sobre se essa escola será com ou sem futuro está nas mãos dos que definem as políticas públicas. Não podemos nós, professores, sermos responsabilizados por um sistema que não dá conta dos desafios contemporâneos. Temos, sim, que assumir uma posição ativista de intelectuais que somos e lutar para que



essa seja uma escola de futuro e, para tal, muito centrada na profunda compreensão sobre como enfrentar esse desafio hoje, aqui no presente.

Foi isso que pensei, entre 1990 e 1994, no meu doutorado. Foi isso que pensamos juntos, eu, Ismar e todos os que naquele momento trabalharam para a tese e da tese para o livro. É isso que hoje, eu e meus colegas companheiros de jornada, professores do GEC, Maria Helena Bonilla e Edvaldo Couto, pensamos como sendo um dos nossos maiores desafios.

Enfim, é isso que conclamo a você, meu leitor desta edição, a pensar e lutar junto, numa perspectiva ativista, fundamental para o mundo contemporâneo.

Boa leitura.

24

Salvador, Bahia, janeiro de 2012

Nelson De Luca Pretto

**APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA  
EDIÇÃO**



A velocidade com que o mundo está se transformando exerce uma influência direta sobre as reflexões feitas ao longo da pesquisa que originou este trabalho. Em maio de 1994, defendi, na ECA/USP, uma tese de doutoramento que, hoje, apresento neste livro com ligeiras adaptações.

Profundas modificações no conjunto de valores da sociedade contemporânea estão em andamento, e a presença generalizada dos meios de comunicação e informação tem desempenhado um significativo papel neste processo de construção social. A pesquisa realizada procurou investigar teórica e praticamente a relação entre esses novos valores em gestação e o papel reservado ao sistema educacional nessa sociedade em final de milênio.

As atualizações feitas no texto original foram muito pequenas. Não busquei uma atualização de todos os dados exatamente porque teria que escrever uma quantidade semelhante de páginas. O objetivo não é atualizar o leitor no desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação. Ao contrário, estou considerando básico poder dar um tempo nesta alucinada velocidade de transformação tecnológica, para poder analisá-la de forma mais tranquila e profunda. Um texto sobre essa temática fica velho de um dia para o outro. Mas, de fato, o que isso significa? É o que pretendo discutir.

No fundo, a questão mais fundamental para a perspectiva deste trabalho é a de entender que essas mudanças de percurso indicam a necessidade de ver a escola com outros olhos – e outro coração.

Esse novo olhar para a escola, entendendo-a como muito importante nesse contexto de transformação social, é significativo neste trabalho.

Para a sua realização, muitas pessoas foram direta e indiretamente mobilizadas. Algumas delas foram particularmente importantes. Umas, porque, inclusive, foram e ainda são contrárias a este meu posicionamento teórico e prático. É justamente por isso que lhes agradeço. Outras, não; são pessoas afinadas comigo e foram de importância vital para este trabalho. Cito, sem preocupação de ordem, pessoas como Ismar de Oliveira Soares, orientador do meu doutorado. Lembro-me também do importante apoio, envolvimento e carinho de Aninha, uma pessoa muito querida. Depois, sempre presente, com competência, carinho e generosidade, uma colega e amiga, de velhas batalhas: Regina Kawamura. Outro amigo e também companheiro de velhas batalhas, meu mestre de ontem e de sempre, Luiz Felipe Serpa, pessoa básica neste e em tantos outros trabalhos meus.

Alguns amigos, cada um de uma ou de muitas formas, ajudaram com carinho e críticas: Délcio, Paulo Artaxo, Soninha, Eunice, Waltinho, Paulão, Itamar, Chiquinho, Ronnie, Cynthia, Manfred, Eliza, Denise Madueño, Bia, Nády e Nanna.

Nas universidades por onde andei, queria destacar, na USP, a Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (CECAE/USP), que foi um momento de real alegria e apoio, teórico, material e astral. Queria nominar todos, mas, se falo em Menezes, Cláudia e Regina, acho que a todos terei dado o meu forte abraço de agradecimento. Na ECA, onde com todos os problemas que enfrentei tive apoio e atenção sincera de funcionários (Miriam, Beré, Lucy, Bernadete e Glória) e professores, hoje alguns verdadeiros amigos: Marília Franco, Arlindo Machado, Ângelo Piovesan, Mário Guidi, Santoro,

Waldenir Caldas, Frederick Litto e todos da Escola do Futuro. Cyro Marcondes Filho, como foi importante participar de suas reflexões teóricas!

Fora da ECA, a lista é quase interminável. Laymert Garcia dos Santos, sempre presente. Arnon de Andrade, André Parente, Maria Helena Silveira, Malu Beloni, Daise Viana, Ildeu Moreira, Marta Pernambuco, Mauro Costa e Silvia Magladi. Obrigado a todos. Carla Volpi, *grazie mille...* Um agradecimento a minha banca de doutorado: Laymert, Marília e mais Marizainha Fuzari e Elza Dias Pacheco.

De um pouco mais longe, do outro lado do Atlântico, na bela e gostosa Itália, o Centro de Televisão Universitária (CTU) da Universidade de Milão, que me recebeu, principalmente, com muito carinho. Colegas, e agora amigos, que contribuíram com o trabalho das formas mais diversas possíveis. Foi muito bom estar lá durante quase nove meses. *Grazie a tutti.*

Por fim, gostaria que cada um dos leitores pudesse aproveitar este livro como uma forma de provocação para estimular o pensamento sobre o momento histórico em que vivemos como sendo uma provocação visceral. Algo que mexe com os sentimentos e valores mais profundos. E, se esses leitores forem professores ou futuros professores, então, que estas reflexões os ajudem a pensar mais, a refletir mais, sobre a prática cotidiana de cada um de nós. Isso, acontecendo, já será um passo significativo para as transformações que estamos vislumbrando.

Nelson De Luca Pretto  
Salvador, maio de 1995.



# **INTRODUÇÃO**





No dia 8 de novembro de 1993, faltando apenas 6 anos e 53 dias para o início do século XXI, Lagoa do Barro, uma cidade de 4.819 habitantes, a 530 km de Teresina, capital do Piauí, Brasil, recebeu pela primeira vez um sinal de televisão. Um único aparelho direcionado à praça principal foi colocado na janela da Escola José Magalhães de Barros, e a população da cidade, aglomerada à sua frente, assistiu, perplexa, ao programa “Chaves” do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).<sup>3</sup> Ao colocar o aparelho de TV nesta janela, de frente para a praça, os promotores deste magnífico evento, à beira do século XXI, provavelmente não perceberam a dimensão do seu ato: a escola ficou atrás da TV, e esta, de costas para a escola. Significativo exemplo. Feliz ou triste coincidência. Não vem ao caso. Esta simples situação, por mais casual que seja, representa de forma simbólica o mundo de hoje, e que será analisado neste trabalho. Em síntese, a distância entre a educação e a comunicação.

## ERA UMA VEZ . . .

As minhas preocupações com o mundo das comunicações são antigas. Fiquei fascinado desde aquele primeiro momento em 1964, quando,

<sup>3</sup> “Clipping do Estadão”, São Paulo, destaques de novembro de 1993, p. 7.

com apenas 10 anos de idade, tive a oportunidade de ver como se fazia televisão. Ela chegava em Joaçaba, pequena cidade do interior de Santa Catarina, trazida por um grupo de empresários da cidade, entre os quais estava meu pai. Os equipamentos – câmeras, monitores e telecine – foram instalados em uma única sala do clube local, toda transformada em uma estação de televisão. A antena repetidora, para receber parte da programação, ficava no alto de um morro vizinho. Cinco aparelhos foram distribuídos pela cidade e uma programação local foi produzida e gerada pela TV Joaçaba, Canal 5.

Cerca de dez anos depois, já na Bahia, fiz o curso de Física e “vi-rei” professor. Dava aulas no Segundo Grau (hoje o Ensino Médio) e comecei a perceber que aquela não era tarefa fácil. Sentia, desde então, que alguma coisa não ia muito bem, nas propostas pedagógicas que desenvolvíamos. Naquele tempo – anos 1970 – via pouco televisão. Nem tempo tinha. A coisa ficava até meio difícil porque todo mundo via a tal telinha e, claro, os comentários, as piadas, as perguntas tinham muito a ver com o visto na TV. Eu ficava meio por fora.

Continuei a dar aulas de Física no Segundo grau e depois também na Universidade. Ao mesmo tempo, o trabalho no Sindicato dos Professores dava uma outra dimensão às minhas reflexões teóricas. Fiz, então, Mestrado em Educação e estudei como os livros didáticos apresentavam o conhecimento científico para as crianças e jovens. (PRETO, 1985) Passei a conhecer mais as escolas de 1º e 2º graus (hoje o chamado Ensino básico) e a viver mais perto dos colegas, professores e professoras, o que me permitiu constatar a necessidade de uma urgente reformulação nas políticas educacionais do país para, entre tantas outras coisas, valorizar a carreira do magistério, possibilitando aos professores condições adequadas de trabalho e salário. Articulado a isso, era necessário uma urgente reformulação na formação destes docentes.

Como parte destas reflexões sobre os livros didáticos desenvolveu-se, na Bahia, liderada pela Universidade Federal, uma série de

Encontros,<sup>4</sup> com professores de todo o Estado, envolvendo diretamente mais de 30 municípios. Depois disso, veio o trabalho no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em Brasília, entre 1986 e 1987. Dos livros didáticos, passei a mexer com os materiais didáticos e, num plano mais amplo, com o conjunto da pesquisa educacional brasileira. Participei, durante este tempo, da Comissão Interministerial que estudou a “possibilidade de implementação de um sistema de educação básica via satélite”. Nesta comissão, que incluía técnicos do alto escalão dos Ministérios da Educação e das Comunicações, pude verificar quão pouco sistematizado era o conjunto de conhecimentos nesta área. Para subsidiar a participação do INEP nesta Comissão, foi desenvolvida uma série de atividades de consulta a pesquisadores especialistas no assunto, levando-o a organizar, em 1987, o *I Encontro Brasileiro de Educação e Televisão*, numa copromoção com a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FUNTEVÊ). O Encontro reuniu profissionais e pesquisadores de todas as emissoras de televisão – privadas e públicas –, professores e pesquisadores do tema, produtores independentes, entre outros, com o objetivo de “estudar e discutir questões básicas sobre a relação entre educação e televisão no Brasil de hoje, especialmente enquanto sociedade de comunicação de massa.”<sup>5</sup> Logo depois fui convidado para trabalhar na própria FUNTEVÊ, no Rio de Janeiro, mais especificamente na Diretoria de Educação, onde assumi a Superintendência de Projetos Especiais. Durante este período – 1987 a 1989 – coordenei a criação e implantação do Projeto Universidade Vídeo e do Programa Universidade. O referido Projeto, fruto da articulação da FUNTEVÊ com o CNPq, através da Agência Regional do Rio de Janeiro e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), tinha “o propósito de,

---

<sup>4</sup> Foram os Encontros sobre o Livro Didático na Bahia, que ocorreram em todo o Estado, reunindo professores, alunos, pais, editores, com o objetivo de discutir a educação no estado a partir da problemática dos livros didáticos. Foram realizados dois encontros, um em 1984 e outro em 1985. Existe um vídeo sobre o encontro em nosso projeto RIPE: <<http://ripe.ufba.br/nlpretto/videos/encontro-livro-didatico-1985.avi>> e também em <<http://www.youtube.com/watch?v=k97lqx6RMao>>.

<sup>5</sup> *I Encontro Brasileiro de Educação e Televisão*, folheto de divulgação, Brasília, junho, 1987.

considerando a importância da presença da televisão como meio de comunicação social dentro da escola, dar apoio à produção e ao uso do vídeo no terceiro grau, a serviço do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, como suporte ao desenvolvimento científico e tecnológico do país.” (CNPq; FUNTEVÊ, 1988) O programa Universidade, que foi ao ar mensalmente pela rede de Televisões Educativas, de agosto de 1988 a março de 1989, propunha-se a “discutir o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Acompanhar o dia a dia das Universidades e incorporar a linguagem e a produção de conhecimento das diversas regiões do país.”<sup>6</sup> Lamentavelmente o referido projeto não foi apoiado suficientemente, sendo abandonado logo após a sua implantação e lançamento, durante a 40ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ocorrida em São Paulo, em julho de 1988. Após este período, retornei à Universidade Federal da Bahia e, mais perto destas questões, desenvolvi um projeto de doutorado com o objetivo de entender um pouco mais como estava se dando esta relação entre a educação e a comunicação. Do projeto cheguei à tese e, hoje, ao livro.

Entender esta relação exigiu compreender quais as características do tempo atual, onde, daquelas cinco iniciais televisões em branco e preto que encontrei há 40 anos, hoje, convivemos com milhares e milhares de aparelhos, estações de televisão, vídeos, computadores, agora tudo interligando-se, produzindo e gerando notícias cotidianamente, para todo o planeta.

A reflexão teórica se deu em dois grandes momentos. Primeiramente, investigando as novas teorias da comunicação e sobre o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em seguida, com uma reflexão sobre o papel da educação e da escola neste mundo em plena transformação. Esses dois momentos, complementares na perspectiva deste trabalho, levaram-me levantar a hipótese

---

<sup>6</sup> Script do texto de abertura do primeiro programa, apresentado pelo jornalista Mounir Safatli, que foi ao ar em 12 de agosto de 1988.

da necessidade de um maior e diferenciado uso dos novos recursos da comunicação na educação, uma vez que já vivemos na chamada sociedade dos *mass media*. A formação de um novo ser humano, que viva plenamente esse mundo da comunicação, exige uma nova escola e um novo professor, capazes de trabalhar com esse mundo de informação e de tecnologias.

As observações iniciais indicavam que, em todos os níveis, esses novos recursos, mesmo os mais disseminados e mais simples como o videocassete, tinham um uso muito pequeno, apesar de já disponíveis em quantidade nas escolas, em função da pressão exercida pelas indústrias de equipamentos, cultural e de entretenimento. Uma segunda evidência, consequência dessa, era a de que o uso desses meios se dava de forma muito semelhante ao de outros recursos didáticos utilizados nas escolas, diminuindo, assim, o seu potencial.

Procurando entender como as escolas estavam vendo estas transformações, decidi escolher para analisar, um segmento do sistema educacional – o Terceiro grau – em função de uma evidência e de uma expectativa.

A evidência vinha desde a época em que trabalhava na FUNTEVÊ, onde encontrei os resultados de uma pesquisa realizada pela equipe do Projeto Universidade Vídeo que indicava estarem as Universidades já relativamente bem equipadas para a produção e o uso de vídeos, desde 1987. Refletindo sobre a questão, algumas dúvidas permaneciam em minha mente: o que se estava produzindo? Como se dava esta produção? Quem a realizava? Como e quem utilizava esses materiais? Onde eram utilizados esses vídeos? No ensino, na pesquisa ou na extensão?

A expectativa tem a ver com a minha preocupação em pensar a educação como um todo, incluindo todos os níveis de escolarização. Isso porque as escolas de primeiro e segundo graus estão adquirindo ou recebendo equipamentos e as crianças ao chegarem à escola também estão trazendo – os professores queiram ou não – as suas vivências neste mundo da comunicação generalizada.

Tornava-se urgente, então, refletir um pouco mais sobre tudo isso e, principalmente, sobre o papel da educação e da escola nesse contexto. O desenvolvimento tecnológico desses equipamentos tem um caminho definido, com as principais linhas de orientação já explicitadas pelos empresários do ramo. As grandes empresas do setor estão atentas e planejam suas estratégias de crescimento, incluindo arrojadas associações entre elas mesmas, algo inimaginável alguns anos atrás, em função das suas posições concorrentes. Pode-se prever, ou especular, um futuro para os sistemas de comunicações e para as novas tecnologias. Para a escola, no entanto, esse futuro é de difícil identificação se ela continuar centrada em velhos princípios que desconhecem a realidade dos alunos e do mundo que a circunda.

38

Minhas angústias com essas questões levaram-me a “olhar” toda esta realidade num contorno de, no mínimo, 180 graus. Não pretendia adotar uma corrente, uma linha de pensamento teórico único, que me apontasse determinados caminhos únicos. Quis, propositalmente, trabalhar sempre com o estabelecimento de fotografias tiradas com lente grande angular, para poder observar e analisar o maior número possível de componentes, em todas as direções, do mundo contemporâneo. Privilegiei, portanto, conhecer em extensão e não em profundidade, assumindo todos os riscos que sabia correr em adotar uma opção desta envergadura. Mas, assumir esses riscos, era mais do que se expor neste momento de realização de uma pesquisa acadêmica para um doutorado. Era, ao contrário, procurar expor um conjunto de reflexões, que apontam para um projeto de trabalho, um projeto de vida. Projeto este que articule, aí sim, em profundidade, a educação e a comunicação, que possa envolver as Universidades, as escolas de todos os níveis, as Secretarias de Educação, os órgãos de financiamento, as empresas de comunicação, privadas e públicas. Nessa perspectiva, portanto, esta visão do todo, mais abrangente, era indispensável. E isto foi feito.

E, justamente por isso, minha expectativa inicial, agora pode ser mais explicitada. Ela tem a ver com esse pensar mais abrangente que

estou me propondo e com as possibilidades de uma atuação mais eficaz das Universidades nesta dimensão.<sup>7</sup> Como considero que a formação dos professores das escolas de primeiro e segundo graus é, ou deveria ser, tarefa das Universidades, decidi utilizar como universo da pesquisa de campo, o conjunto das Universidades brasileiras com a expectativa de poder contribuir para a formação dos novos seres humanos mas, em especial, dos novos educadores.

## OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O mundo contemporâneo, às vésperas de entrar no novo milênio, sofre transformações estruturais significativas. O processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia universalizou o homem moderno, criando condições objetivas para que ele seja, ao mesmo tempo, universal e tribal (*não-local e local*). Segundo Gianni Vattimo (1989, p. 19), “vivemos o mundo da comunicação generalizada, da sociedade do *mass media*, com uma multiplicação de valores locais.” Vattimo, que analisa em duas importantes obras a crise da era moderna (*A Sociedade Transparente* e *O Fim da Modernidade: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*), discute o fim da concepção unitária de História, da história com um sentido privilegiado. Para ele, isso induzia, como consequência, a ideia de progresso que nos dias de hoje é questionada, tendo grande influência a presença dos meios de comunicação e informação.

O desenvolvimento dos meios de transporte, desde o final do século, promove modificações profundas na forma de ser de toda a humanidade. René Berger, em seu livro *Télévision: le nouveau Golen*, analisa esta

---

<sup>7</sup> Como já dito anteriormente, estes princípios têm sido adotados em outras dimensões de meus trabalhos acadêmicos e profissionais. Quando da realização da pesquisa sobre os livros didáticos para o mestrado que realizava à época, junto à Universidade Federal da Bahia, minha preocupação não foi terminar a dissertação e considerar o assunto por encerrado. Um amplo processo de mobilização, envolvendo diversos Departamentos da Universidade Federal da Bahia, que liderou o processo, e de inúmeras outras Universidades do Estado, escolas e empresas privadas, levou-nos, durante cerca de 3 anos, a refletir coletivamente todas as questões educacionais, a partir de uma questão concreta, os livros didáticos.



relação entre o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação e introduz os conceitos de telêmica e telemática, justamente para representar, respectivamente, os deslocamentos do corpo e das mensagens. Paul Virilio, tem uma vasta produção acadêmica nessa área, destacando-se suas obras, *La Machine de Vision*, *L'horizont Negatif - essai de dromoscopie*, *Guerra Pura* e *Guerra e Cinema*. Na sua obra, *L'horizont Negatif - essai de dromoscopie*, ele trabalha, igualmente, nessa direção, e ambos estabelecem uma importante relação entre o aumento da velocidade de deslocamento das pessoas, através do aperfeiçoamento dos meios de transporte, e o aumento de velocidade de transmissão das mensagens, através dos novos meios de comunicação.

40

Surge de um novo espaço-tempo, uma nova Geografia, segundo Virilio (1984, 1986). Com isso, o homem desterritorializado. Felix Guattari (Caosmose um novo paradigma estético, *As Três Ecologias*, entre outras) analisa a situação mundial contemporânea a partir da presença dos novos meios de comunicação e informação. A objetividade do mundo contemporâneo passa a ser o conjunto de imagens produzidas pelos meios eletrônicos de comunicação (VIRILIO, 1984, 1986) fazendo com que estes tenham, conseqüentemente, importância singular neste momento histórico.

Mas o que, efetivamente, significa esse mundo da comunicação generalizada, com uma presença marcante dos meios eletrônicos de comunicação? Para Vattimo (1989), e isto será a base fundamental da perspectiva adotada para este trabalho, significa a emancipação. Uma emancipação que tem a ver com a possibilidade de desenraizamento. Isto, em última instância, é a possibilidade de libertação das diferenças e de multiplicidade de racionalidades “locais”.

Diversas categorias vão perdendo o significado para um novo ser humano que surge, imerso neste mundo em transformação, agora regido pelas redes de comunicação e informação. O *logos do fazer* vai sendo substituído pelo *logos da informação*, levando a modernidade ao seu limite histórico.

O desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação está se dando por um movimento de aproximação entre as diversas indústrias (equipamentos, eletrônica, informática, telefone, cabos, satélites, entretenimento e comunicação). Esse movimento é a condição objetiva para o aperfeiçoamento dessas tecnologias fazendo com que, potencialmente, aumentem as possibilidades de comunicação entre as pessoas. No entanto, como em todo momento de transição, ainda estão juntos tanto as realidades desse mundo em transformação com os antigos paradigmas da sociedade moderna. A concentração do capital é um desses elementos da modernidade presente no momento atual. Essa concentração, que se dá em direção à constituição de impérios de comunicação, gera uma centralização na produção das imagens, das notícias e da informação. O jornalista Washington Novaes analisa o caso brasileiro, afirmando que no Brasil, na verdade, temos mais que a propriedade dos meios, temos a propriedade da informação. (NOVAES, 1988) A democratização da comunicação, objetivo perseguido por todos os povos desde a Revolução Francesa, em função disso, é ainda algo a ser conquistado por muitos. O primeiro capítulo deste trabalho discutirá estas questões, analisando este *Mundo de Imagens e Informações*.

As imagens são lançadas e recebidas cotidianamente em praticamente todos os lugares do mundo, através dos novos e avançados recursos tecnológicos. Computadores, televisões, vídeos, telefones, satélites, cabos, novos equipamentos são aperfeiçoados e desenvolvidos, estimulando-se um uso mais integrado e mais global de todos estes recursos. Surge a *multimedia*, um novo conceito que engloba todo o universo audiovisual. A utilização deste conceito, escrito assim, como uma palavra única, é defendida pela publicação inglesa *Screen Digest*, importante veículo de informações sobre o desenvolvimento deste mundo tecnológico dos meios de comunicação.

As diversas indústrias do setor, da eletrônica à cultural, passando pela poderosa indústria da comunicação, vão associando-se, constituindo-se em grandes conglomerados de atividades complementares.

A velocidade desse desenvolvimento exige uma reflexão e um conhecimento sobre as características dos novos produtos que estão sendo colocados no mercado, sobre os seus possíveis usos, em todas as áreas, inclusive na educação. Este trabalho está mais centrado na análise de apenas um desses recursos – o vídeo e, por extensão, a televisão – mas isso não significa que se pretenda desconhecer todo este processo de desenvolvimento tecnológico das indústrias e da sua relação com a sociedade como um todo. Ao contrário, para poder realizar este corte num universo tão grande e em desenvolvimento tão acelerado, foi necessário acompanhar um pouco o percurso feito pela humanidade, desde os seus primeiros registros na Gruta de Lascaux, até os modernos meios de comunicação interativa. O segundo capítulo apresentará uma panorâmica geral desta evolução, percorrendo os caminhos seguidos pelo homem, *De Lascaux à Televisão Interativa*, na busca de ampliar as suas possibilidades de comunicação.

Essas transformações sociais, ao mesmo tempo causadas e causadoras deste desenvolvimento tecnológico, faz da sociedade atual algo mais complexo, com o homem mergulhado em redes de comunicação eletrônica. (GUATARRI, 1992) Nesse universo, o sistema educacional somente tem razão de ser e encontra justificativa se levar em conta, em seus processos didático-pedagógicos, a natureza e as especificidades da comunicação audiovisual. Michel Tardy, Pierre Babin, Marília Franco, Ismar Soares, Francisco Gutierrez,<sup>8</sup> têm analisado teoricamente essa questão e também desenvolvido experiências concretas nessa direção. Não se trata unicamente de incorporar estes recursos como instrumentalidades, nem tão pouco de se buscar uma educação para a *media* com centro exclusivo no receptor (existirá ainda receptor?!). Neste novo

---

<sup>8</sup> Michel Tardy tem publicado em português *O professor e as imagens*, Marília Franco, professora da Escola de Comunicações da USP, defendeu a tese de doutorado intitulado *A Escola Audiovisual*, Pierre Babin, é o responsável pelo Centro de Pesquisa CREC-AVEX, na cidade de Lyon/França e tem, em português, o livro *Os Novos Modos de Compreender: a geração do audiovisual e do computador*. Ismar de Oliveira Soares, também professor da ECA, é um dos fundadores da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), vem atuando na área, com especial destaque para a coordenação da experiência de Leitura Crítica da Comunicação (Projeto LCC).

contexto, parece ser de fundamental importância o domínio dos processos tanto de recepção como de produção (MACHADO, 1998),<sup>9</sup> uma vez que não basta a simples (simples?!) introdução destes meios na escola, mas sim o reconhecimento da existência de um novo *logos* que modifica substancialmente o fazer-educação. (BABIN; KOULOIMDJIAN, 1993; GUTIEREZ, 1978; GREENFIELD, 1988)<sup>10</sup> Neste contexto, a escola passa a ter, portanto, um outro significado, a partir da maior aproximação entre educação e comunicação.

Essa aproximação modificará substancialmente este fazer educação, com a escola passando a ser um centro irradiador de conhecimento e, conseqüentemente, tendo o professor um novo papel. No entanto, a educação brasileira ainda está distante dessa função e uma evidência disso pode ser observada analisando-se a produção de conhecimento na área educacional, representada pelas dissertações e teses das Faculdades de Educação. Em 1991, fiz um levantamento junto aos programas de Pós-graduação de duas importantes Universidades brasileiras, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP) quando procurei identificar o foco de preocupação da pesquisa acadêmica na área de intersecção educação/comunicação, considerando a seguinte pergunta básica: as questões do mundo da comunicação aplicadas à educação estão sendo mais pesquisadas por educadores ou por comunicadores? Os resultados indicaram claramente que estas questões preocupam mais os profissionais da comunicação do que os educadores.

Esses dados são, por si só, elementos que permitem uma reflexão sobre a necessidade de aproximar os caminhos da educação e da comunicação, em especial nas Universidades. O terceiro capítulo deste

---

<sup>9</sup> Arlindo Machado é professor da PUC/SP e da ECA/USP. Publicou *A Arte do Vídeo e Reforma Agrária no Ar* entre outros.

<sup>10</sup> Franciso Gutierrez é autor de *Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação e Educação como Prática Política*. Patricia Greenfield é autora de *O Desenvolvimento do Raciocínio na Era da Eletrônica: os efeitos da tv, computadores e videogames*.

trabalho apresentará este conjunto de reflexões sobre *A educação num mundo de comunicação*.

Na verdade, torna-se necessário redefinir as políticas educacionais do país, objetivando a formação deste novo ser humano a partir de uma nova postura, tanto frente aos meios de comunicação em si, como frente às políticas de comunicações. Não se trata da simples politização da televisão, mas de repensar todo o projeto educacional e comunicacional frente à nova realidade que se configura.

O conjunto de ideias e reflexões estabelecidas sobre o mundo contemporâneo com especial destaque ao papel dos meios de comunicação e da escola, instigou-me a analisar como as Universidades estavam relacionando-se com este mundo da comunicação generalizada. Destaquei, como objeto de análise, a produção e utilização de vídeos e sua relação com a televisão, com o objetivo de identificar os elementos que caracterizam estas suas práticas audiovisuais e a relação destas com as políticas educacionais.

Realizei uma pesquisa de campo, com o objetivo de compreender como o vídeo e a televisão estavam sendo utilizados, em todas as áreas do conhecimento, na pesquisa, no ensino e na extensão universitária brasileira.

Escolhi analisar a realidade do terceiro grau (ensino universitário) em detrimento dos outros níveis de ensino, porque pretendo enfatizar o papel que a Universidade pode ter na formação dos futuros professores e, com isso, atingir diretamente todo o sistema educacional. Por outro lado, como a Universidade tem como uma das suas funções básicas a produção de conhecimentos, ela está numa posição privilegiada – pelo menos em termos teóricos – para promover uma reflexão crítica sobre os meios de comunicação no mundo contemporâneo.

Para entender esta realidade, escolhi como amostragem da pesquisa empírica, cinco Instituições (quatro públicas – uma Estadual, duas Autarquias Federais e uma Fundação Federal – e uma privada) assim distribuídas geograficamente: duas na região Sudeste, uma na Sul, uma

na Nordeste e outra na região Centro Oeste. Através de visitas, entrevistas e análise da documentação oficial e da sua produção videográfica, procurarei estabelecer uma *fotografia de obturador aberto*<sup>11</sup> de suas práticas audiovisuais.

Estas Instituições foram escolhidas com base em levantamento prévio que as indicou como possuidoras de práticas internas que apontavam para a existência de uma política audiovisual em cada uma delas.

Pelas razões abaixo expostas, identificadas previamente, foram escolhidas as seguintes Universidades para compor a amostra:

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
  - possuía uma produtora dentro da Faculdade de Educação
  - tinha uma produção de vídeos reconhecida
  - promovia importante festival de vídeo na região
  - tinha uma experiência de uso de vídeo na educação, medicina entre outros
2. Universidade Federal do Rio de Janeiro
  - possuía órgão central de produção e pesquisa ligado à Reitoria
  - possuía outros órgãos de produção ligados a Departamentos e Faculdades
  - possuía videotecas consolidadas em diversas unidades
  - desenvolvia pesquisas na área
3. Universidade de Brasília

---

<sup>11</sup> Esta expressão, utilizada como metodologia básica para o desenvolvimento da pesquisa de campo, será explicitada no capítulo IV, a partir da página XXXX.

- possuía setor próprio para produção
- sua produção era reconhecida
- desenvolvia pesquisas na área
- possuía um centro de educação à distância

#### 4. Universidade Federal do Rio Grande do Norte

- possuía uma das duas únicas TVs Universitárias brasileiras
- foi palco do Projeto SACI – educação via satélite – na década de 1960
- desenvolvia pesquisas na área

#### 5. Universidade de São Paulo

- possuía grande acervo
- possuía produção própria
- desenvolvia pesquisas na área

A pesquisa de campo foi realizada nos anos de 1992 e 1993, através de visitas, entrevistas com professores, funcionários e alunos destas Universidades que foram identificados através de trabalhos publicados, congressos, seminários e das próprias entrevistas que foram sendo realizadas.

Ao longo do trabalho, fui identificando outras experiências significativas na área, em Instituições, Universitárias ou não, que produzem ou utilizam os recursos tecnológicos da comunicação em processos educacionais. Paralelamente, a participação em congressos e festivais de cinema e vídeo (didáticos, científicos ou não) e a realização de algumas entrevistas com distribuidores, produtores e organizadores de festivais

de vídeos educativos e científicos, foram configurando um quadro de relativa efervescência para a área. Do material lido sobre os inúmeros centros universitários, encontrei relatos da existência, desde 1975, de um centro preocupado com estas questões, na Universidade de Milão/Itália.<sup>12</sup> Decidi, então, fazer um estágio nesse Centro e considerar a sua experiência como um polo de referência para as análises das Universidades brasileiras. Além das condições concretas que favoreceram esta articulação, as informações que me chegavam sobre este Centro indicavam que ele já possuía uma massa crítica de produções próprias (vídeos e multimídias), uma estrutura orgânica e articulada com a Universidade como um todo e desenvolvia uma política de apoio e incentivo do uso de vídeos na Universidade. Estas primeiras evidências foram reforçadas quando, durante as correspondências para a definição do programa do estágio, recebi a informação da mudança de denominação do Centro. Segundo eles, “*na maior transformação ocorrida desde a sua criação*”, o Centro Televisivo Universitário passou a se chamar Centro de Tecnologias para o Aprendizado. Pareceu-me importante verificar, entre outras coisas, o que, de fato, existia por trás desta mudança de denominação.

Esta pesquisa de campo, tanto nas Universidades brasileiras como na estrangeira, tinha como objetivo o estabelecimento daquilo que denominei de “fotografia de obturador aberto”. Ela permitiria, portanto, identificar as histórias de cada uma das experiências e tentativas de incorporação dos recursos da comunicação na pesquisa, no ensino e na extensão e, com isso, possibilitaria um entendimento das práticas audiovisuais das Universidades brasileiras.

Centrar esta pesquisa na busca de identificação de 1984, 1986 dessas práticas, sejam estas individuais ou coletivas, possibilitaria, também, uma socialização dessas experiências, contribuindo para o estabelecimento de uma crítica coletiva. Minha preocupação é a de

---

<sup>12</sup> Agradeço ao Prof. Mário Guidi, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), o fornecimento do material relativo a este e outros centros.



tentar fornecer mais elementos para a construção de uma nova escola, intimamente ligada ao mundo que a cerca, conseqüentemente baseada em outro *logos*, o da informação. Os capítulos IV, V e VI abordarão estas questões com a apresentação de um panorama da presença da comunicação audiovisual na educação universitária brasileira.

**UM MUNDO DE IMAGENS E  
INFORMAÇÕES**



*[...] o mundo da imagem é um mundo de fascínio. Ele fascina e a fascinação é fatal, já que se sabe perfeitamente que ela leva à imersão e que, enfim, ela dá vertigem, e, portanto, se mergulha e se emerge num mundo de que não se sai mais de forma alguma.*

Jean Baudrillard, 1986

Planeta Terra. Final do século XX. Um único estudante coloca-se na frente de um tanque de guerra, em uma manifestação no centro de Pequim. O mundo inteiro vê. Uma bomba explode na Galleria degli Uffizi, em Firenze. O mundo inteiro ouve. Índios guaranis, no Brasil, ameaçam suicídio coletivo caso sejam obrigados a deixar as suas terras. O mundo todo exclama. Em algum outro lugar, um gol em um campeonato regional de futebol, um novo filme em Hollywood ou Cannes, uma onda de frio nos Estados Unidos ou mais uma bomba na Bósnia. Tudo é mostrado e visto, em quase todo o planeta, quase que ao mesmo tempo. As imagens proliferam-se por meio de avançadas tecnologias desenvolvidas para atingir – e agora interagir – o maior número de pessoas, no maior número de lugares, no menor espaço de tempo possível.

Vivemos em uma sociedade planetária, com a circulação da informação constituindo-se em um dos seus pilares básicos, referenciada por imagens que são produzidas ininterruptamente e que circulam por

todo mundo, quase que instantaneamente. É a sociedade dos *mass media*, a sociedade da comunicação generalizada, que está introduzindo modificações profundas no conjunto de valores da humanidade, estabelecendo uma nova ordem, com consequências ainda não plenamente identificadas.

Nas últimas décadas, um movimento de aproximação entre as grandes indústrias do mundo eletrônico, dos equipamentos, da informática, da informação, de entretenimento, e cultural promove um desenvolvimento significativo dos sistemas de comunicação em todo o planeta, provocando um deslocamento na perspectiva de mundo, em praticamente todas as áreas do conhecimento, e introduzindo uma outra e nova razão (outro paradigma?) mais global e mais complexa. As ciências, as artes, a publicidade, o lazer, as técnicas, tudo, enfim, vai se transformando, colocando em crise os valores que constituíram as bases da sociedade moderna.

## DO MUNDO TEOCÊNTRICO AO MUNDO DA INFORMAÇÃO

No final do século XIV, com o Renascimento e o início daquilo que foi denominado era moderna, a humanidade viveu uma crise que colocou em xeque os valores até então existentes. Até aquele momento, vivia-se em um mundo cujo valor fundamental era Deus, que exercia um papel supremo, acima de tudo, com plena harmonia nos planos religiosos, filosóficos e artísticos. Era o mundo teocêntrico, um mundo de crença na magia e no sobrenatural, um mundo de obediência, de justiça divina e harmonia. Um mundo no qual ao homem, segundo Marcondes Filho, não é dado nenhum direito de desafiar, de se impor, de conquistar. Há, necessariamente, um poder acima dele, que dita todas as normas e comportamentos a seguir e em relação às quais ele tem uma única e exclusiva relação, que é a de obediência. Portanto: “O mundo torna-se pura adoração a Deus e seus representantes na terra. Todos que rompem com isso ou desafiam este poder são punidos com a exclusão desta

sociedade, assim como da sociedade após a morte [...]” (MARCONDES FILHO, 1992, p. 9)

Inúmeras pessoas que desafiaram esse poder de Deus sofreram penas capitais como punição a essa desobediência, julgadas pela Inquisição, que desempenhava o papel de juiz universal. Giordano Bruno, queimado vivo em uma praça em Roma por haver desafiado os dogmas da Igreja com relação à estrutura do Universo, representa, de forma significativa, esse momento da humanidade. Momento que refletiu profundamente sobre as transformações que começaram a se anunciar a partir do final do século XIV. Desde então, o Homem passa a ocupar o centro do Universo, caracterizando-se por um movimento de busca do novo, de um rompimento com o passado, visando à construção de um novo mundo, agora centrado em uma cultura mais humanística.

Em todas as áreas, a idade moderna foi adquirindo sua própria feição, rompendo com os valores da era anterior. Nas artes, afirma Gianni Vattimo, o que antes era fundamental – a imitação dos modelos –, na modernidade, é substituído pelo culto do novo, pela busca de ser diferente daquilo que representava o mundo artístico de antes, ou seja, pela busca de ser verdadeiramente moderno. (VATTIMO, 1989)<sup>13</sup> No saber, a ciência moderna caracteriza-se pelas grandes sínteses homogeneizadoras, que, nas palavras de Kant, significam “permitir o acesso do homem à maioridade, pelo uso da razão.” (apud ROUANET, 1985, p. 239) Vive-se o Iluminismo, em suas diversas etapas e correntes. No século XVII, Galileu Galilei apresenta suas ideias sobre a concepção do Universo, reforçando teses já desenvolvidas por Copérnico que deslocava da terra o centro do Universo. Questionando o modelo de mundo até então existente, Galileu publica, em 1632, a pedido do papa Urbano VIII, seu *Diálogo sobre os dois máximos sistemas de mundo*. Obrigado a abjurar suas ideias sobre a concepção de mundo, Galileu é condenado pela Inquisição, em 1633. Em sua prisão domiciliar, em Arcetri (Firenze, Itália), escreve *Discursos em torno de duas novas ciências*, somente publicado em

<sup>13</sup> Existe uma tradução portuguesa desse livro chamada *A sociedade transparente*.

Amsterdã, fora da Itália, em 1638, dando início a uma nova concepção científica que inaugura a chamada ciência moderna. Uma ciência baseada na experimentação, que introduz novos elementos – a régua e o relógio, em síntese –, que deslocam completamente o eixo de percepção dos fenômenos naturais. Ao fundar a ciência moderna, portanto, Galileu introduz uma nova forma de produzir o conhecimento científico, com duas características básicas: ser manipulativa e reducionista. Os fenômenos naturais, a partir de então, passam a ser analisados sob esta nova ótica, extrínseca aos corpos, de forma quantitativa e não mais qualitativa. Na política, a modernidade caracteriza-se pela presença marcante do Estado e por uma economia baseada em uma organização hierarquizada, tendo como centro a produção de bens físicos, a plena utilização da energia e a existência de uma força de trabalho desqualificada. (ROUANET, 1985)

Ao longo dos anos, todo um conjunto de conhecimentos foi sendo produzido e constituiu-se nas bases fundamentais da filosofia moderna de vida. Alguns desses elementos têm importância singular para a abordagem que se fará neste trabalho e devem ser destacados. A busca do novo, do rompimento com o antigo implicou, evidentemente, a valoração de um sentido especial para a história. Além disso, implicava a adoção de um referencial privilegiado para se acompanhar o movimento da humanidade. Referencial este que, além de privilegiado, deveria ser único. Dessa forma era quase natural o desenvolvimento da ideia da existência de uma história privilegiada, centrada no próprio homem, trazendo, intrinsecamente, a ideia de progresso, de algo que substitui o que fica para trás, na busca da construção de algo melhor. Segundo Vattimo:

Com o passar dos séculos, será sempre mais claro que o culto do novo e do original na arte liga-se a uma perspectiva mais geral que, como acontece no Iluminismo, considera a História humana como um processo de emancipação progressiva, como sendo a mais perfeita realização do homem ideal. [...] Se a História tem este senso progressivo, é evidente que existirá mais valor aquilo que está

mais 'avançado' na direção de uma conclusão, ou seja, aquilo que está mais próximo do final do processo. A condição para conceber a História como realização progressiva da humanidade autêntica, porém, é que se possa vê-la como um processo unitário. Somente se existe a História se pode falar de progresso. (VATTIMO, 1989, p. 8)

Além disso, esse conceito implica, naturalmente, a escolha de um certo homem ideal, privilegiado. Vattimo, novamente, explicita a identidade desse homem ideal:

[...] como pensar a História unitariamente só é possível se observamos a partir de um ponto central (seja a vinda de Cristo ou o Sacro Império Romano), também só se pode conceber o progresso assumindo-se um certo ideal de homem; o qual, na modernidade, foi sempre àquele do homem moderno europeu. Isto, como quem diz: nós europeus somos a melhor forma da humanidade, todo o curso da História se ordena conforme este ideal se realize mais ou menos completamente. (VATTIMO, 1989, p. 10)

55

Com a Revolução Industrial, já no século XIX, algumas dessas ideias começam a ser questionadas. O desenvolvimento da máquina a vapor, em 1848, e, posteriormente, dos motores elétricos e de combustão, introduz novas variáveis no mundo moderno, com repercussões de grande impacto. Essas novas máquinas começam a possibilitar um aumento na velocidade de deslocamento das pessoas, dando início à chamada revolução do transporte e, com isso, para Paul Virilio, instituiu-se a “fábrica de velocidade”, buscando-se, cada vez mais, uma maior velocidade para o deslocamento dos corpos. Tanto Paul Virilio como René Berger estabelecem uma relação fundamental entre o aumento da velocidade de deslocamento das pessoas pelo incremento dos meios de transporte e o desenvolvimento dos meios de comunicação, que ganharam incremento a partir dos anos 1930. Essa relação, que retomaremos mais adiante, é um dos pontos significativos para o entendimento da crise que ora vivemos.



A partir da segunda metade do século XIX, outros elementos começam a ser incorporados à história da humanidade, fruto do desenvolvimento da ciência e da técnica. Serão eles, o telégrafo, o telefone, a fotografia, o cinema, que começarão a impulsionar e a dar origem a esse mundo da comunicação generalizada, estabelecendo também uma outra relação entre artes e técnicas.

No campo artístico, a fotografia introduz novos elementos na discussão sobre o significado intrínseco das artes plásticas e da relação entre arte e tecnologia. A manifestação mais impressionante desse confronto ocorrerá em 1839, quando Daguerre apresenta, em Paris, na Academia das Ciências e na Academia de Belas Artes, a sua nova máquina – o daguerreótipo –, e, com isso, uma nova técnica de produzir imagens. Nesse momento, Paul Delaroche comete, segundo Vittorio Fagone, uma das gafes mais vistosas da cultura ocidental, ao afirmar: “Hoje a pintura morreu.” (FAGONE, 1990, p. 17, tradução nossa) Mais adiante, encontramos a manifestação contundente de Charles Baudelaire a respeito desse relacionamento, quando, em 1855, comentando a sessão de Belas Artes da Exposição Universal daquele ano, lança sua crítica à ideia de progresso nas artes; segundo ele, uma invenção do filosofismo atual. (FAGONE, 1990)

Polêmica esta que acompanhará durante alguns anos o desenvolvimento tanto da fotografia, e posteriormente do cinema, como das próprias artes plásticas. Para o fotógrafo Man Ray, em uma nota escrita nos anos 1920, porém, só publicada em 1981, esta polêmica era natural porque havia um certo temor de que uma arte, ou uma técnica, superasse a outra. Em suas palavras:

Toda forma de expressão tem os seus puristas. Existem fotógrafos que sustentam que o seu meio não tem nenhuma relação com a pintura. Existem pintores que desprezam a fotografia, enquanto muitos, no último século, têm se inspirado nela e as têm utilizado. Existem arquitetos que se negam a pendurar um quadro nos seus edifícios, afirmando que sua obra é uma expressão completa em si.

Da mesma forma, quando chegou o automóvel, alguém deve ter declarado que o cavalo era a forma de transporte mais perfeita. Todas estas abordagens derivam do temor de que uma suplante a outra. Nada do gênero acontece. Ninguém procura abolir o automóvel com o argumento de que temos o avião. (RAY, 1981 apud FAGONE, 1990, p. 22, tradução nossa)

Tudo isso só fez com que, na verdade, a fotografia definisse melhor o seu campo, o mesmo acontecendo com as artes plásticas e, mais ainda, promovendo uma aproximação entre artistas e fotógrafos, a exemplo do próprio Man Ray. Para Ciro Marcondes Filho, no entanto, importante é entender que, provavelmente, a fotografia foi a primeira manifestação tecnocêntrica ainda em um mundo antropocêntrico. (MARCONDES FILHO, 1992)

A partir de então, com a fotografia, a imprensa e os novos meios de transporte, inicia-se uma profunda transformação na humanidade, fazendo com que o período que vai do final do século XIX ao início deste século tenha se constituído em um momento de especial efervescência social, científica e cultural. É nesse período que são apresentadas algumas das principais novas teorias do conhecimento que influenciarão sensivelmente os próximos passos da humanidade. Em 1905, Einstein anuncia os seus primeiros resultados com a teoria da relatividade restrita. Alguns anos depois, em 1916, a relatividade geral. Em 1912, o rádio começa a ser difundido, ainda de forma tímida, abrindo caminho para uma utilização mais intensa no pós-guerra. Em 1913, Ford introduz pela primeira vez o conceito de linha de montagem na indústria de automóveis. Freud anuncia neste começo de século a descoberta do inconsciente e dos mecanismos do sonho, produzindo uma verdadeira revolução nos domínios do conhecimento do homem e, particularmente, modificando radicalmente a atividade artística. Segundo Guy Tosatto “a partir de 1920, a difusão das teorias de Freud alimenta o desenvolvimento do movimento

surrealista” (apud L’ÂME..., 1993, p. 56, tradução nossa),<sup>14</sup> sendo André Breton um dos seus intelectuais mais destacados.

O mundo vive até a primeira metade do século XX duas grandes guerras mundiais que modificam completamente o panorama político, social e cultural do planeta. Durante esse período, a comunicação, com o auxílio dos novos meios eletrônicos que surgiam, começa a se transformar em uma comunicação de massa, ao mesmo tempo em que as indústrias eletrônicas e de equipamentos investem cada vez mais nas pesquisas para o desenvolvimento de tecnologias para a ampliação de um sistema comunicativo planetário. No campo científico, desenvolve-se, a partir das descobertas de Einstein, a energia nuclear, utilizada para o acionamento de motores e também em armas de guerra, como as bombas atômicas lançadas em Hiroshima e Nagasaki. Desenvolvem-se pesquisas na física, com especial destaque para o “estado sólido”, e com isso pesquisadores da Bell Telephone Laboratories chegam à construção do transistor, que revolucionara a indústria de equipamentos, dando especial impulso à nascente indústria da informática.

É no pós-Segunda Guerra Mundial, quase à metade do século XX, que tem início a crise maior da modernidade, com as indústrias da informática e da comunicação desempenhando significativo papel.

Começa a configurar-se um conjunto de novos valores que colocam em xeque os valores modernos, transformando aquilo que era a razão moderna – operativa – em uma nova razão, ainda não completamente definida, mas que tem na globalidade e na integridade seus elementos mais fundamentais. Para Ciro Marcondes Filho, essas transformações não devem ser entendidas como crise da civilização, mas como, acima de tudo, uma “crise do ‘mito’, da ‘matriz de racionalidade’ que nos dirigiu nestes últimos séculos.” (MARCONDES FILHO, 1992, p. 3)

A assunção das máquinas é, portanto, um momento especial no mundo contemporâneo, porque significa a superação do homem pela máquina – da razão (da ciência e do progresso) pela imaginação e pelos

---

<sup>14</sup> Galeries Nationales du Grand Palais. Catálogo da exposição.

meios de comunicação e informação – , levantando novas questões ainda em formulação e colocando a modernidade em seu limite histórico.<sup>15</sup>

Parece-me importante retomar, neste momento, o paralelo proposto por Paul Virilio e René Berger entre o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação. Para ambos, o aumento da velocidade de deslocamento das pessoas, com a chegada dos trens, automóveis, aviões, foguetes, produziu modificações profundas na forma de viver e de pensar dos seres humanos:

[...] mais rápido que o sol, o supersônico chega a Nova Iorque antes de ter partido de Paris... Enquanto num outro tempo existiam ainda os três termos, partida, viagem e chegada, hoje só restam dois, a partida e a chegada. Com a revolução do transporte, o intervalo desaparece progressivamente no progresso da aceleração; na linha aérea, por exemplo, a ‘distância-espaco’ (quilométrica) deixa lugar à ‘distância-tempo’, simples duração na qual, tudo que está nele, está fora do campo de ação da violência do avanço do aparelho. Mas esta contração-colisão continua e cada aumento da potência motriz, reduz esta linha do trajeto aéreo e, amanhã, não há dúvida, restará só a chegada, o ponto de chegada, porque também a partida desaparecerá na instantaneidade do projeto. (VIRILIO, 1986, p. 95-96)

59

Virilio vai mais além, afirmando: “[...] é já assim com a comunicação audiovisual, onde tanto quem observa como quem escuta fica no microtelefone ou em frente à tela: a partida para o encontro não existe mais, foi substituída pela chegada da imagem na tela ou da voz no receptor.” (VIRILIO, 1986, p. 95-96, tradução nossa)

---

<sup>15</sup> Para muitos autores a modernidade já acabou ou, no máximo, vive-se uma tardo-modernidade. Para aqueles que consideram a modernidade acabada, estamos vivendo a pós-modernidade. Entre os pesquisadores que defendem o conceito de pós-modernidade, encontram-se Gianni Vattimo, Jean-François Lyotard, David Harvey, Arthur Kroker, Steven Connobn e Luicen Sfez. No Brasil, Ciro Marcondes Filho, Nelson Brissac Peixoto, entre outros, pesquisam a temática e compartilham do conceito de pós-modernidade. Prefiro trabalhar com o conceito de limite histórico da modernidade, uma vez que esse momento de transição entre o declínio da modernidade e o desenvolvimento da pós-modernidade é ainda muito recente, com um embate filosófico significativo, que não é o objeto deste trabalho. Existe, na Universidade de São Paulo (USP), coordenado por Ciro Marcondes Filho, um grupo que estuda a pós-modernidade (*Grupo de Estudos Nova Teoria da Comunicação*) e, como produto de suas reflexões, publica periodicamente a revista *Atrator Estranho*.

René Berger, considerando esse mesmo referencial, define a dupla revolução em andamento na sociedade atual, em função desses novos valores introduzidos pelos meios de comunicação e transporte. A primeira revolução tem a ver com os meios de transporte, que promovem um deslocamento cada vez mais veloz com veículos cada vez mais sofisticados, e ele a denomina telêmica. A segunda, fruto da combinação da informática com a telefonia, é chamada telemática. Com essas duas definições, Berger considera como postulado da sua análise sobre esse momento histórico que “a telêmica está para o corpo assim como a telemática está para as mensagens”, e ambas são complementares para o fenômeno que ele denomina teletropismo.<sup>16</sup> Berger afirma existir uma relação de reciprocidade complementar entre a telêmica e a telemática, de tal forma que quanto:

[...] mais aumenta a velocidade de transmissão das mensagens, mais tende a aumentar também a velocidade dos vetores telêmicos (trem, avião, foguete); mais a área dos nossos deslocamentos tende a expandir-se, mais expande-se também a área de transmissão das mensagens. (BERGER, 1992, p. 120, tradução nossa)

O estabelecimento dessas relações introduziu novos elementos que auxiliam a caracterização do momento atual, com os meios de comunicação assumindo importância singular. A essa altura, torna-se necessário retomar alguns pontos já levantados e, aprofundando-os, analisar seus desdobramentos.

A unicidade histórica que já vinha sendo questionada desde o final do século passado transforma-se em conceito superado a partir da multiplicidade de possibilidades de se contarem outras histórias que, antes, não apareciam ou não podiam aparecer, em função do seu caráter ideológico. Portanto: [...] “é ilusório pensar que exista um ponto de vista supremo, globalizante, capaz de unificar todos os outros (como seria

---

<sup>16</sup> Para René Berger (1992, p. 25), “a circulação tornou-se a figura-chave da nova civilização: circulação dos automóveis, circulação das imagens, circulação da moda, tudo se move, se dissolve, é substituído. Isto é o teletropismo, uma nova figura do nomadismo.”

a História, que engloba a História da arte, da literatura, das guerras, da sexualidade, etc).” (VATTIMO, 1989, p. 10)

A crise da existência de uma única História, superior às outras possíveis histórias, traz em si, intrinsecamente, a crise dos metarrelatos, da ideia de progresso e de evolução. Isso porque não havendo um curso unitário e privilegiado da História não se pode estabelecer uma ordenação de valores ou um sentido para o tempo, colocando-se, antes, os valores atrasados e, na frente, os avançados, o futuro: “Iluministas, Hegel, Marx, positivistas, historicistas de todos os tipos, pensavam todos, mais ou menos da mesma maneira, que o sentido da história fosse a realização da civilização, isto é, da forma do homem europeu moderno.” (VATTIMO, 1989, p. 10)

Essas transformações, ainda segundo Vattimo, não são transformações apenas teóricas. Representam um momento em que:

Os povos ditos ‘primitivos’, colonizados pelos europeus em nome do bom direito da civilização *superior* e mais evoluída, rebelaram-se e colocaram em questão *de fato* a História unitária, centralizada. O ideal europeu de humanidade revelou-se como mais um entre outros, não necessariamente pior, mas que não pode, sem violência, querer ter o valor de verdadeira essência do homem, de todos os homens. (VATTIMO, 1989, p. 11)

A ampliação das possibilidades de se contar diversas histórias começa a se viabilizar a partir da segunda metade deste século, com a explosão dos meios de comunicação. Quando, em 1936, a *British Broadcasting Corporation* (BBC) de Londres irradiava as primeiras transmissões televisivas, o mundo começava a perceber que algo de novo estava surgindo. Assim como aconteceu com o rádio, rapidamente as emissoras de televisão começaram a se instalar em grandes redes, inicialmente nacionais. Apenas 14 anos depois, a televisão chegava também ao Brasil. Menos de 50 anos foram necessários para que o empreendimento televisão adquirisse um contorno mundial. Em 1976, Ted Turner comprava

o pequeno Canal 17 de Atlanta, EUA, dando início à construção daquela que seria a primeira rede mundial de comunicações, a Cable News Network (CNN). (HOINEFF, 1991) Era o início da viabilização das redes mundiais de comunicação, com a utilização dos satélites artificiais.

Em tese, com isso, ampliam-se as possibilidades de comunicação, tendo a televisão um papel de destaque, já que passa a funcionar associada a todos esses vários canais de comunicação, articulada em grandes redes. Esta passa a ter, então, a função de reconstruir a história, melhor dizendo, as histórias.

Esse conjunto de transformações vai colocando a modernidade em seu limite histórico e aponta para uma mudança no modo de produção dos paradigmas neste novo tempo que se aproxima. Um tempo no qual o homem deixa de ser o centro e a informação, a produção e a circulação de imagens passam a ser os vetores mais significativos. Um novo mundo no qual o real já não mais existe:

O fim do mundo antropocêntrico e da ilusão de atuação eficaz na sociedade, na história, na cultura, entra em concorrência com a realidade maquínica de mundos virtuais, em que a existência física, palpável, concreta, desce a um segundo plano. Assim, é-se hoje acometido de um tipo de angústia especial e até então desconhecida, a de ter que demonstrar que se está vivo. (MARCONDES FILHO, 1992, p. 34)

Deixa de existir, portanto, a tradicional oposição entre imagem e realidade. A razão moderna, fundamentada no racionalismo, no operativo, vai cedendo espaço para uma nova razão que se está construindo agora - repito, baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem se fundem no próprio processo de construção de conhecimento e vivência. Nesse sentido, hoje o mundo se mostra permanentemente e esse excesso esvazia a própria imagem enquanto tal, transformando o mundo atual em um verdadeiro reino sobre-exposto. Para Nelson Brissac, a publicidade é a base desse reino sobre-exposto.

Analisando justamente o papel da televisão no mundo impregnado de imagens, ele afirma que, nessas circunstâncias,

as imagens é que se dirigem a nós, não (mais) os homens que contemplam o mundo. Na cultura tradicional, nós criamos as imagens. É o nosso olhar que discerne e enquadra, que dispõe cada coisa em seu lugar. Hoje em dia, ao contrário, o mundo já nos chega pronto como imagem. Não há mais a possibilidade de contemplação. Esse hiper-realismo implica, na verdade, uma perda do real. Na sua pulsão em apreender imediatamente tudo que está acontecendo, a TV acaba substituindo a realidade. Acaba produzindo o real. No limite, não há nada fora dela. (PEIXOTO, 1991, p. 74)

Porém, será que tudo isso implica uma perda do sentido de realidade? Seria isso uma grande perda? Para Gianni Vattimo, não:

63

Pela sua perversa lógica interna, o mundo dos objetos mensuráveis e manipuláveis da ciência-técnica (o mundo real, segundo a metafísica) tornou-se um mundo de mercadorias, de imagens, o fantasmagórico mundo dos *mass media*. Deveremos contrapor a ele a nostalgia de uma realidade sólida, unitária, estável e legítima? Tal nostalgia corre o risco de se transformar continuamente num comportamento neurótico, num esforço de reconstrução do mundo da nossa infância, quando as autoridades familiares eram, ao mesmo tempo, ameaçadoras e reconfortantes. (VATTIMO, 1989, p. 16)

Evidentemente, isso implica a existência de uma outra lógica, que não se assemelha à autotransparência. Essa nova sociedade

dirigiu-se na direção ao que, pelo menos em geral, se pode denominar 'fabulação do mundo'. As imagens do mundo que nos são fornecidas pelos *media* e pelas ciências humanas, mesmo em diferentes planos, constituem a própria objetividade do mundo, não são interpretações diferentes de uma 'realidade' que de algum modo nos é 'dada.' (VATTIMO, 1989, p. 38, grifo nosso)



Esse momento histórico tem muitas outras implicações na construção da sociedade do próximo milênio. Já vivemos, em parte, nessa nova sociedade, do estar-aqui-sem-estar. Do ir de um lugar a outro sem passar por lugar algum. Apenas o partir e o chegar, sem nada no meio. Surge uma nova geografia:

Entramos numa outra análise do espaço que está vinculada ao espaço-tempo. Aquilo que chamamos de 'projeção eqüidistante azimutal' é a geografia do tempo. A geografia do dia da velocidade, não mais uma geografia do dia meteorológico. Já agora, quando você volta a Paris de Los Angeles ou de Nova Iorque, em certas épocas você pode ver, através da janela, passando sobre o pólo, o sol poente e o sol nascente. Você tem o amanhecer e o anoitecer numa única janela. Estas imagens estereoscópicas mostram bem o além da cidade geográfica e o advento da concentração humana no tempo da viagem. Esta cidade do além é a Cidade do Tempo Morto. (VIRILIO, 1984, p. 17)

Mas não só a geografia se transforma. O estar-aqui-sem-estar não é apenas a ausência do deslocamento físico perceptível. É a essência da possibilidade de ser tribal e não tribal, local e não local, ao mesmo tempo. É a rica possibilidade de desenraizar-se sem o tradicional medo ou perigo de estar fora da história. Não existindo mais a história, também não mais existe, conseqüentemente, o estar fora da história. Com isso, tem-se a possibilidade de uma multiplicação de outras histórias, já referida anteriormente. Em outras palavras, isso possibilita uma multiplicação de valores locais:

Este processo de libertação das diferenças, diga-se de passagem, não é necessariamente o abandono de todas as regras, a manifestação bruta do imediato: também os dialetos têm uma gramática e uma sintaxe, e tão-somente quando adquirem dignidade e visibilidade descobrem esta sua própria gramática. A libertação das diversidades é um ato com o qual eles 'tomam a palavra', se apresentam, isto é, se 'põem em forma' de modo a poderem ser reconhecidos; algo

bem diverso de uma manifestação bruta do imediato. (VATTIMO, 1989, p. 17)

O conhecimento do universo mais próximo de cada pessoa convive e partilha o seu espaço-tempo com o conhecimento do seu universo mais distante. A possibilidade de estar em outro lugar, ficando em sua própria casa, permite uma multiplicação generalizada de visões de mundo. Mais ainda, é a possibilidade da convivência do local e do não local permanentemente e, mais importante, simultaneamente. Essa multiplicação de visões de mundo, sem dúvida, está intimamente ligada à presença generalizada dos meios de comunicação:

O que de fato aconteceu, não obstante todos os esforços dos monopólios e das grandes centrais capitalistas, foi que o rádio, a televisão e os jornais se tornaram elementos de uma explosão e multiplicação generalizada de *Weltanschauungen*, de visões do mundo. (VATTIMO, 1989, p. 12)

65

Esse explodir de visões de mundo por um lado torna impossível, como já visto, a manutenção da ideia de uma história unitária, e por outro faz da nova era algo que não tem nenhuma semelhança com a busca evolutiva de um mundo mais organizado, mais transparente. Vivemos uma obscenidade informativa, como diz Baudrillard. Para Vattimo, “viver neste mundo multifacetado significa fazer *experiência da liberdade como oscilação contínua entre pertença e desenraizamento.*” (VATTIMO, 1989, p. 19, grifo nosso)

As máquinas da comunicação passam, portanto, a sinalizar o dia a dia de todos e, mesmo no seu espaço mais íntimo, a casa; elas estão presentes e colocam as pessoas em permanente contato com o mundo exterior:

Por esse motivo a casa é menos um local de desligamento, de ruptura com as tecnologias que estão lá fora em toda parte e mais um módulo acoplado aos demais (vida profissional, lazer, práticas esportivas, computadorizadas) fazendo parte de uma ampla rede de

sistemas e aparelhos, que fazem a mediação do homem com todas as suas atividades de vida. (MARCONDES FILHO, 1991, p. 95)

Paul Virilio analisa a crise das cidades e da arquitetura tradicional na sociedade dos *mass media*, exatamente em função dessa possibilidade de estar em casa em contato permanente com o exterior. Com os computadores e a televisão, a tela passou a assumir a condição de espaço público:

A imagem televisiva do jornal das oito está se transformando num espaço público. O espaço público era a praça, era a esquina em que os homens se encontravam para dialogar, para se manifestar publicamente, para lutar ou para festejar. Hoje em dia, é visível que o cruzamento, o espaço em que os homens se encontram é o jornal das oito. Alguns anos atrás, em Paris, os atentados terroristas eram programados de modo a serem noticiados no jornal das oito. Vê-se também nesse caso, efetivamente, que há uma ruptura, a arquitetura antiga construía espaços públicos, praças, jardins, parques e vias de acesso, avenidas, etc. Hoje em dia, é a imagem que se torna pública. No caso da televisão, há *unidade de tempo*, no jornal das oito, mas não há unidade de lugar. Estamos, pois, juntos diante de uma imagem pública, que substitui a praça pública, mas separados, cada qual em sua casa. (VIRILIO, 1989, p. 134, grifo nosso)

Uma nova ordem mundial é criada com base em mecanismos máqunicos e de comunicação. Os espaços físicos passam a adquirir novos significados. A velocidade da comunicação eletrônica possibilita a construção de um novo hábitat, com malhas urbanas superequipadas e articuladas pelas tecnologias de comunicação, de tal forma que:

[...] doravante não existe mais, com efeito, uma capital que domine a economia mundial, mas um 'arquipélago de cidades', ou mesmo um subconjunto de grandes cidades, ligadas por meios telemáticos e por uma grande diversidade de meios de comunicação. (GUATTARI, 1992, p. 170-171)

Esse conjunto de novos valores vai caracterizando esse novo mundo ainda em formação. Um mundo em que a relação homem-máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma outra dimensão. As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não são mais apenas máquinas. São os instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as máquinas deixam de ser, como vinham sendo até então, um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva.

Evidentemente que preconceitos precisam ser afastados, porque não se trata de adaptar-se ou de dominar essa situação. Essa nova razão, mais global, estabelece um outro conjunto de valores, ainda em construção, que exige, também, uma compreensão mais global da situação. Uma nova ordem mundial vai se estabelecendo, tendo nos meios de comunicação e informação seus elementos mais fundamentais. Com isso, vive-se a possibilidade de uma multiplicação de valores locais. Multiplicação esta que faz da concepção de uma história única algo superado. A objetividade do mundo passa a ser, como diz Vattimo, o conjunto das imagens produzidas pelos meios de comunicação, fazendo com que a tela assuma a condição do novo espaço público. Um novo espaço povoado por manifestações culturais de toda natureza, ligado por redes telemáticas de comunicação.

A construção dessa nova sociedade ocorre, evidentemente, em um mundo ainda impregnado dos valores modernos. Para alguns pesquisadores, na verdade, os principais valores da modernidade continuam presentes e esses novos valores não representam, necessariamente, uma resposta ou uma ruptura com ela. No entanto, e isso é o importante para a dimensão deste trabalho, mesmo esses pesquisadores são de acordo que “a modernidade envelheceu.” (ROUANET, 1985, p. 229)

Nessa dimensão tardia da modernidade, algumas das suas características básicas manifestam-se de forma significativa em determinadas esferas sociais, como no sistema de comunicação e no sistema de educação. No sistema de comunicação, a concentração do capital,

característico da modernidade, tem permitido uma forte tendência de concentração na propriedade dos meios de comunicação e informação. Essa componente é uma presença marcante, em especial, em país com desigualdades sociais e econômicas muito intensas, e merece ser analisada, uma vez que quase se constitui em um movimento de resistência a esses novos valores em gestação. Resistência no sentido de que o desenvolvimento dessas novas tecnologias favorece um aumento nas possibilidades de comunicação entre pessoas e culturas, mas, ainda assim, isso se dá de forma potencial, em função da concentração relativa sobre a propriedade dos meios de comunicação e informação.

Uma outra esfera na qual os valores modernos ainda estão presentes de forma intensa é o sistema educacional, com as escolas em todos os níveis, ainda funcionando segundo uma razão que desconhece essa sociedade da comunicação e da informação. Esse aspecto será analisado no terceiro capítulo e foi o objeto da pesquisa empírica realizada nas universidades.

## A CONCENTRAÇÃO DA PROPRIEDADE SOBRE OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Dois movimentos distintos estão ocorrendo neste momento histórico e precisam ser diferenciados, uma vez que possuem determinada característica em comum. A característica em comum é exatamente a concentração do capital, que se dá, por um lado, para o desenvolvimento dessas tecnologias da comunicação e da informação. Após a Segunda Guerra Mundial, essa concentração tem se intensificado, com um movimento sem igual de aproximação de diversas indústrias, que antes eram concorrentes e hoje passam a trabalhar em parceria. São fusões, associações e desenvolvimentos de projetos comuns, todos com o mesmo objetivo: aperfeiçoar mais ainda os novos meios de comunicação e, ao mesmo tempo, atingir um mercado mundial. No próximo capítulo, far-se-á uma retrospectiva desses desenvolvimentos e apresentar-se-á uma panorâmica dessas aproximações.

Um outro movimento, este mais antigo, e agora reforçado exatamente pela existência desses poderosos novos meios de comunicação e informação, é a concentração sobre a propriedade desses meios, com a constituição de grandes complexos multimidiáticos e comunicacionais.

Como já dito, a ampliação das possibilidades de comunicação com o desenvolvimento desses novos recursos é ainda uma realidade em potencial para uma boa parte da população, uma vez que esses meios – os novos, inclusive – estão sob o domínio de poucos e poderosos. Poucas pessoas. Poucos países. Estamos acompanhando uma forte tendência de formação de grandes redes multimidiáticas centralizadas em poucos produtores.

A polêmica sobre esse momento é muito grande, e parece-me ser de fundamental importância compreender essa contradição entre a ampliação das possibilidades de comunicação e a excessiva concentração da propriedade sobre os meios.

Para alguns, essa contradição nem mesmo existe, porque a concentração da propriedade sobre os meios não é significativa, uma vez que, com a multiplicidade de ofertas, a circularidade da mensagem tem um efeito multiplicativo muito grande. *Ciro Marcondes Filho* pensa dessa maneira. Para ele:

A mensagem torna-se inócua exatamente pela sua própria ‘obesidade’, pelo fato de que todos os sistemas de comunicação inflacionam o espaço com uma quantidade fantástica, extraordinariamente grande de mensagens que, pelo seu próprio volume, tornam a comunicação inviável, de tal forma que ‘o aumento das informações leva à desinformação.’ (MARCONDES FILHO, 1991, p. 46-47)

No extremo, é verdadeira essa afirmação, mas o momento histórico obriga a se considerar ainda significativo esse movimento em direção à concentração de propriedade sobre os meios de comunicação e informação. Esta sociedade, que tem na relação homem-máquina um dos seus pressupostos básicos, vive um momento especial, ainda não

de todo definido, e essa contradição está presente de forma mais intensa em países que não conseguiram resolver os problemas básicos da democratização da comunicação, de tal forma que se observa nesses países uma forte concentração da propriedade sobre os meios de comunicação.

É claro que o próprio desenvolvimento tecnológico foi afastando a imagem do Grande Irmão, criado por George Orwell, em seu *1984* (ORWELL, 1979), como modelo ou possibilidade desse movimento concentrativo. A existência de uma poderosa e única centralização dos controles dos meios de comunicação é algo superado.

Mesmo assim, alguns movimentos na área merecem ser analisados, com o objetivo de possibilitar uma articulação entre esse aumento potencial das possibilidades de comunicação com uma maior democratização da própria comunicação.

Os primeiros passos na direção da constituição dos grandes impérios na área da comunicação foram dados há muito tempo, quando o rádio e, posteriormente, a televisão foram sendo incorporados aos grupos empresariais que já detinham a propriedade sobre a mídia impressa. Recentemente, esses grandes impérios deram novos passos, ampliando ainda mais o poder sobre a comunicação mundial.

A fusão, em 1989, da Time Inc. com a Warner Bros, considerado à época o maior negócio de todos os tempos, pode ser considerada o início dessa nova fase. Uma reportagem da Agência Estado indicava a dimensão daquele negócio que parecia, naquele momento, ser o maior passo na direção de uma aproximação entre as diversas indústrias atuantes da área:

Das coxas deste novo Zeus *made in USA* surgirá um Dionísio mediático – o maior império de comunicações planetário: 35.460 empregados, valendo US\$ 15,2 bilhões em Wall Street, e lucros anuais de US\$ 10 bilhões, com o maior *publisher* de revistas da América, a gravadora mais rentável do mundo, uma rede de TV a cabo com quase 6 milhões de assinantes, uma das maiores editoras do mundo e a

maior fonte de programas de TV da América. (TRIBUNA DA BAHIA, 1989, p. 1)

Sem dúvida, esse negócio foi significativo e impulsionou outros, que foram surgindo nos anos seguintes, não só nos Estados Unidos, mas em diversos outros países; na Europa, os primeiros dados, ainda no começo desta década, indicavam um movimento no mesmo sentido: o Instituto Europeu de Comunicação (EMI), organização subordinada à Fundação Europeia da Cultura, divulgou no primeiro semestre de 1991 que a informação europeia estaria, nos próximos anos, nas mãos de sete ou oito grandes grupos de comunicação. Em termos regionais, a *Mediaprint*, na Áustria, e a *Independent Newspapers*, na Irlanda, detinham, em 1990, respectivamente, 53% e 51% do mercado de jornais em seus países. (FOLHA DE S. PAULO, 1991, p. 2)

Essas aproximações, associações e/ou fusões das grandes indústrias do entretenimento e da comunicação foram incrementadas, a partir de 1993, com a entrada em cena das indústrias de equipamentos eletrônicos e de infraestrutura de comunicações (cabo, telefones). Nessa linha, a associação entre a companhia telefônica Bell Atlantic e a TeleCommunications Inc. (TCI), uma companhia de TV a cabo dos EUA, pode chegar à soma de 20 milhões de dólares, alinhando poderosas indústrias com atividades complementares. A compra da Paramount Communications pela Viacom Inc., um outro exemplo ocorrido neste mesmo ano, indicou uma tendência para a área. Nos Estados Unidos, as alianças e aquisições acontecem às dezenas. A revista italiana *L'Espresso* (1993, p. 18-26) fornece alguns exemplos:

[...] a pequena empresa telefônica US West faz um investimento de 2,5 milhões de dólares na Time Warner – a número dois de TV a cabo nos Estados Unidos e gigante da informação; a Time Warner diz querer investir 5 milhões de dólares para ampliar a própria rede e lançar uma *network* experimental na Flórida com 500 canais interativos à disposição de cada usuário; a Nynex, uma outra empresa telefônica, investe 1,2 milhões de dólares na Viacom (TV via



cabo), que por sua vez compra a Tiny Simulation, uma sociedade de videogames.

Na Europa, o movimento de aproximação dessas indústrias é também evidente. Um maxiacordo entre a France Telecom, Deutsche Telekom e AT&T (American Telephone and Telegraph) americana foi anunciado no início de novembro de 1993, ao mesmo tempo em que, na Itália, a STET (a *holding* italiana responsável pelas comunicações no país) anunciou uma possível associação com a Bell Atlantic, “para a constituição de um *jointventure* com participação majoritária da STET, para o estudo dos serviços multimediais interativos, o seu desenvolvimento e a introdução sucessiva no mercado.” (IL MANIFESTO, 1993, p. 6)

72

A situação nos países de Terceiro Mundo segue a mesma regra. No Brasil, a formação dos grandes impérios da comunicação teve impulso com a chegada da televisão na década de 1950, introduzida por Assis Chateaubriand, para ampliar o *Diários e Emissoras Associadas*, que, já nessa época, constituía:

uma vasta rede de empresas jornalísticas, cuja montagem se iniciara 26 anos antes, quando adquiriu *O Jornal* (no Rio de Janeiro) com o auxílio de Epitácio Pessoa, Alfredo Pujol e Virgílio de Melo Franco, sob o beneplácito de Artur Bernardes. [...] Quatro anos mais tarde, lançou *O Cruzeiro*, revista semanal e ilustrada que obteve repercussão suficiente para lançar uma edição em espanhol para a América Latina. (COSTA, 1986, p. 16)

A televisão nascia no Brasil, dessa forma, apresentando, segundo Belloni (1983, p.138), “as características essenciais que marcarão toda a sua história: a concentração da propriedade, centralização geográfica da produção e o modelo privado de exploração comercial.” (BELLONI, 1983, p. 138)

A partir de então, tanto esta rede foi ampliando-se como entraram em cena outros gigantes da comunicação brasileira, que hoje detêm a propriedade de jornais, revistas, editoras, rádios AM e FM, emissoras

de televisão, e agora, também, no controle das emissoras em UHF. Essa situação vem se construindo ao longo da história do país e, com a recente expansão da mídia radiofônica e eletrônica, ganhou contornos mais visíveis, com sinais evidentes de arbítrio e uso de poder.<sup>17</sup>

Como consequência, dois exemplos podem ser apresentados e, se de todo não podem ser considerados modelos ou mesmo uma tendência a ser generalizada, podem constituir-se em importante instrumento de análise de todo esse processo. Trata-se da utilização para fins políticos pessoais das grandes redes de comunicação ocorrida nos últimos anos, tanto no Brasil como na Itália. No Brasil, recorde-se do papel desempenhado pela *Rede Globo de Televisão* na eleição do primeiro presidente eleito diretamente pelo voto popular – Fernando Collor de Mello –, que já foi objeto de inúmeras análises. Na Itália, desde 1993, entrou para a cena política o poderoso Sílvio Berlusconi, dono de um império de comunicação que inclui redes de televisões (*Rede Fininvest*),<sup>18</sup> rádios, jornais, editora e uma série de outros negócios como várias redes de magazines, alimentares, empresas de seguro, dois grandes centros residenciais (quase duas cidades: *Milano 1* e *Milano 2*), além de um clube de futebol. Com um poderio dessa natureza, Berlusconi criou um partido político (Força Itália), fazendo, pessoal e explicitamente, propaganda eleitoral em suas emissoras de TV. A coalizão de direita, liderada pelo Força Itália, venceu as eleições legislativas de março de 1994 e Berlusconi assumiu o cargo de primeiro-ministro do novo governo que se instalava.

No Brasil, a situação é preocupante, uma vez que apenas quatro famílias detêm 90% dos meios de comunicação eletrônica no país. Para Washington Novaes, “o que existe hoje no Brasil, nesta matéria, é um

---

<sup>17</sup> Alguns trabalhos já foram publicados sobre essa temática. Destacam-se: MACEDO, Cláudia (Org.). *TV ao vivo*. (1988); HERZ, Daniel. *A história secreta da Rede Globo*. (1987); e MOTA, Maria Regina de Paula. *TV pública: a democracia no ar*. (1992).

<sup>18</sup> Na Itália, existem basicamente dois grandes grupos dominando o mercado de televisão. A rede pública, a *RAI* (Rádio e Televisão Italiana), possui três emissoras (*RAI 1, 2 e 3*), e a *Rede Fininvest*, também com outras três emissoras (*Rete Quatro, Canal 5 e Italia 1*).

imenso anacronismo. Na verdade, mais do que a propriedade sobre os meios de comunicação, temos a *propriedade privada da informação*.” (NOVAES, 1988, p. 95, grifo nosso)

O atual momento histórico está a exigir, portanto, uma reflexão um pouco mais ampla, que permita uma maior compreensão dos novos elementos presentes no cotidiano das pessoas com uma ainda excessiva concentração da propriedade sobre os meios de comunicação e informação.

O conjunto de reflexões apresentadas neste capítulo indica alguns elementos de uma nova sociedade e de um novo ser humano que vem sendo gestado nesse processo de transformação e que convive, simultaneamente, com esses mundos distintos.

74

Essa dupla vivência, diferentemente do que se poderia pensar, não implica, necessariamente, a construção de uma sociedade mais organizada, mais avançada, mais transparente. Ao contrário, como diz Vattimo, esta nova sociedade – na qual os *mass media* desempenham um papel determinante – é uma sociedade “mais complexa ou mesmo caótica”, e que é “*precisamente nestes caos relativos que residem as nossas esperanças de emancipação*.” (VATTIMO, 1989, p. 12, grifo nosso)

O panorama estabelecido teve a intenção de apresentar um quadro abrangente do momento histórico atual, sem querer ir mais a fundo na análise dos elementos que compõem esse quadro.

A partir desse retrato do mundo contemporâneo, podemos começar a pensar em uma nova educação, em uma nova escola, que considere esses elementos e que possibilite uma maior compreensão dessa sociedade dos *mass media*.

Analisando os caminhos percorridos pelos seres humanos, desde a produção de seus primeiros registros e do desenvolvimento dos primeiros mecanismos de comunicação até chegar aos dias atuais, será possível compreender que o aumento potencial de comunicação entre as pessoas dá-se, exatamente, em função desse movimento de concentração de empresas que atuam em áreas complementares. O próximo capítulo apresentará o desenvolvimento das tecnologias da comunicação.

**DE LASCAUX À TELEVISÃO  
INTERATIVA:  
O DESENVOLVIMENTO DAS  
TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO**



*Como a água, o gás ou a corrente elétrica entram nas nossas casas, vindo de longe, graças a um esforço quase nulo, para atenderem às nossas necessidades, assim seremos abastecidos de imagens e de seqüências de sons, que aparecem num pequeno gesto, quase um sinal, e imediatamente nos deixam.*

Paul Valéry, 1934



Ao longo da história da humanidade, o homem foi desenvolvendo mecanismos para aumentar as suas possibilidades de locomoção e de comunicação. Esse desenvolvimento acentuou-se a partir do final do século passado e teve seu grande impulso no pós-Segunda Guerra Mundial. Vivemos, hoje, na sociedade dos *mass media*, na qual, potencialmente, ampliaram-se as possibilidades de comunicação. As mudanças que estão ocorrendo no nosso dia a dia estão relacionadas dialeticamente com esse desenvolvimento, e uma maior compreensão dessa história permitirá refletir criticamente sobre o papel das novas tecnologias nessa sociedade de comunicação e informação. Por outro lado, abrirá caminho para uma reflexão mais contextualizada do papel da educação e da escola nessa sociedade em transformação.

## AS PRIMEIRAS IMAGENS

Os primeiros registros de imagens encontrados na humanidade levam-nos 17 mil anos atrás, com as pinturas descobertas na gruta de Lascaux, na atual região de Montignac – França. Esse impressionante registro da era paleolítica, com cerca de 600 pinturas, só foi descoberto em 1940, e está hoje reproduzido em uma réplica da gruta original, na mesma região.<sup>19</sup>

De Lascaux aos primeiros registros de escritura produzidos pela humanidade, passaram-se 11 mil anos. O nascimento da escrita, na Mesopotâmia, por meio de um conjunto de sinais, símbolos e regras, permitiu ao ser humano organizar o comércio então nascente e também viabilizar um registro da língua falada, dos seus pensamentos, sentimentos e emoções. A escrita foi, enfim e sobretudo, “um outro modo de comunicar, de pensar e de exprimir-se. Foi assim que os antigos sumérios, acádios, babiloneses e assírios inventaram a correspondência, o correio e até o envelope de argila!” (JEAN, 1992, p. 18) Somente cerca de dois mil anos antes de Cristo surge o alfabeto, possibilitando então que a escrita fosse realizada com um número pequeno de sinais, em vez de uma grande quantidade de símbolos, até então em uso. Atribui-se aos fenícios essa invenção e, mais importante, a sua divulgação, uma vez que eles estabeleciam navegação e comércio regular com os povos do baixo Mediterrâneo, tornando, portanto, conhecido o assim considerado primeiro alfabeto da humanidade.

Com a escrita e a leitura, a comunicação entre as pessoas foi se transformando daquilo que René Berger chamou de primeiro estágio da comunicação (a comunicação interpessoal) para o segundo estágio, em que a comunicação já “não se estabelece mais entre interlocutores – coisa que supõe a presença verdadeira das pessoas –, mas entre

---

<sup>19</sup> A réplica da gruta original foi construída como uma concha de ferro-cimento que se assemelha a um casco de navio invertido. Ela contém uma reprodução das pinturas originais feita a partir de um trabalho de pesquisa que identificou e utiliza os mesmos corantes naturais utilizados há 17 mil anos. Essas reproduções podem ser visitadas por cerca de até duas mil pessoas por dia, mas, no entanto, a gruta original só pode ser visitada em pequenos grupos, que chegam a esperar quatro anos para a realização do sonho de ver de perto os primeiros desenhos realizados pelo ser humano.

consumidores que, algumas vezes, estão distantes uns dos outros seja no espaço ou no tempo.” (BERGER, 1977, p. 18) Este segundo estágio da comunicação foi sendo incrementado com a presença dos copistas, que produziam os manuscritos em papiro e pergaminho. Até o final do século XII,

a edição dos livros somente tinha como clientes a nobreza e o clero: obras de luxo para os senhores, missários e manuais de teologia para os eclesiásticos. A partir de então os territórios da editoria se alargaram a novas obras: tratados de filosofia, de lógica, de matemática ou de astronomia, enquanto alguns autores como Dante começam a escrever na sua língua materna, atingindo assim um vasto público. (JEAN, 1992, p. 88)

A ampliação desse público “consumidor” ganha um grande impulso com a invenção<sup>20</sup> da imprensa por Gutenberg (c. 1398-1468) no século XV.

Nos séculos seguintes, o desenvolvimento das técnicas de imprimir vão estimulando e incentivando a produção literária e científica, uma vez que aumentava a rapidez de impressão e, conseqüentemente, de circulação dessas informações. Os primeiros jornais surgiram no início do século XVII, nos Países Baixos e na Alemanha. Mas o verdadeiro estímulo ao surgimento da imprensa enquanto meio de comunicação ocorre com a instituição da liberdade de imprensa, na Declaração dos Direitos do Homem, anunciada em agosto de 1789, após a Revolução Francesa. Só na França, no ano seguinte, surgiram mais de 300 jornais. (JEAN, 1992)

Ao longo dos séculos, uma quantidade indescritível de pinturas, afrescos, mosaicos, esculturas, desenhos, utensílios, palácios e jardins foi produzida por artistas e constitui importante registro de épocas, identificando as diversas etapas da civilização humana. Eram, ao mesmo tempo, espaço da representação da realidade, da magia, do culto

---

<sup>20</sup> Na verdade, Gutenberg, ao inventar a imprensa, sistematizou uma série de outras técnicas e descobertas ocorridas ao longo dos séculos que precederam a sua invenção. Foram importantes as descobertas de Schoeffer, que encontrou um modo de fundir as letras em ligas de chumbo e antimônio, o conhecimento dos tornos e das prensas e, principalmente, o de dar uma outra utilização ao papel, já utilizado pelos chineses há muito tempo.



aos deuses e espaço para as manifestações do espírito, das emoções, dos sentidos e sentimentos.

Durante todo o período que vai do final do século XIV até perto do final do século XIX, a ciência ganha um novo estatuto e o relacionamento entre artes e técnicas passa a ser questionado. A chegada da fotografia, e posteriormente do cinema, introduz novos e importantes elementos nessa relação, colocando em campo, nessa polêmica, personagens importantes das artes, da filosofia e das técnicas. Em 1839, Daguerre apresenta seu daguerreótipo, que é objeto de inúmeras críticas, ficando famosa a frase de Paul Delaroche: “Hoje a pintura morreu.” (FAGONE, 1990, p. 17)

80

O desenvolvimento tecnológico, com o aperfeiçoamento da fotografia, do cinema e dos novos recursos da comunicação, reaproxima outra vez arte e técnica. Essa reaproximação se dá, em um primeiro momento, com a introdução de um novo relacionamento dos artistas com os recursos técnicos para, posteriormente, vir a se constituir numa nova forma da produção artística. Àquela época, no entanto,

[...] a pintura será obrigada a ver a fotografia como, da mesma forma, a nova expressão técnica será obrigada a pedir emprestado à pintura pontos de vistas e cânones de representação. A luz da fotografia instigará pintores como Edgard Degas mais do que para uma imitação automática. (FAGONE, 1990, p. 18)

A partir de então, essa aproximação começa a se dar também entre o cinema e as artes visuais. “Isso *contagia* literalmente a pesquisa da arte de vanguarda – pense-se no cinema experimental dos anos vinte – que, em contrapartida, estava em condições de fornecer ao cinema o núcleo vital de uma estética autônoma e específica.” (FAGONE, 1990, p. 18, grifo nosso)

Após a Segunda Guerra Mundial, esse movimento deixa de ser um movimento de aproximação para transformar-se, verdadeiramente, em um imbricamento entre artes e técnicas. Isso se dá no momento

em que surgem as imagens eletrônicas dos vídeos e dos computadores. Começa a nascer aquilo que ficou conhecido como a videoarte, tendo-se destacado artistas como Vostell, Nam June Paik e John Whitney Sr., este na área dos computadores. (FAGONE, 1990)

## A FOTOGRAFIA E O CINEMA

A busca para se conseguir registrar imagens em câmeras escuras tem início no século XVI, mas é somente em 1839 que os franceses Niépece e Daguerre conseguem pela primeira vez realizar um registro em uma chapa, utilizando-se de uma câmera escura e, com isso, inventando a fotografia. O anúncio da obtenção dessas primeiras imagens, feito em 1839, na Academia de Ciência e na Academia de Belas Artes em Paris, provocou polêmica e descrédito para seus inventores, considerando-se essa tentativa de reproduzir as imagens por meios mecânicos um empreendimento diabólico. O jornal alemão *Leipziger Stadtanzeiger* assim comentava o surgimento da fotografia:

Querer fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrílego. O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. No máximo o próprio artista divino, movido por uma inspiração celeste, poderia atrever-se a reproduzir estes traços ao mesmo tempo divinos e humanos, num momento de suprema solenidade, obedecendo às diretrizes superiores do seu gênio, e sem qualquer artifício mecânico. (BENJAMIN, 1987, p. 92)

Walter Benjamin, ao citar esta reação, afirma: “Aqui aparece, com todo o peso de sua nulidade, o conceito filisteu de ‘arte’, alheio a qualquer consideração técnica que presente seu próprio fim no advento provocativo da nova técnica.” (BENJAMIN, 1987, p. 92)

Esse confronto que se estabelece entre artes plásticas e fotografia, entre arte e técnica, enfim, estimula a busca de um papel específico

para o ato de fotografar e, com isso, a fotografia desenvolve-se tanto técnica quanto artisticamente. Isso sucederá também com o cinema, alguns anos depois.

O cinema não surge apenas como uma evolução da fotografia. Muito antes disso, a projeção de imagens, utilizando-se de conhecimentos de luz e sombra, já fascinava o ser humano.

Já descrito em 1671 por A. Kircher em seu tratado *Ars Magna Lucis et Ombrae* a lanterna mágica é, segundo uma definição do século XVIII, uma pequena máquina que serve para fazer ver sobre um muro branco diferentes espectros e monstros apavorantes, de maneira que aqueles que não conhecem este *segredo* acreditem tratar-se de magia. (TOULET, 1988, p. 57)

82

Paralelamente, a busca da representação do movimento instiga os seres humanos e tem nos trabalhos do fotógrafo inglês, emigrado nos Estados Unidos, Muybridge (1830-1904), e do médico fisiologista francês Etienne Jules Marey (1830-1904) o impulso mais significativo. Muybridge começa, em 1872, a estudar a locomoção dos animais por meio de fotografias tiradas com 12, 24 e até 40 máquinas fotográficas em série, com obturadores eletromagnéticos. Já Marey, em 1892, cria o *chronophotographe à pellicule* (um fuzil fotográfico que obtém 12 imagens em uma placa fotográfica circular), com o objetivo de estudar os movimentos do homem, dos pássaros e das máquinas em funcionamento. (TOULET, 1993)

As pesquisas e trabalhos de Marey, como a cronofotografia *Marche d'un enfant nu*, de 1885, não só serviram de bases à pesquisa de artistas como Oskar Schelmer (1888-1943), exemplificado na sua obra *Homme dans la sphère des idées*, como foram decisivas para a invenção do cinema. (TOULET, 1993)

Em Paris, no dia 28 de dezembro de 1895, 33 pessoas assistiram, perplexas, à primeira projeção cinematográfica realizada pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, e imediatamente esta notícia espalhou-se pela

cidade. Mais de dois mil espectadores compareciam diariamente ao *Salon Indien*, em que ocorriam as representações cinematográficas, para assistir a um programa de apenas 20 minutos, com uma dezena de filmes. Segundo Toulet (1988, p. 16-17), aqueles que assistiam a essas primeiras projeções apresentavam, todos, praticamente as mesmas reações:

Céticos ou indiferentes com a aparição inicial de uma projeção fotográfica estática, estupefatos logo que as imagens se animavam, admirados ao verem o vento nas árvores e a agitação das ondas, amedrontados quando o trem, ao entrar na estação de Cioat, parecia precipitar-se sobre eles.

No final dessas projeções, segundo ele, todos saíam entusiasmados. (TOULET, 1988) Em menos de seis meses, em 1896, a invenção dos irmãos Lumière chegava a Londres em fevereiro e a Nova York em junho.

A divulgação do *Cinematographe* dos irmãos Lumière em outros lugares fez com que, nos Estados Unidos, Thomas Alva Edison e, na Alemanha, Max e Emil Skadanowsky reivindicassem a invenção do cinema, uma vez que nesse mesmo período desenvolviam experiências para a projeção de imagens. A História, no entanto, tem atribuído o mérito dessa invenção tão-somente aos irmãos Lumière. Os primeiros anos da indústria cinematográfica mantiveram juntos os criadores e construtores de equipamentos e os produtores dos filmes a serem exibidos. A partir de 1905, começam a surgir os nomes daqueles que mais adiante se constituíram nos grandes produtores cinematográficos (Sam Warner, Adolph Zukor, Carl Laemmle, entre outros), dando início à constituição da grande indústria do entretenimento americana, desvinculando-se, pelo menos temporariamente, da produção de equipamentos. No final da década de 1920, surge o cinema sonoro, dando início à consolidação da indústria cinematográfica que, velozmente, transforma-se em uma das maiores do ramo do entretenimento, com filmes sendo produzidos e lançados quase que simultaneamente em todas as partes do mundo. A consolidação dessa gigantesca indústria do entretenimento pode ser

observada com alguns números. Segundo a *Screen Digest* (setembro de 1993), em 1992, existiam no mundo quase 87 mil salas de exibição, sendo 31% na América do Norte, 23% na Ásia e 19% na Europa, e nessa época existiam no Brasil mil cinemas. É interessante observar, no entanto, que, segundo a mesma publicação, o número de cinemas no mundo, entre 1982 e 1992, decresceu em cerca de 53%. Porém, isso não significa uma perda para a indústria do entretenimento, uma vez que essa queda no número de salas está associada ao crescimento do *video home* e da televisão, também pertencentes a essa mesma indústria. Em termos de produção, tem-se observado, igualmente, uma queda na quantidade de filmes produzidos. Dados divulgados pela mesma publicação inglesa indicam que a produção de filmes no mundo passou de 3.690, em 1988, para 3.520, em 1989, e 3.251, em 1990. (SCREEN DIGEST, 1993, p. 82)

## A AMPLIAÇÃO DAS COMUNICAÇÕES: DO TELÉGRAFO À TELEVISÃO

Com a invenção do telégrafo e do telefone, inicia-se, durante o século XIX, uma profunda transformação nos mecanismos e nas possibilidades de comunicação entre as pessoas. O telégrafo foi inventado pelo americano Samuel Finley Breese Morse (1791-1872), juntamente com a criação de um código especial para possibilitar a transmissão das mensagens: o código Morse. As pesquisas para a produção de equipamentos que permitissem a transmissão de informações via cabo fizeram com que, em 1855, o americano de origem inglesa David E. Hughes (1831-1900) patenteasse uma máquina que imprimia textos transmitidos via linha telegráfica. Em 1876, o fisiólogo americano de origem inglesa Alexander Graham Bell (1847-1922) patenteava, em Boston, um aparelho que possibilitava transmitir e receber a voz, viabilizando, assim, o falar e o ouvir simultaneamente. Era o primeiro telefone da história e, dois anos depois, entrava em funcionamento ininterrupto a primeira central telefônica do mundo, possuindo apenas 21 utilizadores, em

New Haven, Connecticut. Até esse momento, os sinais eram transmitidos por cabos e, nem mesmo consolidado esse meio de transmissão, as pesquisas já eram realizadas para a viabilização da transmissão de sons, sem o uso de cabos. Em 1895, o italiano Guglielmo Marconi (1874-1937) faz diversas demonstrações de um telégrafo sem fio e o patenteia na Inglaterra, em 1896. É verdade que um pouco antes disso, em 1883, o pe. Landell de Moura já havia conseguido fazer transmissões sem fio, não obtendo, no entanto, a primazia do invento do rádio, por não ter conseguido patentear a tempo o seu invento. (FORNARI, 1960 apud FEDERICO, 1982, p. 11) Faltava ainda conseguir transmitir a voz das pessoas, sons naturais, músicas, e não somente o alfabeto Morse. Em 1906, o físico americano de origem canadense Reginald Aubrey (1866-1932) consegue enviar som por meio de um sinal de rádio contínuo, realizando a primeira transmissão de voz em amplitude modulada (AM) da história. (BOZZO, 1993)

85

Esse período de 30 anos, no final do século XIX, é marcante para a história do mundo das comunicações. Em 1865, nascia o primeiro organismo intergovernativo preocupado com as questões da comunicação. Era a União Internacional de Telecomunicação (UIT), criada com o objetivo de regular, planejar e desenvolver as telecomunicações no mundo, além de estabelecer normas para a utilização dos equipamentos e sistemas, coordenar e difundir os dados necessários para a planificação e o aproveitamento dos serviços de telecomunicação.<sup>21</sup>

Poucos anos depois, dava-se início à constituição das novas redes de comunicação em um tempo de efervescência científica, tecnológica e cultural. O final do século passado e o início deste foram marcados por acontecimentos cruciais na História da humanidade. Einstein expôs, pela primeira vez, os novos conceitos relativísticos, contribuindo com

---

<sup>21</sup> O nascimento da UIT deu-se no ano de 1865, quando 20 países, reunidos em Paris, assinam a primeira convenção telegráfica internacional. O primeiro regulamento internacional sobre telecomunicação foi assinado em Berlim, em 1906, e, finalmente, depois da Segunda Guerra Mundial, a UIT é totalmente incorporada pelas Nações Unidas, possuindo, hoje, 166 Países-membros, que se reúnem periodicamente.

a construção de um novo paradigma para a ciência moderna. Freud apresentou a descoberta do inconsciente e dos mecanismos do sonho, complementando, com isso, esse quadro de efervescência científica e cultural.

86 Nesse contexto, o mundo viverá a sua Primeira Guerra Mundial, e será durante ela que se estabelecerão as condições objetivas para o aperfeiçoamento dos sistemas de transmissão de voz sem utilização de fios, com a construção dos primeiros aparelhos emissores e receptores de sons na frequência da voz humana. A Westinghouse fabricou dezenas de milhares de receptores para o exército e a marinha dos EUA e, quando acabada a guerra, tinha ainda estocado grande parte desses aparelhos. Em 1920, resolve transmitir entretenimento gratuito por meio de um transmissor de 500 watts instalado no topo de sua fábrica, em Pittsburgh, para dar uso a esses rádios estocados, iniciando a utilização desses equipamentos como entretenimento e informação. As primeiras irradiações divulgaram os resultados das eleições de Harding e Cox, eventos esportivos e musicais com um estrondoso sucesso. (HOINEFF, 1991) O rádio, então, passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, possibilitando que as indústrias fizessem maior publicidade dos seus produtos, tendo, como consequência, um aumento nas suas vendas. Também com isso, promoveu-se uma maior venda dos próprios aparelhos de rádio, o que estimulou investimentos para o desenvolvimento da sua tecnologia. A partir de então, desenvolvem-se as grandes indústrias do setor – Westinghouse, AT&T e GE –, que se transformam, como afirma Federico, “no triunvirato da concentração econômica das comunicações à distância.” (FEDERICO, 1982, p. 14) Começaram a surgir emissoras de rádio em todas as partes dos Estados Unidos, induzindo-se, com isso, a constituição das grandes redes de comunicação, sendo a *National Broadcasting Corporation* (NBC) a primeira delas, com 25 estações de rádio e mais de cinco milhões de ouvintes, já em 1926. (HOINEFF, 1991)

No Brasil, em 1922, chegavam os primeiros dois transmissores de 500 watts, enviados pela Westinghouse, que visava a atingir novos mercados. A estação transmissora para essas primeiras demonstrações foi colocada no alto do morro do Corcovado, no Rio de Janeiro, transmitindo para alto-falantes instalados na exposição do centenário da independência do Brasil o discurso do presidente Epi­tácio Pessoa e trechos da ópera “O Guarani”. Em 20 de abril de 1923, Roquete Pinto e Henry Moritze, membros da Academia Brasileira de Ciências, ante­vendo a possibilidade da utilização desse novo recurso para a formação e informação das pessoas, fundam, na própria academia, a *Rádio Sociedade* do Rio de Janeiro, a primeira estação radiodifusora do Brasil, com “seus objetivos traduzidos no *slogan*: Trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil.” (FEDERICO, 1982, p. 34)

87

Do rádio à televisão não se gastou muito tempo. No entanto, as primeiras tentativas de transmissão de imagens ocorreram, outra vez, no final do século XIX, mais precisamente em 1883, quando Paul Nipkow, estudante de ciências naturais, em Berlim, com apenas 23 anos, concebia o princípio básico daquilo que, anos mais tarde, seria a televisão como hoje a conhecemos. Ele construiu um disco de aproximadamente 50 centímetros de diâmetro e dispôs, em forma espiral, 30 furos de 0,8 milímetros de diâmetro cada um. Girando, o disco de Nipkow causava uma varredura luminosa que possibilitava a transmissão de formas por meio de um cabo. (WEZEL, 1981) Estava criado o método de varredura mecânica para a produção e emissão de imagens que, no entanto, ainda não tinham nenhuma qualidade. Em 1926, o inglês John Logie Baird (1888-1946) e o americano C. F. Keins aperfeiçoam substancialmente esse sistema e conseguem transmitir imagens, agora com alguma qualidade, chegando a serem considerados os inventores da televisão. No entanto, desde 1907, o engenheiro e físico russo naturalizado americano Vladimir Kosma Zworykin (1889-1982) desenvolvia experimentos usando tubos de raios catódicos para reproduzir imagens sobre uma tela. Trabalhando na *RCA Victor*, nos Estados Unidos, Zworykin desenvolveu



um outro sistema de varredura, agora eletrônica, que ocorria no interior de uma imensa câmara de um tubo, patenteando-a com o nome de iconoscópio, em 1927. Apesar da qualidade dessas imagens ainda ser muito ruim, esse sistema constituiu-se na base do desenvolvimento da indústria da televisão. Foi, no entanto, na Inglaterra que Isaac Schoenberg (1880-1963), então diretor da Electrical and Musical Industries (EMI) (BOZZO, 1993), aperfeiçoou esse sistema eletrônico e iniciou, por intermédio da BBC de Londres, as primeiras transmissões regulares de televisão, a partir de 2 de novembro de 1936. Nos Estados Unidos, a primeira transmissão regular só ocorrera em 1941 e, no Brasil, em 1950, com a entrada no ar, em 18 de setembro, da PRF3 - TV Tupi, em São Paulo.

88

O sistema desenvolvido por Baird (varredura mecânica) foi retomado para o desenvolvimento da televisão em cores, por intermédio de Peter Goldmark (1906-1977), um americano de origem húngara. Ele produziu o primeiro protótipo de TV em cores nos laboratórios da Columbia Broadcasting System (CBS), em 1940, com a utilização desse mesmo sistema que, posteriormente, foi substituído pelo totalmente eletrônico.

Essas transmissões feitas pelo ar (*broadcast*)<sup>22</sup> utilizam uma faixa de frequência que vai de 54 a 216 MHz (*megahertz*), denominada *Very High Frequency* (VHF). Um dos problemas enfrentados ao longo do desenvolvimento da televisão foi a necessidade de compatibilizar a passagem das iniciais transmissões em preto e branco para as transmissões em cores. Dois principais sistemas de transmissão e recepção consolidaram-se no mundo: o NTSC e o PAL. Entre tantas outras características de cada um desses sistemas, podemos, resumidamente, diferenciá-los em função do número de linhas de cada quadro (*frame*) e da frequência de transmissão. Nos Estados Unidos, o Comitê Nacional do Sistema de Televisão (National Television System Committee) adotou, em 1955, um sistema que ficou conhecido com a própria sigla do comitê, NTSC, e

---

<sup>22</sup> Conforme Regina Mota (1992), este "termo significa *disseminação* e era originalmente utilizado na linguagem estratégica militar. O *broadcast* é a emissão de sons e imagens no ar, ou mais especificamente de sinais codificados em ondas eletromagnéticas ou hertzianas."

que tem um formato de 525 linhas e uma frequência de 30 *frames* por segundo. Atualmente, é adotado também pelo Japão.

O sistema intitulado Linha de Fase Alternante, correspondente à sigla PAL (*Phase Alternation Line*), é o mais adotado na Europa e tem um formato de 625 linhas de definição, com uma frequência de 25 *frames* por segundo, tendo sido inventado por Walter Bruch, engenheiro eletrônico da AEG Telefunken alemã, como um aperfeiçoamento do NTSC. A Bélgica, Áustria, Espanha, Inglaterra, entre outros países, adotaram o sistema PAL. (WORCMAN apud MACEDO, 1988) Hoje, coexistem outros sistemas em todo o mundo, sendo mais utilizados o PAL, o Secam e o PAL-N, com 625 linhas e 25 *frames* por segundo, e o NTSC e PAL-M, com 525 linhas e 30 *frames* por segundo. Este último, adotado no Brasil, é um híbrido do PAL e NTSC, e foi criado a partir de um acordo entre indústria de equipamentos e governo que, em 1972, o adotou para atender ao parque instalado de receptores no Brasil, que era, basicamente, de origem norte-americana. No entanto, além da RCA americana, entraram no mercado brasileiro a inglesa GE, a alemã Telefunken e as holandesas Zenith e Philips. (MOTA, 1992)

Até esse momento, mesmo com o início mais generalizado de utilização destes dois poderosos meios de comunicação – o rádio e a TV –, podemos considerar que a circulação das informações dava-se ainda de maneira muito restrita. No entanto, a partir da segunda metade deste século, a humanidade começa a experimentar um salto quantitativo e qualitativo nos seus sistemas de comunicação e transporte, promovendo mudanças significativas em todo o planeta.

Começam a constituir-se os sistemas de comunicação mundial, com a criação das grandes redes de televisão e rádio, associadas aos grupos que já dominavam a imprensa escrita. Intensificam-se a pesquisa e a produção de equipamentos para a comunicação, e a televisão aperfeiçoa-se tecnologicamente. Começam a surgir novas formas de produção, emissão e recepção dos sinais de rádio e TV.

A transmissão de imagens e sons via ar mal começa a ser experimentada e já passa a sofrer uma concorrência dos meios mais diretos e mais limpos para a transmissão de sinais: os cabos. Justamente eles, que estavam presentes na origem dessas transmissões, retornam com novo fôlego. Esse “novo” meio de transmissão, segundo Nelson Hoineff, revolucionaria o mundo da comunicação. Como no rádio, o início de utilização dessa nova tecnologia dá-se a partir da necessidade dos revendedores de eletrodomésticos que desejavam oferecer uma imagem melhor aos compradores de aparelhos de TV. Com isso, já em 1950, duas cidades americanas na Pensilvânia (Lansford e Mahomy City) possuíam sistemas de cabos instalados. Com o sucesso dessa tecnologia, ampliaram-se os projetos de cabeamento das cidades. Em 1971, Nova Iorque já possuía esse sistema implantado e passava a receber, por intermédio da Teleprompter e Manhattan Cable, uma programação regular de televisão, incluindo as emissões em *broadcast*, que, via cabo, têm uma qualidade de imagem e som superior. Essa associação entre as diversas formas de transmissão de sinais de televisão ganha novo impulso em 1975, quando a Home Box Office (HBO) americana lança o seu sinal via satélite (Satcom I), colocando-o disponível a todos os operadores de cabo dos Estados Unidos, que o redistribuíam via cabo às suas redes locais. Um ano depois, como já visto, é criada a Cable News Network (CNN), a primeira grande rede mundial de comunicações (HOINEFF, 1991) e os satélites passavam a ser utilizados mais intensamente.

## OS SATÉLITES E A ALTA DEFINIÇÃO

O primeiro satélite de comunicação colocado em órbita da terra, o Sputnik, foi lançado pelos soviéticos em 1957, a partir de então começaram a subir satélites para ocupar a órbita geossíncrona (satélite estacionário).<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> É interessante salientar que a ideia de um satélite ocupar uma órbita geoestacionária ao redor da terra e poder ser utilizado para retransmissão de sinais havia sido proposta e desenvolvida por Arthur C. Clarke, no seu romance *2001: Uma odisséia no espaço*, escrito em 1945 e que ficou famoso

Em 1965, foi lançado pelos Estados Unidos o Intelsat I (*Early Bird*) que possuía apenas um *transponder*<sup>24</sup> e cobria cerca de 40% da superfície da terra. Para Nelson Hoineff (1991, p. 97),

o Intelsat I era mais do que o primeiro satélite geoestacionário eficiente. Representava a pioneira implantação de um sistema global de satélites de comunicação que possibilitaria a comunicação direta por satélites em nível internacional.

Em 1989, foi lançado o Intelsat VI (120 mil circuitos de rádio e três canais de televisão) e, mais recentemente, o Intelsat K-4 (16 *transponders*), abrangendo quase 120 países, operando cerca de 15 satélites geossíncronos sobre o Atlântico, o Índico e o Pacífico e mais de 800 antenas rastreadoras. A rede serve a cerca de 170 países e territórios por todo o planeta, sendo responsável por dois terços de todas as comunicações telefônicas intercontinentais, além da maior parte das transmissões de televisão. Europa, África e Ásia são cobertas pelo sistema de satélite soviético Intersputinik, que é integrado por 15 países, inclusive Cuba.

O desenvolvimento dos satélites de comunicação promoverá, a partir dos anos 80, uma nova revolução no sistema de comunicação global, com a possibilidade de recepção direta de uma programação transmitida por satélites de alta frequência. A transmissão direta via satélite – *Direct Broadcasting Satellite (DBS)* – utiliza esses satélites (de frequência altíssima, entre 15 a 16 GHz – *gigahertz*), chamada Banda Ku, permitindo a recepção de sinais de TV com antenas que medem apenas de 40 a 120 centímetros. No Japão, a sua utilização já ocorre desde 1988, e 90% do território japonês é coberto por antenas de 50 centímetros de diâmetro. Não resta dúvida de que esse sistema tende a ter um

---

pele filme de mesmo nome (no original: *2001: A space odyssey*), dirigido por Stanley Kubrick, com K. Dullea, G. Lockwood, W. Sylvester, D. Rain, produzido nos Estados Unidos, em 1968, com 145 minutos de duração. O filme venceu o Oscar de 1968 e é disponível em vídeo.

<sup>24</sup> *Transponder* é um componente dos satélites que processa as frequências recebidas (sinais de rádio, TV e comunicações), possibilitando um aumento da capacidade de comunicação do satélite.

grande futuro não só para a televisão, mas como para todos os meios de comunicação, já que, como afirma Nelson Hoineff, “é uma televisão sem intermediários.” (HOINEFF, 1981) Segundo ele, uma configuração clássica de antena, conversor e sintonizador disponíveis no mercado já é capaz de dar ao espectador o mundo por U\$1.500 dólares.

Com essa nova tecnologia de transmissões em altíssima frequência e a sua conseqüente recepção por intermédio de pequenas antenas parabólicas que podem ser instaladas nas janelas das casas, muitos países já estão legislando com cautela em relação a essa forma de transmissão e recepção. Em outubro de 1993, por exemplo, o governo chinês proibiu, como já foi feito no Quênia, a venda e a instalação desses receptores individuais de TV via satélite que não fossem os por ele autorizados. O argumento apresentado por esses governos foi sempre o da soberania e segurança nacionais. (SCREEN DIGEST, 1993)

Estima-se que o parque de televisores instalados no mundo seja da ordem de 820 milhões de aparelhos, em uma média de 1,22 aparelhos por casa, com dados relativos ao final de 1990. São cerca de 67 milhões de residências com televisão, correspondendo a 12,9% da população total do mundo, dos quais mais de 60% em cores. (SCREEN DIGEST, 1993)

Um parque instalado dessa dimensão não impede, no entanto, o desenvolvimento de pesquisas que podem mudar completamente o rumo da televisão, colocando, talvez, no lixo essa enorme quantidade de aparelhos. É o desenvolvimento da televisão de alta definição que vem encontrando obstáculos em função das dificuldades políticas colocadas pelos países mais ricos em aceitar uma padronização da nova televisão com um sistema que não seja o por eles desenvolvido. A televisão de alta definição começou a ser desenvolvida no Japão pela Sony e pela rede de televisão NHK, em um sistema ainda não digital, com 1.125 linhas e em uma frequência de 60 Hz. Esse sistema ficou conhecido como *High Definition Television* (HDTV), e as pesquisas para o seu desenvolvimento começaram no início da década de 1970; já em 1985, foram feitas as primeiras transmissões demonstrativas na Expo 85, no

Japão. A Sony desenvolve, desde 1981, o projeto de um videoregistrador em HDTV, e esses equipamentos já estão chegando ao mercado japonês. (HOINEFF, 1991) Um outro videoregistrador de alta definição está sendo desenvolvido pela Broadcast Television System (BTS) e pela Toshiba, ao mesmo tempo em que, nos Estados Unidos, a mesma BTS, agora com a Kodak, apresentou um telecine para a televisão de alta definição. (SCREEN DIGEST, 1992) Mas as dificuldades políticas em aceitar o sistema japonês são grandes. Americanos e europeus relutam em aceitar uma padronização nesses moldes e desenvolvem os seus próprios sistemas, na busca de não perder o mercado de produção de equipamentos para a televisão.<sup>25</sup>

Nesse sentido, a Zenith e AT&T americanas associaram-se, em 1989, para desenvolver equipamentos para a alta definição e criar o sistema *Digital Spectrum Compatible* (HDTV), utilizando-se, como o próprio nome já diz, da digitalização das imagens, portanto, com melhor qualidade de som e imagem que aquele desenvolvido pelos japoneses. Na Europa, 20 empresas associaram-se e desenvolveram o *Multiple Analogue Components* (MAC), que faz uma compatibilização com os dois sistemas mais utilizados atualmente para as transmissões convencionais, o PAL e o Secam. Esse sistema, denominado Eureka, funciona de maneira diversa dos outros, uma vez que trabalha com uma duplicação artificial das mesmas 625 linhas do sistema convencional, utilizando-se de um recurso informático. Isso faz com que, diferentemente dos outros, uma transmissão em alta definição nesse sistema ainda possa ser recebida pelos receptores tradicionais, sem a alta definição. Evidentemente, essa é a sua grande qualidade, uma vez que possibilita uma substituição mais gradual do parque de aparelhos instalado. O sistema teve um rápido desenvolvimento, sendo a TVE espanhola a primeira a utilizá-lo, tendo montado uma linha de produção e emissão de televisão em alta definição no Eureka.

---

<sup>25</sup> "As indústrias de aparelhos receptores [nos Estados Unidos] estavam reduzidas a uma – a Zenith —, e na área de equipamentos de vídeo, áudio, pós-produção e transmissão os japoneses exibiam no início do ano [1988] um irrefreável domínio de 75% do mercado mundial." (HOINEFF, 1991, p. 122)

Paralelamente, TV de alta definição e TV interativa estão sendo consideradas como o grande passo em direção não só ao futuro da televisão, mas de todo o sistema de comunicação mundial, uma vez que com sua implantação poder-se-á adquirir um só aparelho que abrigará e substituirá todos os outros equipamentos até agora produzidos e usados isoladamente.

As pesquisas e os acordos internacionais para a definição de padrões continuam, e, por enquanto, as televisões de alta definição e interativa só estão disponíveis, ainda assim experimentalmente, em países ricos como Japão e Estados Unidos. O futuro do sistema de comunicação depende, por outro lado, do desenvolvimento e da instalação de uma infraestrutura de cabeamento de fibra ótica e dos satélites de altíssima frequência.

A viabilização de todo esse processo só está sendo possível com a aproximação e associação dos diversos segmentos das indústrias em todo o mundo, que será analisado nas próximas partes.

## O REGISTRO DOS SONS E DAS IMAGENS

A possibilidade de registrar os sons e imagens por meios magnéticos promoveu uma transformação tanto no sistema de rádio quanto, posteriormente, no de televisão. O início desse processo leva-nos a 1888, quando Oberlin Smith anunciou o primeiro mecanismo de registro de sons magnéticos em fita de papel, abrindo caminho para que, um ano depois, Dane Valdemar Poulsen inventasse, na Dinamarca, o *telegraphone*. Com esse aparelho, ainda com muitos ruídos, distorções e baixo sinal de saída, Poulsen recebeu o Grande Prêmio na Exposição Universal de 1900, em Paris, e impulsionou as pesquisas para o aperfeiçoamento dessa tecnologia tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Em 1927, Carlson e Carpenter, pesquisadores da marinha americana, anunciam um aperfeiçoamento nesse sistema de registro, patenteando um mecanismo que diminuía as distorções dos registros (o *a.c. bias*). Em 1928,

na Alemanha, Pfleumer patenteava um método de construção de fitas para gravação de sons, construídas de papel revestido de pó magnético (ROBINSON, 1981), o que possibilitou a AEG a apresentar, em 1935, o *magnetophon*, um gravador que já utilizava essa fita magnética girando a uma velocidade de um metro por segundo e pesando cerca de 25 quilos. O *magnetophon* incorporava, no entanto, as principais características básicas dos gravadores em uso até os nossos dias. (WEZEL, 1981)

O mecanismo para o registro analógico das imagens era similar, mas de difícil realização, em função da grande quantidade de informações a serem registradas na fita magnética. Alexander Poniatoff (1892-1980) solucionou esse problema com a criação do cabeçote circulante para a gravação e reprodução das imagens e dos sons. Utilizando-se dessa tecnologia, a Ampex, empresa por ele fundada em Redwood City (Califórnia), desenvolveu o primeiro videoregistrador do mundo (*quadruplex*) que usava uma fita magnética de 5 cm que percorria lentamente o cabeçote cilíndrico. O Ampex foi apresentado ao mundo em 30 de novembro de 1956, com uma gravação ao vivo do telejornal da rede CBS, transmitido, três horas depois, como uma demonstração do novo aparelho. Esses equipamentos, ainda muito grandes e pesados – o primeiro Ampex tinha quase a dimensão de um automóvel –, funcionavam com válvulas e seu uso dava-se somente em nível profissional. As dificuldades na utilização dessas grandes válvulas impulsionaram a pesquisa científica e tecnológica na busca de uma solução mais eficiente e prática para substituí-las, tanto nos rádios quanto também nos sistemas telefônicos que se implantavam à época. Em 1947, três cientistas da *Bell Telephone Laboratories* – John Bardeen (1908-1991), Walter Houser Bratton (1902-1987) e William Bradford Shockley (1910-1989) –, anunciaram a invenção do transistor a partir de pesquisas em semicondutores e, em 1956, receberam o prêmio Nobel de Física. A indústria eletrônica de equipamentos começa a usar os novos transistores e, já em 1957, sua produção é de 30 milhões de unidades ao ano, impulsionando a fabricação de equipamentos eletrônicos cada vez menores.



A partir de então, a televisão pôde contar com o primeiro videoregistrador transistorizado em 1961, quando a Sony japonesa apresentou o modelo SV-201.

Uma verdadeira reviravolta ocorre, no entanto, em 1964, quando a mesma Sony lança o sistema helicoidal (*helical scan*) para o registro de imagens. Não existindo uma padronização para esses novos aparelhos, pululam técnicas e formatos de fita para os VCRs, com a predominância do *Video Home System* (VHS) e Betamax, em uma primeira etapa, e depois os Super VHS, High-8 e Betacam. Este último, desenvolvido também pela Sony, usa o mesmo modelo de magazine do antigo Betamax, mas com características técnicas de registro de imagens totalmente diversas que fazem com que a qualidade das imagens e do som seja infinitamente superior.

A partir desse momento, abre-se perspectiva para a produção de videoregistradores cada vez mais portáteis e, com isso, promove-se uma mudança significativa tanto no sistema de comunicação, em especial na televisão, quanto na manipulação e generalização do uso das imagens no cotidiano das pessoas.

## O MUNDO ZERO E UM

A preocupação da humanidade com o desenvolvimento de métodos cada vez mais rápidos de contar e de processar as informações numéricas foi impulsionando, paralela e concomitantemente, o desenvolvimento daquilo que, em 1962, Philippe Dreyfus denominou informática, em uma alusão aos termos *information* e *automatique*. Os princípios básicos da informática levam-nos a 1.100 anos antes de Cristo. Segundo escritos de Won Sang (1182-1135 a.C.), os chineses já conheciam o sistema de numeração binária que seria adotado 30 séculos depois nos computadores. (SANG apud BOZZO, 1993) Juntamente com o desenvolvimento das formas de expressão e das linguagens escritas, os seres humanos foram criando um sistema de numeração. Essa preocupação com o contar, com o enumerar, foi induzindo à criação das máquinas de

calcular. Tem-se notícia de que o ábaco já era utilizado pelos egípcios 500 anos a.C. O objetivo perseguido com a construção das inúmeras máquinas de calcular até o advento do computador era o de aumentar a velocidade com que as informações eram processadas.

A primeira régua de cálculo aparece na história em 1624, proposta pelo inglês Edmund Gutner (1581-1626), e em 1642, aos 19 anos,

o filósofo e matemático francês Blaise Pascal (1623-1662), precursor do cálculo infinitesimal, inventa, realiza e aperfeiçoa uma máquina para acelerar o trabalho de seu pai Etienne, cobrador da alfândega em Rouen. A máquina, que em 1645 passou a ser chamada pascalina, constitui-se no primeiro modelo de calculadora mecânica com capacidade automática de até oito cifras. (BOZZO, 1993, p. 79)

O desenvolvimento das máquinas de calcular dá-se de forma lenta, ora adicionando-se a possibilidade de realização de uma nova operação, ora idealizando um outro mecanismo para a realização dos cálculos. No final do século XIX, surgem inúmeros modelos de máquinas de calcular, todas ainda baseadas em princípios unicamente mecânicos, enquanto a pesquisa científica e tecnológica vive um momento de profunda transformação com as descobertas da supercondutividade, dos fenômenos fotoelétricos, das explicações da natureza da eletricidade. Em 1925, é projetada e construída no Massachusetts Institute of Technology (MIT), nos Estados Unidos, por uma equipe liderada por Vannear Bush (1890-1974) a *differential analyzer*, considerada a primeira máquina de calcular eletrônica do mundo. Segundo Bozzo (1993, p. 62), esta foi “a primeira máquina confiável que pode ser chamada computador. Construída a partir de 1930, estava em condições de resolver automaticamente equações diferenciais contendo até 18 variáveis independentes.”

Os centros de pesquisas e as indústrias eletrônicas aproximam-se cada vez mais. No final da década de 1930, surge em Palo Alto (Califórnia), no chamado Vale do Silício (Sillicon Valley), a pioneira Hewlet Packard (HP), nascendo assim a chamada indústria da informática. O

Vale do Silício ganha outra dimensão, em 1951, quando Wallace Sterling, reitor da Stanford University, cria nos terrenos da universidade o Stanford Industrial Park (SIP), que aproxima a pesquisa universitária e o mundo da produção. Segundo Bozzo (1993, p. 76), “a iniciativa preparará a estrada a muitas iniciativas semelhantes, como os parques científicos na Inglaterra.”

Em dezembro de 1943, entra em funcionamento no Centro de Pesquisas Secretas Code and Cypher School de Bletchley Park (Inglaterra) o primeiro computador eletrônico do mundo – o *colossus* – realizado com projeto de Max Newman.

No final da década de 1950, surgem os computadores de segunda geração, agora já totalmente transistorizados. A Siemens AG inicia, nesse ano, a produção em escala industrial do modelo 2002 e a Digital Equipment inicia a produção do Programmed Data Processor (PDP-1), que será comercializado a partir de 1960.

As pesquisas científicas e tecnológicas na área impulsionam o desenvolvimento dos computadores e, em 1959, surge o primeiro circuito integrado – *Integrated Circuit* (IC) –, desenvolvido pelo americano Kurt Lehovec, da Sprague Electric Co., que verdadeiramente revolucionará a indústria dos computadores, uma vez que consegue combinar, pela primeira vez, as funções de bobinas, transistores, díodos, condensadores e resistores em uma unidade completa, incrustados em uma pequena placa de material semicondutor (silício cristalino). Os méritos da criação do circuito integrado foram objeto de disputa entre Jack St. Clair Kilby e Robert Noyce, e, em 1982, as honras de inventor do IC foram atribuídas somente a Kilby. O primeiro computador com circuito integrado é realizado pela Texas Instrument, em 1960, iniciando a terceira geração dos computadores, em que a velocidade de processamento das informações passa a ser o elemento fundamental. Em abril de 1964, a IBM lança a série 360, com a apresentação de 12 modelos “que se diferenciavam pela velocidade operativa (de 30 mil a 120 mil operações

por segundo) e pela capacidade da memória principal (de quatro mil a quatro milhões de caracteres).” (BOZZO, 1993, p. 68)

Os emergentes programas espaciais impulsionam a indústria de equipamentos eletrônicos, as pesquisas tecnológicas e, em especial, o desenvolvimento e aperfeiçoamento do computador. Entre as décadas de 1950 e 1970, são criadas as principais linguagens de computador (Cobol, Fortran, Basic e Pascal) e surge o primeiro processador de texto (*word processor*), vendido pela IBM, nos Estados Unidos, em 1964.

A informática deixa os grandes laboratórios e velozmente constitui-se em mais um objeto de consumo, a partir dos anos 1970. Bancos, supermercados e pequenas empresas começam a utilizar-se desses recursos com mais intensidade. O computador começa a atingir os chamados usuários finais, no momento que se inicia a produção dos computadores pessoais, os PCs (*Personal Computer*). Em 1970, é lançado pela Canon, no Japão, o primeiro computador de bolso, o Pocketronic. Um ano depois, surge o microprocessador (*micro processing unit*) criado pela Intel, que conseguiu colocar numa pequena placa de três por quatro milímetros um supercircuito integrado com 2.250 microscópicos transistores. Estava criada a *Central Processing Unit* (CPU) que se constituiu no cérebro do computador.

Ao tempo que se desenvolvem os computadores de grande porte, a indústria investe na construção dos computadores de uso pessoal. Diminuem-se o tamanho e o preço desses computadores e suas vendas aumentam velozmente. Só nos primeiros cinco anos, os PCs foram vendidos, nos Estados Unidos, 500 mil unidades. (BOZZO, 1993) Buscava-se um aumento na velocidade de processamento das informações, o que permitiria a operação de sistemas cada vez mais complexos. Os grandes grupos empresariais começam a desenvolver os *softwares* (programas) nas mais diversas linhas, passando daqueles jogos iniciais, que alimentaram os primeiros *videogames* e computadores pessoais, aos processadores de textos, planilhas eletrônicas, programas de editoria, bancos de dados, programas gráficos. Cada novo *software* exigia

mais espaço de memória e mais velocidade para o processamento das informações. A indústria aumenta o volume de vendas com um envelhecimento muito rápido dos equipamentos. O mercado divide-se, basicamente, em torno de duas grandes linhas: o Macintosh da Apple e o PC da IBM. Cada uma delas tentando conquistar uma fatia cada vez maior, produzindo máquinas mais potentes, mais velozes e menores. A venda dos computadores pessoais cresce e, em 1993, ganha em 5% da venda dos sistemas de grande porte.<sup>26</sup>

Os *videogames* que surgiram nesse período deram grande impulso à indústria da informática. O primeiro *videogame* da história, o Pong, foi criado por Nolan Bushnell, em 1972, por intermédio da então recém-nascida Atari. O lançamento dos *videogames* vai verdadeiramente aquecer o mercado da informática, abrindo espaço para a aproximação de artistas e informáticos. Em 1983, surge a Nintendo Entertainment System (NES) japonesa, com o seu famoso Mario Brother, rapidamente conhecido em todo o mundo. Mesmo sem uma grande resolução, os *videogames* invadem casas, ocupando os aparelhos de televisão com uma outra função e em sessões contínuas, fascinando crianças e adultos. Em 1989, a Sega lança o primeiro console para a fabricação de *videogames* de alta definição (Genis), na verdade um computador de 16 bits, sendo logo depois seguida da Nintendo, que lança, em 1991, o console Super-NES. (NEW MEDIA, 1993)

A partir de então, torna-se rotineira a incorporação de imagens e sons aos computadores e o desenvolvimento dos *softwares* e dos *hardwares* articula-se cada vez mais. Novos e modernos programas exigem poderosas e velozes máquinas; poderosas e velozes máquinas exigem novos programas, mais completos, com dados, imagens e sons incorporados.

O lançamento dos novos microprocessadores (*chips*) Pentium (Intel) e Alfa (Digital) para os PCs e do PowerPC (Apple/IBM/Motorola) para o Macintosh já indica uma transformação no mundo da informática

<sup>26</sup> "As indústrias de aparelhos receptores [nos Estados Unidos] estavam reduzidas a uma — a Zenith —, e na área de equipamentos de vídeo, áudio, pós-produção e transmissão os japoneses exibiam no início do ano [1988] um irrefreável domínio de 75% do mercado mundial." (HOINEFF, 1991, p. 122)

para os próximos anos e, como consequência, no próprio mundo das comunicações, uma vez que rapidamente cresce a sua velocidade de processamento.

Os computadores vão sendo incorporados em grandes quantidades nas atividades cotidianas dos centros de pesquisas, universidades e indústrias, exigindo cada vez mais o estabelecimento de uma comunicação entre esses equipamentos. Começou então a viabilizar-se a criação de uma grande rede de computadores que possibilitasse a comunicação entre as pessoas que estivessem em qualquer parte do mundo. Havia necessidade de se tornar viável a troca de arquivos, a discussão dos resultados de pesquisa, o acesso a informações disponíveis nos bancos de dados internacionais, entre outros. Surge a Internet, grande rede de comunicação entre os computadores espalhados por todo o mundo que, na verdade, é uma metarrede, uma vez que a sua função é a de interligar todas as outras redes existentes no mundo, de tal forma que seja possível um computador falar com os outros, mesmo utilizando sistemas operacionais diversos. O seu nascimento dá-se em 1969, quando o Departamento de Defesa dos Estados Unidos, por intermédio de pesquisas conduzidas pela *Advanced Research Project Agency* (ARPA), desenvolve um projeto para interconectar uma rede de quatro nós (daí seu nome, de *internetwork*). A partir desse momento, a Internet assume a liderança dessas redes, permitindo uma interconexão de forma transparente entre os diversos computadores (*hosts*) espalhados pelo mundo. Projetos são desenvolvidos coletivamente com pessoas distantes milhares de quilômetros, enviando-se mensagens por meio de computadores dos centros de pesquisas e universidades, assim como diretamente das suas casas, bastando possuir um programa de comunicação de dados, linha telefônica e *modem*. Com isso, hoje, é possível enviar mensagens por meio de correio eletrônico,<sup>27</sup> transferir arqui-

---

<sup>27</sup> O correio eletrônico permite estabelecer contato com pessoas em diversas partes do mundo. Cada usuário é identificado com um *user-id* – que é o seu endereço eletrônico, ou *e.mail*. Esse endereço é composto de duas partes, separadas pelo símbolo @ (arroba). Antes do @, vem o nome do usuário (*user-id*) e depois a identificação da máquina a que ele está ligado. Na sua parte final, uma

vos entre computadores em pontos remotos, trabalhar em sua própria área no computador de sua universidade ou centro de pesquisa, mesmo estando em outro lugar do mundo. A ideia de se construir um espaço virtual, no qual as pessoas possam encontrar-se sem estar presentes, foi antecipada em 1984 pelo escritor americano William Gibson, no seu romance *Neuromancer* (1991), em que ele concebeu o chamado *cyberspace* (ciberespaço).<sup>28</sup>

O crescimento da Internet é algo absolutamente espantoso. Dados que circulam na própria rede indicam que o número de usuários praticamente duplica a cada ano. Pesquisa do próprio sistema, *The Internet Index*, compilada por Winn Treese, indicava para julho de 1993 1.776.000 *hosts* interligados à rede, abrangendo cerca de 137 países (99 países não estavam ainda interligados). Em outubro de 1994, 3.864.000 *hosts* já estavam interligados, indicando-nos um crescimento de 117%, em pouco mais de um ano. Na América Latina, México e Brasil dividem a liderança, conforme a Tabela 1 indica.

Tabela 1  
Número de Hosts na América Latina, em outubro de 1994

PAÍS	NÚMERO DE HOSTS
México	7.641
Brasil	7.010
Chile	4.126
Argentina	1.287

Fonte: *The Internet Index*, compilada por Winn Treese.

identificação do país onde está o computador em que esse usuário trabalha. Por exemplo, os endereços Internet do Brasil terminam com *br*; da Itália com *it*; do Japão com *jp*. Nos Estados Unidos, onde nasceu a rede, os endereços terminam com *edu* para as instituições educacionais, *com* para as empresas e sociedades e *org* para as organizações não lucrativas. Os endereços *bitnets*, terminam com a palavra *bitnet*.

<sup>28</sup> "Ciberespaço: Uma alucinação vivida consensualmente cada dia por milhares de operadores legais, em cada nação, que desde crianças aprendem conceitos matemáticos. [...] Uma representação gráfica dos dados retirados dos bancos de dados de cada computador dos sistemas humanos. Impensável complexidade [...]." (GIBSON, 1991, p.41)

Muitos problemas ainda existem para uma plena utilização dessa rede. Um dos aspectos que se busca aperfeiçoar é a possibilidade de transferência de imagens via Internet. Além das dificuldades de compatibilidades entre os sistemas em uso, existe o problema da velocidade de transmissão dos dados para essas transferências. Com a infraestrutura atual, utilizando-se das conexões normais, que permitem uma velocidade de transferência média de 56 *kilobytes por segundo*, um filme de 30 minutos levaria 21 horas para ser transferido. Em um outro tipo de ligação, chamado T3 (45 *megabytes por segundo*), que já é disponível, mas não muito difundido, os mesmos 30 minutos seriam transferidos em 96 segundos. Com a interligação por cabos de fibra ótica (1 *gigabyte por segundo*) esta transferência levará apenas 4,3 segundos. (VIRTUAL, 1993)

O crescimento da Internet não está se dando apenas no número de usuários, mas, principalmente, no próprio campo de sua atuação. Aquilo que, no seu nascedouro, era apenas uma rede voltada para a pesquisa e a educação, já ganha, não só nos Estados Unidos, um incremento muito grande e uma significativa mudança de rota, em direção a um maior uso comercial da rede. Pela primeira vez na história da Internet, o número de usuários comerciais (.com) superou o número de usuários educacionais (.edu).

Tabela 2  
Crescimento dos Usuários da Internet por Tipos  
de Redes Entre 1991 e 1993

ÁREA	CRESCIMENTO (%)
Comercial	758
Pesquisa	252
Defesa	229
Governo	332
Educacional	500

Fonte: *The Internet Index*, compilada por Winn Treese.



Tabela 3  
Número de *Hostspot* Domínio em Outubro de 1994

TIPO DE DOMÍNIO	NÚMERO DE HOSTS
com	1.054.422
edu	982.181

Fonte: *The Internet Index*, compilada por Winn Treese.

Um uso muito frequente da Internet dá-se por intermédio das chamadas listas de discussões temáticas. Existem, hoje, cerca de cinco mil dessas listas que possibilitam um aprofundamento de assuntos, como a pós-modernidade, astronomia, novas tecnologias da comunicação, medicina, futebol, homossexualismo, *games*, entre outros temas, contemplando, com isso, praticamente todas as áreas do conhecimento.

104

No entanto, alguns analistas estão prevendo um excesso de serviços de informações nessas redes. Isso porque essa ampliação está se dando de forma muito acelerada na busca de um espaço comercial nesse ciberespaço que se arquiteta. Para o vice-presidente e gerente-geral da Delphi – uma das empresas comerciais na Internet –, o que se tem, hoje, é “uma reviravolta no horizonte. Os números estão crescendo rapidamente, mas não serão grandes o suficiente para acomodar todas as empresas que estão entrando no mercado.” (NEW YORK TIMES, 1994, tradução nossa)<sup>29</sup>

Nas últimas décadas, observamos que as indústrias envolvidas nesse amplo processo de comunicação, antes concorrentes, agora começam a experimentar aproximações para o desenvolvimento de projetos específicos e colocam no mercado um conjunto de novos produtos que passam a fazer parte do cotidiano das pessoas e instituições, influenciando de forma profunda o modo de vida deste final de milênio.

## DA “MULTI MÍDIA” À MULTIMÍDIA

O aperfeiçoamento dos computadores foi introduzindo novas alianças entre vários segmentos das indústrias da comunicação, ampliando-se

<sup>29</sup> Divulgado através da rede pelo Edupage, jornal eletrônico, não mais acessível.

as ofertas de recursos e sugerindo uma múltipla utilização dos mesmos. Essa combinação de meios, usados ao mesmo tempo ainda que produzidos isoladamente, foi denominada “multi mídia”, exatamente como referência às múltiplas possibilidades do uso dos vários recursos (mídia). Ao tempo que cabia aos usuários a utilização em conjunto desses recursos, a indústria foi desenvolvendo projetos no sentido de que, desde o seu nascedouro, esses equipamentos já sugerissem um uso mais integrado. A partir de então, essa sugestão deixa de ser implícita para ser explícita, com os lançamentos de novos produtos, fazendo com que, a partir dos anos 1980, um novo campo surgisse: a multimídia. “Agora, multimídia começa a significar um conceito convergente específico, que engloba todo o espectro audiovisual.” (SCREEN DIGEST, 1992, p. 239, tradução nossa)

105

Multimídia passa a ser, então, um conjunto de possibilidades de produção e utilização integrada de todos os meios da expressão e da comunicação, como desenhos, esquemas, fotografias, filmes, animação, textos, gráficos, sons, tudo isso animado e coordenado por programas de computador, utilizando-se de todos os recursos disponíveis para a gravação e reprodução desses elementos. Mais recentemente, possibilitando uma interação direta com os seus usuários e sua distribuição via ar ou cabo sem perda de qualidade.

Uma etapa significativa desse processo industrial era o de aperfeiçoar o registro e a reprodução de sons, imagens e informações. A aproximação com a indústria da informática possibilitou pensar-se no registro e reprodução de imagens e sons por meios digitais, em vez do antigo método analógico, já que este apresentava problemas de perda de qualidade na produção e reprodução, dificuldades em se trabalhar conjuntamente as imagens e os sons e uma pouca capacidade de armazenamento de informações. Essa transformação do analógico para o digital não se deu bruscamente. No início dos anos 1970, a Philips de Eindhoven/Holanda desenvolveu projeto do videodisco, ainda registrado

de forma analógica, porém utilizando-se da tecnologia do *laser*<sup>30</sup> para a leitura, o que permitia, em relação aos registros em fitas magnéticas, um aumento significativo na capacidade de armazenagem dessas informações, uma melhoria na qualidade das imagens e dos sons e uma operação mais simplificada de localização e pesquisa de informações. O videodisco só foi colocado no mercado em 1978 pela Pioneer, nos Estados Unidos, porém de uma forma muito tímida. No início, conviviam no mercado quatro padrões incompatíveis entre si: o da RCA – *Capacitance Eletronic Disc* (CED); o da JVC – *Video High Density* (VHD); o da Thomson; e, enfim, o *Laservision* da Sony, que terminou dominando o mercado. (GHISLANDI, 1988) Essa diversidade de padronização pode ter contribuído para o insucesso do videodisco, porém, muito provavelmente, a falta de uma ação mais arrojada de divulgação da nova tecnologia e a desarticulação com a indústria de entretenimento, que não colocou de imediato no mercado grande quantidade de títulos em videodisco, podem ter sido as principais razões para o insucesso dessa tecnologia.

Um grande salto, no entanto, foi dado no começo da década de 1980, com os primeiros CDs-Áudio (CDs-A) que introduziram o registro digital do som, melhorando, conseqüentemente, a qualidade da reprodução musical e diminuindo o nível de deterioramento, fazendo os velhos LPs de vinil objetos de antiguidade que estão indo para os museus em quase todo o mundo.<sup>31</sup>

A história desses novos métodos de registro e reprodução levamos a 1983, quando Philips e Sony lançam, simultaneamente, os seus primeiros CDs. A indústria fonográfica começa a mudar de direção, conectada com a indústria eletrônica de equipamentos. Diferentemente do videodisco, encontramos agora uma articulação entre as duas indústrias (eletrônica e entretenimento) que foi, certamente, um dos fatores

<sup>30</sup> O raio *laser* foi inventado em 1958 por Charles H. Townes (1915 – ) e Arthur L. Schawlow (1918 – ) pesquisadores da Stanford University, como sendo uma amplificação de uma onda, por meio de uma estimulação de uma radiação eletromagnética.

<sup>31</sup> A título de exemplo, segundo *Screen Digest*, entre 1991 e 1992, na Itália, as vendas de discos em vinil e fitas caíram, respectivamente 57,7% e 7,8% enquanto que a venda de CDs cresceu 22,3%.

decisivos para o sucesso e crescimento veloz dessa nova tecnologia. Certamente, um outro fator foi a existência de uma padronização precisa dessa nova tecnologia pela Philips e Sony, publicada no *Red Book*,<sup>32</sup> o que permitiu uma rápida proliferação de produtores de CDs, levando, como consequência, a uma diminuição de preço para o consumidor final. De 1986 a 1987, a produção mundial de CDs cresceu 120% em um só ano. (GHISLANDI, 1988)

A criação, produção e distribuição desses CDs foram coroadas de sucesso e encerram a primeira fase do consumo mundial de multimídia, como proposto pela publicação inglesa *Screen Digest*.

Quadro 1  
Três Fases do Consumo dos Multimídias

Fase 1	CD-player
Fase 2	CD-player TV interativa records TV a cabo
Fase 3	CD-player TV interativa + TV inteligente + wide-band cabo/DTH records TV a cabo

Fonte: *Screen Digest*, nov./dez. de 1992, p. 239.

A partir dessa primeira fase, as indústrias de equipamentos eletrônicos e de informática passam a trabalhar muito mais próximas. O mundo vai transformando-se do analógico para o digital. “Zero ou um” passa a ser palavra de ordem destes novos tempos.

Como a memorização digital dos dados constituía-se na base dessa nova indústria:

Parecia sensato procurar utilizar o CD – para o qual existiam já todos os instrumentos para gravação a baixo custo e em grande quantidade – não mais em versão Áudio Digital mas como simples suporte de memorização ótica, somente para leitura. O CD-ROM (*Compact*

<sup>32</sup> *Red Book* é o nome dado à publicação editada pelas detentoras da tecnologia do registro digital de sons e imagens com as características completas dessa tecnologia, o que garantiu, por um lado, a padronização dos produtos e, por outro, consequentemente, a detenção por parte dos criadores, dos direitos comerciais de patente. Esse *estilo* de nome foi mantido com os novos produtos, sendo depois publicados os *Orange Book*, *Yellow Book*, *Green Book*.

*Disc Read Only Memory*) nascia com a realização de alguma modificação para introduzir um algoritmo de correção dos erros, capaz de garantir uma aceitável segurança dos dados; um meio econômico que, por sacrificar uma parte da sua enorme capacidade original (para introduzir o algoritmo de segurança), oferece 650 *Mbytes* para a memorização de *software* e arquivos. (RESTUCCIA, 1992, p. 40)

Com essa capacidade, o CD-ROM pode armazenar cerca de 250 mil páginas de texto, podendo ser utilizado como suporte adequado para enciclopédias, bancos de dados, documentações técnicas e científicas, entre outras. O editor inglês *The CD-ROM Directory 1993* tem no seu catálogo 5.500 títulos em CD-ROM e multimídias e mais de 3.800 companhias envolvidas na área em todo o mundo.

108

Paralelamente, Philips e Sony anunciam, em 1986, um novo produto: *CD-Interactive* (CD-I). O CD-I combina, em um só produto, vídeo, gráficos, áudio, textos e dados, montado no formato padrão do CD tradicional, com suas características técnicas registradas no *Green Book*, publicado em junho de 1987. O CD-I *player* é essencialmente um computador de 32 *bits* com um leitor de CD incorporado e conectado a uma televisão normal (NTSC ou PAL). Um disco de CD-I (cerca 650 *megabytes*) pode conter, aproximadamente, uma das seguintes quantidades de dados isoladamente ou uma combinação delas: 250 mil páginas de textos, sete mil imagens fotográficas, 72 minutos de imagens em movimento e 2h e 24 minutos de som estéreo. Os primeiros CDs-I foram lançados no início da década de 1990, sendo ainda relativamente pequeno o número de títulos disponíveis no mercado. Alguns dos novos lançamentos previstos já serão baseados em um novo sistema, o Digital Vision Karaoke, desenvolvido pela JVC no Japão e lançado em outubro de 1992, usando tecnologia desenvolvida pela Philips, o Full-Motion Video (FMV), que permite a utilização de sequências de imagens em movimento, com uma aplicação imediata para a produção de *videogames*, clipes e filmes.

Os primeiros CD-I *players* foram lançados sem o FMV, mas já existe no mercado um *kit* que possibilita incorporar esse recurso ao CD-I

*player* tradicional. Dados sobre o CD-I no mundo, apresentados durante o Fourth Multimedia Conference and Exhibition on CD-I, em junho de 1993, indicavam que a Philips já havia vendido 50 mil leitores de CD-I nos Estados Unidos, 40 mil na Europa e 10 mil na Ásia. Existem no mercado cerca de 204 títulos em CD-I, desenvolvidos por 126 empresas (84 na Europa e 42 nos Estados Unidos).

É com o desenvolvimento dessas tecnologias que, em 1992, começa a surgir os *videogames* em CD que, utilizando-se dos computadores e dos leitores de CD-ROM, ganham uma perspectiva mais real, com imagens cinematográficas. O primeiro console para a produção de jogos nessa nova categoria foi lançado pela Sega, o Sega Genesis CD, em 1989. A associação entre as indústrias do entretenimento e informática consolida-se, sendo ilustrativo da dimensão dessa nova fase a manchete do semanário italiano *L'Espresso* (1993), às vésperas do Natal de 1993: “Hollywood nos videogames.”

No segundo semestre de 1988, Sony, Philips e Microsoft anunciam o CD-ROM XA (Extended Architecture) como uma extensão das capacidades do CR-ROM e do CD-I, que funciona articulado por um sistema de computador PC. Esse formato só experimenta um incremento de utilização quatro anos depois, quando a Sony lança um *player* portátil chamado multimídia portátil (MCDD). (PHILIPS; MICROSOFT; SONY; 1989)<sup>33</sup> O MCDD é a segunda geração dos chamados *electronic books* (livros eletrônicos), lançados inicialmente no Japão, em 1990, com uma relativa aceitação no mercado. Essa segunda geração diferencia-se da primeira pelo fato de possuir áudio incorporado e sofisticados recursos gráficos. Um disco multimídia MCDD pode conter 300 mil páginas de texto, 39 mil *still images*, áudio a escolher entre 72 minutos de alta qualidade de som CD ou mais de 16 horas de áudio qualidade-voz (*speech quality*). (ENVISION, 1993)

A possibilidade de registro óptico digital em discos foi apresentada pela primeira vez no início dos anos 1980 pela Philips e ATG (Alcatel

<sup>33</sup> Inicialmente o MCDD foi denominado Sony Data Discman.

*Thomson Gigadisc*), sem, no entanto, até hoje, haver uma padronização para esta memória WORM (*Write Once Read Memory*), existindo, atualmente, uma dezena de produtores de *drivers* e discos WORM. (GHISLANDI, 1988) A primeira grande utilização da memória WORM foi feita pela Kodak, que anunciou, em setembro de 1990, o lançamento do seu Photo CD, desenvolvido em conjunto com a Philips. O Photo CD pode armazenar cerca de 100 imagens gravadas em modo digital (memória WORM), em discos de cinco polegadas iguais aos CDs tradicionais. Os leitores de Photo CD permitem um acesso às fotos em diversas resoluções, programação dos tempos para a visualização das fotos individualmente ou em conjunto, além de uma fácil localização das mesmas. O avanço desenvolvido pela Kodak com o Photo CD é que ele pode ser regravado (atualizado) até o limite de sua capacidade (“múltiplas sessões de registro”). A produção de um disco de Photo CD é feita pela própria Kodak, a partir dos filmes (35 mm ou superiores), e para sua visualização pode-se utilizar, além do próprio Photo CD *player*, um CD-I *player* normal, conectado diretamente a uma televisão.

O mercado das multimídias amplia-se com velocidade bastante grande, e hoje uma quantidade de títulos já está disponível nas diversas plataformas. A situação desse mercado, em janeiro de 1994, indicava o crescimento das principais plataformas até então em uso e o já esperado decaimento de duas delas, o CDTV e o VIS, que não chegaram a ser apresentados aqui, exatamente pelo seu pequeno significado no mercado atual. Os dados apresentados a seguir dão uma dimensão desse movimento.

Tabela 4  
Títulos em CD-ROM e Multimídias por Tipo  
de Plataforma no Mundo\*

	ATÉ O FINAL DE 1992	ATÉ O FINAL DE 1993	CRESCIMENTO
PC (MS-DOS)	2.446	3.289	+34,5%
Macintosh	806	1.191	+47,8%
PC (Windows)	158	701	+343,7%
Electronic Book	80	298	+272,5%
CD-I	150	265	+76,0%
CDTV	126	117	-7,1%
VIS	74	58	-21,6%

Fonte: *Screen Digest*, jan. de 1994, p. 24.

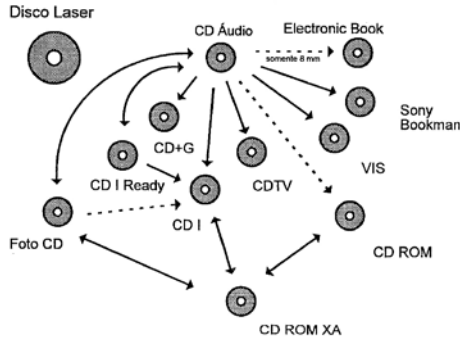
\*Alguns títulos são disponíveis em diversas plataformas.

Nessa etapa do desenvolvimento histórico do mundo das comunicações, os caminhos das indústrias eletrônica, informática, da comunicação e de entretenimento começam a convergir e, provavelmente, a dar início a uma nova etapa na história da humanidade, às vésperas de um novo milênio. Passa-se rapidamente para a chamada segunda fase do consumo das multimídias, como proposto pela *Screen Digest*, com a presença da TV a cabo e da TV interativa.

A figura a seguir faz um resumo das compatibilidades entre os diversos sistemas anteriormente expostos, indicando as compatibilidades entre eles e fornecendo, com isso, mais elementos para se compreender o quanto essa aproximação entre as diversas indústrias é significativa para o futuro da multimídia e das comunicações no mundo.



Figura 1  
Compatibilidade dos formatos de CD



As setas apresentam outros formatos sobre os quais os CD's podem ser utilizados (ex. CD Áudio pode ser utilizado em Foto CD). As linhas quebradas indicam uma compatibilidade parcial.

Fonte: Screen Digest.

Uma primeira etapa dessa nova fase já pode ser observada com o surgimento da televisão interativa, que começa a ser experimentada em vários países. Ela é, certamente, um possível futuro para a televisão e para os meios de comunicação, com reflexos profundos em todo o planeta. E isso não se coloca como uma especulação futurística. O percurso feito até agora indica-nos muitas possibilidades e perspectivas para um mundo multimidiático. As aproximações previstas já são uma realidade. O que há bem pouco tempo era apenas uma hipótese de trabalho começa a configurar-se e materializar-se, já existindo uma pequena história desse movimento. A primeira dessas aproximações ocorreu entre as indústrias da comunicação e de entretenimento com a fusão, em 1989, da Time Inc. com a Warner Communications.<sup>34</sup> Após essa fusão,

<sup>34</sup> A fusão, em 1989, da Time Inc. com a Warner Bros. tida à época como o maior negócio de todos os tempos, pode ser considerada o início desta nova fase. Uma reportagem da *Agência Estado* (ago./1989) indicava a dimensão daquele negócio que parecia, naquele momento, ser o maior passo na direção de uma aproximação entre as diversas indústrias atuantes da área. Segundo o jornal, "Das coxas deste novo Zeus *made in USA* surgirá um Dionísio mediático – o maior império de comunicações planetário: 35.460 empregados, valendo US\$ 15,2 bilhões em Wall Street, e lucros anuais de US\$ 10 bilhões", com "o maior *publisher* de revistas da América, a gravadora mais rentável do mundo,

uma série de outros movimentos ocorreu e está ocorrendo, sendo significativos os números anunciados, por exemplo, quando da tentativa de negócio entre a Bell Atlantic e a TeleCommunications Inc. (TCI), em 1993: previa-se o fornecimento de produtos multimediais, para atingir mais de um milhão de residências em 1995 e mais de oito milhões no ano 2000. O que vemos é que esses grandes negócios, tanto na América como na Europa, indicam, por um lado, e em algumas situações, uma forte concentração sobre a propriedade dos meios de comunicação e informação e, por outro, um enorme avanço nas possibilidades de oferecimento de serviços em busca de uma maior interatividade entre “produtores” e “usuários”.

Em alguns países, isso já está experimentado, especialmente naqueles mais ricos. Na Inglaterra, por exemplo, estará disponível, em breve, um controle remoto especial que permitirá que os assinantes da Videotrom escolham o ângulo das filmagens durante as transmissões esportivas. Ainda na Inglaterra, o consórcio London Interconnet está colocando à disposição um serviço de TV paga que permite que os assinantes escolham, de um catálogo, o filme que desejam ver naquele momento. (L'ESPRESSO, 1993) Outro exemplo acontece na Flórida, em que a Time Warner já está experimentando a Full Service Network (FSN); na verdade, a primeira TV interativa que oferecerá às quatro mil famílias iniciais *videogames* (inclusive com possibilidades de jogá-los com pessoas que estejam em outras casas), *teleshopping*, videoconferência, comunicação videotelêfônica e teleeducação. A previsão é de que entre quatro e cinco anos estejam interligadas seis milhões de famílias e empresas. (EDUPAGE, 1993) Em outubro de 1993, a *Screen Digest* já anunciava as primeiras 18 concessões para implantação de serviços de TV interativa em nove áreas dos Estados Unidos aprovadas pela Federal Communications Commission (FCC). Essas empresas poderão usar uma faixa entre 218 e 218,5 MHz da frequência para a circulação dos serviços

---

uma rede de TV a cabo com quase 6 milhões de assinantes, uma das maiores editoras do mundo e a maior fonte de programas de TV da América.”

interativos complementares à transmissão regular de TV *broadcasting*. (SCREEN DIGEST, 1993) Tudo isso só está sendo viável com a possibilidade de digitalização das informações que permitirá, conseqüentemente, a compressão dos dados. Segundo técnicos da Time Warner, entrevistados por Fabio Fabbi, com a digitalização, já se pode administrar uma videoteca de 500 filmes de duas horas cada, ocupando um *terabyte* (mil *gigabytes*, um milhão *megabytes*) e transmitir qualquer um deles que seja solicitado da casa dos assinantes, inclusive o mesmo, com um intervalo de apenas um segundo entre um e outro. (MULTIMEDIA, 1994) Os primeiros aparelhos dessa nova geração já começam a ser produzidos e estão sendo chamados de TV/PCs, em uma associação à velha TV e ao computador pessoal (*personal computer*), tendo integrado, em um só aparelho, televisão, computador, telefone e todos os seus periféricos, como CD-ROM, CD-I, videoregistradores etc.

A implantação veloz dessas redes de comunicação, especialmente nos países mais industrializados, já começa a apresentar alguns resultados curiosos: entre 1987 e 1992, a tendência do trabalho em casa (por meio de computadores, *modems*, *fax-modems* e telefones celulares) no chamado *virtual office* (escritório virtual) significou 45% dos novos empregos na América, e isso está, por um lado, preocupando a indústria do vestuário, uma vez que a aparência dos executivos não é mais fundamental para uma administração que ocorre via fax e *modem*. Por outro lado, um estudo de Arthur D. Little indica que com esses recursos disponíveis serão reduzidos os problemas de tráfego com evidentes benefícios ambientais. Exemplifica dizendo que uma redução de 10% a 20% de viagens de negócios poderá representar economia anual de 3,5 bilhões de galões de gasolina.<sup>35</sup>

Segundo a revista britânica *The Economist*, as indústrias de comunicação e entretenimento deverão estar movimentando, anualmente, na primeira década do século XXI, algo em torno de 3,5 trilhões de dólares, equivalente ao atual PIB japonês. (ISTOÉ, 1993)

<sup>35</sup> Informações divulgadas pelo jornal eletrônico *Edupage* de 4/1/1994 e 2/12/1993, respectivamente. Não mais acessível.

Uma das condições básicas para a viabilização desses projetos de TV interativa é a implantação das redes de cabos em fibras óticas que permitirá o veloz fluxo de informações.

No Brasil, segundo reportagem da revista *ISTOÉ*, a Embratel – empresa pública de telecomunicações – já interligou as duas maiores cidades do país (São Paulo e Rio de Janeiro) com esses cabos de fibra ótica. Na cidade de São Paulo, cerca de 90% das centrais telefônicas também já são interligadas e outras cidades do interior paulista (Campinas, São José dos Campos, Sorocaba e, Piracicaba) estão sendo ou serão em breve interligadas, dando início à rede brasileira. Uma empresa distribuidora de TV por assinatura – a NetBrasil – está implantando paralelamente um sistema de cabeamento para introduzir um sistema de *homeshopping*. Goiânia e São Paulo já experimentam, segundo a revista *ISTOÉ*, um sistema de transmissão de sinais de TV por fibra ótica. Proximamente, terão acesso ao sistema Curitiba, Florianópolis, Campo Grande, Rio de Janeiro, São José dos Campos e Ribeirão Preto.

No âmbito do Mercosul, Brasil, Argentina e Uruguai assinaram em abril de 1993 um acordo para a instalação do cabo ótico submarino Unisur. O projeto, a cargo da Embratel, da empresa argentina Telintar e da uruguaia Antel, irá se interligar à rede mundial de fibras óticas. (*ISTOÉ*, 1993, p. 78-81)

A ligação por fibra ótica do Brasil com o sistema dos Estados Unidos já está em andamento. Em janeiro de 1994, a Embratel assinou contrato com o Banco Real para um repasse de US\$ 22,6 bilhões concedidos pelo Chemical Bank, que financiará 85% do pagamento à AT&T americana, uma das empresas que instalará o cabo do Brasil aos Estados Unidos, interligando os dois sistemas. (*CIÊNCIA HOJE*, 1994)<sup>36</sup>

Na Europa, pululam acordos e preocupações para a construção dessas redes de comunicações. Na Alemanha, a Deutsche Telekom associou-se à SES – sociedade de Luxemburgo que administra o satélite

<sup>36</sup> Divulgado pelo jornal eletrônico da *Ciência Hoje*, n. 202, em 3 de janeiro de 1994.

Astra e aliou-se à rede pública DF -, ao grupo Bertelsmann e ao Leo Kirsch, visando a um grande investimento nas novas multimídias. Na França, a Havas, Compagnie Générale des Eaux e Société Générale deram o primeiro grande passo na direção de um grande conglomerado francês, presentes em outros países da Europa do Norte, buscando uma aliança entre todos os maiores grupos industriais dos setores de TV, telefones, cabos e produção de programas, visando a frear um possível avanço dos americanos nessa área. (LA REPUBLICA, 1994)

O mundo todo acompanha atento esse conjunto de associações e empreendimentos, em especial na América, onde, em dezembro de 1993, foi anunciado o superacordo entre 28 grandes empresas americanas, visando à construção da rede de autoestradas eletrônicas (*eletronic highways*) nos Estados Unidos, ainda neste século. Estão envolvidos nesse acordo, que provavelmente é o maior acordo entre indústrias já realizado até agora, gigantes da comunicação, das novas tecnologias e de crédito, como IBM, AT&T, Apple, Hewlett-Packard, Bellsouth e Citicorp. Esse acordo, denominado Cross Industry Working Team, propôs à administração Clinton um projeto para tornar extremamente fácil o acesso e o trabalho nas autoestradas de fibra ótica. (CORRIERE DELLA SERA, 1993) Isso porque, durante a última campanha presidencial americana que elegeu Bill Clinton e Albert Gore, as *cable highways* foram colocadas no centro do programa de governo da nova administração, objetivando tornar viável a expansão americana nas próximas décadas, da mesma forma que as ferrovias foram significativas para a conquista do oeste e as autoestradas desempenharam o mesmo papel após a Segunda Guerra Mundial. Poucos meses depois de eleito o novo governo, a Casa Branca anuncia o projeto *Technology for American's Growth* (Tecnologia para o Crescimento Americano), todo centrado na construção das *eletronic highways* em condições de transportar ideias, dados e imagens pelo país e pelo mundo. Para John Gibbons, conselheiro-chefe da Casa Branca, “as auto-estradas eletrônicas revolucionarão o nosso modo de trabalhar, aprender, comprar e viver. O impacto na civilização humana será tremendo.” (MEDIA DUEMILA, 1993, p. 18)

É verdade que essas tecnologias não estão disponíveis gratuitamente a todos. Existirão lugares e pessoas que, mesmo influenciadas por todo esse aparato tecnológico, estão ainda sem ter acesso, sequer, às condições mais básicas da vida humana, como a alimentação, saúde, educação. Ainda veremos, certamente, situações como aquela ocorrida em 8 de novembro de 1993, quando pela primeira vez um sinal de televisão chegou à Lagoa do Barro (4.189 habitantes), a 530 Km de Teresina, capital do Piauí, Brasil, descrito na abertura deste livro.

Mesmo com todas as disparidades regionais, o mundo das comunicações avança de forma singular neste final de milênio e o que diferencia este momento histórico dos outros apresentados ao longo deste livro é que, agora, em associações sem precedentes na história das corporações, fazem alianças as “indústrias” eletrônica, de equipamentos, cabos, telefones, computadores, a publicidade, as emissoras *broadcasting*, os estúdios cinematográficos, produtores e artistas. Nesse sentido, são significativos: o surgimento, em Hollywood, da Academia das Artes e da Ciência Interativa; a criação, pela Apple e IBM, de um centro de treinamento para o uso dos computadores nos espetáculos; a criação, em 1989, em Karlsruhe (Alemanha) do Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) (Centro para a Arte e a Tecnologia Mediática),<sup>37</sup> que começará a funcionar plenamente a partir de 1997.

Esse conjunto de novas tecnologias abrirá perspectiva para a chamada terceira fase do consumo das multimídias proposto pela *Screen Digest*, com uma associação entre todas essas novas tecnologias sendo colocadas à disposição de um número cada vez maior de pessoas.

Algumas situações ao longo do desenvolvimento dessas histórias são, em certo sentido, até curiosas e exprimem adequadamente o momento histórico em que vivemos nesse conturbado final de milênio. Das primeiras pinturas na gruta de Lascaux até o início do século XX,

---

<sup>37</sup> O ZKM funcionará numa ex-fábrica de munição do início do século, agora em fase de adaptação. Esse centro tem como objetivo a pesquisa, o desenvolvimento e a apresentação das artes audiovisuais, trabalhando conjuntamente artistas, técnicos e cientistas.

inúmeras gerações passaram, viveram e construíram essas diversas épocas. Hoje, no curso de uma só geração, a humanidade está vivendo esse conjunto de transformações, com um desenvolvimento quase alucinante dos meios de comunicação e transporte.

Essa retrospectiva, apresentada neste capítulo, teve o objetivo de resgatar um pouco da história desse desenvolvimento tecnológico e, com isso, abrir caminho para o estabelecimento de uma consciência do estágio de desenvolvimento dessas tecnologias de comunicação e informação, que, necessariamente, introduzem uma diversidade muito grande de técnicas e tecnologias, ampliando enormemente as possibilidades de um uso diferenciado de cada uma delas, seja este uso individual, coletivo ou social. Mais do que isso, esse movimento das indústrias no aperfeiçoamento dessas tecnologias começa a introduzir, desde já, um uso não segmentado das mesmas, adotando, conseqüentemente, novos parâmetros para a produção de conhecimento universal. Um novo *logos* começa a ser construído a partir dessa aproximação entre os diversos campos do saber, mediados pelas máquinas de comunicar.

Analisando a expansão das possibilidades de comunicação por meio dos computadores, fruto dessas associações e aproximações mencionadas, René Berger retoma a aproximação entre o desenvolvimento tecnológico e o mundo da cultura, afirmando: “[...] sem fazer conclusões simplistas, se pode intuir que essa evolução técnica, que expande a sua rede a todo o planeta, cria um novo campo operativo, carregado, ele mesmo, de um novo campo cultural.”

E conclui afirmando que, “[...] de fato, é necessário tomar cuidado e não acreditar que a expansão das conexões seja um fenômeno puramente quantitativo.” (BERGER, 1992, p. 128)

Cabe a nós, portanto, poder buscar estabelecer esta tão fundamental relação entre esta expansão quantitativa e o conjunto de transformações qualitativas em andamento na nossa sociedade contemporânea.

**A EDUCAÇÃO NUM MUNDO  
DE COMUNICAÇÃO**





*Se hoje somos assim ansiosos pelos nossos recursos, pelo exaurimento das energias naturais, seria necessário também considerar a privação sensorial a que agora somos submetidos. Os fenômenos que ocultam a nossa percepção do mundo, privam-nos das fontes de energia. A nossa cegueira relativa não nos faz ver inestimáveis fontes de informação. Para sobreviver, temos necessidade de mudar a vista, assim como para continuar a existir, temos necessidade de mudar a vida. Não basta mais falar negativamente de crescimento zero. É preciso esforçar-se positivamente para reinventar a nossa visão de mundo. Até quando teremos nos olhos esta brutal dicotomia, esta hierarquia abusiva da forma sobre o fundo, o nosso temperamento levará a desprezar e degradar o nosso ambiente, a rejeitar o outro, o diverso.*

Paul Virilio, 1984

Momentos de crise civilizatória como os que estamos vivendo valorizam, certamente, o papel da educação. Educação em um sentido amplo. No entanto, o papel reservado à escola ainda não está definido e, certamente, não será definido no interior da própria escola. Momentos de transição como esses podem fornecer-nos elementos significativos para uma reflexão sobre uma nova escola. Uma escola que possa superar a atual, ainda calcada nos velhos paradigmas da civilização em crise e que não conseguiu solucionar os problemas propostos pela própria

modernidade. Uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo. A escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros.

A sociedade, ainda meio perplexa com os avanços do mundo tecnológico e da comunicação, começa a apresentar sinais de incorporação, aceitação e até de intimidade com os novos procedimentos desta nova era. Terminais de computadores, telefones celulares, terminais de vídeo com acesso a bancos de dados nacionais e internacionais, telefones públicos inteligentes ligados a centrais automatizadas, *videogames*, enfim, todo um aparato tecnológico está chegando e sendo incorporado às atividades cotidianas das pessoas – é verdade que não igualmente para todos em todas as partes do mundo. Mesmo aquelas regiões que ainda não estão com esses meios disponíveis, no entanto, já estão envolvidas com essa nova cultura tecnológica. Algumas parcelas da população – em algumas situações até bastante numerosas – ainda possuem uma certa resistência ou, quando não, uma certa dificuldade na interação com esses novos símbolos do mundo atual. Poderíamos dizer, em um sentido emprestado por Walter Benjamin na década de 1930, que, ao lado de todo este desenvolvimento, existe ainda presente um analfabetismo das imagens. Como vimos no primeiro capítulo, após o advento da fotografia, acentuou-se a discussão sobre o seu significado, sobre o papel das artes e em especial da relação entre as artes e a técnica. Walter Benjamin, analisando essa relação e o comportamento dos seres humanos com as novas tecnologias que estavam surgindo (fotografia e cinema), lembrava, na década de 1930, que o analfabeto do futuro não seria aquele que não soubesse escrever, e sim aquele que não soubesse fotografar. (BENJAMIN, 1987) Hoje, com a proliferação generalizada de imagens pelos meios de comunicação, podemos ir um pouco mais além e afirmar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber

ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação. E isso não significa apenas o aprendizado do alfabeto dessa nova linguagem. É necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma razão imagética, que se constitui na essência dessa sociedade em transformação.

Para pensar na construção dessa nova razão imagética, torna-se necessário, portanto, adquirir uma maior intimidade com os novos meios de comunicação e informação, que produzem, em grandes quantidades, imagens que se proliferam por todo o mundo. São os novos signos audiovisuais e sonoros, produzidos pelos meios eletrônicos de comunicação agora associados à informática. Essa nova cultura visa, como diz Paul Virilio (1986), a acabar com a dicotomia da forma sobre o fundo, reinventando o nosso próprio olhar.

As implicações disso no atual momento histórico são grandes, introduzindo forçosamente um novo quadro para o sistema educacional. A superação do analfabetismo da língua ainda é um desafio para muitos países como o Brasil e, no entanto, um novo desafio já se coloca, sem a possibilidade de se esperar a solução do primeiro. A superação desse analfabetismo das imagens, da comunicação e da informação e a incorporação dessa nova razão não se darão única e exclusivamente por intermédio da escola, mas seu papel pode ser significativo se forem desenvolvidas políticas educacionais que a valorizem, transformando-a no espaço para a formação do novo ser humano.

Um nova escola deverá ser construída para enfrentar os desafios do novo milênio que se avizinha, mesmo sendo claro que ela não existe isoladamente e, certamente, não será somente por meio dela que se promoverá a transformação da sociedade. A crítica ao seu desempenho tem se intensificado nos últimos anos tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, uma vez que o avanço científico e tecnológico acelerado a tem colocado em um descompasso muito grande. Não estão sendo formados os profissionais para o mundo que se está construindo ao tempo que as mudanças ocorrem de forma muito

veloz e em grandes dimensões. Mesmo países com um desenvolvimento social deficiente possuem infraestruturas tecnológicas e/ou comunicacionais que fazem com que grande parte das crianças em idade escolar já tenha tido acesso a alguma manifestação desse desenvolvimento científico e tecnológico. E, caso esse acesso não seja tão direto, talvez aí resida o motivo maior de atenção por parte dos governos na definição de suas políticas educacionais, uma vez que o movimento da economia internacional indica uma expansão forçada destes recursos da comunicação e informação.

O Brasil é um dos países que vivem este momento. São os computadores nos bancos, supermercados, postos de serviços de diversos órgãos públicos e privados. São os telefones, fax, *modems*, videocassetes e televisões, muitas vezes acopladas a antenas parabólicas que se espalham por todo o país. É a *Rede Globo de Televisão* ocupando o significativo 38º lugar na lista das 100 maiores empresas do mundo no ramo audiovisual identificadas anualmente pelo Institut de l’Audivisuel et Telecommunications en Europe (IDATE).<sup>38</sup> Esse desenvolvimento no campo tecnológico e das comunicações, isoladamente, qualificaria o Brasil para a sua plena inserção no mercado internacional. No entanto, as políticas econômicas buscadas para dar conta desse avanço trabalham na perspectiva da entrada do país neste mercado, descuidando-se das questões básicas como saúde e educação. Francisco de Oliveira, analisando o papel da educação neste contexto, alerta para o equívoco teórico dessa opção:

Num mundo que corre com esta velocidade, com transformações que não esperam amanhecer o dia para serem anunciadas, uma inserção mais rápida da economia brasileira no sistema internacional, com esses critérios, seguramente vai nos conduzir não mais para uma exploração de mão-de-obra barata, porque não se está mais atrás disso: tecnologia de ponta não se faz com mão-de-obra barata.

---

<sup>38</sup> *Screen Digest*, agosto de 1992. Os primeiros desta lista relativa ao ano de 1990 são a Time Warner americana e a Sony Corporation japonesa.

[...] Com esse tipo de divisão internacional do trabalho que aí está, com a política que o governo brasileiro está fazendo, com a educação sob critérios de mercado, não podemos esperar duas coisas, só podemos esperar uma: o país não será um mercado de força de trabalho barata. Isso era quando siderurgia era importante. Isso era quando extração de minérios era importante. *Não seremos nem mercadoria*. A pior situação do operário, do trabalhador, do assalariado, é quando ele não é nem mercadoria. (OLIVEIRA, 1990, p. 12, grifo nosso)

Uma nova política econômica e social precisa ser gestada para a diminuição dessas discrepâncias. Nessa nova política, um novo sistema educativo – e aí também uma nova escola – tem que ser estruturado. Estruturado em outras bases.

A sociedade brasileira vive esse momento de crise civilizatória de uma forma dual. Por um lado, não conseguiu resolver os problemas mínimos propostos pela sociedade antropocêntrica. O brasileiro ainda vive sem as condições mínimas de sobrevivência, o que lhe impede até mesmo de usufruir dos elementos básicos do saber que caracterizam a própria modernidade, ou seja, as luzes, a razão, a ciência e o progresso. Por outro lado, convive já, como visto nos capítulos precedentes, com novos valores, introduzidos pela presença dos meios tecnológicos de comunicação. Vive, portanto, de forma singular, esse limite histórico da modernidade, uma vez que está imerso totalmente em uma crise de algo que não foi possível ao menos ser vivido plenamente.

A convivência entre um mundo com valores em crise, mas ainda não plenamente vivido por toda a população, com um mundo de novos valores emergentes, conseqüentemente, em construção, introduz novos elementos, fruto exatamente dessa convivência ainda muito intensa do velho com aquilo que se apresenta como o novo. Nesse sentido, viver e conviver com um mundo que se apresenta permanentemente com a constante convivência entre o local e o não local, com uma multiplicidade de visões de mundo que implica uma imediata crítica à visão

de história dominante, introduz elementos significativos na percepção dos problemas da comunicação e da educação.

Compreender mais claramente o papel dos sistemas de comunicação nas diversas culturas tem sido um desafio para muitos países. Há alguns anos, inúmeras experiências estão sendo realizadas por sindicatos, igrejas, associações e grupos populares, na busca de uma melhor compreensão dessa situação.

No caso brasileiro, algumas dessas experiências tiveram importante significado na compreensão do papel da mídia em alguns dos últimos acontecimentos políticos brasileiros, como o final da ditadura militar, o movimento das Diretas Já, a eleição direta para presidente, o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, os escândalos e as apurações de corrupção em todas as esferas da administração pública.

Paralelamente, o sistema formal de educação, incluindo as escolas do pré-escolar à pós-graduação, está experimentando uma invasão dessa cultura tecnológica, seja por uma pressão direta da indústria cultural, de equipamentos, entretenimento e comunicação, seja pela pressão exercida pelos próprios alunos – crianças e jovens – que, pela convivência nesse mundo impregnado desses novos valores, levam para a escola todos os seus elementos.

## A ESCOLA: DA RAZÃO À IMAGINAÇÃO

Nesse contexto de transformação, a nova escola brasileira precisa ser pensada como sendo uma instituição que, efetivamente, possa trabalhar com uma multiplicidade de visões de mundo, em uma perspectiva mais integral, e não mais operativa ou homogeneizadora que ainda busque a construção do ideal do homem iluminista. A nova escola que se está construindo tem que ter na imaginação, em vez da razão, o seu elemento mais fundamental. Essa nova escola, que está sendo gestada nesse processo, deverá estar centrada em outras bases, não mais reducionista e manipuladora. O novo sistema educativo trabalhará,

portanto, na perspectiva de formar o ser humano programador da produção, e não de treinar um ser humano mercadoria, tendo esse sistema como base a realidade maquínica dos meios de comunicação – dos mais simples aos mais sofisticados –, tornando viável o desenvolvimento de suas ações com todos esses elementos.

Evidentemente que ela não poderá temer a (oni)presença dos meios de comunicação, muito menos repetir a década de 1970, quando ficou encantada com a tecnologia educacional. Foram inúmeras e velozes as mudanças introduzidas nas escolas com base nas novas teorias educacionais em moda à época. As máquinas de ensinar, instruções programadas, projetos de ensino proliferaram em todas as áreas e em todo o país, sem uma transformação fundamental do processo educativo. Os novos recursos serviram apenas para animar uma educação cansada. Hoje, as mudanças que estão ocorrendo exigem uma nova postura da escola, preocupada em formar um “profissional não profissionalizado”,<sup>39</sup> capaz de viver plenamente essa civilização da imagem e da informação.

Trabalhar nessa perspectiva é considerar a linguagem audiovisual como a linguagem da sociedade do próximo milênio. Observar o comportamento dos jovens em idade escolar, já criados em uma convivência íntima com os videogames, televisões e computadores, pode ser significativo para entender, por um lado, algumas das razões do fracasso da escola atual e, por outro, alguns elementos para uma possível superação desses fracassos.

Uma análise do seu atual desempenho já indicará alguns caminhos a serem trilhados. De um lado, encontramos a dificuldade no trabalho com as imagens, o que faz da escola uma instituição absolutamente inócua, uma vez que ela está inserida nessa civilização imagética.

Michel Tardy, em um livro escrito em 1976, apresentava uma severa crítica à postura dos educadores que desconhecem a necessidade

---

<sup>39</sup> Expressão de Luis Felipe Serpa, em carta pessoal, comentando o projeto da pesquisa que originou este livro.



da utilização das imagens na educação, acreditando que a causa dessa rejeição fosse, basicamente, em função da rejeição ao trabalho com a imaginação; para ele, o desenvolvimento de imaginação é contraditório com a estrutura da escola e da educação. Na busca de afastar o perigo de trabalhar com a imaginação, a escola, ainda presa aos velhos paradigmas racionalistas e reducionistas, termina afastando a possibilidade desse tipo de incorporação. Para Tardy, no entanto:

[...] se o perigo existe, não basta aniquilá-lo mentalmente, mediante uma decisão gratuita; é preciso, pelo contrário, encará-lo de frente. O que queremos é uma pedagogia ao mesmo tempo menos exclusiva e mais temerária. Além do mais, diz Georges Gusdorf, o ópio também é remédio. (TARDY, 1976, p. 25)

128

Marília Franco analisa o desempenho de cineastas e educadores na relação entre a cinematografia e a educação e considera que os primeiros, infelizmente, desconhecem o público escolar. Os educadores, por seu lado, ainda se relacionam com o mundo das imagens com grande preconceito. Para ela:

A raiz desse preconceito estava no perigo que os educadores adinham ser próprio ao fascínio do cinema. Só pode ter sido o *inconsciente* coletivo dos educadores que determinou *além-mar* e aqui também *cutar o fascínio para afastar o perigo*. (FRANCO, 1989, p. 46, grifo nosso)

A observação do comportamento dos jovens diante desse mundo em transformação pode fornecer alguns elementos novos para a compreensão da rejeição que a escola tem com as linguagens audiovisuais.

Em um trabalho que vem sendo desenvolvido há cerca de 20 anos na França, ante o Centro Internacional Crec-Avex (Centre Recherche et Communication), Pierre Babin coordena um grupo de profissionais que se preocupa com as questões do audiovisual na educação. Em um livro publicado em 1983, Babin analisava as principais características dessa nova linguagem dos jovens e das dificuldades dos professores – da

escola como um todo – em aceitar e incorporar esses elementos. Para ele, os jovens atualmente, pela presença generalizada dos meios de comunicação, já possuem um outro comportamento intelectual e afetivo, baseado em uma outra razão. Uma nova cultura é formada baseada em dois novos componentes: a mixagem e o estéreo. Mixagem no sentido da não ocorrência de uma passagem brusca de uma cultura – a do livro – para uma outra cultura – a do audiovisual. O que há, hoje, é uma coexistência de ambas. “Entramos num período não de exclusão, mas de *mistura*.” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 12, grifo nosso) Estéreo no sentido de que, “na união, respeitam-se dois canais diferentes, cada um com sua sonoridade própria e predominando um de cada vez.” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 13) Ele analisa as dificuldades da escola em entender os jovens, uma vez que ela continua centrada em outros valores, em outra cultura, que é completamente diversa da dos jovens. Na visão dos pais e professores entrevistados para a sua pesquisa, Babin (1989, p. 13) faz um

quadro dos espantos, das perguntas e das censuras que nascem da antiga cultura diante do universo mental da nova geração. Basicamente, os jovens são criticados pelo fato de, convivendo com uma grande proliferação de imagens e sons, eles não são capazes de se concentrarem, possuem uma superficialidade sobre os assuntos, são passivos, perderam o espírito crítico e a capacidade de raciocinar.

Esse quase preconceito com a mídia é identificado em quase todas as partes do mundo e, no entanto, esses novos meios estão chegando nas casas das pessoas, nas cidades e, muitas vezes, nas próprias escolas. E chegam, como já vimos, por pressões, tanto da indústria de equipamentos e de entretenimento, que quer aproveitar o potencial do mercado educacional, como também por meio dos alunos, que, em muitos casos, já convivem com essas tecnologias cotidianamente.

No entanto, esses meios, como os vídeos, computadores e os novos sistemas multimediais, para entrarem na escola, precisam adaptar-se ao ritmo, aos valores, enfim, à lógica atual da escola.

Para Babin e Kouloumdjian (1989, p. 37), o problema reside no fato de que

os homens da cultura de Gutenberg querem anexar o audiovisual para reformar seu próprio sistema e nisso vão de fracasso em fracasso, de incompreensão em incompreensão. Quem não se lembra dos intermináveis 'blá-blá-blá' em volta de um copo, sobre os *media* que manipulam? Falatório estéril, pois ocupa-se de um elemento do sistema, quando se trata de um todo. O que importa é uma outra visão das coisas, que corresponde uma outra cultura.

130

Não só na escola acontece essa aceitação da mídia com ressalvas. Identifica-se, nos movimentos sociais e nas pesquisas sobre a temática, uma tendência de criticar a mídia em uma perspectiva de purificá-la. Normalmente, é a televisão o principal alvo dessas iniciativas que tentam recuperá-la para uma função mais nobre. Para Arlindo Machado, muitas dessas pessoas que

querem 'politizar' a televisão tentam fazê-lo em termos de uma saturação da *media*, através de narrativas engajadas saudosistas do velho realismo cinematográfico. Essa 'politização', entretanto, não faz senão reforçar, de forma um tanto canhestra, a tendência elitista de 'recuperar' a tevê para uma função nobre, isto é, tentar recolá-la ao arbítrio do sujeito centralizante, o guardião da verdade. (MACHADO, 1988, p. 95, grifo nosso)

Ainda segundo ele:

[...] a verdadeira revolução política na área da tevê pouco tem a ver com a incrementação dos conteúdos ou mesmo com a promessa de uma 'isenção' ou de qualquer espécie de assepsia ideológica apregoada pelos puristas: ela só pode ocorrer, pelo contrário, em nível estrutural, com a *multiplicação das possibilidades de produção e emissão*, com

a viabilização da tevê como dispositivo de diálogo e com acesso da sociedade às antenas transmissoras. (MACHADO, 1988, p. 96, grifo nosso)

A partir desse comentário de Arlindo Machado, podemos, sem dúvida, retornar à educação e ver nesta proposta uma das possíveis ações a serem desempenhadas por essa nova escola a que estamos nos referindo.

Algumas experiências fora do sistema formal de educação já caminham nessa direção e, como já dito, estão sendo realizadas por sindicatos, associações, igrejas e grupos populares. Ainda neste capítulo, far-se-á referência a outras experiências no sistema formal de educação e, no próximo, ao trabalho das universidades nessa área.

As dificuldades de uma compreensão mais integral do significado desse momento histórico atingem, evidentemente, a sociedade como um todo e a escola em particular. Incorporar a imaginação, a afetividade, uma nova razão, não mais operativa e sim baseada na integridade e na globalidade, encontra inúmeras resistências:

É difícil admitir que o imaginário e a afetividade possam, de alguma forma, influenciar a escola, a empresa ou a organização social. Na mente dos homens que detêm o poder cultural, qualquer expressão imaginária ou afetiva está ligada ao prazer, à arte, à manipulação. (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 106-107)

E, de fato, temos encontrado na área artística alguns significativos trabalhos na tentativa de incorporação do imaginário, do afetivo, dos meios de comunicação eletrônicos no processo educativo, contribuindo significativamente para a diminuição do chamado analfabetismo das imagens a que nos referimos anteriormente.<sup>40</sup> Porém, como essa aproximação tem se restringido a campos em que mais naturalmente se pode conceber a presença das imagens, da imaginação e do afetivo – as

---

<sup>40</sup> Uma referência, entre tantas, poderá ser o trabalho desenvolvido pelo MAC da Universidade de São Paulo (USP) e na Fundação Hoechst, em Porto Alegre, cf. Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, São Paulo, Perspectiva, Porto Alegre, Iochipe, 1991. Os congressos de educação artística, por outro lado, são exemplos significativos desse movimento.

aulas de artes –, termina-se reforçando ainda mais uma razão operativa e manipulativa da escola como um todo, reservando apenas a essas disciplinas a possibilidade de uma indisciplina, de uma não disciplina:

A existência da imagem mental foi, por muito tempo, considerada um escândalo ontológico, e a imaginação, praticamente, nunca mais deixou de ser alvo das perseguições antropológicas departamentais. Não podendo eliminá-la de fato, eliminam-na de direito, encurralando-a numa espécie de ‘reserva’ suspeita. (DUARTE, 1981, p. 16)

132 Na maioria das escolas, esta reserva suspeita são os professores de educação artística. Mas os inimigos das imagens e da televisão não são poucos nem fracos. Nos últimos anos, cresceram as manifestações de resistência ao papel dos meios de comunicação (a televisão em especial). Recentemente, o cineasta franco-greco Costa-Gavras<sup>41</sup> manifestou sua ira contra a pequena tela. Para Costa-Gavras, a TV é o perigo número um dos nossos dias, e acrescenta: “não é a TV em si, naturalmente, porque a TV é um meio e como tal é neutro. Mas é o uso insensato, perigoso, inconsciente que estamos fazendo dos meios de comunicação de massa.” (LA STAMPA, 1993, p. 24, tradução nossa) Mas a TV tem encontrado também inimigos organizados. Na cidade de Lodi, por exemplo, vizinha a Milão, Itália, foi realizado um projeto chamado *Dez dias sem televisão*, proposto e coordenado pela direção didática da cidade, envolvendo os alunos, professores e pais. Foram 10 noites em que as famílias de 690 crianças desligaram as televisões e participaram de debates sobre o tema. Segundo matéria do jornal italiano *Corriere della Sera* (1993, p. 49, tradução nossa), justificando o projeto:

As crianças ficam em companhia da televisão e o *zapping* transforma-se num perigo para o seu equilíbrio. Durante o dia, elas se aprisionam no mundo da TV, à noite os pais procuram fugir do cansaço entregando-se a um verdadeiro ‘bombardeamento’ de programas. E o relacionamento familiar tende a entrar em crise. Para evitar tudo

---

<sup>41</sup> Cf. matéria do jornal italiano *La Stampa*, 29/3/1993, p. 13.

isso que as famílias dos estudantes decidiram aderir ao revolucionário programa.

Não me parece ser esse o caminho para a compreensão desse momento histórico, muito menos deva ser esse o papel da educação. O importante é estabelecer-se, ao contrário, uma maior aproximação entre escola e meios de comunicação, e isso poderia constituir-se em significativo passo na direção de uma transformação de ambos. Uma utilização mais sistemática da televisão e do vídeo no processo educativo pode constituir-se em um desses passos.

## EM BUSCA DE UMA CULTURA AUDIOVISIVA PARA A ESCOLA

133

Até agora foram indicadas algumas possibilidades e experiências na relação da educação com a comunicação. Basicamente, foram iniciativas na linha da incorporação da televisão e do vídeo nas atividades escolares. Esse universo, no entanto, tem que representar muito mais do que considerar a incorporação das tecnologias como instrumentalidades, como mais um – e moderno! – recurso didático-pedagógico.

Antes de aprofundar o conceito de instrumentalidade, é importante analisar que, na verdade, hoje no Brasil nem isso temos. Encontramos a escola – professores, coordenadores, diretores e pais – assistindo, quase que perplexa, à presença e à concorrência desses meios. Minha constante presença, nos últimos anos, em cursos de formação de professores tem evidenciado essa perplexidade. Vejo como os professores observam o manuseio dos equipamentos de vídeo e televisão. Recolho depoimentos – e não poucos! – daqueles colegas que encontram inúmeras dificuldades práticas para fazer uso desses meios, mesmo quando as escolas os possuem. É comum esses equipamentos ficarem trancados a sete chaves em salas especiais, sendo quase impossível a sua ágil utilização. Pesquisa desenvolvida por Ângelo Piovesan, em 1992,

procurando apresentar um diagnóstico da utilização do vídeo na rede pública municipal do estado de São Paulo, identifica essas dificuldades. A pesquisa foi realizada em 28 escolas, selecionadas aleatoriamente de um total de 349 escolas públicas municipais de primeiro grau, sendo entrevistados 613 professores. A quase totalidade (98%) considera o vídeo um instrumento útil, mas apenas 51% deles fazem uso do meio em suas atividades. E mais, observa-se que 72% dos professores, ao justificarem a sua utilização, veem o vídeo apenas como mais um recurso na educação: “[o vídeo] ‘facilita a assimilação-compreensão-concretização dos conteúdos’; ‘estimula-reforça-detalha-ilustra e enriquece a aprendizagem’; e ‘torna a aprendizagem mais agradável-atraente-interessante-abrangente.’” (PIOVESAN, 1992, p. 20) A pesquisa quando passa da identificação das intenções para a verificação da sua efetiva utilização indica uma frequência muito baixa de uso, em contradição com a declaração de importância manifestada. Os dados indicaram:

O uso do vídeo na escola é pouco frequente. Vê-se, claramente, que as categorias mais assinaladas são a frequência bimestral (31% dos casos), semestral (com 24% dos casos) e mensal (com 19% dos respondentes) [...] Aquelas que indicam um uso mais constante, quando agrupadas, não excedem ao percentual de 10% das respostas. (PIOVESAN, 1992, p. 20)

Essa mesma pesquisa consultou os professores sobre a receptividade dos alunos em relação ao uso do vídeo e os resultados estão apresentados na tabela seguinte.

Tabela 5  
Receptividade dos Alunos em Relação ao uso do Vídeo,  
segundo os Professores

NÍVEIS DE RECEPTIVIDADE	Nº	%
Não gostam	0	0
Gostam pouco	5	1,60
Gostam	109	34,94
Gostam muito	191	61,22
Subtotal	305	—
Não responderam	7	2,24
Total	312	100

Fonte: PIOVESAN, 1992.

Observa-se que para 96% dos professores entrevistados os alunos “gostam” e “gostam muito” do uso do vídeo nas aulas. Na verdade, isso chega a preocupar muitas vezes os próprios pais e professores pela forma quase exagerada de aceitação desse meio. São inúmeras as pesquisas que buscam identificar o quanto as crianças, jovens e adolescentes ficam envolvidos com a televisão e os *videogames*. Segundo Elza Dias Pacheco, em 1977:

135

83% das crianças entre 3 e 10 anos de idade, em São Paulo, passavam mais de 30 horas por semana diante da televisão, ou seja, mais tempo diante do vídeo do que na escola. Essa média é superior a das crianças americanas, na mesma faixa etária (cerca de 28 horas). (PACHECO, 1985, p. 23)

Pesquisa realizada pela Standard Publicidade, publicada em 1992, indicava uma média muito próxima a esta de 1977. A pesquisa entrevistou cerca de 600 adolescentes paulistanos e concluiu que a “média de exposição” à televisão era de 4 horas diárias. (WILSON, 1992, p. 26) Dados do Conselho Europeu, citados por Roberto Aparici Marinho, indicavam que em 1986 “uma criança de dez anos, no contexto europeu, passa cerca de 24 horas semanais diante do televisor.” (MARINHO, 1987, p. 79) Uma das críticas mais comuns de pais e educadores é que



esse tempo longo diante da televisão causa a passividade nas crianças e jovens. Pierre Babin é, enfaticamente, contrário a essa posição: “Atualmente, a maior parte das pesquisas conclui, em definitivo, pela impossibilidade de se atribuir à televisão um efeito de passividade claramente definido.” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 29)

O que observamos é o estabelecimento de uma relação de quase intimidade entre crianças e adolescentes com a televisão, em um misto de identificação e fascinação. Como diz Babin, “os jovens fazem cinema quando falam” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 62) e, certamente, daí advém essa intimidade com esses meios.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, encontramos experiências de incorporação do vídeo na educação em todos os níveis de ensino. Essas experiências, no entanto, não estão contribuindo para a efetivação de uma cultura audiovisual nas escolas. Isso porque a estrutura dessa cultura tem características que a diferenciam da cultura da escrita e da língua:

A estrutura que configura os sinais e códigos visuais é de natureza distinta da língua, a tal ponto, que uma pessoa pode *saber ler e escrever* signos verbais, mas não signos audiovisuais. O processo de leitura da imagem (sonora, audiovisual) implica, por um lado, a aprendizagem dos elementos que a configuram e, por outro, a possibilidade de converter-se em um comunicador em potencial. (MARINHO, 1987, p. 80, grifo do autor)

Essa é a questão fundamental. Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos, porque é evidente que a educação em uma sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação. Isso porque se consideramos o vídeo como um desses recursos – e que será analisado mais

detalhadamente no próximo capítulo – observamos que o seu uso pode dar-se, basicamente, a partir de duas perspectivas distintas: como instrumentalidade ou como fundamento.

Usar o vídeo como instrumentalidade é considerá-lo apenas como mais um recurso didático-pedagógico. É considerar que as novas tecnologias da comunicação (os *mass media*) são os novos instrumentos que uma educação do futuro deve possuir. Nessa perspectiva, o fundamental torna-se a análise das técnicas, no máximo das tecnologias, ganhando importância, apenas, a capacitação operativa dos profissionais da educação. Na verdade, o básico, nessa perspectiva, é considerar os novos equipamentos como uma natural evolução – às vezes, até brusca – dos velhos projetores de *slides*, retroprojetores ou mesmo dos conhecidos e analisados livros didáticos. Em síntese, busca-se a utilidade desses novos equipamentos com uma evidente redução das possibilidades do seu uso.<sup>42</sup> Mais ainda, é uma negação completa das suas dimensões intrínsecas. Como diz Tardy (1976, p. 35), “o filme torna-se, então, o equivalente ao capítulo do livro didático.”

Colocar as linguagens audiovisuais na escola, nessa perspectiva, “é o mesmo que matá-las”, afirma Pierre Babin.<sup>43</sup> Obrigar o audiovisual – cinema, vídeo, televisão e, agora, as multimídias – a entrar à força nas categorias preexistentes da educação é o mesmo que não utilizá-lo. Um documento produzido pela Unesco sobre a utilização das mídias na educação já afirmava que “o filme não é nem ilustração de uma aula de literatura, nem auxiliar pedagógico para desenvolver a imagem da criança” (UNESCO, 1977) e para Pierre Babin e Kouloumdjian (1989, p. 176) “a primeira fase do trabalho do professor sobre um filme deve,

---

<sup>42</sup> É interessante salientar que inúmeros textos e projetos de pesquisas sobre a temática, em especial quando se referem à capacitação do professor para o uso dos audiovisuais, ainda insistem em utilizar expressões como: “Animar a educação ou o professor”, “fiscar o professor”, “ilustrar a aula”, “prender a atenção dos alunos”, “atrair o aluno”, entre outras. Mas também é interessante observar que, evidentemente, os próprios professores utilizam expressões como essas. Basta, para tal, ver os depoimentos dos professores sobre os motivos que o levam a gostar de utilizar vídeo nas aulas, na pesquisa já descrita anteriormente, na página 135.

<sup>43</sup> Depoimento dado ao autor em novembro de 1991, na sede do Crec-Avex (Lyon-França).

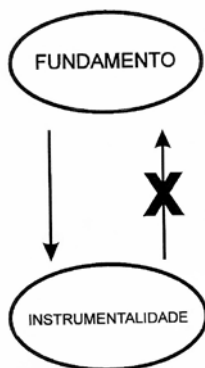
portanto, consistir em utilizá-lo para desenvolver a imaginação das crianças, sua memória e suas representações afetivas.”

Essas duas formas de utilização desses recursos, desses meios, mantêm entre si, repito, uma relação de dependência, porém, não biunívoca. Ou seja, o uso desses meios como fundamento pode incorporar, indiretamente, um certo uso instrumental, como mais um recurso didático-pedagógico. Porém, a incorporação e a utilização desses meios apenas como instrumentalidade excluem a perspectiva fundamento, basicamente porque, dessa forma, esse uso mata o próprio vídeo e, generalizando, mata qualquer mídia, seja ele o vídeo, a televisão, o computador ou os novos recursos multimidiáticos.

Na verdade, o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas em um animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir. Essa é, na realidade, uma das características do mundo em que vivemos.

O esquema a seguir representa essa relação.

Figura 2  
Relação de dependência entre o Uso do Vídeo na Educação



Fonte: Arquivo do autor

Em uma visão como essa – a utilização do vídeo como instrumentalidade –, o resultado é que a educação continua como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos. Ou seja, o futuro está no equipamento e não na escola. Com isso, esta será, na verdade, uma escola sem futuro...

A outra possibilidade para essa incorporação é que ela se dê considerando o vídeo (de novo aqui entendido como representante atual dos novos meios de comunicação) como fundamento. Nessa perspectiva, os meios de comunicação – e aí têm especial destaque a televisão e o vídeo – passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo (e não apenas como instrumento), como representante (talvez principal) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo.

A presença desses recursos, como fundamento da nova educação, transforma a escola, que passa a ser um novo espaço, físico, inclusive, qualitativamente diferente do que vem sendo. Sua função, nessa perspectiva, será a de constituir-se em um centro irradiador de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação. Articulador de um processo educativo que, como sugere Berger ao analisar a presença da informática na sociedade, combine a inteligência mental e a inteligência sensível com a imaginação criadora.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Berger utilizou-se, para analisar a presença do computador na sociedade contemporânea, da distinção feita pelo médico espanhol do século XVI, Juan Huarte, citado por Noam Chomsky, de três níveis de inteligência. A inteligência dócil, que é aquela dos animais, ligada apenas aos sentidos; a inteligência humana normal, aquela capaz de, por exemplo, adquirir conhecimento e gerar novos pensamentos. O terceiro nível postulado por Huarte é aquele da verdadeira criatividade, do exercício da imaginação criativa, que vai além da inteligência normal e que pode implicar um misto de loucura. Cf. René Berger. *Il nuovo Golem : Televisione e media, tra simulacri e simulazione* (1992) p. 69-70.

Para Maria Fusari, uma das características da escola nesse momento

consiste no intercâmbio, na veiculação, na troca criativa de saberes, de concepções a respeito da vida no mundo em que vivem seus participantes, ou seja, os professores e alunos. São esses participantes, os principais comunicadores, os agentes sociais em exercício de integração humana entre si e com os textos e os contextos comunicacionais. (FUSARI, 1993, p. 25)

Assim, educação, escola, professores e alunos, todos, estarão trabalhando, em um só movimento, para uma alfabetização da imagem, da comunicação, da informação e, ao mesmo tempo, da língua e da escrita.

## 140

### UMA ESCOLA COM FUTURO

Para a passagem do velho modelo de escola para uma nova escola, com futuro, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura educacional. Um desses aspectos, certamente, é promover uma revisão urgente na formação dos professores e no papel das universidades públicas nessa área.

A viabilização desta nova escola, portanto, exige trabalhar na formação dos novos professores, porque só assim poder-se-á chegar mais perto dos alunos, uma vez que estes, queiramos ou não,

já pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem ainda a uma civilização pré-icônica. Daí essa situação sem precedentes na história da pedagogia: os professores precisam, senão ultrapassar, pelo menos alcançar seus alunos. (TARDY, 1976, p. 27)

Poderíamos, parafraseando o título da experiência realizada na cidade italiana de Lodi (descrita na página 119), dizer que precisamos, hoje, de um projeto intitulado “Dez noites com a televisão” para formar esses novos educadores.

A escola, sendo um centro irradiador de conhecimento, terá, com a presença dos meios de comunicação, uma outra lógica, não linear, não racional e não dedutiva. Assim, o seu relacionamento com os meios de comunicação e informação será de outra natureza. Como diz Marília Franco, ela não deve competir com a mídia, mas travar com ela um jogo dialético. (FRANCO, 1987)

Algumas considerações mais gerais sobre esse novo profissional precisam ser feitas e o encaminhamento da sua solução extrapola, seguramente, as dimensões de trabalhos acadêmicos como este. Evidentemente, esse novo educador não pode continuar sendo tratado como uma categoria profissional de segunda classe. Hoje, no Brasil, os professores estão desprestigiados, mal remunerados, mal formados, incorporados, mesmo a contragosto, a uma linha de montagem, em que lhes cabe apenas cumprir determinadas tarefas de um processo que mais parece o da produção de um automóvel do que o da formação de crianças e adolescentes. Apesar do esforço pessoal de um considerável número de profissionais, a grande maioria dos professores de primeiro e segundo grau trabalha sem nenhuma autonomia, sem dignidade profissional, não decidindo o que, como e por que fazer dentro da escola.

Uma melhoria nessas condições de salário e trabalho é, certamente, prioritária. No entanto, não é necessário aguardar uma solução para essas duas dimensões da problemática educacional para que possamos refletir sobre a formação desses profissionais.

Iniciar, hoje, a formação do novo educador é premente. Um significativo passo nessa direção é considerar, no cotidiano da sua formação, as questões da comunicação, da informação e das imagens, com o objetivo de tornar os novos profissionais preparados para vivenciar os desafios do mundo que se está construindo. Naturalmente, se estamos pensando em uma escola na qual a cultura audiovisual seja uma presença, o professor, principal personagem desse processo, precisa estar preparado para trabalhar com essa cultura. Uma cultura que está intimamente relacionada com as mídias e, por isso, exige e determina

uma nova linguagem. Para Babin, está nascendo uma linguagem nova, cuja forma, lógica interna e chave de saída são determinadas por uma aliança secreta entre a eletrônica e o espírito humano. (BABIN, 1993)

No entanto, alguns cuidados precisam ser tomados. Mesmo a simples presença da televisão e do vídeo como mais um recurso didático-pedagógico pode vir a repetir o que ocorreu – e ainda ocorre – com os livros didáticos. A presença marcante de políticas de marketing das editoras fez com que a escola fosse dirigida de fora. Antes, pela indústria do livro. Agora, quem sabe, pelas indústrias de equipamentos e de entretenimento. As novas tecnologias da comunicação (televisão, vídeo, computadores e multimídias) estão quase invadindo as escolas por uma pressão dessas indústrias, não existindo um expressivo movimento da área educacional para sua necessária incorporação crítica.

Na verdade, não existe nem o preparo mínimo necessário para sua pura e simples utilização. A pesquisa realizada nas escolas públicas municipais do estado de São Paulo, já referida anteriormente, indicou que dos 613 professores entrevistados 51% solicitavam que a operação do equipamento de videocassete fosse feita por uma outra pessoa (25%, por coordenador pedagógico; 21% ,por encarregado da sala; 16%, por inspetor etc). É interessante salientar que esses dados são relativos à rede pública municipal da capital do estado de maior renda e desenvolvimento do país.

Por outro lado, os vídeos, televisões e fitas estão chegando às escolas por intermédio de inúmeros convênios, doações e ações cooperativas, tudo com o objetivo de adquirir equipamentos. O que fazer com esses materiais? Como utilizá-los? Como esses vídeos ou programas de televisão serão conectados com os currículos e programas de cada região?

Essas serão tarefas básicas iniciais para se poder pensar em uma transformação efetiva da escola. Para formar esses novos profissionais, as universidades, em especial as públicas, precisarão também ser transformadas. Como principais responsáveis pela formação dos futuros professores, também no interior delas, essas modificações precisam

ser sedimentadas. Em função da diversidade de personagens presentes nas universidades, do seu potencial de interdisciplinaridade e do amplo espectro de profissionais que prepara, a universidade é, sem dúvida, o local privilegiado para a pesquisa e discussão das questões ligadas ao novo milênio, em especial, quando nos referimos aos meios de comunicação e sua necessária incorporação pela educação.

Um primeiro olhar para a realidade universitária brasileira demonstrou a distância das faculdades de educação dessa questão com base no levantamento que realizei, em 1991, com os programas de pós-graduação de duas importantes universidades brasileiras, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP).<sup>45</sup> Nesse levantamento, procurei identificar o foco de preocupação da pesquisa acadêmica na área de interseção educação/comunicação, considerando a seguinte pergunta básica: as questões do mundo da comunicação aplicadas à educação estão sendo mais pesquisadas por educadores ou por comunicadores?

O levantamento foi feito a partir dos títulos (e de alguns resumos, quando necessário) das dissertações e teses voltadas para esse campo de interseção, produzidas pelas faculdades de comunicação e de educação, entre 1971 e 1990. Os dados indicaram claramente que o tema foi mais trabalhado nas faculdades de comunicação do que nas faculdades de educação. Das 47 dissertações ou teses sobre o assunto, produzidas nos últimos 20 anos nas duas instituições, 18 (38%) foram pesquisas das faculdades de educação, enquanto 29 (62%) foram das escolas de comunicação.

Analisando toda produção dentro de cada área, constatamos que do total de 1.124 dissertações/teses produzidas nas faculdades de educação da UFRJ e da USP 1,6% tinha como objeto de estudo a relação entre educação e comunicação, enquanto nas escolas de comunicação, das 832 dissertações/teses produzidas, 3,5% abordavam temas

<sup>45</sup> Os resultados deste levantamento foram já divulgados pelo Panfleto: "Educação e comunicação: Caminhos cruzados?", mimeografado e, posteriormente, apresentado no Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na sua 14ª Reunião Anual, em 1991.



educacionais, excluindo desse percentual um grande número de produções na área de arte-educação preocupadas com a questão.

No entanto, a busca dessa escola com futuro, que consiga instaurar uma nova cultura audiovisual, é latente em outras experiências já vividas no Brasil. Um avanço nessa área requer recuperar um pouco dessa trajetória.

## AS TENTATIVAS DE UM CAMINHAR CONJUNTO DA EDUCAÇÃO COM A COMUNICAÇÃO

144

A tentativa de incorporar as questões da imagem na educação brasileira é antiga, evidentemente que com pressupostos bastante diferentes. Pensava-se nessa incorporação como um recurso modernizante da educação. Esses esforços foram desenvolvidos mais diretamente ligados à produção e utilização de filmes educativos. Desde o final da década de 1920, com a Escola Nova e quando da criação do Ministério da Saúde, Educação e Cultura, já se podia perceber a tendência de utilização do cinema como forma de modernização da educação. O primeiro capítulo de *A escola audiovisual* (FRANCO, 1989), tese de doutoramento de Marília Franco, apresenta a história do cinema educativo no Brasil, da qual destacamos aqui algumas partes. O seu início dá-se em 1927 com a criação da Comissão de Cinema Educativo do Rio de Janeiro. Em São Paulo, em 1931, a atividade cinematográfica na educação foi assumida pela diretoria-geral de ensino com a criação de uma comissão especial, sendo criado, em 1936, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, idealizado por Roquete Pinto. No entanto, o que se observou é que, já àquela época, a preocupação básica estava apenas na aquisição dos equipamentos para a projeção de filmes. Marília Franco constata que não havia, apesar do discurso oficial, uma efetiva preocupação com a formação de quadros para a real utilização do filme na educação, e o que se viu foi a existência de um considerável número de equipamentos que nem sequer foram utilizados, por absoluto despreparo de profissionais e falta de material:

Ao longo de 50 anos, o dado mais surpreendente, encontrado nas várias pesquisas realizadas nas escolas públicas do estado de São Paulo é o número de projetores 16 mm 'arquivados' nos patrimônios das instituições. O estado lastimável da maioria dos aparelhos atesta o malogro de incontáveis projetos de disseminação do uso de recursos audiovisuais no ensino oficial. (FRANCO, 1989, p. 24)

Historicamente, a presença da imagem e dos meios de comunicação na educação brasileira teve em sua origem caminhos diversos. Um deles, o da produção de filmes educativos, descrita brevemente no parágrafo anterior, teve o seu percurso de certa forma interrompido, com o total esvaziamento do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) que, em 1966, foi absorvido pelo Instituto Nacional de Cinema (INC), criado naquela época. A própria situação do cinema brasileiro nas últimas décadas não tem incentivado, por outro lado, uma produção nessa área.

Outra vertente, totalmente desvinculada dessa, estava ligada ao ensino a distância, muitas vezes de caráter supletivo. Encontram-se aqui os primeiros esforços para a construção das televisões educativas no Brasil. Segundo Belloni, o seu início quase coincide com a própria história da televisão no Brasil. Mais precisamente, isso ocorre com a aprovação, em 1952, de uma concessão solicitada por um grupo de educadores da rádio *Roquete Pinto*, emissora responsável pelo serviço de rádio educativo da prefeitura do Distrito Federal. No entanto, apesar de fornecida a concessão e iniciado o processo de compra de equipamentos, com a mudança da prefeitura da capital, o projeto foi abandonado, com a perda dos equipamentos e recursos. (BELLONI, 1983)

Outras iniciativas foram tomadas com o objetivo de se utilizar mais efetivamente a televisão na educação. Um dos pioneiros nessa área, o Projeto Saci foi implantado experimentalmente no Rio Grande do Norte, no final da década de 1960. Laymert Garcia dos Santos estudou-o desde a sua implantação até o seu fracasso, em meados da década de 1970. O Projeto Saci, de forte inspiração norte-americana, chegou ao Brasil com

o objetivo de “colocar os melhores professores à disposição da maioria da população”. Considerava que a televisão “poderia servir como fonte de informações e ponto focal para o desenvolvimento da comunidade, que poderia ser introduzida no quadro do ensino existente e que o satélite era o meio mais barato de se atingirem os objetivos em cinco anos.” (SANTOS, 1981, p. 95) O Projeto Saci fracassou, os equipamentos foram herdados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por intermédio da *TV Universitária* (TVU/RN), ficando a universidade, “juntamente com o governo do estado, com o compromisso de continuar as atividades do sistema de teleducação.” (BELLONI, 1983, p. 175)

Outras experiências na área foram ou estão sendo desenvolvidas no Brasil, como é o caso dos cursos regulares oferecidos pelas *TVs Educativas* do Maranhão, Ceará e Amazonas, para o atendimento das três últimas séries do primeiro grau.

Na América Latina, a presença de televisões atuando diretamente na formação escolar é bastante antiga. Segundo Gladys Hernández, um dos países pioneiros nessa área foi a Colômbia que, em 1956, já possuía uma televisão educativa como apoio para as atividades de sala de aula. Depois, em 1963, a Argentina

inicia a experiência da telescola com cursos de capacitação técnica, classes de apoio e programas de interesse geral; no Peru, em 1964, a telescola funciona através do INTE (Instituto Nacional de Teleeducação) e, em 1979, cria-se o CTEUC (Centro de Televisão da Universidade Católica); Chile é o único país do continente que há confiado a televisão às universidades e, em 1961, a Universidade do Chile produziu os primeiros programas educativos como apoio a certas disciplinas da escola secundária; no Brasil, em 1967, foi criada a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa; no Equador, o Ministério da Educação desenvolveu alguns projetos de televisão educativa, mediante a concessão de espaços nos canais privados; em El Salvador, em 1964, iniciou-se a organização da televisão educativa; em Cuba, o caráter educacional da televisão tem sido um dos planos do governo revolucionário. (HERNÁNDEZ, 1993, p. 64)

Esses foram apenas alguns exemplos desse universo incontável, segundo Lobo e Leobons (1988), de iniciativas de educação a distância quando se refere à educação supletiva e também ao ensino por correspondência. A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), fundada em 1971, mantém alguns cursos para o aperfeiçoamento do magistério do primeiro grau e outros são oferecidos por instituições privadas (cursos de formação de profissionais em eletrotécnica, técnico em TV e rádio, administração, entre outros).<sup>46</sup>

Poucas, entretanto, foram as iniciativas oficiais nessa área, após o fracasso do Saci. Em 1986, o Ministério da Educação tentou revigorar esse projeto a partir do trabalho de uma comissão interministerial, constituída pela portaria nº 390/86, envolvendo os Ministérios da Educação e Comunicação, com o objetivo de estudar a “possibilidade de implementação de um sistema de educação básica via satélite”.<sup>47</sup> Era evidente, ao longo das reuniões dessa equipe, que havia um forte interesse por parte do Ministério das Comunicações na utilização do satélite para fins educacionais, sem, no entanto, estar claro qual projeto pedagógico se pensava para a escola brasileira. A ideia dos representantes do Ministério das Comunicações que compunham essa comissão<sup>48</sup> era a instalação de um sistema educacional paralelo, com aulas sendo transmitidas de

---

<sup>46</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) divulgou, em 1987, um importante Estado da Arte sobre a questão na publicação “Bibliografia especializada em educação – Educação a distância”, como parte da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação (Reduc), que integra 23 centros de investigação educacional em 17 países da América Latina e Caribe.

<sup>47</sup> Na verdade, em nenhum momento estava explícito que a função desta comissão era a de revigorar este projeto. No entanto, os representantes do Ministério das Comunicações insistiam na utilização de um documento básico, feito em cópia sem nenhuma folha timbrada, como se fosse uma produção interna do ministério, mas que, na verdade, era apenas uma cópia do projeto inicial do Saci, sem o aparecimento do timbre do projeto e do Inep, responsáveis à época pelo mesmo. Esta documentação foi denunciada pelo Inep, participante desta comissão, uma vez que o órgão possuía também o referido documento original. *Aid Memorie* da participação do autor na referida comissão.

<sup>48</sup> É interessante observar que esta preocupação do Ministério das Comunicações na área educacional já é antiga. Segundo Belloni, isso já ocorreu à época do Projeto Saci. Para ela, “no que diz respeito à atitude do MEC em relação ao Projeto Saci, é importante assinalar a irritação do ministro (1970/1974) com o diretor do Inep. Esta observação é feita por Mc Anany e Oliveira, que consideram normal a reação do MEC frente ao fato de que outra instituição federal faça projetos grandiosos para a educação no Brasil, invadindo sem cerimônias o domínio reservado ao Ministério da Educação e Cultura.” (1983, p. 176)

Brasília (ou do Rio de Janeiro) para todo o Brasil e captadas por cerca de 30 mil antenas parabólicas que seriam instaladas nos diversos municípios brasileiros.<sup>49</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), integrante dessa comissão, realizou uma série de atividades acadêmicas, consultando pesquisadores especialistas no assunto, com o objetivo de subsidiar a sua participação nessa comissão. Encerrado o prazo de 90 dias, um relatório genérico foi produzido, sem nenhuma definição concreta do uso do satélite para fins educacionais. Nessa comissão, o Inep havia proposto a realização de uma ampla discussão sobre a temática. A ideia não foi aceita e o órgão resolveu, mesmo após a conclusão dos trabalhos da comissão, promover, em conjunto com a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (Funtevê) – hoje Fundação Roquete Pinto –, o Primeiro Encontro Brasileiro de Educação e Televisão, em junho de 1987. O encontro reuniu profissionais de todas as emissoras de televisão, privadas e públicas, professores e pesquisadores do tema, produtores independentes, entre outros, com o objetivo de “estudar e discutir questões básicas sobre a relação entre educação e televisão no Brasil de hoje, especialmente enquanto sociedade de comunicação de massa.”<sup>50</sup> Os resultados desse encontro foram bastante genéricos e, novamente, não existiu uma vontade política do governo para um avanço nessa área.

Inep e Funtevê, ao longo dos preparativos do encontro, reuniram sete pesquisadores, membros da comunidade científica e técnicos dos dois órgãos, para elaborar um programa de pesquisas e ações sobre televisão, rádio e educação.<sup>51</sup> Desde aquela época, já se indicava a necessidade de um amplo levantamento para melhor conhecimento da situação, de tal forma que se pudesse desenvolver políticas públicas articuladoras das iniciativas isoladas que já aconteciam em todo o país.

---

<sup>49</sup> *Aid Memoire* da participação do autor nas reuniões desta comissão interministerial.

<sup>50</sup> Primeiro Encontro Brasileiro de Educação e Televisão, folheto de divulgação, Brasília, junho, 1987.

<sup>51</sup> A redação final deste termo de referência foi realizada na sede do Inep, em Brasília, no dia 9/4/1987, por Anamaria Fadul (USP), Arnon de Andrade (UFRN), Maria Luiza Belloni (UnB), Azize Medeiros e Nelson Pretto (Inep), Tânia Dauster e Helena Levin (Funtevê).

Dizia o referido documento:

A complexidade e amplitude da questão exigem o prévio levantamento e organização da produção teórica sobre o assunto e dos materiais educativos já existentes, para a definição de políticas e ações destinadas à escola, à televisão e aos rádio educativos. (INEP; FUNTEVÊ, 1987, p. 5)

O programa de pesquisa e ações que os dois órgãos estavam se propondo a executar pretendia:

- realizar o levantamento e organização da produção teórica;
- construir um acervo de materiais educativos de televisão e rádio;
- realizar ações de sensibilização visando ao aproveitamento educativo desses materiais. (FUNTEVÊ, 1987, p. 8)

149

Essas iniciativas terminaram nelas mesmas, a documentação dos seminários e propostas de trabalho foram arquivadas e pouco foi feito a partir daí.

A diretoria de educação da Funtevê vinha trabalhando nessa área e, após o encontro, empenhou-se na promoção de uma articulação nacional dos esforços isolados de algumas universidades brasileiras, criando, em conjunto com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Projeto Universidade Vídeo.

O projeto Universidade Vídeo surgiu

com o propósito de, considerando a importância da presença da televisão como meio de comunicação social dentro da escola, dar apoio à produção e ao uso do vídeo no terceiro grau, a serviço do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, como suporte do desenvolvimento científico e tecnológico do país. (FUNTEVÊ, 1988, p. 1)

Esse projeto pretendia constituir-se em um grande articulador e apoiador das iniciativas das universidades com relação ao estudo, à

produção e à utilização dos materiais comunicacionais voltados para a educação.

O Universidade Vídeo pretendia estimular a produção e o uso do vídeo nas instituições de ensino superior e demais entidades científicas e tecnológicas por meio do:

- cadastramento e catalogação da produção nacional de filmes e vídeos;
- incentivo à criação de videotecas;
- apoio à produção de vídeos;
- desenvolvimento de um plano integrado de produção de vídeos.  
(FUNTEVÊ, 1988, p. 1)

150

Ao se pretender avançar no apoio às universidades de forma a descentralizar a produção e estimular a interação entre comunicação e educação, esperava-se, entre outras coisas, otimizar a produção e o uso do vídeo e da televisão. Pesquisa realizada pela Funtevê no primeiro semestre de 1987, consultando por carta as universidades e faculdades do país, indicava já na época uma grande capacitação das universidades para a utilização de vídeos. Foram recebidos 428 questionários, provenientes de faculdades, departamentos, centros de pós-graduação, sendo que 83% eram de universidades públicas (estaduais e federais), 14% de universidades particulares e o restante (3%) de faculdades isoladas.

Foi constatado que 55% das unidades respondentes dessa pesquisa possuíam equipamentos para a utilização de vídeos e 27% já possuíam capacidade instalada para a produção de programas.

O Projeto Universidade Vídeo foi lançado ao público em julho de 1987, durante a 39ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com uma mostra de vídeos produzidos pelas universidades e com uma demonstração do funcionamento do Centro Nacional de Referência do Filme e do Vídeo Universitários. Esse Centro de Referência – parte do projeto maior – iniciou a catalogação da

produção nacional na área e colocou, à disposição do público, via terminais de computador ligados à Rede Nacional de Pacotes (Renpac) da Embratel, o acervo já referenciado. Ao mesmo tempo em que Funtevê e CNPq/Rio começaram a visitar universidades, produtoras, emissoras de televisão para que o cadastramento da produção audiovisual brasileira passasse a fazer parte do referido banco de dados, as emissoras de televisão educativas de todo o país divulgavam *spots* promocionais do projeto. O resultado é que, em um primeiro momento, a base de dados do IBICT já possuía cerca de dois mil programas registrados de um total de quase 20 mil fichas recebidas.<sup>52</sup>

Tal projeto, apesar do apoio quase unânime da comunidade universitária brasileira, mal começou a ser implantado e foi abandonado. Hoje, restou apenas o Catálogo de Filmes e Vídeos em Ciência e Tecnologia, lançado posteriormente pelo IBICT, sem, inclusive, fazer referência alguma ao projeto que lhe deu origem.

Se uma ação mais efetiva estivesse ocorrendo nas universidades, responsáveis pela formação dos futuros professores dos demais graus de ensino, poderíamos pensar na existência de uma reflexão crítica sobre os meios de comunicação e a escola. No entanto, como vimos anteriormente, a reflexão teórica sobre a inter-relação educação e comunicação está mais próxima das faculdades de comunicação do que das de educação.

Fora das universidades, no entanto, existem significativas experiências, algumas já citadas ao longo deste trabalho. Alguns desses esforços estão sendo canalizados com o objetivo de se chegar diretamente aos professores e às escolas de primeiro e segundo graus. São, novamente, iniciativas isoladas de associações, igrejas, sindicatos, grupos de pais e professores, prefeituras de municípios que, percebendo a

---

<sup>52</sup> Depoimento dado ao autor por Pedro Anísio, responsável no IBICT pela articulação do Projeto Univídeo, em abril de 1993.



mportância e a necessidade de uma atuação veloz nessa área, saíram a campo para tentar recuperar o tempo perdido.<sup>53</sup>

As empresas privadas também estão atuando. Em uma iniciativa pioneira e veloz, a Fundação Roberto Marinho, da *Rede Globo de Televisão*, desenvolve o projeto Vídeo-Escola para fornecimento de fitas de vídeos às escolas de primeiro e segundo graus. O projeto Vídeo-Escola, que obtém recursos para sua execução da Fundação Banco do Brasil, propõe-se a fornecer material destinado a promover “*uma animação pedagógica*”,<sup>54</sup> já atingindo 2.500 escolas públicas em 20 estados e montando cerca de 420 videotecas. As fitas para essas videotecas são remetidas periodicamente para todo o Brasil, por meio do serviço de malote do Banco do Brasil.<sup>55</sup>

Um outro projeto, localizado e dirigido à rede pública de primeiro e segundo graus, restrito ao estado de São Paulo, está sendo executado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) do governo do estado. É o Centro de Documentação e Informação para a Educação (Ceduc) que pretende, com a criação de videotecas que atendam aos diversos núcleos regionais do estado, fornecer filmes em vídeo para serem utilizados pelos professores. É interessante observar que esse projeto foi criado a partir da “constatação da ociosidade dos aparelhos de vídeos nas escolas, em decorrência da dificuldade de acesso à produção filmica oferecida em vídeo.” (FDE, 1990, p. 3)<sup>56</sup>

<sup>53</sup> A União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) desenvolve, desde 1980, o projeto *Leitura Crítica da Comunicação*, tendo capacitado mais de 40 mil professores nestes quase 15 anos de atuação na área. O Projeto LCC foi analisado por José Manoel Moran, em sua tese de doutoramento “Educar para a Comunicação”, ECA/USP, 1987.

<sup>54</sup> Afirmação de José Renato Monteiro, coordenador do Projeto Vídeo Escola, durante a mesa redonda *Meios de Divulgação Cultural e Educação*, ocorrida durante a 6ª Conferência Brasileira de Educação (CBE), em São Paulo, em 4/9/1991.

<sup>55</sup> O Projeto Vídeo Escola atua diretamente na qualificação dos professores da rede pública através dos 20 núcleos do Vídeo Escola. Além disso, publicam mensalmente uma revista (*Escola & Vídeo*) e, mais recentemente, atuam na área de saúde com o Projeto Tele Escola – Escola Educação para a Saúde –, financiada pelo Citibank. Este projeto apresenta programas em circuito aberto, através da *Rede Globo* e das TVs Educativas e Públicas, e produzem os cadernos para professores e alunos.

<sup>56</sup> O projeto, além do fornecimento dos filmes a escolas do estado de São Paulo, produz e distribui uma publicação (*Apontamentos*), reunindo um conjunto de textos para auxiliar o trabalho do professor em

A Fundação Roquete Pinto (FRP) desenvolve, desde 1989, o Projeto Trabalhando Conteúdos no 1º Grau, dividido em duas fases, composto de séries de televisão, rádio e material impresso. O objetivo desse projeto é a “formação, aperfeiçoamento e reciclagem de docentes, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental.” (FRP; OEA, 1990, p. 2) A primeira fase desse projeto (“Onda viva – A pós-modernidade escolar”) “privilegiou o enfoque dos meios de comunicação de massa na educação, suscitando pontos de reflexão sobre o posicionamento do professor diante desses meios”. A segunda fase, em andamento, tem como objetivo levar o professor “à reflexão sobre o campo de significação de cada disciplina, identificando seus signos, símbolos, sinais e outras representações, estabelecendo, com o aluno, relações indispensáveis entre conteúdos adquiridos na escola e as ‘leituras’ do cotidiano.” (FRP; OEA, 1990, p. 3)

Certamente muitos outros projetos de pequeno e médio porte devem estar sendo desenvolvidos nas escolas brasileiras, mas, como minha preocupação não foi a de estudá-los em profundidade, esses exemplos foram aqui citados com a intenção de demonstrar a existência de uma ação em andamento fora das universidades, o que reforça a necessidade explicitada ao longo de todo este trabalho, de um maior envolvimento das universidades, visando à aproximação entre a educação e os novos recursos da comunicação, em especial para a formação dos futuros professores.

A realidade observada no ensino superior, que será detalhadamente descrita nos próximos capítulos, evidenciou que efetivamente a universidade brasileira está distante dessas questões, o que faz com que os seus futuros profissionais, especialmente aqueles que serão os futuros professores, estejam completamente despreparados para enfrentar o mercado de trabalho neste mundo em veloz transformação.

Essa situação é reflexo de uma política educacional que não está preocupada com a temática e muito menos desenvolve esforços para

---

sala de aula, com artigos sobre cada um dos filmes, ficha técnica, sugestões de atividades, biografia do diretor etc.

uma articulação das poucas iniciativas individuais que ocorrem no país. Até mesmo uma proposta ousada e interessante, como é o Vídeo Escola, termina sendo objeto de crítica pelo fato de estar atuando quase como um monopólio. O fato de esse projeto ser o único a fornecer material às escolas públicas brasileiras faz com que as mesmas mantenham suas videotecas apenas com programas de um mesmo distribuidor.<sup>57</sup>

A educação em um mundo de comunicação é, certamente, um desafio a todos, professores, alunos, pais, porque precisa buscar a formação do ser humano em mutação, preparando-o para viver plenamente esta sociedade que se modifica velozmente. Uma educação que não desconheça a realidade de cada um dos seus partícipes, que não desconheça a realidade maquínica do mundo contemporâneo. Que não espere receitas prontas, como não foi o propósito deste capítulo. A busca de uma cultura audiovisual para a escola, articulada com o mundo que a cerca, teve, neste capítulo, alguns indícios, algumas reflexões e muitas expectativas. Expectativas do estabelecimento em conjunto referencial sobre as atuais práticas educacionais e algumas possibilidades de sua superação.

As próximas partes, construídas a partir do quadro geral estabelecido, buscam compreender como as universidades – escolhidas aqui como representantes das escolas – experimentam essa incorporação dos meios de comunicação e informação, em busca do estabelecimento dessa cultura audiovisual.

---

<sup>57</sup> É verdade que o projeto Vídeo-Escola não distribui apenas a produção da *Rede Globo de Televisão*. Uma série de outros programas são adquiridos e distribuídos às escolas públicas. A questão que se coloca aqui é apenas o fato de que, queiramos ou não, a seleção do material que irá compor as videotecas das escolas é feita exclusivamente pela Fundação Roberto Marinho. Evidentemente que esta situação precisa ser analisada não só sob o ângulo deste projeto, mas recuperando a própria história da *Rede Globo de Televisão* na área educacional. Segundo Belloni, essa história tem início em 1970, com *Vila Sésamo*, famosa série americana adaptada pela *Globo* em parceria com a *Rádio e TV Cultura* de São Paulo, e "esta primeira iniciativa educativa da *TV Globo* já apresentava as características que marcarão sua atuação no setor educacional: A associação com um órgão público que financie parte dos custos de produção; e o sucesso obtido (audiência) graças à credibilidade que lhe confere esta associação; tudo isso, favorecendo a exploração comercial do veículo." (BELLONI, 1983, p. 194) Cf. Maria Luiza Belloni. "A televisão educativa no Brasil: o fracasso dos modelos tecnocráticos (1983)." p. 194.

**A CULTURA AUDIOVISIVA NA  
UNIVERSIDADE: O USO DE VÍDEOS**



*Fotografar é, de fato, um ato bidirecional: para frente e para trás. Sim, se faz também “para trás”. A comparação não é assim tão extravagante. Como o caçador escora o seu fuzil, mira a caça à sua frente, aperta o gatilho, e quando sai o projétil recebe para trás o contragolpe, assim também o fotógrafo é atingido em sua própria direção apertando o disparador da máquina. Uma fotografia é sempre uma imagem dupla: mostra o seu objeto e – mais ou menos visível – “atrás”, o “contradisparo”, a imagem daquele que fotografa, no momento de fotografar.*

Wim Wenders, 1993.

## RECOLOCANDO O PROBLEMA E A HIPÓTESE DA PESQUISA

Ao longo desses anos de reflexão e pesquisa sobre a relação entre a educação e a comunicação, algumas evidências foram manifestando-se e, de certa forma, foram definindo os rumos deste trabalho. As reflexões teóricas que vinha realizando sobre o mundo contemporâneo e o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação foram indicando que refletir sobre a educação neste mundo era também refletir sobre a necessidade de uma maior aproximação entre a educação e a comunicação. Estes foram constituindo-se, portanto, em

momentos complementares da pesquisa teórica e foram definidores da estratégia que seria adotada para a pesquisa de campo.

O conjunto de conhecimentos acumulados nesses campos levou-me a defender a tese da necessidade de um maior e diferenciado uso dos novos recursos da comunicação na educação, uma vez que já vivemos na chamada sociedade dos *mass media* e a formação de um novo ser humano, que vive plenamente esse mundo da comunicação, exige uma nova escola e um novo professor, capazes de trabalhar com esse mundo de informação e tecnologias.

O conhecimento prévio da realidade educacional brasileira indicava que alguns desses recursos, como o videocassete, já estavam sendo incorporados nos diversos níveis de escolarização apesar de serem muito pouco utilizados e, quando o eram, de uma forma que merecia uma análise mais aprofundada. Para efetuar essa análise tornou-se necessário delimitar alguns campos. Optei, então, por trabalhar com o vídeo – e a televisão, como consequência – como representante das novas tecnologias da comunicação e informação. O terceiro grau foi escolhido como representante do sistema educacional.

Ao analisar a realidade do terceiro grau (ensino universitário) em detrimento dos outros níveis de ensino, busquei enfatizar o papel que a universidade pode representar na formação dos futuros professores e, com isso, atingir diretamente todo o sistema educacional. Por outro lado, o fato de a universidade ter como uma das suas funções básicas a produção de conhecimentos coloca-a em uma posição privilegiada, pelo menos em termos teóricos, com relação à perspectiva que aqui se está adotando, ou seja, a da construção de uma reflexão crítica à presença generalizada dos meios de comunicação, promovendo modificações profundas em toda a sociedade.

Para a busca desse entendimento, privilegiou-se o vídeo como um dos componentes desse mundo das comunicações por várias razões, que inicialmente serão enumeradas e depois explicitadas. Uma primeira razão é que o vídeo está intimamente associado ao poderoso

e importante meio de comunicação moderno que é a televisão. Essa associação entre o vídeo e a televisão, já estabelecida anteriormente por outros pesquisadores como René Berger, será aqui adotada como elemento básico e fundamental para a perspectiva deste trabalho, uma vez que a escola precisa estar preparada para estabelecer uma crítica ao sistema de comunicação vigente. Duas outras razões estão mais ligadas a aspectos econômicos e mercadológicos. Uma delas indica ser o vídeo uma tecnologia de custo relativamente baixo, possibilitando, então, uma utilização mais ampla. Além disso, constitui-se em um mercado ainda em expansão, mesmo com o surgimento de novas e avançadas tecnologias para a gravação e reprodução das imagens e sons. Outra razão, talvez a mais importante e uma consequência das anteriores, é o fato de o vídeo trazer, intrinsecamente, uma maior possibilidade de uso pedagógico.

É fato que essas novas tecnologias da comunicação, cuja evolução e características foram descritas anteriormente, introduzirão – em muitos lugares já estão introduzindo – significativas mudanças nos valores e comportamentos das pessoas. No entanto, um trabalho com o vídeo, uma tecnologia mais simples, talvez até mais primitiva (se é que podemos utilizar termos como esse), pode sugerir um uso que permita, por um lado, estabelecer uma crítica a todo o sistema de comunicação, em especial à televisão, e, por outro, estabelecer algumas das principais bases teóricas para uma incorporação mais efetiva dos novos recursos da comunicação e informação na educação.

A relação entre o vídeo e a televisão pode ser melhor entendida se considerarmos, como propôs René Berger, a existência de televisões, e não de televisão. Para ele, devemos classificar as televisões em três categorias: macro ou megatelevisão, mesotelevisão e microtelevisão. A macrotelevisão é aquela dos grandes sistemas comunicacionais, agora interligados a satélites, com uma programação nacional e internacional. A mesotelevisão é a televisão intermediária, basicamente uma TV local ou regional, muitas vezes a cabo, que é dirigida a grupos



diferenciados. Não corresponde, é bom lembrar, àquelas emissoras que, apesar de locais, na verdade retransmitem uma programação das grandes redes. Essa categoria de televisão, segundo Berger, ainda possui como referente um fazer televisão nos moldes da macrotelevisão. Por último, temos a microtelevisão, que introduz uma efetiva mudança nas possibilidades de ver e fazer televisão, que surgiu no final da década de 1960, a partir da proliferação dos equipamentos menores, mais baratos e, conseqüentemente, mais disponíveis no mercado. Com isso, possibilitou-se, potencialmente, a qualquer pessoa ou grupo fazer televisão:

A microtelevisão constitui a mais radical e inovadora revolução no campo da comunicação. Além da função formativa e informativa que desenvolve em contextos determinados (o vídeo, como suporte didático e como instrumento de informação cultural e industrial tem uma extensa e capilar difusão, comparável apenas à fotografia), a televisão coloca em ação a criatividade própria pela qual a cultura deixa de ser qualquer coisa que se percebe, para tornar-se uma ação de participação, uma ação de criação [...]. Na medida em que a realidade, ainda que sendo sacra, não existe fora do processo de comunicação, mas através de técnica coletiva que impõe condições sociais, econômicas e políticas determinadas, das quais o menos que se pode dizer é que não são nunca sacras mas sempre sociais, se compreende que o vídeo, *somente pelo fato de que pode ser colocado nas mãos de todos, transborda dos esquemas estáveis e pode inaugurar estruturas inteiramente novas*. Esta possibilidade de ruptura e de inovação constitui-se num fenômeno novo, que escapou e escapa ainda dos fabricantes japoneses, americanos e europeus, os quais continuam a basear as suas campanhas publicitárias, somente sobre a qualidade de reprodução do meio, enquanto colocaram no mercado o instrumento mais revolucionário que temos. Com o vídeo nas mãos, de fato, o operador é capaz de descolonizar a comunicação consolidada, de colocar em causa até os fundamentos do *stablishment*, de resolver a confusão entre a ordem das coisas e a ordem social. (BERGER, 1977, p.231, tradução nossa.)

Evidentemente, o surgimento e a consolidação das novas tecnologias da comunicação, com especial destaque para aquelas interativas, introduzirá novos elementos nessa relação. Mesmo assim, o momento exige reflexões velozes e uma atuação também veloz na direção de melhor compreender esse mundo em transformação. Como o objetivo deste trabalho é analisar como está se dando a incorporação das questões da imagem e da comunicação no cotidiano das escolas e das universidades, e não o de fazer uma análise do perfil da indústria de equipamentos e da comunicação, pareceu-me mais prudente analisar e trabalhar com base em uma tecnologia de custo relativamente mais barato e com maior possibilidade de uso em países com níveis econômico e social como o do Brasil. Essa foi, portanto, uma segunda razão para a escolha do vídeo como “representante” do mundo das comunicações.

Alguns aspectos técnicos e mercadológicos também podem ser destacados e reforçariam essa escolha de se trabalhar com o vídeo. A situação brasileira no que diz respeito às vendas de videocassetes demonstra um crescimento ainda significativo no país, ao mesmo tempo em que se observa uma presença relativamente grande desses equipamentos nas escolas, em todos os níveis.

Tabela 6  
Venda oficial de videoregistradores (VCRs) no Brasil

1982	35.000
1983	30.000
1984	27.000
1985	60.000
1986	182.300
1987	169.000
1988	273.000
1989	600.000
1982-89	1.376.000

Fonte: *Screen Digest*, novembro de 1989.

Vale salientar que, segundo a mesma fonte, para o final de 1989, estimava-se existir no Brasil cerca de quatro milhões de VCRs, em vez dos quase 1,4 milhão indicados na tabela, em função da grande quantidade de importação não oficial presente no país. Dessa forma, o Brasil estava, em 1989, entre os 10 maiores mercados de vídeo do mundo, com 11,4% das casas brasileiras tendo vídeo, contra 65,1% das casas dos Estados Unidos, o maior mercado mundial. (SCREEN DIGEST, 1989) Importante salientar, ainda, a aceleração do crescimento desse mercado. Em 1995, no Brasil, esse número já beirava a casa dos 12 milhões de aparelhos. O mercado de *video home system* (VHS) no Brasil é também muito grande. Estimava-se haver cerca de oito mil locadoras de vídeo no país no início de 1995. (GAZETA MERCANTIL, 1995, p. 32) Esse crescimento das vendas de vídeos é também registrado em outros países da América Latina. Entre 1987 e 1988, foi registrado um incremento de 37% das vendas na Argentina, 31% na Costa Rica, 22% no México, 21% no Chile, 18% no Equador e 17% na Colômbia, segundo dados da Unesco. (HERNÁNDEZ, 1990, p. 70)

A escolha de se trabalhar com os vídeos em função da sua potencialidade pedagógica está vinculada à compreensão da natureza desse meio e da sua íntima relação com a televisão. É verdade que desde o seu surgimento uma série de questões sobre a sua especificidade foi levantada, em especial no que diz respeito à sua relação com a televisão e com o cinema. É justamente por essa relação íntima com esses meios que o vídeo adquire uma importância educativa e pedagógica, possibilitando trazer para dentro da escola um fascinante mundo das imagens e da imaginação.

Sua especificidade como linguagem é encontrada, portanto, “nas categorias semióticas e não necessariamente nas categorias dogmáticas da língua verbal.” (HERNÁNDEZ, 1990, p. 68) Como tal, sua presença na educação adquire outra dimensão em função das suas características intrínsecas de signo icônico, fazendo com que a comunicação por imagens resulte mais eficaz e imediata do que a verbal, “uma

vez que permite ao receptor uma imediata relação com o referente.” (HERNÁNDEZ, 1990, p. 69)

Mais que isso, a comunicação por meio da imagem – da qual o vídeo pode ser um representante privilegiado – possibilita a compreensão dessa nova lógica, dessa nova cultura que estamos afirmando estar se constituindo a partir da presença generalizada dos meios eletrônicos de comunicação. Pierre Babin justifica o posto privilegiado dado à televisão – aqui relacionada com o vídeo – pelo fato de que “esse novo medium exige e determina uma linguagem nova, fruto de uma longa e subterrânea aliança entre o espírito humano e a eletrônica.” (BABIN, 1993, p. 6)

Nesse sentido, o vídeo passa a ser muito mais do que fonte de informação, passa a ser o elemento que traz consigo alguns dos elementos mais fundamentais dessa nova sociedade em construção.

Além disso, ele possibilita uma abertura de caminho para a chegada das novas tecnologias, como o computador, as multimídias, que começam a aparecer inclusive na escola.

163

## HIPÓTESES, AMOSTRAGEM E MÉTODO DO LEVANTAMENTO

O estabelecimento de uma contextualização teórica mais ampla, que considerou o atual momento histórico e o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, possibilitou-me fazer uma análise da educação a partir de um outro patamar. Como a reflexão mais ampla proposta neste trabalho pretendia estabelecer um quadro genérico e abrangente destas questões, fui obrigado a privilegiar um segmento da estrutura educacional – o terceiro grau – e considerá-lo como núcleo empírico da pesquisa. Nessa parte, meu objetivo foi entender como as universidades brasileiras estavam estruturadas em suas práticas audiovisuais, considerando o vídeo e a televisão como representantes temporários desse mundo audiovisual. Ao mesmo tempo, usei como pólo de referência o Centro di Tecnologia per l’Apprendimento

(CTU)– Centro de Tecnologias para o Aprendizado –, da Università degli Studi di Milano, Itália. A escolha desse centro deu-se em função do conhecimento prévio de um pouco de sua história e do possível papel que ele poderia desempenhar como parte de uma universidade de um país desenvolvido, o que poderia fornecer, provavelmente, elementos para uma maior compreensão da realidade brasileira.

Minha história de vida universitária, associada com as experiências do trabalho no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e na Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (Fundetvê), permitiu-me fazer algumas constatações iniciais sobre a realidade das universidades nessa área:

1. As universidades brasileiras estão, cada vez mais rapidamente, adquirindo equipamentos para a produção e uso de vídeo e televisão;
2. A produção de vídeos tem-se dado, basicamente, na documentação e registro de projetos e eventos e na realização de peças promocionais das instituições;
3. Esses recursos da comunicação estão sendo incorporados nas universidades apenas como mais um recurso didático-pedagógico (instrumentalidades) não tendo havido significativa transformação nem no processo de produção do conhecimento nem nos processos educacionais;
4. Há pouco – ou quase nenhum – uso desses recursos para a formação dos futuros professores;
5. Falta uma política de educação superior que enfatize a comunicação audiovisual;
6. Do ponto de vista organizacional, as instituições de ensino superior estão totalmente desarticuladas, tanto interna como externamente, havendo uma sobreposição de esforços e desperdício de recursos;

7. Há uma inversão de prioridades nas universidades, primeiro buscando-se a aquisição de novos equipamentos para depois estruturarem-se para a sua utilização efetiva.

Foram analisadas cinco importantes universidades brasileiras: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). No exterior, foi analisada a experiência da Università degli Studi di Milano (Universidade de Milão/Itália). Essas instituições foram escolhidas com base em levantamento prévio que as indicou como possuidoras de práticas internas que apontavam para a definição de uma política audiovisual em cada uma delas, como descritas no capítulo introdutório. Por outro lado, procurou-se dar uma abrangência geográfica, evitando-se, com isso, um mascaramento da realidade analisada para, talvez, permitir alguma generalização dos resultados obtidos.

O levantamento, a descrição e a análise dessas universidades foram feitos na perspectiva de se estabelecer uma fotografia de obturador aberto das suas estruturas audiovisuais, considerando o período que vai do início da década de 1970 até hoje. Esse período foi escolhido porque, como vimos nos capítulos precedentes, principalmente no segundo capítulo, corresponde ao grande desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, a partir do grande impulso das indústrias cultural, de entretenimento, de equipamentos, da comunicação e informação no mundo contemporâneo.

Essa fotografia de obturador aberto constituiu-se na captação de informações sobre um somatório dos núcleos, setores, programas, enfim, sobre todas as iniciativas que buscaram considerar a imagem, por meio da TV, vídeo e cinema, no processo educacional, dentro das universidades analisadas. Ela tem, portanto, a propriedade de apresentar todos os elementos que foram introduzidos na vida universitária de cada uma das instituições analisadas, com a vantagem de que eles

não seriam retirados, pelo menos temporariamente, do nosso campo de visão. Assim, estaremos vendo uma estrutura em que alguns desses elementos estarão apenas chegando, outros já nem mais existem, e alguns poderão estar cristalizados no tempo, em uma mesma posição. O propósito dessa fotografia de obturador aberto é poder, no momento das análises, perceber o movimento que cada uma das instituições fez na busca de uma melhoria nas suas políticas audiovisuais.

A coleta de dados foi feita a partir de entrevistas com os profissionais ligados à área, de cada uma das cinco universidades pesquisadas no Brasil. Essas entrevistas não seguiram um modelo rígido (tipo questionário), uma vez que essas instituições estavam estruturadas de forma bastante díspar. Buscou-se trilhar a história do envolvimento de cada um desses profissionais e a origem de sua vinculação com a temática. Essas entrevistas foram realizadas com base nas visitas às universidades, em média duas, sendo entrevistados professores, pesquisadores e técnicos das diversas unidades de cada universidade que foram identificados a partir de outras entrevistas, de trabalhos publicados, de participações em congressos e similares.

A obtenção de dados quantitativos, como quantidade de vídeos produzidos, tamanho do acervo etc. apresentaria, muito provavelmente, apenas o resultado desse processo, e não a sua história e contradições. Foram identificadas, portanto, a forma como vinham estruturando-se nessa área cada uma das universidades pesquisadas e de que maneira essas experiências poderiam ser consideradas em um processo de avaliação mais amplo da atuação das universidades brasileiras nesse campo.

A preocupação básica com o binômio fazer/usar levou a um pequeno levantamento físico da capacidade instalada para a produção, distribuição e uso do vídeo nessas instituições. Esse levantamento não teve o propósito de apresentar estatísticas sobre a capacidade de produção e utilização de vídeos em cada uma delas, mas sim o de sinalizar quais as possibilidades e os potenciais para uma efetiva aproximação entre a comunicação e a educação.

Tanto a coleta do material oficial (documentos, regimentos, estatutos) como as entrevistas tiveram como ponto de partida a busca de identificação dos seguintes pontos:

- a existência de algum órgão central/setorial nas universidades preocupado com a produção, distribuição e uso do vídeo. Análise de sua função, com especial ênfase à articulação entre as diversas unidades, departamentos, setores e esse órgão central e/ou entre eles mesmos;
- a identificação de experiências significativas de produção e/ou utilização da televisão e vídeo.

A identificação desses pontos tinha como objetivo detectar a ocorrência de modificações sensíveis nos processos educacionais e de produção do conhecimento introduzidas pela presença dos meios de comunicação nas universidades.

167

A investigação em cada um das universidades foi desenvolvida até o momento em que me considerei satisfeito com as informações coletadas, entendido o satisfeito não como uma idiossincrasia, mas como um conjunto de informações que permitisse o estabelecimento de uma fotografia de obturador aberto da instituição.

Isso correspondeu a contemplar os seguintes aspectos:

1. Os dados coletados já indicavam representar o conjunto da universidade que estava sendo analisada;
2. O cruzamento das informações coletadas nas entrevistas não indicava, explicitamente, qualquer outra experiência que pudesse destacar-se consideravelmente do universo já coletado e a possível existência de outras experiências (muitas até identificadas) – uma vez que foram manifestações muito discretas no conjunto das entrevistas – não mudaria o conjunto das informações, constituindo-se apenas em mais relatos de casos isolados.



Nesse sentido, este meu satisfeito pode, evidentemente, vir a se constituir em algum momento de injustiça por não citar determinado esforço individual. Desde já peço a compreensão desses colegas por essas possíveis falhas e espero apenas que, como considere, essa ausência não seja de fato um momento tão singular na vida de cada uma das instituições analisadas e que a falta de conhecimento mais profundo dela possa ter induzido toda uma leitura errada da prática audiovisual dessa universidade.

Em duas das universidades pesquisadas, por razões quase óbvias, a produção das suas fotografias de obturador aberto quase beirou à superexposição do “filme”. Foi o caso da Universidade de São Paulo (USP) – local em que tive uma dupla vivência: como estudante, durante o doutorado, e como colaborador para a elaboração e implantação do Projeto Univídeo, no Ceca. Na USP, portanto, a pesquisa foi desenvolvida formalmente, como nas demais, e também por meio de uma observação mais aguçada, principalmente por causa dessa vivência, o que a transformou também, e por consequência, em menos sistemática. O outro caso foi o da Universidade de Milão, na qual a pesquisa foi desenvolvida durante a realização de um estágio de sete meses no Centro di Technologie per l’Apprendimento (CTU). Evidentemente, as condições para essa análise foram mais favoráveis, uma vez que pude fazer uma imersão na realidade dessa universidade e desse centro por um período muito maior e mais intenso do que o dedicado ao conjunto brasileiro. Isso aconteceu por duas razões. A primeira e a mais evidente é que, efetivamente era necessário despender um tempo inicial para o entendimento dessa realidade, por se tratar de uma situação absolutamente nova para mim a convivência em uma instituição universitária estrangeira. Um tempo inicial foi necessário apenas para o entendimento do funcionamento da instituição que seria analisada. Uma segunda razão foi o fato de que a fotografia de obturador aberto dessa instituição seria utilizada como elemento de referência para a análise

brasileira, tornando-se necessário, portanto, uma descrição um pouco mais extensa e detalhada daquela realidade.

Dessa forma, ao estabelecer essa fotografia de obturador aberto, como diz Wim Wenders, fui atingido – “para trás” – pela contrafotografia, no sentido de impregnar a minha percepção da realidade com esse conjunto de imagens e formas que constituem a realidade audiovisual das universidades, em especial as brasileiras.

Este trabalho constitui-se, na verdade, no resultado dessas duas fotografias, a da frente e a do fundo, desenvolvidas ao longo desses anos, visando a contribuir para a identificação de algumas linhas de referência para o estabelecimento de uma nova relação, mais intensa, entre a educação e a comunicação. Em termos do ensino superior, propriamente dito, a expectativa é de que essas fotografias possam contribuir para o resgate das experiências em andamento e da viabilização de novas práticas, baseadas nesse novo *logos* em construção, mais global e mais íntegro.



**AS PRÁTICAS AUDIOVISUAIS DAS  
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**



## AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

173

Nesta pesquisa, foram analisadas cinco importantes universidades brasileiras e uma estrangeira – a Università degli Studi di Milano (Universidade de Milão/Itália).

No Brasil, fizeram parte da amostragem as universidades de São Paulo (USP), Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Essas instituições foram escolhidas pelas razões já detalhadas no capítulo anterior e, neste capítulo, descrever-se-á cada uma dessas universidades juntamente com considerações teóricas e analíticas que serão introduzidas de tal forma a abrir caminho para uma análise mais global das políticas audiovisuais das universidades brasileiras e, em um plano teórico mais amplo, do relacionamento da educação com os meios de comunicação e informação.

### Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é a mais antiga universidade brasileira, tendo sido criada a partir da fusão de inúmeras

outras tradicionais instituições universitárias brasileiras. A primeira fusão ocorreu entre a Escola Politécnica, fundada em 1792, a Escola de Medicina, fundada em 1808, e a Escola de Direito, de 1891. Em 1931, foram incorporadas a Escola de Artes, de 1816, e a Escola de Música, fundada em 1854. Em 1937, uma nova reestruturação é feita e surge a Universidade do Brasil. Desde 1985, a Universidade do Brasil foi transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro, hoje com cerca de 26 mil alunos e três mil professores.<sup>58</sup>

A UFRJ está estruturada academicamente em seis centros: Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), Ciências da Saúde (CCS), o Centro de Tecnologia (CT), Letras e Artes (CLA), Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE). Cada um desses centros agrupa um conjunto de unidades, e estas, por sua vez, agrupam os departamentos e órgãos afins.

O Centro de Ciências da Saúde (CCS) possui em sua estrutura, desde 1972, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes), que está vinculado diretamente à estrutura do CCS, sendo o responsável pela parte pedagógica da formação dos futuros profissionais da área da saúde. Dentro desse contexto, existe o Setor Audiovisual, com o objetivo de produzir vídeos educativos para o ciclo básico da área de saúde. Percebe-se que a ênfase é dada na produção de material instrucional, com o objetivo de auxiliar o trabalho educativo. O Relatório de Atividades de 1990 explicita o que é:

A concepção do papel dos recursos audiovisuais no processo de educação e Saúde. [...] antes de mais nada é preciso lembrar que o meio instrucional deve ser encarado como um auxílio, uma ajuda que o educador utiliza no ato educativo. Ele veicula o conhecimento que mediatiza os sujeitos que estão no processo de aprendizagem e deve estabelecer uma relação dialógica e comunicativa entre ambos. A relação dialógica e comunicativa se estabelece na medida em que a informação exige da parte de quem a recebe uma reflexão, um

---

<sup>58</sup> UFRJ – Folder divulgação [1992].

trabalho de decodificação. O trabalho de reflexão feito por quem lê faz com que se estabeleça um tipo de relação na qual o leitor se torne co-autor. (UFRJ, 1990, p. 18)

O núcleo não se propõe a atender às solicitações de produções externas, uma vez que só pretende produzir vídeos integrados a um trabalho educacional.

O Nutes é um órgão suplementar do CCS, com dotação orçamentária e estrutura técnico-administrativa própria. Entre outras, o Setor Audiovisual tem as seguintes diretrizes:

1. Desenvolver materiais instrucionais para projetos na área de educação em saúde, visando a integração ensino-serviço;
2. Desenvolver linhas de pesquisa de linguagens de comunicação adequada aos diversos segmentos da população. [...];
3. Articular-se com as demais unidades do CCS e da UFRJ interessadas em produção de recursos audiovisuais; 3.1. Apoiar novos núcleos de produção, mantendo, com eles, um estreito relacionamento de cooperação técnica; 3.2. Assessorar a implantação de projetos de produção e/ou exibição;
4. Coletar, processar, disseminar e recuperar o acervo de imagens na área de educação e saúde. (UFRJ, 1990, p. 18)

175

O núcleo tem instituída uma sistemática de produção de tal forma que, desde a sua criação até 1990, foram produzidos 164 vídeos, quase todos acompanhados de material escrito. Além da produção, a duplicação de fitas é uma das atividades significativas do núcleo. A título de exemplo, no ano de 1990, foram copiados 1.274 programas para instituições como o Inamps, Ministério da Saúde, universidades e secretarias de saúde, além de solicitações individuais de vários estados do Brasil e do exterior. As cópias são realizadas em U-Matic ou VHS (PAL-M), mediante o fornecimento das fitas e o pagamento de “uma taxa referente ao custo operacional de duplicação.” (UFRJ, 1991, p. 19)



A produção do Nutes pode ser classificada, segundo depoimento da sua diretora Maria Alice Sigaud, em 1993, em 3 linhas:

- Sofisticada – tem dotação orçamentária própria (em torno de cinco a seis mil dólares);
- Intermediária – qualquer produção em que o docente do centro tem o projeto e a verba para a sua realização (em torno de 1.000 a 1.500 dólares);
- Doméstica – atendimento direto de projetos internos ao CCS e do próprio Nutes, desenvolvidos com os recursos próprios do Nutes.

Apesar da existência dessa significativa produção, observa-se uma utilização bastante limitada desse material. Ainda segundo Maria Alice Sigaud, *“percebe-se nitidamente um maior uso de vídeos quando o professor está envolvido na produção.”* As entrevistas realizadas com os responsáveis pelo empréstimo dos vídeos na biblioteca identificaram um pequeno uso dos mesmos, especialmente pelos professores, tanto da graduação como da pós-graduação.

Segundo depoimento de outros profissionais da UFRJ, o funcionamento do Nutes pode ser tido como modelo em função da sua especificidade, pelo fato de ser um núcleo da e para a área de saúde.

No Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), dois setores, de formas bastante diversas, desempenham atividades na área audiovisual. Na Faculdade de Economia e Administração (FEA), foi criado, em 1984, pelo professor Nivalde J. Castro, o Núcleo de Computação e Audiovisual (Nuca), com um projeto para aquisição de equipamentos por meio de doações de empresas privadas. Os primeiros equipamentos chegaram ao Nuca, em 1985, à época denominado Núcleo de Estudos e Documentação Econômica (Nede), que tinha o objetivo de *“incentivar o uso do vídeo e do computador nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.”* (UFRJ, 1989, p. 2)

O Nede, depois transformado em Nuca, adquiriu cada vez mais a vocação de se constituir em um banco de vídeos na área econômica.

Um catálogo com o material disponível para consulta é publicado anualmente e possuía, em 1991, cerca de 200 programas, dos quase 450 que compõem o acervo matriz do núcleo. São programas doados por emissoras de televisão, embaixadas, empresas, programas gravados das emissões abertas, copiados e adquiridos. O catálogo, já em sua quinta edição, contém uma ficha técnica de cada um dos programas, visando a:

Incentivar a utilização do vídeo como um moderno recurso pedagógico. [...] experiências pedagógicas nos mais diferentes campos do saber têm demonstrado que o recurso do vídeo gera ganhos de produtividade no processo ensino-aprendizagem, possibilitando, como consequência, uma formação acadêmica mais consistente dos futuros economistas. (UFRJ, 1991, p. 1)

O Nuca vem desenvolvendo suas atividades basicamente na formação da videoteca de economia, exibindo filmes, comercializando programas, gravando encontros, palestras e seminários realizados na instituição e realizando uma pequena e artesanal produção de vídeos na área econômica. A experiência do núcleo incentivou outras universidades e conselhos de economia a estruturarem suas próprias videotecas. “Desde maio de 1988, o Nuca-FEA está coordenando o Projeto Videoteca Nacional de Economia” (CASTRO, 1991, p. 5), com apoio de entidades locais e nacionais da área.

Analisando o Relatório de Atividades, observamos que, durante o ano de 1990, foram atendidos 40 pedidos de exibição de vídeos pelos professores e alunos. Nesse mesmo ano, foram vendidas 122 cópias dos programas do seu acervo, basicamente para outras universidades e entidades de profissionais, com ênfase, conforme o documento assinala, nas relações de intercâmbio com as universidades públicas e conselhos regionais de economia. (CASTRO, [1991]) Além da cópiagem de fitas para a FEA e outras unidades da UFRJ, houve “filmagens de atividades acadêmicas, seminários, palestras etc. Foram gravados 44 eventos realizados no âmbito da FEA e do Instituto de Economia Industrial (IEI), totalizando 126 horas de gravação.” (CASTRO, 1991, p. 4) Esse material,

em estado bruto, compõe o acervo da videoteca. Mesmo possuindo uma ilha de edição semiprofissional, não se tem dado um tratamento a esse material por falta de pessoal especializado.

Um outro espaço no qual as questões audiovisuais são tratadas no CCJE é o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), órgão suplementar do CCJE, em que existe um grupo preocupado com a temática. Esse grupo, liderado pela professora Tamara Egler, tem produzido vídeos como parte integrante das suas pesquisas. Para essa produção, utilizam-se da infraestrutura existente na universidade, sendo essa a grande dificuldade do grupo. *“As primeiras dificuldades que encontramos para realizar o nosso primeiro vídeo foi a aproximação entre os especialistas na comunicação e o nosso grupo, especialista no conteúdo.”*<sup>59</sup> A existência dessas dificuldades estimulou a equipe a iniciar, ela própria, a produção completa (roteiro, direção, produção e pós-produção) do material. Foi montado na sala da professora Egler um pequeno acervo de vídeos, cerca de 20, não sistematizados, e esse mesmo grupo promove uma utilização mais sistemática do vídeo no ensino, com a apresentação das suas próprias produções e de filmes comerciais.

No Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), encontram-se algumas experiências isoladas no Instituto de Física e no Núcleo de Computação Eletrônica (NCE).

O Instituto de Física criou, em 1989, o Laboratório Didático de Física (Ladif), com o objetivo de desenvolver atividades de apoio ao ensino por meio da constituição de uma videoteca e da criação de laboratórios didáticos e de computadores.

O objetivo do Ladif é o fornecimento de pessoal e material para que os professores possam melhor desempenhar suas atividades de ensino, e, segundo sua coordenadora, professora Maria Antonieta, *“existem muitas dificuldades tanto financeiras como de uso. O uso do vídeo é sempre muito pobre.”* Para ela, isso fica evidenciado pelo fato de que o estudante não trabalha em cima do material apresentado. O vídeo aparece, quase

<sup>59</sup> Depoimento ao autor em março de 1992.

sempre, como um adorno, como uma informação complementar, e não como um instrumento de trabalho. Na verdade, “*não existe na instituição uma postura que priorize o vídeo.*”

O Ladif possui uma sala de vídeo equipada para as projeções que são realizadas a partir das solicitações dos professores. Além disso, há uma programação livre, no horário do meio-dia, em que se procura apresentar vídeos de conteúdos próximos ao andamento de cada um dos cursos básicos, visando a uma complementação dos assuntos tratados nas aulas teóricas e laboratórios. Não se fazem empréstimos de vídeos diretamente a alunos, apesar de sua coordenadora concluir que esse modelo de empréstimo, como em uma videolocadora, é correto para a universidade.

Observa-se que seu acervo é composto, basicamente, por vídeos copiados das transmissões das emissoras comerciais e educativas, além de alguns vídeos didáticos produzidos pela iniciativa privada, não tendo sido possível identificar nenhum tipo de utilização dos mesmos nas atividades de pesquisa e extensão.<sup>60</sup>

O Núcleo de Computação Eletrônica (NCE), órgão suplementar do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN), possuía, até o ano de 1990, um setor preocupado com a utilização e a produção de vídeo. Esse setor era parte integrante da Divisão de Ensino e Divulgação (DED), criada em 1986, “com o objetivo inicial de apoiar as atividades de ensino na Divisão de Assistência ao Usuário (DAU), até então responsável pelos cursos oferecidos no NCE.” (UFRJ, 1988, p. 1) Com o tempo, a DED passou a trabalhar com todo o NCE, tanto na parte de apoio ao ensino como em produção de vídeos e recursos gráficos. Sua equipe era composta de uma pedagoga, uma assistente educacional e de um pequeno grupo de produção (diretor, produtor). Basicamente, a proposta da DED era a de, trabalhando com os profissionais do NCE, produzir vídeos didáticos e institucionais (divulgação do NCE e dos projetos realizados). Em 1990, a DED parou de produzir, deixando um acervo de 10 a

<sup>60</sup> Depoimentos prestados ao autor em março de 1992.

15 vídeos na biblioteca, sem nenhum tratamento bibliográfico nem utilização. Os equipamentos foram deslocados para outro setor, restando com a antiga equipe apenas uma câmara e uma ilha VHS. A DED continua sendo responsável pela parte de ensino no NCE e os equipamentos estão sendo utilizados nos cursos ministrados como instrumento de auto-observação das atividades de treinamento.<sup>61</sup>

O Centro de Tecnologia (CT) também não possui um órgão central preocupado com a questão audiovisual. Existem apenas iniciativas isoladas de pesquisadores e programas foram identificados. O Programa de Engenharia de Transportes (PET), na Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia (Coppe), preocupa-se com a temática desde 1985, quando foram adquiridos os primeiros equipamentos VHS para a coleta de dados para as pesquisas. Em função da demanda, em 1989, criaram o Transvisão – Produção de Imagens em Transportes, núcleo que tem o objetivo de “incentivar a criação, produção e utilização do poder da comunicação de imagens, através de recursos da tecnologia do vídeo ou similares, auxiliando o ensino, a pesquisa e a extensão.” (UFRJ, 1989, p. 1) O Transvisão propõe-se a atuar em várias dimensões: no ensino, como elemento didático e como recurso para uma aproximação maior da realidade; na pesquisa, como instrumental para a coleta e análise de dados; na extensão, com a realização de projetos específicos para outros órgãos, associações e sindicatos; na construção da memória do programa e na criação de um banco de imagens sobre transporte; na instrumentalização do grupo de pesquisadores, preocupados com a “aprendizagem e domínio da linguagem audiovisual e difusão do seu uso na comunidade de pesquisadores em transporte.” (UFRJ, 1989, p. 2)

O PET possui um acervo de cerca de 60 fitas, sem classificação. São cópias de programas produzidos por outras instituições, vídeos doados, entrevistas e programas gravados das emissoras de televisão. Esse acervo está na biblioteca setorial do programa e é utilizado, por empréstimo, por professores e alunos. Seu uso dá-se ou em sala de aula, nos cursos do programa, ou domesticamente.

<sup>61</sup> Depoimentos prestados ao autor em março de 1992.

Para a coordenadora do PET, professora Milena Bodmer, existe muita dificuldade no trabalho desse grupo, porque, “*infelizmente, na avaliação acadêmica universitária, vídeo não conta ponto, somente os papers.*”<sup>62</sup>

No Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) existem experiências na área audiovisual, na Faculdade de Educação, responsável pela formação dos futuros professores, e na Escola de Comunicação, responsável pela formação daqueles profissionais que trabalharão com as questões da imagem e da comunicação.

Na Faculdade de Educação existe a Central de Tecnologia Educacional, ligada diretamente à direção, montada para prestar um serviço de apoio à exibição de filmes e vídeos a professores e alunos, com uma sala para as apresentações que é a mesma sala utilizada para as defesas de tese.

Percebe-se nitidamente que essa central existe por um esforço pessoal do funcionário técnico-administrativo responsável por ela. É desse técnico a responsabilidade da cópiagem dos programas, geralmente programas que vão ao ar pelas emissoras de televisão, a busca de convênios com consulados e distribuidoras de filmes e vídeos. É também mediante um esforço pessoal seu que foram conseguidos os equipamentos para a central. Mais ainda, é ele quem elabora o catálogo dos vídeos e escreve apostilas sobre os meios audiovisuais. Na introdução do catálogo da central, percebe-se a sua filosofia:

O objetivo deste catálogo é estimular o uso do videocassete – é a mais avançada técnica para a formação cultural do homem. Além de ser um valioso, moderno e eficiente recurso para o professor atingir seus objetivos, o vídeo motiva os jovens a se interessarem pelos temas abordados em aula. (UFRJ, 1991, p. 2)

A Central de Tecnologia Educacional (CTE) não realiza produções, apesar de ter uma câmera. Em 1991 foi utilizada por apenas três professores. Isoladamente, apenas uma professora da faculdade desenvolve pesquisas na área e não existe nenhuma articulação com essa central.

---

<sup>62</sup> Depoimentos prestados ao autor em março de 1992.

A Escola de Comunicação (ECO) possui uma Central de Produção em Multimídia, composta por quatro laboratórios (TV, foto, rádio e redação), sendo que, até o segundo semestre de 1990, o laboratório de TV não possuía equipamentos. Estava, portanto, sem a infraestrutura básica para atender ao curso de telejornalismo. Com a extinção, em 1990, do Núcleo de Criação e Produção – que analisaremos adiante –, o laboratório de TV da ECO incorporou seus equipamentos. O laboratório, ainda em fase de estruturação, já atende a pedidos de produção de outras unidades da UFRJ. Segundo o seu coordenador, professor Luiz Carlos Bittencourt, o laboratório, além de servir para a formação dos futuros profissionais da área, pretende atender as demandas de produção, tanto internas como externas à universidade. Percebe-se uma defesa da necessidade de centralizar-se a produção de vídeo nas escolas de comunicação. Para Luiz Carlos Bittencourt, “a ECO é o local adequado para uma central de produção da universidade em função na natureza dos seus profissionais.”<sup>63</sup> Na Escola de Comunicação, o vídeo é utilizado de forma esporádica, não havendo, segundo ele, nenhuma experiência mais significativa.

Outras experiências foram detectadas durante a realização da pesquisa, mas, como já afirmado, não me pareceu necessário dar continuidade às entrevistas de campo e a esse relato, uma vez que, em linhas gerais, todas essas experiências de produção e utilização de vídeos na UFRJ, exceto aquela do Nutes, tinham as mesmas características e constituíam-se em iniciativas isoladas e na maioria das vezes fruto de um esforço pessoal de algum docente ou funcionário.

Dois movimentos, no entanto, pareceram-me significativos na história da UFRJ, no que diz respeito à implantação de uma política audiovisual. Entre 1986 e 1990, durante a gestão do reitor Horácio Macedo, foi criado e funcionou na UFRJ um núcleo central preocupado com as questões da imagem. Era o Núcleo de Criação e Produção (NCP), que se propunha a ser um espaço de reflexão e produção na busca de

<sup>63</sup> Depoimentos prestados ao autor em março de 1992.

“caminhos para pensar e criar produtos, onde as pesquisas de imagem, forma, roteiro, estrutura e som possibilitem entender o contexto audiovisual como gerador de significados.” (UFRJ, 1989, p. 3) O NCP estava vinculado diretamente ao gabinete do reitor, sendo composto de três professores colocados à disposição do núcleo, mais técnicos de TV e funcionários administrativos. Durante o seu funcionamento, o NCP produziu 29 vídeos, revistas e *folders*, organizou congressos e promoveu cursos de formação de pessoal. As entrevistas realizadas para esta pesquisa identificaram a experiência do NCP como bastante polêmica. Uma das suas funções, que era a de apoiar as produções demandadas pelas demais unidades, chegou a ser realizada, mas com muitas críticas sobre como foram conduzidos os trabalhos. As críticas mais comuns estavam ligadas à forma como o NCP era administrado, e os profissionais entrevistados para esta pesquisa foram unânimes em afirmar que o NCP não avançou em função da sua ligação direta à reitoria, tendo se transformado em um órgão de propaganda institucional da reitoria e da UFRJ. Por outro lado, para sua coordenadora, Maria Helena Silveira, “o NCP tem que ser supradepartamental, pois seu campo de reflexão é múltiplo e tem que estar a serviço de todas as outras unidades.”<sup>64</sup> Para André Parente, professor da ECO e participante desta equipe, “o NCP foi, de certa forma, um projeto criado coletivamente, buscando o uso acadêmico, a divulgação (ainda que assistencialista) e a produção de vídeos para uma reflexão sobre a imagem, as linguagens [...]” Para ele, essa seria a reflexão que permitiria a alimentação da produção do núcleo, uma vez que a abordagem do conteúdo permitiria também uma reflexão sobre a imagem. Isso seria o ideal e, nesse caso, o vídeo teria uma certa autonomia, não sendo apenas mais um produto que seria utilizado como recurso metodológico.<sup>65</sup> Os depoimentos obtidos para esta pesquisa indicaram que isso não foi conseguido plenamente durante a existência do NCP e sua extinção

---

<sup>64</sup> Depoimento ao autor em agosto de 1992.

<sup>65</sup> Depoimento ao autor em agosto de 1992.



deveu-se a razões políticas, e não pelo fato de não ter atingido seus objetivos.

Imediatamente após a posse da nova reitoria na UFRJ, em 1990, os equipamentos do NCP foram transferidos para o laboratório de TV da Escola de Comunicações. Essa transferência foi feita com o compromisso da ECO em atender à demanda da universidade como um todo. Para André Parente, “o núcleo estando na ECO haveria possibilidade de uma maior eficiência em termos da democratização.”<sup>66</sup> Como já referido anteriormente, até o momento desta pesquisa, encontramos a ECO sem condições de atender a essa demanda e, relativamente, com os mesmos problemas do antigo NCP.

184 Após essa experiência de manutenção de um núcleo de produção central, a UFRJ passou a desenvolver um esforço institucional, ainda na gestão que extinguiu o NCP, para promover a articulação das diversas ações na área. Foi instituído o Programa de Apoio à Produção de Material Didático em Recursos Audiovisuais e à Expansão e Criação de Laboratórios Didáticos (Promadi), ligado à sub-reitoria de ensino de graduação.<sup>67</sup> A ideia desse programa era a de articular as diversas iniciativas, buscando minimizar a duplicação de esforços. Os objetivos desse programa eram:

1. Articular a ação dos diversos núcleos;
2. Otimizar o uso do vídeo na universidade;
3. Captar recursos;
4. Constituir um acervo nas áreas, com a produção de um catálogo;
5. Criar um videoclube;
6. Articular os pedidos para produção.

---

<sup>66</sup> Depoimento ao autor em agosto de 1992.

<sup>67</sup> Este na verdade é o Promadi-2, uma vez que anteriormente existia na UFRJ o Promadi-1 que tinha o objetivo de “estimular a produção de textos didáticos por parte dos professores”. O Promadi-2, que chamaremos apenas de Promadi, ampliou seu espectro de atuação.

O projeto ainda não foi implantado, segundo sua coordenadora, basicamente pela falta de uma quantidade mínima de recursos e em função de dificuldades políticas. Vale salientar que, na sua opinião, “a universidade hoje não precisaria adquirir equipamentos, que esse não seria o problema fundamental.”<sup>68</sup>

As discussões desenvolvidas até aquele momento pelo grupo que estava elaborando o programa indicavam que o apoio à produção de vídeos na UFRJ se daria a partir da busca de recursos externos para o atendimento das solicitações feitas pelas unidades. Os pedidos seriam analisados por uma comissão e teria a homologação do Conselho de ensino da sub-reitoria com os recursos sendo repassados para os núcleos de produção já existentes na UFRJ. Uma comissão, composta pelos representantes de todos os núcleos de produção instalados na universidade, analisaria os projetos e faria a sua distribuição para serem produzidos por cada núcleo.

Não se previa uma centralização da produção, cabendo a esse grupo apenas a tarefa de coordenar e encaminhar as demandas para os setores já estruturados.

Os primeiros passos previstos para esse programa eram a criação de um catálogo para o acervo, a duplicação de fitas e a criação de videotecas e salas de vídeos nas diversas unidades.

No entanto, apesar do esforço identificado pela equipe do Promadi, é interessante observar que alguns professores/produtores de vídeos entrevistados para esta pesquisa nem tinham conhecimento desse projeto.

## Universidade de Brasília (UnB)

A Universidade de Brasília foi criada em 1962, logo após a transferência da capital do Brasil para Brasília, cidade construída e inaugurada no início da década de 1960. Idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro,

<sup>68</sup> Depoimento ao autor em março de 1992.

a UnB consolidou-se como importante instituição de ensino, pesquisa e extensão. Em 1992, estavam matriculados cerca de 8,5 mil alunos de graduação e 1,5 mil alunos de pós-graduação. Seu quadro de pessoal incluía, nesse ano, 2.245 funcionários e 1.207 professores, sendo 959 em regime de dedicação exclusiva. Desse total, 446 professores possuíam a titulação de doutor, 409 de mestre e 352 graduados. A pós-graduação da UnB contava com nove cursos de doutorado e 32 de mestrado.

Sua estrutura abriga 49 departamentos em seis institutos e quatro faculdades, além de 28 núcleos temáticos e sete núcleos culturais.<sup>69</sup>

Os estatutos da UnB, desde a época de sua fundação, previam a existência de uma rádio e TV universitárias. Apesar disso, foi somente a partir da década de 1970 que na UnB essas questões começaram a ser concretizadas. Depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas indicaram que, durante a gestão do reitor José Carlos de Azevedo, a UnB participou de um acordo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Fundação Roberto Marinho (FRM), que previa o repasse de uma verba de cinco milhões de dólares, por intermédio da UnB, para a FRM, com a finalidade de se criar, em São Paulo, um centro de produção didática para o ensino fundamental, como parte do “projeto global de teleducação”.<sup>70</sup> As universidades brasileiras viviam um período de intensa mobilização contra o autoritarismo que imperava em todos os segmentos sociais, e na UnB essa mobilização culminou com a não aceitação do reitor indicado pelo governo para suceder José Carlos de Azevedo. A mobilização de professores, estudantes e funcionários obrigou o Ministério da Educação (MEC) a aceitar o candidato escolhido em eleição, sendo empossado o professor Cristovão Buarque como novo reitor da Universidade de Brasília. No período de transição que antecedeu a sua posse, assumiu a pró-reitoria de extensão o professor Murilo Ramos, do departamento de jornalismo da Faculdade

---

<sup>69</sup> FUnB. Uneb. *Folder de divulgação*, [1992].

<sup>70</sup> Maria Luiza Belloni descreve detalhes destes acordos e da atuação da *Globo* na área educacional na sua obra *A televisão educativa no Brasil: o fracasso dos modelos tecnocráticos*.

de Comunicação. Durante esse período, a nova administração da UnB denunciou parcialmente aquele convênio entre o BID, a FRM e a UnB. A essa altura, o convênio envolvia a quantia de 2,6 milhões de dólares, que seriam destinados à compra de equipamentos pela UnB que os transferiria para a FRM, em regime de comodato, por 10 anos, para a instalação do referido centro de produção audiovisual para o ensino. As negociações desenvolveram-se e um novo acordo foi estabelecido, ficando metade desses recursos com a Fundação Roberto Marinho e a outra metade com a UnB, que pôde, dessa forma, constituir o seu centro de produção audiovisual.<sup>71</sup> A partir desse momento, e nessas condições, surgiu o Centro de Produção Cultural e Educativa (CPCE), encarregado da produção de filmes e vídeos para a universidade. O CPCE foi criado como “órgão suplementar de ensino, pesquisa e extensão, constituído como Centro de Custo” (UNB, 1990), vinculado ao gabinete do reitor e possui autonomia administrativa e financeira, o que lhe permite assinar convênios, vender serviços, gerar receitas. O CPCE, nos últimos anos, segundo seu diretor, professor D’Arrochela, não tem recebido dotação orçamentária da universidade e tem sobrevivido apenas com receitas próprias, obtidas por meio de convênios com instituições privadas para a realização de projetos externos. Esse é o aspecto mais criticado por quase todos professores e técnicos entrevistados para esta pesquisa. O CPCE pode competir com as produtoras do mercado com preços mais baixos, porque não tem necessidade de incluir em seus custos a amortização dos equipamentos. Ao atender ao mercado, segundo muitos dos entrevistados, o CPCE deixa de se constituir em um órgão efetivo de apoio à produção audiovisual da UnB, funcionando mais como uma produtora privada. Sua equipe de trabalho é composta, basicamente, pelos profissionais contratados diretamente pelos estudantes das faculdades de comunicação e educação que lá realizam seus estágios e por alguns professores da faculdade de comunicação. Segundo

---

<sup>71</sup> Depoimentos prestados ao autor pelos professores José A. D’Arrochela, do CPCE, Murilo Ramos e José Luiz Braga do Departamento de Jornalismo da UnB (out. de 1991 e abril de 1993).

o seu diretor, “esta realização profissional contratada não afeta o apoio à formação.” Ainda segundo ele, “o CPCE não está vinculado a nenhuma das faculdades da UnB justamente para poder atender a todas elas, à universidade como um todo.” Novamente aqui percebe-se uma grande crítica dos professores entrevistados quanto às reais possibilidades de atendimento às demandas dos professores e alunos da UnB. Essas demandas são analisadas, segundo o seu diretor, por um conselho de programação, composto por “11 membros, sendo três da área de criação audiovisual da UnB; quatro da área de pesquisa da universidade; dois de áreas culturais da comunidade externa à UnB; o diretor e o assistente da direção do CPCE, como membros natos.” (UNB, 1990) Esse conselho não estava previsto na estrutura organizacional aprovada pelo ato da reitoria nº 464/86, sendo incorporado por ocasião da modificação da estrutura do CPCE em 1990, e deve reunir-se ordinariamente a cada seis semanas e extraordinariamente sempre que as atividades assim o exigirem, com a função de “estabelecer os critérios para seleção e aprovação de projetos de produção.” (UNB, 1990) Pelo quadro de produção apresentado pelo diretor na entrevista realizada em outubro de 1991, observou-se que à época só existiam projetos externos ou próprios do CPCE, praticamente inexistindo projetos vinculados aos demais departamentos. Segundo ele, “ainda existe pouco vínculo entre o que se produz no CPCE e a produção de conhecimento da universidade.” A crítica apresentada por professores e técnicos entrevistados é rebatida indiretamente pelo depoimento do professor José Luiz Braga, um dos mentores do projeto de reestruturação do CPCE. Para ele, “na UnB se produz mais do que se divulga” e existe uma concepção errada dos profissionais da universidade sobre um centro como é o CPCE:

*Não existe uma cultura de produção na universidade de tal forma que possibilitasse que o professor que necessitasse do CPCE tivesse a dimensão das dificuldades e possibilidades da produção de vídeos. Seria necessário que todos os departamentos tivessem vídeos, câmeras, equipamentos enfim,*

*para que houvesse um mínimo de cultura audiovisual para as produções maiores.*<sup>72</sup>

O que se observa é que, segundo D'Arrochela, existe uma demanda muito grande de copiagem de fitas e registro de eventos que ocorrem nas unidades da UnB, sem uma clareza da necessidade desse material.

O CPCE está estruturado para funcionar em duas grandes linhas: primeiro, como um laboratório de complementação da formação dos alunos de comunicação, de educação, do Departamento de Tecnologia Educacional, e do Instituto das Artes; segundo, constituindo-se no centro de produção profissional da UnB, sendo, portanto, segundo o seu diretor, um “centro descobridor de talentos.”

Uma segunda entrevista, realizada em maio de 1993, indica um número um pouco maior de produções ligadas aos departamentos, mas, mesmo assim, percebe-se que essa não tem sido a principal ação do centro.

Uma outra ação do CPCE, indicada pelo seu diretor na entrevista realizada em 1993, é a produção de um programa semanal veiculado pela *TV Nacional*, com duração de cinco minutos, sobre a UnB. Ao mesmo tempo, o CPCE está preparando-se para se constituir na futura TV da UnB, uma vez que o processo de concessão de canal já está em andamento no Ministério das Comunicações, tendo seu estatuto já sido aprovado internamente. Segundo o seu diretor, isso “*não provocará nenhuma perda nas suas funções de atendimento das demandas das unidades.*”

O que ficou evidenciado, no entanto, a partir deste levantamento, é que, independentemente da análise que se faça dos processos de produção e dos seus resultados, a utilização do vídeo na UnB é totalmente desarticulada desse processo de produção. O conjunto de entrevistas realizadas indicou que o que se produz na universidade não é concretamente utilizado. Segundo o professor Lyonel Lucini, do Instituto de Artes, as experiências de produção são, na maioria das vezes,

<sup>72</sup> Depoimento ao autor pelo professor José Luiz Barga, em outubro de 1991.

individuais. Entrevista com a professora Laura Maria Coutinho reforça essa percepção:

Hoje, na UnB, a maioria dos projetos inclui a realização de vídeos como objeto de pesquisa, de observação da realidade. Porém, a distribuição é um problema, porque, em geral, os vídeos ficam com os próprios professores. Não existe uma sistemática de distribuição que facilite o seu uso.

O setor de multimeios da Biblioteca Central (BCE) elaborou, em 1987, um projeto para a criação de uma videoteca dentro da Biblioteca Central. Esse projeto foi organizado de forma desvinculada do CPCE e, após sua aprovação, foi feita a aquisição de equipamentos, inclusive de uma ilha de edição em VHS. O projeto não teve continuidade, os equipamentos chegaram, mas não se tem um espaço físico para o seu uso. Basicamente, a seção funciona com copiagem de programas, sendo seu acervo constituído de cerca de 300 títulos, a maior parte copiada domesticamente pela chefe da seção, com base em seus próprios critérios.

O setor possui uma sala para exibição de vídeos equipada com um telão (quebrado há um ano, por falta de verba), uma sala para 15 pessoas e um auditório. Estão equipados com oito vídeos e monitores, um gravador U-Matic e um telecine (16 mm e *slide*).

Como não existe um projeto para a produção de vídeos nesse setor, a ilha de edição é utilizada por empréstimo aos interessados com a contrapartida da doação de uma cópia do vídeo produzido. Uma vez que não existe nem assistência técnica, nem verba para manutenção, a responsável pelo setor acha até bom que “não se usem muito os equipamentos para evitar que se quebrem.” Em outubro de 1991, por ocasião da realização das primeiras entrevistas, essa ilha era utilizada para cerca de duas ou três edições por mês. No mesmo período, estava em andamento um projeto (Vídeo em Campo) em conjunto com o CPCE, Decanato de Extensão e o Departamento de Comunicação, com o objetivo de se produzirem vídeos das atividades de extensão da UnB. Em maio

de 1993, o acervo do setor havia sido ampliado com a incorporação de uma cópia de todos os programas produzidos pelo CPCE.

Uma análise mais detalhada de alguns outros setores da universidade demonstrará a desarticulação das ações nessa área.

A Faculdade de Educação (FE) da UnB possui, ligado ao Departamento de Métodos e Técnicas, a área de tecnologia educacional. Existe aqui um laboratório de vídeo com câmeras e ilhas S-VHS e U-Matic, no qual realizam-se as aulas práticas das disciplinas ligadas à temática e uma pequena e isolada produção de vídeos. *“Infelizmente não existe uma ligação orgânica entre o CPCE e as unidades e isto gera alguns problemas.”*<sup>73</sup>

O vídeo só é usado na FE/UnB, nessas disciplinas específicas e somente a partir dos projetos próprios dos professores. *“Há uma demanda que não consegue ser atendida”*, segundo Coutinho, e *“os vídeos produzidos terminam ficando nos armários de cada professor.”*

O Instituto de Artes tem realizado alguns vídeos em conjunto com o CPCE. Estão equipados com um laboratório de multimídia, com recursos de computação gráfica. Em algumas disciplinas, os trabalhos finais dos alunos são produções em vídeo, feitos também em articulação com o CPCE. Observa-se também aqui a desvinculação entre o que se produz e o uso posterior desse material. As experiências de produção e de utilização são, na maioria das vezes, individuais, e não são socializadas. Está em fase de organização a criação de uma videoteca para a unidade.

O Departamento de Sociologia (SOL) desenvolve um programa de pesquisa, em conjunto com instituições francesas, buscando a formação do telespectador. Essa pesquisa, coordenada pela professora Maria Luiza Belloni, trabalha com adolescentes de escolas públicas do Distrito Federal. Além do estudo teórico sobre o papel dos meios de comunicação de massa na educação, foi produzida uma série de oito vídeos sobre a formação da criança telespectadora, acompanhada da avaliação do uso desse material no Brasil e no exterior. Essa produção deu-se em conjunto com o CPCE e os depoimentos de integrantes das duas equipes

<sup>73</sup> Depoimento ao autor pela professora Maria Laura Coutinho, em outubro de 1991.



(SOL e CPCE) indicaram uma grande dificuldade no relacionamento entre as duas partes. É interessante observar o quão individuais são as experiências nessa área: com a transferência da professora Belloni para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o projeto na UnB praticamente extinguiu-se.

## Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Inicialmente uma universidade de âmbito estadual, criada em 1958, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é hoje uma universidade federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Possui 40 cursos de graduação, 12 de mestrado e 12 de especialização. Em seu quadro funcional estão 1.729 docentes e 3.914 servidores. Em 1993, foram oferecidas 2.415 vagas no exame vestibular para o ingresso na UFRN. (UFRN, 1993)

Na área educacional, o estado do Rio Grande do Norte sediou, na década de 1960, importantes experiências brasileiras, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), do projeto De Pé no Chão Também se Aprende a Ler e da primeira experiência prática do educador Paulo Freire, no projeto 42 horas de Angicos. Também foi aí implantado o projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (Inpe), juntamente com a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) do Rio Grande do Norte.<sup>74</sup> Com o final do Projeto Saci em 1975, os seus equipamentos foram transferidos para a UFRN a partir de um convênio entre o MEC e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Este convênio também estabelecia a criação do Sistema de Teleeducação do Rio Grande do Norte, e o treinamento, com recursos do MEC, de todo o pessoal da SEC-RN (Secretaria de Educação e

<sup>74</sup> Uma análise detalhada desta experiência encontra-se no livro *Desregulagens*, de Laymert Garcia dos Santos, 1981.

Cultura do Rio Grande do Norte) convocado para trabalhar na TV/Universitária/Sintern, além da transferência de suas instalações do Inpe/Natal para o prédio da UFRN. (UFRN, 1993)

Em 1972, a UFRN fundava o Núcleo de Tecnologia Universitária/TV Universitária (NUTE/TVU), canal 5, articulado com esses projetos que tiveram andamento no estado. A TVU foi a primeira emissora do estado, uma vez que até então só existiam estações repetidoras, sendo a única até 1987. Foi a segunda universidade a ter um canal de televisão e o quarto canal educativo do Brasil.<sup>75</sup>

Esse Núcleo de Tecnologia Educacional da UFRN, criado em 1972, previa a existência, além da televisão, de uma rádio e de uma oficina de pesquisa audiovisual. Segundo sua diretora, Josiney Silva, *“esta estrutura só existe no papel e infelizmente até o relacionamento com os departamentos afins na universidade é muito difícil. Só existe em função das pessoas.”*

Atualmente, a TVU faz parte do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred), que é o conjunto de emissoras educativas e culturais do Brasil, coordenado pela Fundação Roquete Pinto, do MEC, com sede no Rio de Janeiro. A TVU basicamente transmite a produção nacional do Sinred, gerada no Rio de Janeiro, realizando poucas produções locais. Em uma articulação com o laboratório de comunicação da Faculdade de Comunicação, veiculam matérias produzidas pelos estudantes de comunicação em pequenos blocos de notícias, de hora em hora (Repórter Cidade e TV Útil). Produzem um informativo semanal sobre a universidade e uma revista jornalística (*Sínope*) que vai ao ar aos sábados, com 30 minutos de duração. A atual diretora é do quadro de funcionários da UFRN e não existe nenhum professor/pesquisador envolvido diretamente com a TVU, tão-somente quatro assessores que são professores da universidade trabalhando 10 horas semanais na TV.

---

<sup>75</sup> A primeira IES a ter um canal de TV foi a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1968. A concessão desse canal foi obtida em 1966 e constituiu-se na primeira emissora de televisão educativa do país. A rede de televisões educativas no Brasil possui atualmente 27 emissoras, vinculadas ou aos governos estaduais e municipais ou ao governo federal.

A UFRN é também estruturada em centros: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Tecnologia, Centro de Ciências Humanas, Línguas e Artes, Centro de Biociências, Centro de Ciências Exatas e Centro de Ciências da Saúde. Além disso, possui cinco *campi* fora da capital: Caicó, Macau, Nova Cruz, Santa Cruz e Currais Novos.

Uma análise em cada um desses centros permitirá compreender um pouco da política audiovisual da UFRN.

Em 1985, o Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CSA) aprovou a criação de um órgão preocupado com a pesquisa e a produção audiovisual na área educacional. A Oficina de Tecnologia Educacional (OTE) só foi efetivamente implantada em 1990, estando vinculada administrativamente ao (CSA) e academicamente ao Departamento de Educação.

Desde a sua criação e implantação, a OTE vem buscando uma identificação mais estreita com a universidade como um todo e uma definição mais clara de seus objetivos. O seminário interno da OTE, realizado no ano de 1993, explicitou o seu objetivo geral:

Contribuir para a formação de uma memória acadêmico-científico-cultural e artística e para a construção de uma cultura tecnológica, prioritariamente na universidade, onde se busque resgatar a cidadania num enfoque crítico, através da exploração da multitecnologia educacional, visando atividades de pesquisa, planejamento, produção, realização, exibição e avaliação de materiais educacionais, bem como promover a capacitação de recursos humanos e assessoria na área. (UFRN, 1993)

A oficina possui equipamentos VHS e tem produzido vídeos a partir de demandas próprias e de outras unidades da UFRN. Observa-se na sistemática de produção que a oficina tem tido relativa disponibilidade para atender a boa parte dos pedidos de produção demandados pelas outras unidades da UFRN, existindo uma grande quantidade de material gravado, como conferências, palestras, encontros, e que não são posteriormente trabalhados. O material bruto fica arquivado, sem

nenhuma pós-produção. Segundo seu diretor, “*não existe clareza de grande parte dos departamentos e professores demandantes sobre a finalidade da produção solicitada. Não existe, portanto, uma destinação precisa sobre o que se pretende fazer com o material gravado.*”

Segundo o professor Arnon de Andrade, coordenador do mestrado em educação e consultor da OTE, o relacionamento entre o Departamento de Educação e a OTE ocorre fundamentalmente em função das pessoas e “*é o mesmo que ocorre com o Departamento de Comunicação e a TV Universitária.*”

Na verdade, percebe-se que a OTE, apesar da ligação formal com o Departamento de Educação, desenvolve um trabalho cujas funções assemelham-se com o previsto para ser a oficina do NUTE/TVU. No entanto, a precariedade dos seus recursos faz com que esse atendimento à universidade como um todo fique, em alguns momentos, prejudicado. Mesmo assim, estabelece-se uma sistemática de produção para o atendimento possível das demandas: o professor ou departamento faz a solicitação, esta é analisada pela coordenação da oficina com sua equipe técnica e, havendo possibilidades, é feita a produção solicitada. Segundo seu coordenador, “*a prioridade é para as produções internas à universidade. Somente realizar-se-á produção externa se esta for demanda de uma outra instituição pública, como escola de primeiro ou segundo grau. Para instituições particulares, não fazemos nunca [...].*” Essa tem sido uma marca da atuação da OTE, pelo que foi possível perceber durante as entrevistas realizadas na UFRN. Outra marca é a preocupação com a produção de vídeos de conteúdo e não de vídeos institucionais ou promocionais. O fato de a OTE não estar ligada diretamente à reitoria e sim a um departamento é, na opinião do seu coordenador, um fator que diminui esta pressão pela produção de vídeos institucionais.

O acervo da OTE é composto por cerca de 700 vídeos, incluindo a sua produção própria, doações (FRM – projeto Vídeo Escola, Instituto Cultural Itaú, Transtel e TVE Bahia), produções copiadas do ar das emissoras comerciais e vídeos que são incorporados ao acervo por doação

dos participantes das mostras de vídeo promovidas (Ibase, SOS Corpo, ABVP, TV Viva etc).

O esquema de funcionamento da OTE para o empréstimo de vídeos é similar ao de uma locadora comercial. O estudante, funcionário ou pessoa externa à universidade, desde que cadastrado, pode retirar vídeos por um período de três dias úteis. É interessante observar que mesmo sendo um sistema simples e bastante aberto de empréstimo de fitas, até hoje não foi registrado nenhum caso de roubo das mesmas.

A oficina possui um miniauditório aberto a toda a universidade, tendo sido utilizado, a título de exemplo, 174 horas no ano de 1992. Alguns outros dados podem melhor identificar a oficina de NUTE. No ano de 1992, foram realizados 310 horas de edição em VHS, 207 cópias de vídeos e 294 pessoas foram cadastradas na videoteca com um empréstimo de 1.089 fitas e produzidos cerca de 10 vídeos.

Mesmo assim, percebe-se que o uso de vídeos na UFRN ainda é muito tímido. A maior utilização dá-se com os longas-metragens, trazidos pelos próprios professores, das diversas áreas.

A OTE tem desenvolvido um trabalho de produção articulado com a pesquisa e, nos últimos anos, vem promovendo encontros, seminários e cursos, abertos para toda a universidade e para a comunidade externa. No ano de 1993, a OTE elaborou um projeto de pesquisa integrado que envolve a produção de vídeos, pesquisa de linguagem e formato, além da formação de videoteca especializada e qualificação de pessoal. Essa articulação com o Departamento de Educação dá-se também por meio do oferecimento das disciplinas do núcleo de tecnologia educacional do curso de graduação em pedagogia. São oferecidas as seguintes disciplinas: teoria da comunicação, introdução à tecnologia educacional, vídeo e educação, produção de vídeo em educação, rádio e televisão educativa e seminários livres.

No Departamento de Comunicação da UFRN existe uma estrutura para produção de vídeos no seu laboratório de televisão. O laboratório foi criado em 1988, com a aquisição de equipamentos a partir de

projeto apresentado ao MEC, em função da obrigatoriedade das aulas práticas para os cursos de jornalismo. A produção de vídeos no Departamento de Comunicação é parte das disciplinas da graduação ou de projetos individuais de professores, não existindo um relacionamento mais intenso nem com a TVU nem com a OTE. Como afirma a professora Miriam Pinheiro, “o relacionamento é sempre pessoal.”<sup>76</sup> Apesar da existência de equipamentos, há falta de condições para as produções “e os alunos terminam sempre colocando dinheiro para realizarem os vídeos.” Alguns desses vídeos vão para a videoteca da OTE somente em função da iniciativa pessoal dos produtores. “Não existe uma política definida para isto”, afirma Miriam Pinheiro. O mais lamentável, segundo ela, é o fato “de termos que apagar muito da produção em U-Matic por falta de fitas. Ficam apenas as cópias em VHS.” Foram produzidos alguns vídeos didáticos (“Como preparar um jornal impresso”, “Como fazer um noticiário de TV”) que são bastante utilizados nos cursos de jornalismo. O departamento não possui videoteca, ficando essas fitas arquivadas no próprio laboratório, sem uma sistemática para empréstimo e uso. Segundo o professor Pandolfe, “apesar de muita resistência interna”, está em elaboração um projeto para criação de uma videoteca interna no departamento.<sup>77</sup>

Existem outras iniciativas isoladas tanto de produção como de uso de vídeo na UFRN. Na área médica, por exemplo, há um grande número de registros, feito muitas vezes com o auxílio da OTE, mas o material fica em estado bruto, sem nenhuma pós-produção e com pouco uso. Outra experiência é o laboratório de fotografia e vídeo do Departamento de Arquitetura, que tentou dar início a uma experiência na área com a produção de um vídeo (“Estrutura urbana”) integrado a um projeto de pesquisa, tendo sido, inclusive, comprado equipamento. Esse grupo de pesquisa desarticulou-se, ficando os equipamentos sem um uso sistemático. O vídeo produzido fica em poder do próprio pesquisador. A

---

<sup>76</sup> Depoimento ao autor em dezembro de 1994.

<sup>77</sup> Depoimento ao autor pelo professor Maurício Pandolfe em abril de 1994.

utilização de vídeos nesse departamento é apenas a partir de iniciativas isoladas de professores.

## Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) é uma instituição de ensino superior de direito privado, reconhecida em 9 de novembro de 1948 e mantida pela União Sul-Brasileira de Educação e Ensino (Usbee), que é uma sociedade civil da Congregação dos Irmãos Maristas da Província de Porto Alegre.

Está dividida em dois *campi*, possuindo, no *campus* de Porto Alegre, nove institutos, sete faculdades e uma Escola Politécnica, e, no *campus* de Uruguaiana, quatro faculdades. Em 1991, na graduação, matricularam-se cerca de 20 mil alunos. Na pós-graduação, no mesmo ano, estavam matriculados 757 alunos no primeiro semestre, sendo 104 no doutorado e 471 no mestrado e, no segundo semestre, esses números eram, respectivamente, 72 e 436. Seu quadro de professores era composto de 456 graduados, 947 com especialização, 409 mestres, 71 doutores, 34 com livre-docência e 6 com pós-doutorado, totalizando 1.923 professores, durante o primeiro semestre de 1991. Entre os anos de 1991 e 1992, estavam matriculados 72 alunos nos seus programas de doutorado, 436 nos mestrados e 889 nos cursos de especialização, totalizando 1.397 alunos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*.

O início da preocupação mais sistemática com as questões audiovisuais na PUC/RS dá-se no começo da década de 1970, quando ela mantinha um convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc) para um trabalho de cooperação no sentido de se colocar no ar a *Televisão Educativa* do Rio Grande do Sul. Como a secretaria não possuía local adequado para seus equipamentos e estúdios, foi firmado um convênio com a PUC/RS, que cedeu espaço para a instalação dos estúdios da TVE do Rio Grande do Sul. Ali eram produzidos e

transmitidos os programas dessa emissora pública e, em contrapartida, os alunos da Faculdade de Comunicação utilizavam os equipamentos para a realização dos estágios. Problemas administrativos fizeram com que esse convênio fosse denunciado em 1978, saindo a TVE das instalações da PUC/RS e levando a grande maioria dos equipamentos.<sup>78</sup> Entre 1975 e 1976, na Faculdade de Educação, iniciavam-se as primeiras utilizações dos recursos audiovisuais na disciplina prática de ensino, com a utilização de um gravador e uma câmera para gravações práticas dos alunos. No início da década de 1980, começou a ser pensado um projeto para produção de vídeos pela Faculdade de Educação em uma articulação com a Faculdade de Meios de Comunicação Social (Famecos). O primeiro projeto (Provídeo) foi apresentado à reitoria no ano de 1983 e, um ano depois, inaugurava-se a Videopuc, com a chegada dos primeiros equipamentos, em 26 de abril de 1984.<sup>79</sup>

199

A partir de então, a PUC/RS passou a contar com esse Centro de Teleproduções (Videopuc), órgão suplementar vinculado à Pró-Reitoria de Administração com a função de “produzir programas instrucionais, atender disciplinas específicas de televisão da Famecos e prestar serviços à comunidade.” (PUC, 1983, p. 1)

O Videopuc possui uma direção, uma assessoria e coordenadorias. “A assessoria é um órgão de apoio da direção, constituída pelos coordenadores de produção e operação, administrativo, técnico e de ensino.” (PUC, 1983, p. 1). A direção é o órgão executivo nomeado pelo reitor e os demais cargos são indicação direta da direção. Desde a sua fundação, o diretor do Videopuc é também o diretor da Faculdade de Educação, irmão Armando Bortolini. Segundo o regimento, o diretor do Videopuc tem “poder decisório sobre as coordenadorias, a programação, as

---

<sup>78</sup> Depoimentos ao autor, pelo irmão Armando Bortolini (diretor da Faculdade de Educação e Videopuc) e professor João B. de Andrade Brito (coordenador de ensino do Videopuc), em março de 1993.

<sup>79</sup> Segundo depoimento do irmão Armando Bortolini, é interessante observar uma certa contradição no depoimento do diretor da Faculdade de Educação e Videopuc e do coordenador de ensino, professor Brito. Para este, o Videopuc nasceu “de uma necessidade da Famecos para a formação de seus alunos.” Depoimentos prestados ao autor em março de 1983.



operações, assessoria.” (PUC, 1983, p. 2) As coordenadorias administrativa, de produção e operações e técnica são responsáveis pelo seu funcionamento enquanto um todo, ficando ao coordenador de ensino a tarefa e responsabilidade de compatibilizar as ações do Videopuc com as atividades de ensino da Famecos.

O Videopuc está instalado no mesmo prédio em que funciona a Famecos, possuindo equipamentos de qualidade profissional: dois estúdios com iluminação *broadcasting*, mesa de corte, ilhas de edição Beta, U-Matic e VHS, além de recursos para computação gráfica.

O esquema de funcionamento pressupõe a utilização das suas instalações pelos alunos da Famecos nos turnos da manhã e noite (quando são oferecidos seus cursos) durante os semestres letivos, e o período que sobra é utilizado para as produções próprias, para as demandas do restante da PUC e para uma atuação comercial, com a produção de publicidades, documentários e institucionais e aluguel das instalações e equipamentos.

O Videopuc não é uma unidade orçamentária dentro da PUC/RS assim como não o são as demais unidades. Os recursos necessários para o seu funcionamento e produções advêm de negociações diretas com a administração geral da universidade, da mesma forma que os recursos arrecadados por meio do aluguel de equipamentos e estúdios, venda de serviços e produtos, são recolhidos pelo caixa geral da PUC/RS.

O Videopuc atua, como já referido anteriormente, em duas grandes linhas. Nos turnos da manhã e noite as instalações são voltadas para os laboratórios dos cursos da Famecos (jornalismo e publicidade). No início de cada semestre os professores fornecem os seus horários, e somente dentro desses horários é permitida a utilização dos equipamentos. “*Sem dúvida isso é uma limitação para o nosso trabalho*”, afirma o professor Gerbasi, do curso de cinema da Famecos. Os técnicos são os únicos que podem mexer nos equipamentos e são os mesmos que trabalham nas produções próprias do Videopuc. Ainda segundo Gerbasi, e confirmado pelo diretor do Videopuc, não existe articulação entre

esses cursos e a produção própria do Videopuc, e ambos reclamam da falta de entrosamento entre essas equipes, uma vez que há uma excessiva preocupação na formação dos futuros profissionais de jornalismo, com vista exclusivamente ao mercado de trabalho. Na opinião deles, essa formação específica para a atuação nas grandes redes de comunicação faz com que esses profissionais sejam “*treinados para as funções tradicionais do telejornalismo.*”<sup>80</sup>

A outra dimensão de atuação do Videopuc é a sua produção própria, para o atendimento a outros setores da universidade e ao mercado externo. As demandas internas da universidade são atendidas a partir do envio de um projeto ao Videopuc. Esse projeto é analisado pelo diretor que, aprovando-o, encaminha à produção. Essas produções são realizadas pelos funcionários do Videopuc – contratados para esse fim –, funcionando como uma produtora comercial, sem envolvimento de professores ou alunos. Essa sistemática é bastante comum na área, ou seja, a partir de um texto de um especialista, produz-se um roteiro e inicia-se a produção com a supervisão deste especialista. Para o diretor do Videopuc, porém, “*infelizmente, ainda existe pouca produção de vídeos educacionais.*”

A PUC/RS possui um setor específico que atende às demandas de todas as unidades no que se refere ao material audiovisual: o Centro de Técnicas Educativas (CTE). Esse centro serve à universidade como um todo e possui em seu acervo slides, fotos, filmes, um laboratório de fotografia e, na área de vídeo, 318 fitas, grande parte em Betamax. Existem duas salas de vídeo, sendo uma na Faculdade de Educação, onde está o curso de pedagogia, que mais solicita material no setor. O CTE tem um catálogo, distribuído para cada uma das unidades da PUC/RS, porém, sem incluir a produção do Videopuc. Fisicamente, o CTE e o Videopuc estão localizados no térreo do prédio da Famecos, um ao lado do outro, não existindo nenhuma articulação entre os dois setores.

---

<sup>80</sup> Depoimento ao autor em dezembro de 1992.

A produção do Videopuc começou a ser comercializada por meio da criação de um selo próprio, tendo já oito vídeos no mercado. São cerca de 200 cópias de cada um, colocados à venda na própria universidade. A distribuição é ainda um dos grandes problemas enfrentados pela PUC/RS e, conseqüentemente, a venda é muito pequena. Este é, como já observado, um dos principais problemas das produções universitárias.

Os depoimentos obtidos durante esta pesquisa indicavam um grande interesse dos professores na produção e utilização de materiais audiovisuais. No entanto, a concretização dessas ações está longe de atender a essas expectativas. Observa-se sempre uma quantidade de projetos inacabados, outros que são elaborados e ainda aqueles que são interrompidos por falta de recursos técnicos e financeiros. Nessa última categoria, por exemplo, encontra-se o Instituto de Física da PUC/RS, que chegou a produzir dois vídeos de uma série prevista para atender as suas atividades didáticas na graduação. Nesse caso, a iniciativa foi de dois professores do instituto que procuraram o Videopuc com as primeiras ideias para a realização dos vídeos. Segundo o professor Scolari, *“a produção durou quase um ano porque o Videopuc ainda não estava completamente estruturado e agora... foi interrompida por falta de verbas. Veio uma ordem de cima avisando do corte nas produções e isso desanimou muito o nosso grupo.”*<sup>81</sup> Nesse instituto existe equipamento para exibição e essas duas fitas são constantemente utilizadas. Não possui videoteca estruturada, tendo um acervo de cerca de 10 fitas que são cópias de programas variados.

A demanda para a produção dos vídeos muitas vezes é iniciativa do Videopuc, como ocorreu com a produção de um sobre livro didático, a partir de um convênio firmado com a Secretaria de Educação e que envolveu alguns professores da PUC/RS, convidados como especialistas de conteúdos. Esse vídeo, mesmo abordando um tema que faz parte do conteúdo de cursos de graduação e pós-graduação de alguns departamentos, quase não tem sido utilizado.

<sup>81</sup> Depoimento ao autor pelo professor Luiz Scolari em março de 1993.

Diversas outras unidades possuem salas e equipamentos para exibição, mas com pouco uso, exceto nos cursos de línguas estrangeiras, em que existe um acervo constituído, basicamente, de material doado.

Na Famecos, em muitas disciplinas há produção de material audiovisual como parte das atividades acadêmicas. Na maioria das vezes, essa produção vai apenas para os acervos pessoais de seus realizadores. Para a professora Vera Teixeira, da pós-graduação do Instituto de Letras, “*esta produção poderia ser muito interessante, mas existe um total desconhecimento sobre o que se produz. Não se sabe onde está a produção [...] deve estar tudo arquivado [...]*”<sup>82</sup> A área médica tem uma quantidade muito grande de material filmado no Videopuc sem uma finalização desses produtos. Algumas áreas trabalham com a questão da imagem intrinsecamente e nestas a utilização desses recursos é mais presente. No entanto, também aqui, isso se dá de forma individual e isolada. O professor Cláudio Mottin, cuja especialidade é laparoscopia, tem no vídeo o seu instrumento de trabalho, uma vez que, atualmente, a cirurgia nessa área é toda monitorada por um aparelho de televisão. Ao mesmo tempo, com um vídeo doméstico, são gravados todos os procedimentos. Muito raramente esse material é pós-produzido, seu uso dando-se, basicamente, para demonstração de técnicas e resultados das operações, sendo importante instrumento para que os alunos de pós-graduação possam analisar e discutir as operações.

A utilização da imagem pelo professor Bernardo Sukienik, da área de eletrocardiografia, dá-se a partir da computação gráfica. Começou com a utilização de *slides* em aulas, já que, segundo ele, “*o seu assunto era muito árido.*” A partir da necessidade de dar uma animação nas figuras, passou a desenvolvê-las em computadores e “*o que antes se dava aos alunos em cerca de seis horas de exposição pode hoje ser passado em dez minutos.*” Para a produção desse material é contratado serviço de terceiros, externo à universidade, “*porque o Videopuc não teria condições de fazê-lo.*” Apesar de concretamente não se ter conseguido na PUC/RS um grande

<sup>82</sup> Depoimento ao autor pela professora Vera Teixeira em março de 1993

avanço na incorporação dos meios audiovisivos no processo de produção e de transmissão do conhecimento, a Faculdade de Comunicação e o Videopuc, claramente personificados no irmão Armando Bortolini, diretor dos dois setores, têm se preocupado com a discussão teórica dessa temática e assumido a liderança dessa discussão no estado. A PUC/RS abriga, desde 1984, os seminários gaúchos de TV como apoio ao ensino. O objetivo do primeiro seminário era “promover a integração de recursos humanos na área da TV educacional e incentivar a utilização da TV como apoio ao ensino” (PUC-RS, 1988, p. 1) e, a partir dele, começou a se articular um grupo de profissionais interessados na questão que, dando continuidade a esses seminários, fundaram, em 1987, a Associação Interinstitucional de Vídeo Educacional (AIVE).

A partir do terceiro seminário, em 1986, começaram a ser promovidos, conjuntamente, os festivais brasileiros de televisão em educação. O primeiro festival contou com 46 programas inscritos e foi instituído o troféu Bem-Te-Vi.

Os seminários e festivais acontecem anualmente, inclusive em cidades do interior, sendo observado um esvaziamento de público nos últimos anos.

## Universidade de São Paulo (USP)

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada oficialmente em 1934, incorporando algumas tradicionais escolas públicas já existentes em São Paulo, entre elas as escolas de direito (de 1827), medicina (de 1913), politécnica de engenharia (de 1893), farmácia e odontologia (de 1899) e agricultura (de 1901). Nessa época, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFLCH), com o objetivo de se constituir no núcleo central do projeto da futura universidade.

A USP está estruturada em 33 faculdades, escolas e institutos, 19 fundações, possuindo 33 mil alunos de graduação, 17,5 mil alunos de pós-graduação e mais de 5,6 mil professores. (SÃO PAULO, 1990)

O universo audiovisual da USP é, ao mesmo tempo, grande e disperso. A busca de localizar as experiências que nela são desenvolvidas foi bastante difícil, pois a incorporação desses recursos está se dando de forma assistemática e desarticulada. Ao tempo que esta pesquisa foi sendo desenvolvida, o autor colaborou com a criação do Projeto Univídeo, desenvolvido pela Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais (Cecae). O Univídeo foi constituindo-se, a partir da colaboração do autor, com a incorporação do diagnóstico que foi feito das outras universidades analisadas. Seu objetivo foi possibilitar à USP a adoção de medidas que definissem uma política audiovisual (na verdade, uma política universitária), que incorporassem esses elementos.

Como já mencionado, as experiências nessa área, na USP, estão bastante dispersas e far-se-á, inicialmente, uma breve descrição daquelas experiências que pareceram mais significativas.

A Faculdade de Educação (Feusp) possui um Serviço de Recursos Audiovisuais, criado algumas décadas atrás, quando existia em São Paulo o Centro Regional de Pesquisa em Educação, vinculado ao governo federal. O SRAV teve origem nesse centro regional e hoje, como órgão da Feusp, atende a toda faculdade. Dados de 1991 dão uma dimensão da demanda: cerca de mil pessoas, entre professores, alunos e funcionários, usaram as cerca de 300 fitas disponíveis, seja no próprio SRAV, em salas de aula e em casa, nesse último caso só disponível para os professores. O maior uso, segundo informações do setor, dá-se em sala de aula e para tal basta o professor fazer a solicitação para que a equipe do centro providencie a ida de um carrinho com a TV e o vídeo para a sala solicitada. O acervo do Serviço é basicamente de cópias de outros programas ou das emissões em *broadcasting* das emissoras de televisão.

Segundo depoimento do técnico responsável pela parte de vídeo, Vicente Gosciola,<sup>83</sup> existem três tipos de uso de vídeos:

---

<sup>83</sup> Depoimento ao autor em dezembro de 1991.

1. *Uso de longas-metragens ligados à parte educacional: os professores apresentam filmes com assuntos ligados à psicologia, educação e discutem com os alunos;*
2. *Esteroscopia/autoscopia: esta é uma técnica bastante usada na Feusp e consiste na gravação de aulas para análise do desempenho dos futuros professores. Os professores que trabalham nessa linha são aqueles que 'estão agitando mais. Se preocupam um pouco mais com o setor e pedem compra de equipamentos'. Eles, basicamente, não usam vídeos como instrumento didático, apenas trabalham com o vídeo como recurso para a formação profissional;*
3. *'Estudo do meio': corresponde à produção de vídeos a partir dos trabalhos de campo realizados como atividade final de alguns cursos da faculdade. As filmagens são feitas pela equipe do setor e a edição é geralmente fora da faculdade.*

O setor possui quatro *camcorders* VHS, uma ilha de edição S-VHS semiprofissional e, para Vicente, “*temos hoje carência de equipamentos mas o pior é o fato de o corpo docente não estar nem um pouco ligado para o uso dos recursos audiovisuais.*” Mais uma vez a situação repete-se: é o esforço pessoal do técnico, e não dos professores e pesquisadores, que faz com que o setor se desenvolva.

O setor de audiovisual não tem nenhuma ligação com a biblioteca, funcionando em espaços e com estruturas completamente diferentes.

Na Feusp, alguns professores desenvolvem pesquisas sobre e com a utilização dos recursos audiovisuais. O professor Moacyr do Valle Filho utiliza-se dos equipamentos do SRAV para as suas gravações. Segundo ele, o que acontece hoje na Feusp é que “*grava-se muita coisa mas existe muito pouca edição.*” Uma das razões para tal, na sua opinião, é a dificuldade de acesso às ilhas de edição existentes na USP. Isoladamente, tem orientado teses sobre a utilização de vídeos e desenvolvido pesquisas com análises de programas científicos das emissoras de televisão. No Departamento de Administração Escolar e Economia de Educação (EDA), as professoras Maria Cecilia Sanches e Maria do Rosário Silveira desenvolvem pesquisas sobre o imaginário de crianças, com a utilização

do vídeo como instrumento de pesquisa. Filmam a dramatização feita pelas crianças das escolas trabalhadas na pesquisa e, em seguida, passam o material para discussão. Utilizam-se dos equipamentos do setor, mas com dificuldades. Para elas, “a estrutura do setor não permite uma utilização sistemática na pesquisa, o que faz com que o uso seja sempre muito amador.”<sup>84</sup> Os próprios pesquisadores fazem as filmagens, já que é difícil a articulação com o setor de audiovisual. Nesse sentido, elaboraram um projeto de pesquisa, já aprovado, que incluía a compra de equipamentos. Teoricamente, estudam a problemática as professoras Maria Tereza Fraga Rocco e Heloisa Dupas Penteado. A professora Maria de Rezende Fuzari tem desenvolvido ao longo dos últimos anos um intenso trabalho no curso de pedagogia, com uma efetiva incorporação dos recursos da comunicação na formação dos futuros professores. Segundo informações do SRVA, é uma das professoras que mais se utilizam dos serviços do setor.

No Instituto de Física, o setor de filme/vídeo tem sua origem na década de 1960, mais especificamente em 1964, com a produção, pelo professor Pompéia, de um filme em oito milímetros: “Luz é onda”. Nesta mesma época, inicia-se um trabalho conjunto entre o Instituto de Física e a Escola de Comunicações e Artes, com o professor Marcelo Tassara, para a produção de dois filmes científicos: *Energia e Leis de Kepler*. Em 1970, com a presença do professor Albert Baez, foi “disparada a centelha para a produção dos filmes sobre centro de massa”, considerada a mais importante produção da época.<sup>85</sup>

A partir de 1974, o Instituto de Física, por intermédio desse grupo, produz durante pouco mais de um ano programas sobre física para a TV *Cultura*, no mesmo período em que o professor Mikya Muramatsu desenvolve pesquisa, no mestrado, sobre o tema.<sup>86</sup> Essa pequena história do desenvolvimento do setor de vídeo e filme do Instituto de Física tem

---

<sup>84</sup> Depoimento ao autor pelo professor Diomar, em abril de 1991.

<sup>85</sup> Depoimento ao autor pelo professor Diomar, em abril de 1991.

<sup>86</sup> Tese de Mikya Muramatsu. *Produção, utilização e avaliação de filmes didáticos de física (1974)*.



prosseguimento com a tentativa de se esboçar um projeto para o setor, entre 1982 e 1988, incluindo a compra de equipamentos. Quase nada foi feito no período, a não ser a transcrição dos antigos filmes de oito milímetros (*loops*) para vídeo, visando à facilitação do seu uso.

Somente em 1988 foi criada a Oficina de Vídeo, com a montagem de uma videoteca, integrada à biblioteca do instituto, e, com isso, possibilitou-se um maior atendimento aos alunos. Uma análise do movimento de utilização de vídeos indica ser esse um sistema com boa aceitação, especialmente pelos alunos. O seu acervo é composto dos poucos filmes produzidos pelo instituto, dos antigos filmes de oito milímetros telecinados e de uma grande quantidade de vídeos copiados das transmissões televisivas.

208

Perto do final da realização desta pesquisa chegava ao Instituto de Física um ilha de edição S-VHS, como parte de uma articulação maior do instituto com outras faculdades dentro de um convênio que a USP estabeleceu com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O Departamento de Técnicas Cirúrgicas da Faculdade de Medicina montou uma pequena produtora, com os próprios médicos responsáveis pelo setor, realizando todas as etapas da produção dos vídeos. Antes de 1988 – quando esse setor foi estruturado –, os alunos assistiam às aulas práticas de técnicas cirúrgicas, em que o professor fazia a demonstração utilizando-se de cadáveres e animais e, após isso, o aluno não tinha mais como ele próprio experimentar, porque já não tinha mais o cadáver ou o animal. O início da estruturação desse setor deu-se quando se utilizou o vídeo para a demonstração inicial, fazendo uma transmissão direta da sala de cirurgia para um auditório, com a possibilidade de retorno, o que permitia o esclarecimento on-line das dúvidas. Segundo Dr. Mateus, um dos responsáveis por esse trabalho, o resultado não foi muito bom porque o procedimento era muito trabalhoso. A partir daí, esse grupo começou a produzir vídeos de demonstração para essas aulas. Após a utilização do vídeo para o aprendizado das técnicas, as cobaias ficavam à disposição dos alunos para a exercitação

das técnicas e “o resultado foi surpreendente. A melhora no aprendizado foi enorme e os alunos passaram a gostar mais da matéria e aprender mais.”<sup>87</sup>

No começo, as edições eram feitas diretamente durante as próprias filmagens, sem montagem posterior, refilmando-se as cenas, quando necessário. Atualmente, o setor possui uma *camcorder* e um editor e, em 1989, reeditaram os 10 vídeos de técnicas cirúrgicas feitos anteriormente, complementando a videoteca do setor, hoje com cerca de 40 vídeos. Esta produção tem sua própria sistemática, porque “o roteiro sai na hora. Já tentamos escrever previamente roteiros mas não adiantou. O que vale é o que sai na hora.” Nesse sentido é defendida a ideia de que os próprios médicos devam fazer todas as etapas do trabalho de produção, direção, filmagem, montagem e sonorização, uma vez que “o objetivo não é fazer documentários mas sim a produção de vídeos de boa qualidade didática.”<sup>88</sup>

209

De acordo com os entrevistados, o setor hoje não precisa de equipamentos, mas de tempo para que profissionais envolvidos com essas atividades possam também qualificarem-se nas técnicas da produção videográfica.

A utilização desses vídeos é dirigida aos alunos dos cursos avançados, sempre com a presença de um professor complementando o vídeo. Não existe uma sistemática para empréstimo do material produzido. Para eles, “o vídeo nunca poderá substituir a prática, nem o professor.”

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) possui uma estrutura para produção bastante sistematizada, por meio do seu Laboratório de Vídeo. Existe um outro setor, responsável pelo fornecimento de equipamentos às salas de aula. O Laboratório de Vídeo é um setor interdepartamental, ligado diretamente à diretoria da faculdade. Para seu coordenador, Luiz Bergmann, isso torna possível um atendimento a todos os departamentos sem distinção. Esse setor está equipado com uma câmera e dois gravadores profissionais (U-Matic) e ilha de

<sup>87</sup> Depoimento ao autor pelo professor dr. Paulo Roberto em dezembro de 1991.

<sup>88</sup> *Idem*.

edição, possui ainda equipamentos de produção antigos, no sistema PAL-M, comprados em 1983, quando a legislação “*obrigava que a compra fosse feita somente nesse sistema*”,<sup>89</sup> e três gravadores VHS; os serviços de pós-produção são sempre realizados fora da faculdade. Para a produção de vídeos, os professores apresentam as suas propostas de trabalho ao setor que analisa a sua viabilidade. Segundo seu coordenador, a maior dificuldade é que “*as pessoas não têm ideia do que seja uma produção*.” A equipe do laboratório foi toda formada no interior do próprio laboratório com grande dificuldade para a viabilização das produções pela falta de condições financeiras. Segundo o professor Silvio Macedo, do Departamento de Projetos, um dos que já trabalharam com o laboratório, esse de fato é um dos maiores problemas. “*Faltam recursos para as produções externas e existe necessidade de uma melhor infraestrutura para permitir uma produção mais veloz*.” O Laboratório de Vídeo já produziu cerca de 25 vídeos porém o seu uso é quase sempre apenas ligado ao próprio pesquisador responsável pela produção. Muitos desses vídeos são fruto de trabalhos finais realizados pelos próprios alunos. Alguns estão sendo comercializados e a FAU criou um selo próprio para tal, efetuando a venda diretamente. Porém, “*temos problemas de distribuição e até o momento só vendemos uns 13 vídeos da última série*.”<sup>90</sup> Segundo Luiz Bergmann, “*o laboratório não desenvolve pesquisas sobre linguagem de vídeo porque funcionamos como uma produtora da FAU*.”

Todos os professores e técnicos entrevistados foram unânimes em afirmar que o grande problema é a circulação desse material. Na biblioteca da FAU, segundo Sonia Maria Oliveira, existe uma quantidade muito grande de outros materiais especiais, porém há somente 23 fitas de vídeos, doadas ou compradas. A própria produção do núcleo da FAU não estava ainda na biblioteca na época desta pesquisa e isso, basicamente, porque “*não temos condições de infraestrutura e pessoal para manter um sistema de atendimento. Os vídeos ficam guardados em um armário*.”<sup>91</sup>

<sup>89</sup> Depoimento ao autor em outubro de 1992.

<sup>90</sup> Depoimento ao autor por Luiz Bergmann em outubro de 1992.

<sup>91</sup> Depoimento ao autor por Sonia Maria de Oliveira em outubro de 1992.

O Hospital de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Labiopalatais (HPRLP) de Bauru, no interior de São Paulo, tem experiência própria de produção e de comercialização de vídeos, porém, utilizando-se de produtoras privadas, externas à universidade. Já produziram cerca de 10 vídeos, colocados à venda. No entanto, a experiência foi suspensa em função dos custos elevados. Estão agora experimentando uma produção interna por intermédio de um convênio com um hospital ligado ao governo do estado para a continuidade de produção desse material, que é utilizado nas atividades de extensão do centro, principalmente como orientação aos pais e à população sobre os serviços que a instituição pode fazer para o atendimento e orientação de crianças com problemas na área. Uma outra utilização do vídeo nesse centro é a gravação de cirurgias e conferências de professores e convidados do exterior para sua utilização em atividades didáticas. Na biblioteca existe estruturada uma videoteca, que atende ao centro como um todo.

Ainda no interior do estado, a USP mantém, no Instituto de Física e Química de São Carlos, uma videoteca com documentários científicos e didáticos adquiridos de produtoras privadas, para o fornecimento às escolas de primeiro e segundo grau da cidade com empréstimo, inclusive, de equipamentos. Esse acervo “*só é utilizado nessas atividades de extensão não tendo praticamente nenhum uso no interior da própria universidade.*”<sup>92</sup> O setor possui alguns equipamentos, mas ainda não realiza produções, apenas cópiagem de fitas e empréstimos.

A Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FMVZ) possui um setor de audiovisual com equipamentos amadores (VHS) e nessas condições realizam algumas produções desde 1986. Diversos departamentos da faculdade possuem equipamentos para as filmagens, mas a relação com o setor não é muito intensa. “*Eles mesmos realizam as filmagens e utilizam o material bruto*”, conforme depoimento de Celso dos

---

<sup>92</sup> Depoimento ao autor por José Maria Brás, responsável pela Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural, em outubro de 1992.

Santos Filho, responsável pelo setor.<sup>93</sup> Desde a sua criação, foram produzidos três vídeos institucionais e 12 didáticos que estão no acervo da biblioteca para serem emprestados, usando-se a mesma sistemática dos livros. Esse acervo inclui alguns outros vídeos comprados de produtoras privadas.

Na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), a situação do audiovisual mantém as mesmas características do até agora exposto. O Departamento de Língua Moderna, por exemplo, possui em seus laboratórios fitas de vídeos e equipamentos, porém sem uma estrutura que facilite o uso. Algumas vezes possui equipamentos incompatíveis com os sistemas das fitas adquiridas ou copiadas e a sua administração é, quase sempre, feita informalmente pelo próprio professor responsável pelos laboratórios. No Departamento de Geografia, foi produzida uma tese com um vídeo, abordando a veiculação da cidade pela TV. O departamento possui duas câmeras, duas TVs e dois vídeos VHS. Utiliza cópias das transmissões das redes de televisão tanto para a pesquisa como para atividades acadêmicas.

A Escola de Comunicações e Artes (ECA) tem uma experiência singular na área, justamente pela sua fragmentação. Um percurso através dos diversos departamentos da ECA permitirá identificar uma presença relativamente grande dos recursos da comunicação – como era óbvio esperar em função da natureza do conhecimento com que a ECA trabalha –, porém, essas experiências e serviços são de tal forma distanciados uns dos outros que poderemos analisá-los e descrevê-los isoladamente, sem nenhum comprometimento com o quadro final que se está estabelecendo. O Departamento de Jornalismo, pela sua própria natureza, possui o seu laboratório de televisão e vídeo, com seus equipamentos sendo utilizados na formação dos futuros profissionais da comunicação. Esse laboratório possui ilhas de edição, câmeras, digitalizador de imagens e estúdio. Em função da sua capacidade instalada, esse setor

---

<sup>93</sup> Depoimento ao autor em setembro de 1992.

sofre uma pressão da USP como um todo, que vê na ECA a vocação natural para o atendimento às demandas de produção de vídeos de todas as naturezas. Os trabalhos realizados no setor, de uma maneira geral, são depositados na videoteca da ECA, parte integrante da biblioteca. O Departamento de Jornalismo instalou, em 1993, um circuito interno de televisão, com transmissão de programação diária recebida via satélite, além da possibilidade de veiculação das produções do próprio departamento. Situação bastante próxima ocorre com o Departamento de Cinema, Rádio e Televisão (CTR). A área de televisão possui seus equipamentos e utiliza-os basicamente para a qualificação dos seus profissionais. Possui dois estúdios, ilhas e câmeras U-Matic e PAL-M. Nesse departamento, paralelamente ao desenvolvimento de pesquisas teóricas sobre a relação entre a comunicação e a educação, têm sido promovidos, desde 1986, os encontros sobre o vídeo e a televisão na educação, em uma articulação com a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT/SP). Juntamente com esses encontros, que têm a presença de profissionais da área de todo o Brasil, são realizados os festivais de vídeo educativos. No ano de 1993, foi realizado na USP, em uma promoção desse mesmo departamento em conjunto com o Senac, o Primeiro Congresso Internacional de Televisão e Educação, com o objetivo de se tornar viável um “centro de intercâmbio para estudos, debates e difusão de experiências educacionais desenvolvidas por meio da televisão.”(USP, 1992)<sup>94</sup>

A área de cinema possui também um setor capacitado para produção e edição: o Laboratório de Vídeo,<sup>95</sup> criado para servir de apoio ao curso de cinema, com a cópiagem de material para a análise durante os cursos. É equipado com ilha de edição S-VHS e produziu apenas um vídeo, fruto de uma pesquisa acadêmica, além de outros institucionais.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> Primeiro Congresso Internacional de Televisão e Educação, material de divulgação, 1992.

<sup>95</sup> Este setor possui também toda uma infraestrutura para produção e pesquisa na área fotográfica e cinematográfica, com uma significativa produção.

<sup>96</sup> Depoimento ao autor pelo professor Mário Guidi em maio de 1993.

A criação deste laboratório deu-se no momento da ida para a ECA, em 1988, do professor Mário Guidi, à época do Instituto de Psicologia,<sup>97</sup> com o objetivo de montar um centro de cinematografia científica. Esse centro não foi implantado e os equipamentos estão hoje sendo utilizados pelo departamento e atendendo a outras demandas da ECA e da USP como um todo, de forma assistemática.

A ECA possui ainda um setor de atendimento aos professores para o fornecimento de equipamentos audiovisuais para as atividades didáticas e uma filmoteca/videoteca, integrada à biblioteca. Seu acervo é de cerca de 700 vídeos, constituído a partir de 1987, composto com produção própria da ECA, de material doado, comprado e com programas copiados diretamente das emissões em *broadcasting*. Durante a realização desta pesquisa, a biblioteca da ECA desenvolvia um sistema para o cadastramento desse material, incluindo também os filmes, *slides* e discos. A utilização dos vídeos no setor dá-se de forma bastante acentuada, existindo, para os alunos, uma cabine com equipamento em VHS para a visualização do material e, para os professores, a possibilidade de empréstimo.

O Departamento de Ciências da Comunicação (CCA) desenvolveu, entre 1989 e 1992, dois cursos de especialização de comunicação e educação, coordenados pelo professor Ismar de Oliveira Soares. Esses cursos buscavam a formação teórica dos alunos de forma interdisciplinar, contando, para isso, com professores da ECA e da Feusp. A partir de setembro de 1993, o referido departamento passou a oferecer o curso de especialização em gestão de processos comunicacionais, na pós-graduação, com 720 horas, e esse curso está sendo integrado a um programa latino-americano de formação superior em planejamento e gestão de processos comunicacionais, a ser

---

<sup>97</sup> O professor Mário Guidi à época defendeu tese de doutorado na área, com o título: *Desenvolvimento de uma técnica instrumental de registro cinematográfico de comportamento de Atta Sexdens Rubropilosa*, em 1972.

implantado no continente, nos próximos anos, num trabalho que integrará centros de capacitação voltados para a comunicação alternativa e centros de pós-graduação de universidades, na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México. [...] O curso da Universidade de São Paulo volta-se para a formação de gestores para a elaboração, implantação e avaliação de projetos em comunicação/cultura nos setores público e privado. (SOARES, 1993, p. 46-47)

Em janeiro de 1993, um dos projetos em andamento na ECA, a Escola do Futuro, ganhou *status* de Núcleo de Pesquisa (NAP), ligando-se a partir de então diretamente à Pró-Reitoria de Pesquisa. Esse projeto, em andamento desde 1989, nasce a partir de uma articulação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC), para “*funcionar como um laboratório de pesquisa e demonstração para investigar as novas tecnologias de comunicação e suas aplicações educativas.*”<sup>98</sup> Esse projeto, que previa inicialmente a constituição de dois laboratórios, um na USP e outro no Inep, em Brasília, terminou, por razões burocráticas, constituindo-se apenas na USP, com um financiamento do Inep por um período de um ano. Com uma equipe de professores da ECA, basicamente vinculados ao CTR, conta com envolvimento parcial de professores da Feusp. Ao longo desses anos, foram produzidas três dissertações de mestrado, três teses de doutoramento além da promoção de seminários nacionais e internacionais. Duas das teses realizadas, segundo seu coordenador, “*foram a produção de videodiscos interativos usando hipertexto, um sobre a história da escravidão no Brasil, outro sobre seres vivos e o meio ambiente.*”<sup>99</sup> Segundo Litto, “*mais de 20 trabalhos foram apresentados em congressos nacionais e internacionais*”, e para o ano de 1994 está prevista uma ampliação da Rede Guri – um projeto de introdução de computadores no ensino de primeiro grau –, estendendo-a para áreas mais pobres do país. Coordena-

215

---

<sup>98</sup> Depoimento ao autor pelo coordenador da Escola do Futuro, Frederick Litto, em fevereiro de 1994, via Internet.

<sup>99</sup> *Idem.*



nam também um projeto de ensino de ciências via telemática, línguas, estudos sociais e esportes, usando a rede Internet.<sup>100</sup>

No momento, a transformação da Escola do Futuro em um NAP introduz, por um lado, uma maior liberdade acadêmica e administrativa, ao mesmo tempo em que a obriga a buscar recursos unicamente externos à USP. Dessa forma, segundo Frederick Litto, “*temos liberdade de trabalho e financeira - embora tenhamos que trabalhar duro para conseguir dinheiro - mas estamos livres das brigas e intrigas nos departamentos da universidade.*”<sup>101</sup> O orçamento atual é de cerca de 500 mil dólares por ano, incluindo 36 bolsas do CNPq (em vários níveis), além de outros convênios como a doação de equipamento da Apple Computers.

Esse conjunto de atividades desenvolvidas paralelamente no interior da USP e a identificação da necessidade de uma ação mais articulada nessa área estimularam a Ceca e a desenvolver o projeto Univídeo, com o objetivo de tentar ligar essas ações. Como já mencionado, o autor, ao longo da realização deste doutorado, participou na elaboração das ideias básicas que se constituiriam no plano de atuação da Ceca para a viabilização do Univídeo. Adotando uma postura um pouco diversa daquilo que vem sendo o normal na área, o Univídeo está estruturando-se no interior da USP a partir da aglutinação dos esforços isolados identificados ao longo da sua implantação. As metas iniciais desse projeto poderiam ser resumidas em quatro grandes linhas, conforme depoimento da atual coordenadora acadêmica, Marília Franco:

1. Referenciamento: cadastramento de toda a produção videográfica da USP (própria, adquirida ou doada) e criação de um banco de dados específico (Univídeo) que pode ser acessado on-line de qualquer parte do mundo, via Internet. Atualmente já estão cadastrados e disponíveis para consulta cerca de 600 produtos.<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> Entrevista com o coordenador da Escola do Futuro, Frederick Litto, em fevereiro de 1994, via e.mail.

<sup>101</sup> *Idem.*

<sup>102</sup> Este acesso pode dar-se via GOPHER ou diretamente acessando a máquina 143.107.70.6, userid: DEDALUS.

2. Capacitação de pessoal: promoção de cursos para a qualificação de servidores e docentes da USP, visando à implantação de uma efetiva cultura audiovisual no conjunto da universidade. O primeiro curso foi promovido em fevereiro de 1994, com 14 participantes, técnicos dos setores audiovisuais de diversas unidades da USP.
3. Criação de um 'Boletim Board Service' (BBS) do projeto, colocando à disposição informações técnicas e teóricas do projeto, sobre técnicas e procedimentos de produção de material videográfico, fontes financiadoras nacionais e internacionais, empresas de assistência técnica e informações jurídicas sobre direito autoral.
4. Lançamento de um selo Univídeo, a partir do material cadastrado no banco de dados, que possibilitará a comercialização dos produtos da USP.

O referido projeto está sendo articulado segundo dois princípios básicos:

- Desenvolver ao máximo as condições de cadastramento, difusão e troca de informações sobre o uso e a produção de vídeo nas atividades acadêmicas das unidades;
- Não propor nenhum tipo de centralização, a não ser aquelas referentes ao cadastramento e difusão de informações.<sup>103</sup>

## Universidade de Milão - Università degli Studi di Milano

### A universidade e seu contexto

A Università degli Studi di Milano, universidade pública fundada em setembro de 1923, está localizada na cidade de Milão, Itália, capital da

---

<sup>103</sup> USP – Projeto Univídeo, Primeiro Curso Básico de Iniciação em Vídeo, São Paulo, Ceca, 21 a 25 de fevereiro de 1994.

região da Lombardia. Milão, com cerca 1.500.000 habitantes, é um importante pólo industrial, comercial, econômico e cultural da Itália.

Essa importante cidade do norte da Itália abriga as sedes das principais emissoras de televisão da rede privada, agências de publicidade e dos principais bancos estrangeiros com sede na Itália. No campo educacional, Milão possui duas universidades públicas e três particulares. A Universidade de Milão está estruturada em oito faculdades, centros de serviços, centros de estudos e pesquisas, e cada faculdade é subdividida em institutos científicos e departamentos. Nestes, estão os cursos de graduação (*laurea*) e pós-graduação (*pós-laurea*).

A universidade possui ainda cinco centros de serviços (Centro de Serviço de Informática, Centro de Tecnologia para o Aprendizado (CTU), Laboratório de Análises, Biblioteca Biológica Interdepartamental e a Biblioteca de Química).

No ano acadêmico de 1991 a 1992, a Universidade de Milão possuía 1.074 professores em tempo integral, 341 em tempo parcial e 164 contratados, mais 718 pesquisadores distribuídos nas diversas faculdades. Possuía 1.929 funcionários técnico-administrativos para um total de 89.694 alunos matriculados, dos quais 59.291 cursando e 30.473 fora dos cursos.<sup>104</sup>

## O Centro de Tecnologia para o Aprendizado (CTU)

Histórico do CTU – O Centro di Technologie per l'Apprendimento (Centro de Tecnologia para o Aprendizado) (CTU), antigo Centro Televisivo Universitário da Università degli Studi di Milano, constitui-se como centro interdepartamental de serviço da universidade, ligado diretamente à administração central. Localizado na Città Studi, bairro de Milão que concentra algumas das unidades da Universidade de Milão e o Politécnico de Milão – a outra universidade pública milanesa –, o CTU ocupa uma área de 800 metros quadrados do chamado *Settore Didattico*

<sup>104</sup> Università degli Studi di Milano, Dati Statistici, Anno Accademico 1991/1992.

(Setor Didático), onde existem salas de aulas para os diversos cursos. Em sua sede, o CTU abriga uma mediateca com seis boxes para atendimento direto a estudantes e professores, laboratório de computação, salas para edição, uma delas com cabine de som, computação gráfica, estúdio, oficina, administração (secretaria e diretoria). Além disso, possui outras duas salas, uma para seminários e aulas dos programas de multimídias e de teledidática e outra com 11 computadores para uso dos estudantes.

O CTU nasce em 1975, por iniciativa de dois ex-reitores da universidade (professores Giuseppe Schiavinato e Enore Deotto), do professor Gianni Degli Antoni e da então estudante de matemática e atual diretora, Patrizia Ghislandi, que fazia uma *tesi di laurea*,<sup>105</sup> na qual desenvolvia “Uma metodologia para a realização de videoteipes didáticos para informática, com exemplos.” (GHISLAND, 1988)

219

Ao longo do tempo, conforme material de divulgação e relatórios anuais, o CTU passou por inúmeras reestruturações, sendo a mais significativa a de abril de 1992, que culminou com a mudança de sua denominação. De uma produção exclusivamente em vídeo, o CTU hoje ocupa-se também do acompanhamento de *tesi di laurea* dos alunos de ciência da informação e da produção de multimídias, estando também desenvolvendo um projeto de didática a distância. (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, 1993) Como centro de serviço que se “ocupa da produção, experimentação e pesquisa no campo das tecnologias e metodologias para a formação e informação”, o CTU, de acordo com o seu estatuto, propõe-se a:

1. Colocar à disposição dos docentes, dos institutos e dos departamentos da universidade instrumentos, técnicas e competências para o emprego das tecnologias para a informação, o aprendizado e a didática;

---

<sup>105</sup> *Tesi di laurea* é o trabalho final obrigatório para a conclusão dos cursos de graduação na Itália, que é realizado ao longo do curso, acompanhado de um orientador, um co-orientador e submetido ao final a uma comissão de professores da universidade.

2. Produzir e distribuir na universidade, a pedido dos docentes, programas de multimídias de caráter didático, científico e cultural para uso dos estudantes, professores e funcionários, para a educação a distância e atualização profissional;
3. Manter e desenvolver uma mediateca e uma biblioteca especializadas;
4. Promover, no âmbito da sua própria atividade, pesquisas para o desenvolvimento, aplicações, história e evolução das tecnologias para a informação, o aprendizado e avaliação de sua eficácia;
5. Fornecer consultoria aos institutos e departamentos que pretendem utilizar as Novas Tecnologias Educativas (NTEs), contribuindo com a formação de seu pessoal;
6. Fazer os contatos e a colaboração com outras instituições, universitárias ou não, italianas ou estrangeiras, que tenham finalidades comuns. (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, 1992, p. 7, tradução nossa)

Para o atendimento dessas finalidades, o CTU é gerido por um conselho diretivo, um comitê dos usuários (*comitato utenti*) e, administrativamente, por um diretor e um vice-diretor. O conselho diretivo, composto por representantes de todas as faculdades e setores da universidade, representantes dos estudantes e funcionários, deve reunir-se ao menos a cada três meses, com a função de definir as linhas programáticas do centro. O comitê dos usuários é composto por um representante de cada um dos cursos e representa junto à CTU e aos órgãos acadêmicos da universidade as necessidades dos usuários do serviço. Sua equipe é composta de sete funcionários (não docentes) do quadro da universidade e de cinco técnicos contratados em regime temporário, além de estudantes e estagiários que desenvolvem pesquisas no centro.

Os recursos do centro são provenientes de fontes diversas, sendo básica a dotação própria da universidade que é sua única fonte regular. Em números gerais, desde a sua criação, o CTU conseguiu aumentar em quase 10 vezes o seu orçamento, chegando hoje a cerca de 300 mil dólares ao ano. O CTU obteve também, mas por apenas uma vez, verba do Ministério da Pesquisa Científica da Itália e da Comunidade Europeia, para o desenvolvimento de projetos específicos na área de multimídias. Atualmente, o CTU recebeu cerca de 150 mil dólares para o desenvolvimento de um projeto de didática a distância, que será descrito mais adiante.

Com essa verba, o centro presta os serviços aos demais setores da universidade sem cobrança de qualquer taxa, exceto o pagamento de diárias e hospedagem, quando a produção exige o deslocamento de equipes. Segundo a sua diretora, *“esse aumento do orçamento destinado ao CTU é porque o CTU tem desenvolvido atividades que atendem às necessidades da universidade.”*<sup>106</sup> É com parte desses recursos que o centro paga também os atuais cinco funcionários que não são do quadro da universidade.

Uma descrição acompanhada de uma análise de cada uma das diversas dimensões do trabalho do CTU permitirá compreender melhor esse centro e a sua relação com a universidade como um todo.

A produção multimidiática do CTU – O CTU inicialmente só desenvolvia seus produtos em videoteipe e, nos últimos anos, vem trabalhando com outros suportes como videodiscos, CD-ROM, memória ótica e *software* para computadores.

Ele está equipado para realizar produções em vídeo com nível profissional, possuindo duas salas de edição. Uma com três gravadores 3/4' BVU, um Betacam, um outro 3/4' Low Band e um S-VHS profissional mais uma mesa central de edição com máquina para titulação, unidade de efeitos, um duplo TBC e aparelhagem para a sonorização. A outra sala de edição possui dois gravadores 3/4', uma BVU, uma central de edição, máquina de titulação, TBC, entre outros, com equipamentos

<sup>106</sup> Depoimento ao autor por Patrizia Ghislandi em janeiro de 1994.

para áudio, inclusive cabine de som. No seu estúdio, estão duas telecâmeras profissionais, monitores, sistema de iluminação profissional e os demais periféricos de estúdio. Possui ainda equipamentos para duplicação de fitas, duas unidades completas para externas, duas estações gráficas, um laboratório de computação com cinco computadores pessoais, duas redes internas (Apple Talk e Ethernet), leitores e gravadores para CD-ROM. A sala para atendimento aos estudantes possui 11 computadores pessoais e impressora.

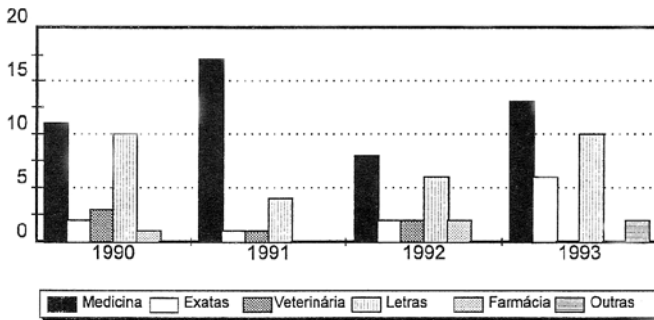
222 A produção do CTU é feita basicamente atendendo às solicitações dos docentes, aprovadas pela direção. O docente elabora um projeto de vídeo ou multimídia, com o conteúdo específico que deve ser tratado e a equipe do CTU, supervisionada pelo docente, produz o vídeo realizando as filmagens (estúdio e externas), uma pré-edição, computação gráfica, edição e sonorização. Em especial, nos aspectos técnicos da produção videográfica, vê-se, analisando o conjunto dos vídeos produzidos, uma evolução. Nos primeiros vídeos, realizados com equipamentos ainda amadores, fica evidenciada uma tentativa de reproduzir os procedimentos de sala de aula. Esses vídeos, muitas vezes longos e descritivos, em nada diferiam de um texto escrito ou de uma aula normal. Hoje, observa-se uma concepção de produção diferente, mais caracterizada com o próprio meio e percebe-se um uso bastante grande de efeitos de edição e de computação gráfica.

Desde o seu início, o CTU enfrenta um problema muito comum em setores dessa natureza. Uma grande demanda para o registro de eventos, sem posterior finalização. Inicialmente, a equipe do CTU fazia esse tipo de gravação e o material bruto filmado ficava à espera dos docentes que solicitavam esse registro para poder receber um tratamento de pós-produção e ser utilizado. A quantidade de pedidos dessa natureza foi aumentando, sem, no entanto, haver a conclusão desses trabalhos. Adotou-se, então, uma outra sistemática para o registro de eventos. O CTU empresta um equipamento portátil para esse fim, o departamento interessado faz as filmagens e, posteriormente, se ainda existir

o interesse no material registrado, dirige-se ao CTU para a edição do material.<sup>107</sup> Durante a realização desta pesquisa, a direção do centro estudava mecanismos para inibir esse tipo de procedimento.

O CTU produz em duas grandes áreas: de um lado, encontram-se as produções para a área médica e, do outro, as demais áreas. Observa-se que, ao longo dos anos, tem sido sempre maior o número de vídeos realizados na área médica. O gráfico a seguir mostra claramente essa tendência.

Gráfico 1  
Produção videográfica do CTU período 1990-1993, por áreas



Fonte: Relatórios anuais do CTU

Analisando os dados da produção de vídeos do CTU nos últimos anos, podemos constatar uma diminuição da quantidade de vídeos produzidos sem, no entanto, representar um considerável aumento dos outros produtos. Desde o seu início até 1993, foram produzidos 309 vídeos. Nos últimos anos, vêm-se desenvolvendo experimentos na área da multimídia com a realização de quatro produtos, sendo um institucional sobre as atividades do centro, dois na área médica e um em biologia. Evidentemente, uma análise apenas quantitativa não representa o verdadeiro movimento desse centro, uma vez que, acompanhando a

<sup>107</sup> Depoimento ao autor por Andrea Restelli em novembro de 1993.



produção videográfica do CTU, observa-se nitidamente um aperfeiçoamento na qualidade dos seus vídeos, tanto nos aspectos técnicos, estes claramente evidentes, como no conteúdo e na linguagem dos produtos. Vale salientar ainda que o desenvolvimento de multimídias (realização dos programas de gestão da multimídia, produção de CD-ROM ou de videodiscos) constitui-se ainda em uma área na qual a conclusão de um produto exige um tempo maior do que o necessário para o desenvolvimento daqueles produtos já consagrados. Segundo Patrizia Ghislandi, um erro que o CTU tem cometido na produção desses novos produtos é o de fazer multimídias muito grandes, que levam até quatro anos para ser desenvolvidos. “*Precisamos fazer coisas menores para colocar à disposição da universidade mais agilmente*”, diz ela.

224

Duas outras ações na área de produção são realizadas rotineiramente. Uma delas é a dublagem para o italiano dos filmes adquiridos para o atendimento às videotecas descentralizadas. A outra, também visando a atender aos pedidos dos docentes da universidade, é a cópia dos filmes e vídeos adquiridos para a composição das videotecas descentralizadas. A partir da indicação e solicitação de determinados produtos feitos pelos departamentos, o CTU faz a sua aquisição (vídeos ou *software*) com verba própria e fornece uma cópia ao departamento solicitante, para a constituição das videotecas descentralizadas. O original fica no CTU, para o atendimento aos usuários. Nessa linha, só nos últimos três anos (1990 a 1992) foram adquiridos 102 vídeos, seis programas para computador e um videodisco. Somente em 1993, foram adquiridos 68 vídeos e 10 programas para computador. Alguns setores da universidade, em especial a área médica e veterinária, estão adquirindo equipamentos para produção. Conforme entrevistas realizadas pelo autor, a participação do CTU dá-se quase de forma indireta, pelo contato pessoal que os técnicos têm com cada docente individualmente, não se constituindo, como se deveria esperar, em uma efetiva ação na definição das políticas de produção da universidade.

Pesquisa e experimentação – O desenvolvimento de pesquisas sobre as novas tecnologias da comunicação e da educação é um dos objetivos do CTU, no entanto, uma observação mais sistemática do seu desempenho mostra ser esta uma área em que o centro encontra grande dificuldade. A menos das experimentações que estão sendo feitas com a possibilidade de utilização desses novos recursos, sente-se nitidamente uma falta de reflexão teórica sobre a questão. Um dos aspectos que chama atenção é a ausência de professores e pesquisadores da própria universidade no CTU. Segundo Patrícia Ghislandi, a causa disso é o pouco interesse que esse tipo de atividade desperta nos docentes. “*Temos sempre a presença de professores para a produção de vídeos, mas não para desenvolvimento de pesquisas.*” Na verdade, insiste ela, o sistema universitário não valoriza esse tipo de produção e pesquisa. “*O que conta ponto para a ascensão na carreira são os artigos escritos. A produção de um audiovisual não tem significado para isso e, conseqüentemente, os docentes não se interessam*”, afirma ela. No entanto, o centro abriga alunos dos cursos de graduação que lá vão desenvolver as suas teses de final de curso. São estudantes que ficam envolvidos com o centro e que, no tempo de observação desta pesquisa, constituíam verdadeiramente o aspecto vital da pesquisa do CTU. Alguns desses profissionais são depois absorvidos pelo próprio CTU ou por outras empresas que trabalham na área. Outros permanecem próximos ao CTU por mais algum tempo, mesmo sem algum vínculo. A maior parte das teses ali produzidas é dos alunos do curso de ciência da informação, e todas têm a diretora do centro como orientadora ou co-orientadora. De 1975 até 1992, 20 teses foram realizadas no CTU e durante 1992 três estavam em andamento. O CTU também apóia a produção de audiovisuais como parte integrante de teses de outros cursos que não os específicos sobre a informática. Em 1992, foram produzidos nove vídeos dentro dessa categoria.

Mediateca e videotecas descentralizadas – a distribuição da produção – O CTU mantém em sua sede uma mediateca para atendimento de alunos e professores da universidade. O acervo atual do CTU é composto de 1.229 vídeos, 15 filmes, 52 videodiscos, 14 CD-ROM, 835 livros, 23 assinaturas de revistas e uma assinatura em CD-ROM. (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, 1993) Nesse espaço, é possível ao interessado pesquisar em um terminal de computador colocado à disposição dos usuários todo o acervo do CTU, fazendo a pesquisa por qualquer um dos campos de arquivamento dos produtos. Esse catálogo, desenvolvido para Macintosh a partir do *software 4th dimension*, é atualizado periodicamente. Atualmente, está-se desenvolvendo uma outra versão do catálogo para PC, uma vez que, com o sistema escolhido, não é possível fazer a sua circulação eletrônica. O usuário que deseja localizar algum material consulta o banco de dados, solicita o material desejado e utiliza-se de uma das seis cabines com equipamentos (VHS ou U-Matic) e videodiscos. Ainda não existe aparelhamento para a utilização na mediateca de multimídias com CD-ROM ou CD-I. A frequência à mediateca é, basicamente, de estudantes, e, segundo pesquisa feita no próprio setor, na maioria absoluta dos casos (cerca de 71%), é o próprio estudante quem decide procurar o serviço, sendo que somente cerca de 22% dos estudantes que a frequentam o fazem por alguma indicação dos docentes. O número de estudantes que utilizam a mediateca ao longo do ano varia em torno de 800, sendo interessante observar que depoimentos colhidos durante as entrevistas realizadas com professores de outros setores da universidade indicaram, efetivamente, um desconhecimento, por parte dos alunos, da existência e da possibilidade de acesso a esse serviço no CTU.

Desde o seu nascimento o CTU tem apoiado a criação das chamadas videotecas descentralizadas. São videotecas montadas nas demais unidades da universidade com produtos – na verdade somente vídeos – produzidos pelo centro ou adquiridos a partir da demanda das próprias unidades. Hoje existem, oficialmente, 31 videotecas registradas.

Em muitos casos, especialmente no começo, o CTU forneceu também os equipamentos mínimos (vídeo U-Matic e TV) para a constituição dessas videotecas, além do fornecimento periódico de vídeos. Esses vídeos, tanto os produzidos pela CTU, como os comprados por solicitação dos docentes, são distribuídos da seguinte forma: o original fica no CTU, sendo colocado à disposição na mediateca central, e uma cópia vai para a unidade co-produtora ou solicitante, compondo, dessa forma, o acervo de cada uma das videotecas descentralizadas.

A tentativa de criação e manutenção dessas videotecas descentralizadas, em teoria uma ação efetiva para a incorporação dos recursos da comunicação ao cotidiano universitário, apesar de antiga, ainda não se constituiu em uma realidade. As unidades abrigam as chamadas videotecas, o CTU considera-as como tal, mas, uma pesquisa que o próprio CTU está desenvolvendo para identificar a situação dessas videotecas tem indicado uma situação muito diversa. São poucas as unidades que conseguiram instituí-las efetivamente, no sentido amplo da palavra. Ou seja, espaço para guarda do material com catalogação efetiva, com possibilidade de utilização, com equipamentos e espaço para uma assistência individual ou coletiva. A maioria dos vídeos fornecidos pelo CTU fica ou em armários dos próprios professores ou em espaços inadequados. O que ocorre no Departamento de Farmacologia pode ser uma boa ilustração da situação. Apesar de suas instalações serem de qualidade – possuem equipamentos em um auditório com um vídeo VHS, dois U-Matic (um *player* e um *record*), sistema de sonorização e um vídeo Color Printer e, em outra sala, um *player* U-Matic e uma TV Sony de 28' –, a videoteca, na verdade, não existe, ficando as cerca de 150 fitas em um armário no corredor do departamento. Os vídeos são quase todos obtidos das empresas farmacêuticas ou produtoras privadas, estando os originais na mediateca do CTU. Segundo o professor responsável pela videoteca, esse acervo foi divulgado alguns anos atrás e somente dois professores consultaram o material na primeira semana. Depois disso, somente mais um professor consultou o acervo por uma única

vez. Recentemente, nesse departamento, houve uma reestruturação da biblioteca e nada foi feito para a incorporação desse acervo e a efetiva constituição de uma videoteca.

Uma situação um pouco diversa ocorre no Instituto de Ciências de Farmacologia, onde a videoteca existe desde 1983. Ela está localizada na própria biblioteca, sendo disponíveis outras duas salas com equipamentos (VHS e U-Matic) para consulta individual ou em pequenos grupos. Possui ainda um carrinho com VHS, U-Matic e TV, para uso na biblioteca e em sala de aula. Em seu acervo existem 108 programas em U-Matic e 35 em VHS (cópias do material em U-Matic). São, basicamente, vídeos produzidos pelo CTU (cerca de 80%) e doações de empresas e produtoras privadas. A utilização é aberta a todos os alunos e professores, sendo que “os estudantes, desde 1987, não procuraram nenhuma vez o serviço”. Os professores utilizam-nos normalmente em suas aulas, e são, basicamente, os mesmos que fizeram os pedidos para a aquisição das fitas. Assim como em todas as demais videotecas, o catálogo é apenas um elenco dos títulos dos filmes. Também, de acordo com todos os entrevistados, há uma falta generalizada de informações sobre o que existe no mercado que poderia interessar a cada uma das áreas da universidade. Nessa mesma situação, encontra-se o Departamento de Matemática, que possui módulo (vídeo, TV e fones) na biblioteca para a consulta individual e mais uma sala de aula equipada para projeções. No entanto, seu acervo é muito pequeno e há também aqui uma reclamação sobre a falta de informações sobre as produções existentes no mercado. Possui câmera para registro de conferências e experimentos, porém, não edita o material filmado.

O Instituto de Anatomia Patológica, cujo diretor é o presidente do CTU, também não possui a videoteca em funcionamento. Para o Dr. Matturi, “os professores pouco se envolvem com a questão audiovisual, a não ser quando se trata de apresentar alguma coisa de sua própria atividade em um congresso.” Além disso, dificuldades administrativas fazem com que no seu instituto os cerca de 25 vídeos da videoteca fiquem em sua própria

sala. O instituto possui um auditório equipado com seis televisores, vídeo U-Matic e VHS, leitor de CD-ROM, tudo ligado a um telão, mas não há pessoal para viabilizar um uso mais sistemático desse material. Durante a época de realização desta pesquisa, estava sendo providenciada a compra de computador e a montagem de um *box* para a primeira experimentação e utilização de uma das multimídias produzidas pelo CTU – um hipertexto sobre anatomia patológica de autoria do próprio Dr. Matturi. As dificuldades enfrentadas no incentivo do audiovisual na universidade não são de natureza apenas administrativa. Em 1992, o Dr. Matturi propôs ao Conselho da Faculdade de Medicina – ao qual o instituto está vinculado – *“incluir a produção de audiovisuais como produção acadêmica da mesma forma que é a publicação de artigos especializados e a proposta foi rejeitada e considerada absurda.”*<sup>108</sup>

Também para a distribuição externa dos seus produtos o CTU vem encontrando dificuldades. Problemas de toda natureza, mas com mais destaque para a questão dos direitos autorais, dificultam a comercialização e circulação dos produtos do CTU.

A sistemática de comercialização é totalmente incipiente e a principal dificuldade encontrada são os direitos autorais.<sup>109</sup> Como a produção desses centros universitários é feita muitas vezes a partir de imagens de livros, de músicas comerciais, já que não há recursos para produção própria, o pagamento dos direitos fica muito difícil, o que quase impede a sua comercialização. Nos 15 anos de existência do CTU nenhum produto foi comercializado. Em agosto de 1993, a Universidade de Milão firmou um convênio com a Tecniware, empresa ligada a um tradicional grupo editorial italiano (Grupo Rizoli/*Corriere della Sera*), para a distribuição dos seus produtos. O referido convênio, bastante genérico nos termos, coloca à disposição do distribuidor todos os seus produtos em condições de serem comercializados. Caberá ao distribuidor fazer as

---

<sup>108</sup> Depoimento ao autor em dezembro de 1993.

<sup>109</sup> Isto foi constatado também em outros centros de produção universitária italianos, visitados pelo autor durante o período de agosto de 1993 a fevereiro de 1994.

cópias do material a ser comercializado, sendo as matrizes fornecidas pelo CTU, sem, no entanto, poder o distribuidor fazer qualquer tipo de corte e inserção de imagens sem a prévia autorização do CTU. Todos os custos relativos à “realização das cópias, duplicações, confeccionamento e distribuição dos programas serão a cargo do distribuidor.” (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, 1993) Os programas deverão ser destinados a uso exclusivamente privado e o uso didático/escolástico para espectadores não pagantes. Os preços de venda deverão estar de acordo com os valores vigentes no mercado e o distribuidor dará um desconto de 20% para as vendas realizadas para a própria universidade. De acordo com o convênio assinado, caberá ao CTU 43% do valor de capa a título de *royalty* sobre as vendas diretas, 30% para as vendas no mercado de *homevideo* e 50% para a venda a todos os outros tipos de direitos e para a veiculação em *broadcasting* (via éter, cabo, ar etc.). Além disso, o distribuidor colocará à disposição 10% das cópias vendidas anualmente, com a finalidade de munir a universidade de cópias para promoção dos produtos e para o seu uso interno. (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, 1993) Sem dúvida, um contrato claro e que possibilitaria uma efetiva comercialização de uma série de produtos natos no CTU, porém, durante o primeiro ano de vigência desse convênio, não foi possível colocar nenhum dos seus produtos em condições de serem comercializados por absoluta impossibilidade de identificar claramente todos os direitos que deveriam ser negociados.

Didática a distância – Está em desenvolvimento no CTU um projeto de educação a distância com o objetivo de “servir uma série de pólos descentralizados da universidade: Varese, onde existe o curso de ciências biológicas, e Como, onde existem os cursos de física e química.” (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, 2001, tradução nossa) O referido projeto está em fase experimental, tendo sido realizados, ao longo de 1993, cinco seminários e uma aula, transmitida de uma sala adequadamente preparada para tal na sede do CTU em Milão, para outra sala em Varese, cerca de 50 Km de Milão. Segundo o texto que define as

linhas deste projeto, “a didática a distância é de fato um meio que libera os estudantes e professores do vínculo de pesados deslocamentos para obterem ou assistirem às aulas e deixa mais tempo à disposição para colóquios, pesquisa, para as atividades de seminários.” (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, [19--?])

O projeto pretende estabelecer uma ligação via ar, para a transmissão das aulas e seminários, uma ligação via rede de computador e telefone, para viabilizar a transferência de informações, dados e possibilitar a participação daqueles que estão no lugar distante. Além disso, prevê a constituição de uma mediateca, em que estarão disponíveis os materiais audiovisuais citados, os quais poderão ser consultados posteriormente à transmissão.

Durante o estágio realizado pelo autor, foi possível observar essa experimentação com a transmissão de uma conferência sobre “A história do espermatozoide e o homem”. É interessante observar que problemas políticos fizeram com que nenhum estudante pudesse participar da recepção dessa conferência em Varese (sede distante), porque no mesmo momento estavam programadas atividades obrigatórias de laboratório para os alunos dos cursos interessados nessa atividade. Do ponto de vista técnico, foi possível observar uma série de dificuldades operacionais e, sem dúvida, muito se deve andar para o avanço desta proposta. No final do estágio do autor, no CTU, o centro abrigou a gravação e edição das aulas para o Consorzio Nettuno, um projeto de educação a distância, para a formação de profissionais em nível universitário em engenharia informática e automação e engenharia das telecomunicações. Esse projeto possui como sócio-fundadores diversas universidades e empresas italianas. É interessante observar que a Universidade de Milão, da qual o CTU é parte integrante, não faz parte do consórcio. O projeto consiste na emissão pela Rádio e Televisão Italiana (RAI), emissora estatal de televisão, de um conjunto de aulas tradicionais das diversas disciplinas, divulgadas antecipadamente, e colocadas no ar no horário de três às sete horas da manhã, de segunda a domingo.



Segundo Patrizia Ghislandi, o CTU “foi convidado a colaborar com o projeto e aceitou como uma forma de promover um aperfeiçoamento do seu pessoal. Não existe um pagamento formal para estas gravações, apenas receberemos no futuro um financiamento a fundo perdido.”<sup>110</sup>

A apresentação do Centro di Tecnologie per l’Apprendimento (CTU) da Università Degli Studi di Milano encerra esta parte mais descritiva deste trabalho e possibilita apresentar uma análise do universo audiovisual das universidades brasileiras.

---

<sup>110</sup> Entrevista concedida em janeiro de 1994.

**A UNIVERSIDADE  
E O AUDIOVISUAL:  
UMA ANÁLISE**



A descrição apresentada no capítulo anterior possibilita estabelecer um quadro referencial das práticas audiovisuais universitárias, tomando como amostragem as cinco universidades brasileiras pesquisadas (USP, UFRJ, UFRN, PUC/RS e UnB) e utilizando a Universidade de Milão como elemento referencial externo.

Neste momento, a fotografia de obturador aberto de cada uma dessas instituições passa a ser substituída por uma única fotografia do conjunto das universidades analisadas. Aqui, o principal objetivo é o de identificar o que elas têm em comum ao tentarem incorporar alguns novos elementos da sociedade dos *mass medias*.

As descrições do capítulo anterior evidenciaram ações em curso em diversas dimensões que serão aqui assumidas como categorias de análise: produção, utilização, distribuição, pesquisa e avaliação.

## A PRODUÇÃO AUDIOVISIVA DAS UNIVERSIDADES

Iniciar esta análise com a dimensão acerca da produção não é algo gratuito. A evidência maior de todas as universidades analisadas, incluindo a Universidade de Milão, é de que a produção audiovisual ou multimidiática é a palavra de ordem nestas instituições. Pululam projetos

e propostas de aquisição de equipamentos, em quase todos os setores visitados, indicando um desejo de se produzir material audiovisual. Setores ou grupos já equipados trocam velozmente de equipamentos para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias na área. Dos primeiros vídeos VHS passa-se para os U-Matic, hoje já quase “querendo ser encostados”. Novos formatos, novas bitolas, novos recursos. Em alguns lugares, a produção de vídeos já está sendo considerada velha e inicia-se a produção de multimídias.

No entanto, a estrutura adotada para essas produções tem como modelo as produtoras comerciais ou as grandes redes de televisão. A principal marca desse modelo está na relação estabelecida entre os chamados especialistas em vídeo (especialistas na tecnologia) e os chamados conteudistas (especialistas em conteúdo), mantendo-se, com isso, uma metodologia cartesiana de divisão de trabalho, com a subdivisão excessiva de funções, em especial na relação forma-conteúdo.

Em todas as universidades analisadas, encontramos uma manifestação de dificuldade de articulação entre esses dois tipos de profissionais, com reclamações ocorrendo dos dois lados, não importando se a capacidade de produção da universidade era mais ou menos sofisticada.

É neste último aspecto – o da sofisticação da capacidade de produção – que surge uma outra evidência. A utilização da palavra “sofisticação” para se referir à capacidade instalada de produção tem a ver com a existência, nas universidades, de centros mais bem aparelhados para a produção de vídeos e multimídias. Esses centros – destacam-se aí a Produção Cultural e Educativa (CPCE) da UnB, o Videopuc da PUC/RS e o CTU da Universidade de Milão – passam a ter dificuldades em aceitar a realização de produções que poderiam ser consideradas menores em uma perspectiva comercial de produção. Exemplo significativo disso é a demanda de filmagens de palestras e conferências. De fato, essa é uma demanda muito grande e, também, é um fato que esse material registrado tem sido pouco utilizado posteriormente, gerando um desperdício de tempo e recursos. No entanto, pode-se analisar essa situação

a partir dos dois pólos. De um lado, daqueles que demandam as filmagens, indicando, evidentemente, a existência de uma percepção sobre a importância do meio, da importância de utilizar esses novos recursos como fonte de registros dos acontecimentos significativos para a vida de cada um dos setores das universidades. No entanto, a não finalização desse material também indica a inexistência de uma perspectiva de uma utilização mais eficiente do mesmo. De outro lado, visto do ângulo dos produtores, essa dificuldade em transformar esta demanda em algo palpável, em algo utilizável, está ligada com a perspectiva de adoção de um modelo comercial para essas produtoras universitárias. Essas produções menores, já que são produções sem grandes elaborações técnicas, de certa forma, não interessam aos profissionais desses setores. Isso foi evidenciando ao mesmo tempo um caminhar na direção do que se poderia chamar, em um paralelo com o cinema, de produção de autor. No entanto, evidenciou-se uma indefinição do que isso significa. Assim, o que se observa é uma falta de identidade para esses vídeos, com uma oscilação entre o simples registro de aulas ou experiências (o mais comum) e uma produção com grande ênfase nos efeitos especiais e edição. Entre esses dois extremos, impressada encontra-se aquela produção que articula a produção multimidiática com a produção de conhecimento da universidade.

Algumas áreas têm se destacado na produção universitária, sendo a medicina a mais evidente. Uma grande quantidade de vídeos foi realizada, mesmo que em alguns casos com recursos técnicos bastante precários, nas Universidades de São Paulo (USP) e Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e, com mais destaque ainda, na Universidade de Milão.

Duas outras áreas destacam-se de formas distintas: comunicação e a educação. Nas faculdades de comunicação, é desenvolvido um trabalho mais próximo da produção de autor, em que se produzem documentários, reportagens e filmes, na perspectiva de formar os profissionais da área de jornalismo e telejornalismo. Na educação, em

praticamente todas as universidades analisadas, existe algum tipo de uso desses recursos nos laboratórios das disciplinas específicas de tecnologia educacional ou, em outros casos, são as faculdades de educação que estão abrigoando esses centros de produção.

No entanto, destacou-se na análise desses nichos de produção a total desarticulação, seja entre os setores como entre as pessoas interessadas na questão audiovisual. O conjunto de depoimentos obtidos indicou, claramente, que esses esforços e esses setores trabalham isoladamente, não havendo, a não ser por uma iniciativa absolutamente pessoal, nenhum tipo de articulação visando a um desenvolvimento mais integrado e complementar dessas atividades.

238 Uma outra evidência, na área de produção, é a tendência de transformar, por uma pressão econômica, os setores de produção de material audiovisual em verdadeiras produtoras privadas dentro das universidades, com o objetivo de se autofinanciarem. Isso decorre, entre outras razões, em função da existência de um mercado para produções em vídeo em expansão, o que possibilita, mais facilmente, a obtenção de recursos por meio do oferecimento de serviços como produção de vídeos, aluguéis de equipamentos e instalações. Em diversas escalas, isso foi observado em quase todas as universidades analisadas. Em uma perspectiva vizinha a essa, está a produção de vídeos – e multimídias – institucionais para promoção da universidade ou de seus setores.

A sistemática de produção observada em todas as universidades que possuem centros de produção evidencia uma ação amadora em diversos aspectos que merecem ser destacados. Um primeiro, mais evidente e significativo para a perspectiva de distribuição que será referida posteriormente, diz respeito ao direito autoral. Como essas produções são realizadas sem uma sistemática de produção que considere a perspectiva de comercialização, são utilizadas, muito frequentemente, gravuras, imagens, fotos e músicas sem os devidos registros para uma possível regularização desses produtos. O exemplo da Universidade de Milão é, dentre todos, o que me parece mais significativo, uma vez que, há 15

anos, o CTU vem produzindo vídeos e possui um convênio com uma distribuidora para comercializar seus produtos e não conseguiu, efetivamente, entregar nenhum produto para ser comercializado.

Essa perspectiva amadora da produção tem efeitos também na própria sistemática de produção e na qualidade do produto final. Também aqui, isso nos remeterá à dimensão pesquisa, que será tratada posteriormente. Em algumas das universidades analisadas, verifica-se uma não especialização dos profissionais que trabalham na produção de vídeos, deixando-se que a produção seja feita com base em modelos externos, com padrões que são adotados a partir da cultura audiovisual de cada um individualmente e não envolvendo uma reflexão coletiva dessas técnicas e conteúdos.

A experiência do CTU em adquirir filmes e vídeos de outros produtores, promovendo posteriormente a dublagem desse material para o fornecimento às videotecas, tem-se constituído em um esforço de incorporação do vídeo à Universidade de Milão com uma aceitação significativa por parte de professores e alunos. Uma atividade como essa poderia ser considerada menor se a perspectiva desses centros fosse apenas a de produzir materiais originais, de se fazer vídeo ou multimídia de autor; no entanto, a grande aceitação dessa linha de produção tem demonstrado ser esse um caminho importante para a implantação da cultura audiovisual nas universidades.

Em uma dimensão mais individual, a produção nas universidades é feita sempre de forma amadora, a partir das iniciativas isoladas dos professores. São produções realizadas com equipamento próprio ou adquirido por intermédio de financiamentos de pesquisas. De uma maneira geral, observa-se que esses produtos encerram-se neles mesmos, não havendo um trabalho posterior de finalização e utilização que não seja o próprio momento das pesquisas. Também se evidenciou uma grande dificuldade de articulação com os centros de produção das universidades.



Do ponto de vista dos recursos humanos, evidencia-se nesta dimensão uma tendência que se repetirá nas demais, que é o envolvimento quase que apaixonado daqueles profissionais que acreditam na importância desses novos recursos. São professores, funcionários e alunos verdadeiramente apaixonados por essas questões, e somente eles são os envolvidos nessa temática. Com todas as dificuldades políticas internas de cada uma das instituições – o CTU em Milão, o CPCE em Brasília, o Videopuc em Porto Alegre, a OTE em Natal –, esses setores propõem-se e, efetivamente, estão preparados para a produção audiovisual. No entanto, em todos eles, o envolvimento concreto dos professores é sempre muito pequeno. Uma das razões destacadas em todas as universidades visitadas é a não valorização acadêmica de qualquer coisa que não seja a produção escrita de *papers* e artigos. A participação em projetos de produção e pesquisa de produtos multimediais ainda é considerada uma produção científica de segunda categoria em todas as universidades, em especial quando não se trata de uma área artística.

## A UTILIZAÇÃO DO AUDIOVISUAL NAS UNIVERSIDADES

O trabalho individual e isolado de professores, pesquisadores e alunos é a característica já identificada na produção, e a mais evidenciada também no que diz respeito à utilização dos materiais audiovisuais.

Em todas as universidades analisadas, a presença do vídeo – ou das multimídias – dava-se por uma iniciativa pessoal do professor, sem nenhum apoio, nem mesmo dos setores específicos para esse fim. O conjunto dos depoimentos desses profissionais indicava sempre um desejo de maior utilização, acompanhado de uma grande dificuldade para a concretização desse desejo. Dificuldades que iam desde o desconhecimento dos materiais disponíveis para suas áreas até a operacionalização dos equipamentos necessários.

Evidenciou-se, mesmo em locais com uma maior infraestrutura para o fornecimento de equipamentos e produtos, que o movimento dos docentes interessados era sempre um movimento pessoal, amador, que incluía o aluguel de fitas em locadoras, gravações de programas em casa ou mesmo da cópiagem de programas por ocasião da participação em congressos ou festivais.

O exemplo da Universidade de Milão, que tenta implantar as videotecas descentralizadas, parece fundamental. No caso, a ausência de uma política mais agressiva do CTU nesse relacionamento com as unidades e a falta de informações sobre os produtos audiovisuais no mercado e sobre os mecanismos de utilização desse material fizeram com que essas videotecas não se consolidassem. Mas a proposta encontra apoio e interesse de todos os professores entrevistados durante esta pesquisa e constitui-se em um caminho com grandes perspectivas na busca da plena utilização do vídeo na universidade.

A experiência das videotecas do Instituto de Física e da ECA da USP reforça essa perspectiva. Ao se colocar à disposição dos alunos esses recursos, observamos uma rápida e significativa aceitação. O mesmo pode-se dizer da experiência da OTE, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aqui merece destaque o fato de que boa parte do acervo desses setores e do acervo pessoal de professores e alunos seja constituída de programas copiados das emissões abertas das redes de televisão. Significativo esse dado, uma vez que, como diz Marília Franco,<sup>111</sup> “isto indica claramente que a nossa televisão é educativa.” A utilização dessa programação, no entanto, esbarra em problemas legais de difícil solução. Em todas as universidades analisadas, no Brasil e na Itália, era grande a quantidade de fitas com cópias da programação em *broadcasting* das emissoras comerciais, educativas e públicas. As discussões sobre a problemática dos direitos autorais em uma situação como essa são grandes. É evidente que os direitos de autor precisam ser resguardados e garantidos, e isso é

<sup>111</sup> Comentário feito durante o exame de qualificação do doutorado do autor.

fundamental para o próprio papel da educação. No entanto, as universidades precisam estar equipadas e preparadas para o recebimento de imagens e sinais de todas as partes do mundo e esse material precisa ser colocado à disposição dos professores e estudantes para um uso que não necessariamente se dará no exato momento da transmissão.

A análise realizada com o objetivo de se entender de que maneira esses recursos da comunicação (ênfase dada ao vídeo) estavam sendo utilizados indicou uma utilização do vídeo, basicamente, como recurso didático-pedagógico, com a função de complementar os assuntos abordados no curso. A utilização na área médica dá-se, basicamente, para possibilitar o estudante ao acesso a determinadas técnicas sem a necessidade de estar presente, em tempo real, no momento da intervenção. A existência de grande quantidade de produções nas técnicas cirúrgicas ou de intervenções reforça esta perspectiva de utilização.

Um outro aspecto que chamou a atenção no conjunto das entrevistas realizadas é o interesse dos profissionais na produção e posterior utilização de vídeos e multimídia para apresentações de trabalhos em congressos e seminários.

No entanto, essas produções encerram-se nelas mesmas e evidenciou-se uma total desarticulação entre o que a universidade produz e o uso que se faz desse material. Não foram poucos os depoimentos de professores que propuseram e participaram de produção de vídeos e os mantêm em seus armários, com um uso esporádico.

Por outro lado, em todas as universidades brasileiras analisadas foi encontrado um acervo bastante grande de programas copiados diretamente da programação das emissoras de televisão, sejam elas comerciais, educativas ou públicas. Essa cópiagem, quase sempre feita de maneira artesanal, seja pelo próprio professor interessado em algum programa, seja pelos próprios funcionários dos setores de audiovisual das universidades, termina constituindo-se no grande acervo das universidades. Em alguns lugares, chega-se a instituir uma sofisticada sistemática de cadastramento para esse tipo de material.

## A DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL PRODUZIDO

A distribuição dos produtos audiovisuais não é somente um problema para o que se está produzindo no interior das universidades. Esse material não está sendo distribuído, e conseqüentemente, não está disponível, seja dentro da própria universidade como fora dela.

Por outro lado, em poucas das universidades analisadas encontrou-se uma articulação orgânica entre bibliotecas e videotecas. Ao contrário, esses dois setores, em muitos casos, andavam por caminhos distintos, muitas vezes divergentes.

Além dos problemas de distribuição interna, a comercialização desses produtos para um público externo praticamente não existe. Todas as tentativas (PUC/RS, FAU/USP, UnB, CTU/Itália) são incipientes e os resultados são quase sempre inexpressivos.

243

## A PESQUISA E AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Esta dimensão pode ser analisada em diversas frentes. Uma primeira, mais evidente, é a própria pesquisa sobre as linguagens do meio. A exceção do extinto NCP da UFRJ, não se encontrou um programa de pesquisa sobre a linguagem do vídeo, a linguagem das multimídias na perspectiva de se experimentar a utilização desses recursos para a produção de novos materiais. No máximo, vemos isso, de forma incipiente, quando esses setores estão ligados às faculdades de comunicação. Mesmo assim, inúmeras foram as críticas de que essas experiências estão em andamento apenas para o fortalecimento do padrão da televisão comercial, e não na busca de desenvolvimento de novas linguagens para o meio.

Em uma outra dimensão, não encontrei experiências significativas de utilização dessas novas tecnologias como elemento de pesquisas que promovessem a crítica aos sistemas de comunicação, tanto no Brasil como na Itália. O único exemplo identificado, na Universidade de

Brasília, onde o Departamento de Sociologia desenvolvia um projeto de formação da criança telespectadora, demonstrou uma dificuldade na sua operacionalização, em função das dificuldades de relacionamento entre os conteudistas e os técnicos do CPCE, conforme depoimentos de ambos.

A descrição feita no capítulo anterior e a análise das práticas audiovisuais das universidades feita neste capítulo permitem-nos restabelecer uma relação com a experiência do CTU da Universidade de Milão. A situação italiana, também descrita no final do capítulo anterior, mostra claramente que do ponto de vista de produção o CTU conseguiu avançar, tanto no que diz respeito à produção de vídeos como na emergente produção multimidiática. Porém, mesmo com uma condição favorecida em termos de instalações e de recursos, os problemas enfrentados por aquele centro são da mesma natureza dos enfrentados pelos centros brasileiros, com muito menos condições. Por outro lado, a articulação daquele centro com a universidade como um todo é muito frágil de tal forma que as dimensões utilização, distribuição e pesquisa, incluindo aí a avaliação dos seus próprios produtos audiovisuais, praticamente não existem.

Nos dois últimos capítulos, foram apresentados os resultados e a análise das práticas audiovisuais das universidades que compunham a amostragem desta pesquisa.

A sistematização realizada neste capítulo indica-nos, certamente, a existência de alguns caminhos já abertos nessa direção. Alguns passos já foram dados. Outros aconteceram de forma assistemática, isolados e, muitas vezes, em sentidos absolutamente opostos. Mas aconteceram... E o momento é de resgatar todo esse esforço. Para tal, muitos outros passos precisam ser dados. Não será, certamente, um fácil percurso. As resistências são inúmeras, em alguns casos, organizadas. Em outros, poderosas. Momentos históricos como estes que estamos vivendo, de conturbada convivência entre valores novos e velhos, de seres humanos em mutação, podem introduzir, em um primeiro olhar, uma certa

confusão. Mas o momento, apesar de caótico, é propício para o avançar. Como diz Vattimo (1989, p. 11), “é exatamente nesse relativo caos que residem as nossas esperanças de emancipação.”



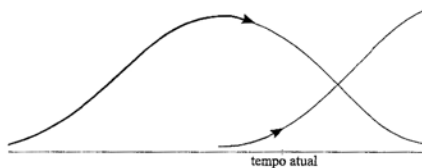
## **CONCLUSÕES**





*Ao aproximar-se o ponto de mutação, a compreensão de que mudanças evolutivas dessa magnitude não podem ser impedidas por atividades políticas a curto prazo fornece a nossa mais robusta esperança para o futuro.*  
Fritjof Capra, 1982

Fritjof Capra, 1982



Fonte: (SCHWARZ, 2009).

Figura 3

Representação esquemática das culturas nascentes e declinantes no atual processo de transformação cultural

Meios de comunicação. Sociedade dos *mass media*. Informação, informatização, velocidade... Palavras que passaram a fazer parte do nosso cotidiano nesse final de milênio.

O mundo vai transformando-se em uma rapidez impressionante. O ser humano vive, em apenas algumas décadas, essas transformações e, muitas vezes, não tem, ele próprio, possibilidade de elaborar uma reflexão crítica imediata daquilo que vivencia.

Refletir mais sobre essas mudanças permite resgatar algumas percepções deste mundo em que vivemos e, no campo educacional, compreender e definir um novo papel para a educação nesta sociedade em intensa transformação.

O percurso desenvolvido neste trabalho partiu, exatamente, da tentativa de compreender essas transformações, identificando suas características mais fundamentais. Imerso como estamos nesse conjunto de valores em mutação podemos estabelecer uma crítica ao atual sistema educacional em busca de redefini-lo, na perspectiva de formar cidadãos críticos que vivam plenamente o próximo milênio que se aproxima.

As novas tecnologias da comunicação e informação estão possibilitando e influenciando a introdução de diferentes valores, de uma nova razão. Que valores estão sendo colocados em jogo e quais começam a despontar nesse momento de crise?

Como nós, educadores, podemos nos colocar nesse momento de transformação?

A razão moderna não está mais dando conta de explicar os fenômenos desta sociedade em plena transformação. “A modernidade envelheceu”, dizem os filósofos. Começa a configurar-se esse conjunto de novos valores que a coloca no seu limite histórico. Transforma-se aquilo que era a razão moderna – operativa – para uma nova razão, ainda não completamente definida, mas que tem na globalidade e na integridade seus elementos mais fundamentais. Como diz Ciro Marccondes Filho, essas transformações não devem ser entendidas como

crise da civilização, mas como, acima de tudo, uma “crise do ‘mito’, da ‘matriz de racionalidade’ que nos dirigiu nestes últimos séculos.” (MARCONDES FILHO, 1992, p. 3)

Importante papel vêm desempenhando, contemporaneamente, os meios de comunicação e informação, tendo especial destaque a televisão, enquanto um meio que está integrado a grandes redes e aos novos sistemas multimidiáticos que se anunciam. Das antigas e iniciais televisões em preto e branco à possibilidade de sua utilização de forma interativa, passaram-se só 50 anos. No entanto, as transformações provocadas por ela são equivalentes a séculos de história da humanidade.

Ao longo deste trabalho foram destacados alguns dos novos valores desta sociedade em construção e parece-me importante recapitulá-los neste momento de conclusão.

A presença marcante desses meios inviabiliza a manutenção da ideia de uma história unitária, privilegiada. As diversas histórias, antes latentes, isoladas, começaram a se manifestar. Multiplicam-se as visões de mundo. As diversas racionalidades locais manifestam-se destituindo aquele sentido privilegiado da história. Com isso, perde significado a ideia de progresso, uma vez que não existe uma linearidade, um sentido único para o tempo histórico.

Esse aumento das possibilidades de comunicação está, reciprocamente, relacionado com o aumento da velocidade do deslocamento das pessoas, em função do aperfeiçoamento dos meios de transporte. A noção do tempo transformou-se. Para Berger, “mais crescem a velocidade e a área dos nossos deslocamentos, mais cresce, também, a velocidade de transmissão das mensagens, e vice-versa.” (BERGER, 1992)

Outros comportamentos vão sendo introduzidos no cotidiano das pessoas e, com os novos recursos da interatividade, uma gama de serviços, lazer, negócios começa a ser criada e viabilizada independente da presença física de cada um, gerando-se, assim, uma nova realidade espacial e temporal. As pessoas, por um lado, deslocam-se cada vez em menos tempo. Por outro, deslocam-se sem sair do lugar...

Os meios de comunicação, transmitindo as mensagens em tempo real, adquirem um outro significado, fazendo desaparecer, portanto, a dicotomia entre real e representação. A objetividade do mundo, agora, passa a ser o conjunto de imagens produzidas pelos meios de comunicação, como diz Paul Virilio.

No entanto, o ser humano vive, em muitas partes do planeta, um momento dual, convivendo, ao mesmo tempo, com esses novos valores e com valores ainda ligados à sociedade moderna. Pelo menos, em duas esferas distintas essa dualidade pode ser observada.

Nos sistemas de comunicação, apesar de o desenvolvimento das novas tecnologias permitir um aumento na oferta das possibilidades de comunicação entre as pessoas, encontramos ainda uma tendência de concentração na propriedade sobre esse meios, fazendo com que as imagens e informações, apesar de múltiplas, sejam provenientes de poucos produtores.

O outro espaço social onde ainda encontramos essa convivência dual entre estas culturas, a nascente e a declinante, é o sistema educacional.

Um olhar mais aguçado para o interior da escola encontrou-a ainda presa aos velhos paradigmas da cultura declinante. Uma escola centrada, basicamente, na linguagem escrita e na oralidade, na racionalidade e na busca de uma hierarquização do conhecimento. Uma escola que privilegia somente a razão, em detrimento da imaginação.

As transformações dessa escola, para acompanhar e ser partícipe deste novo mundo em construção, precisam acontecer e ser gestadas no processo de vivência deste momento. Não podemos continuar formando aquele ser humano mercadoria, mão de obra barata para uma sociedade tecnológica. Precisamos, e aí a escola pode ter um importante papel, formar um ser humano programador da produção, capaz de interagir com os mecanismos máqunicos da comunicação, um ser humano participativo que saiba dialogar com os novos valores tecnológicos e não um ser humano receptor, passivo.

Esse novo ser humano precisa, portanto, estar capacitado para estabelecer uma fundamental relação entre o homem e a máquina, porque, como diz Berger, esta “relação [...] não se reduz mais ao nível de instrumentalidade.” (BERGER, 1992, p. 49-50)

Neste contexto, a escola pode – e deve – ter uma outra função, um outro papel. Não se trata de garantir, apenas, a universalização do seu acesso. É básico que ela assuma a função de universalizar o conhecimento e a informação. Nessa perspectiva, as novas tecnologias da comunicação passam a desempenhar um papel vital neste processo.

No entanto, as escolas estão abandonadas, os professores sem condições de trabalho, salário e formação; estão, portanto, em condições frágeis para responderem criticamente à forte pressão, por um lado, das indústrias de equipamentos e cultura e, por outro, dos próprios estudantes, no sentido de incorporarem os novos recursos do mundo da comunicação e informação. Em função dessa fragilidade, essa incorporação dá-se, na maioria das vezes, sem uma reflexão crítica sobre as suas reais necessidades, objetivos e possibilidades.

Não se pode continuar a pensar que incorporar os novos recursos da comunicação na educação seja uma garantia, pura e simples, de que se está fazendo uma nova educação, uma nova escola, para o futuro. Ao contrário, vimos que esta incorporação está se dando, basicamente, como instrumentalidade, com uma pura e simples introdução de novos elementos – ditos mais modernos – em velhas práticas educativas. Precisamos, no entanto, de uma integração mais efetiva entre a educação e a comunicação, e isso só se dará se esses novos meios estiverem presentes como fundamento dessa nova educação. Aí sim, os novos valores desta sociedade ainda em construção serão presentes e integrantes dessa nova escola, agora *com* futuro. Assim, essa escola estaria presente e seria participante da construção desta nova sociedade e não permaneceria, ou como uma resistência aos velhos valores em declínio ou, talvez o pior, como mera espectadora acrítica dos novos valores em ascensão.

Essa nova escola não está definida. Nem será definida de fora, a partir de um modelo preestabelecido. Alvin Toffler, estudioso americano sobre o futuro da humanidade, autor do livro *A terceira onda*, em entrevista ao jornal italiano *Il Manifesto*, afirmava que “*todos querem saber se [o futuro] será positivo ou negativo. Mas a resposta é simplesmente que será diverso. Não é possível analisá-lo com os critérios ou os valores que temos hoje.*” (TOFFLER, 1994, p. 11, tradução nossa) Também para a escola podemos usar esse raciocínio. Sabemos – e queremos – uma nova escola, mas também ela está em construção. Sabemos – e queremos – que ela tenha uma correspondência com a realidade imagética e de comunicação do mundo que a cerca. Que possa estabelecer com esse mundo uma relação crítica permanente. Uma escola que considere, também, como significativas a criação e a imaginação.

As universidades, como parte desse sistema de educação, são, por excelência, produtoras de conhecimento e formadoras dos novos profissionais que vivem este mundo em transformação. Também elas precisam ser repensadas.

Com esta pesquisa, ao analisar a relação entre as universidades e o mundo da comunicação, busquei trazer a campo as atuais ações das universidades nessa área e, principalmente, fornecer alguns novos elementos que permitissem repensá-la e reestruturá-la, visando a uma atuação mais articulada com esse mundo de comunicação e informação.

O olhar mais atento para o interior as universidades indicou a total ausência de uma cultura audiovisual nas suas práticas acadêmicas, manifestada tanto nos procedimentos individuais e isolados de professores, funcionários e estudantes, como nas estruturas mais gerais das instituições analisadas.

A fotografia de obturador aberto deste conjunto revelou uma incompatibilidade da maior parte dessas práticas com o mundo e com o ser humano em mutação. As universidades estão presas à chamada cultura de Gutenberg, em que a oralidade e a palavra escrita são seus marcos mais fundamentais.

Um conjunto de isolamentos de pessoas, práticas e setores foi identificado como sendo uma constante nessas instituições. O primeiro desses isolamentos ocorre entre professores, pesquisadores, estudantes e funcionários, que desempenham suas atividades, na maioria das vezes sozinhos, sem uma articulação maior, algumas vezes no interior dos próprios departamentos. Um outro isolamento ocorre entre as diversas áreas do conhecimento, que adotam metodologias de trabalho em que se enfatiza a segmentação do conhecimento e da realidade. Por último, mas não menos importante, o isolamento entre professores, pesquisadores, setores, departamentos que, não interagindo, mantêm a dicotomia entre o pensar e o fazer, entre o administrar e o produzir conhecimento. Esse conjunto de isolamentos atinge, portanto, a essência da universidade, tratando de forma distinta suas três dimensões básicas: o ensino, a pesquisa e a extensão.

As tentativas de incorporar os novos meios de comunicação e informação no cotidiano universitário podem ser vistas como novas manifestações desse isolamento. Um isolamento conceitual que afasta, em diversas instâncias, a produção e a utilização de vídeos da produção de conhecimentos geradas na universidade. São mundos distantes que não se aproximam. Que não se conhecem. O mundo das imagens, da imaginação e da informação e o mundo da razão.

Inexiste, no conjunto de universidades analisadas, uma relação mais estreita entre esses dois mundos. De um lado, fecha-se o mundo da produção audiovisual. Do outro, a produção de conhecimento, a pesquisa. Isso pode ser observado tanto nas manifestações individuais quanto nas estruturas administrativas criadas para esses dois mundos.

São inúmeras as manifestações evidenciadas que confirmam esta análise.

É grande a dificuldade de relacionamento entre os profissionais de conteúdo específico e os técnicos dos setores de produção de tal forma que a sistemática de produção de vídeos ainda mantém



a mesma metodologia cartesiana em uso na universidade como um todo, subdividindo excessivamente as funções, em especial na relação forma-conteúdo.

Evidentemente que com essas condições a produção de vídeos – e das multimídias – continua a ser considerada como algo secundário para a carreira universitária. Essa falta de valoração, manifestada na totalidade das entrevistas realizadas, não é apenas uma questão burocrática ou de legislação. É reflexo de uma visão acadêmica que ainda insiste, como diz Duarte Junior (1981, p.16), “em colocar as questões da imaginação, encurraladas em uma reserva suspeita.” (DUARTE, 1981, p. 16) Assim, essa produção é vista, predominantemente, como um adorno dos processos de produção de conhecimento e ensino e, em função disso, colocada em segundo plano, deixando para os técnicos a responsabilidade quase total das produções.

Apesar de tudo isso, as universidades estão produzindo. De uma forma ou de outra, foi possível identificar em diversas instâncias um interesse crescente pela produção e utilização de material audiovisual. Foram identificadas iniciativas com o objetivo de produzir vídeos tanto em nível individual como também com criação de setores específicos para tal. Hoje, uma razoável quantidade dos projetos enviados às agências de financiamento solicita a aquisição de equipamentos para a produção de vídeos. Mas para que se produzem esses vídeos? A evidência maior desta pesquisa é de que esta produção está se encerrando nela mesma. Ou seja, há uma grande quantidade de iniciativas para essas produções, algumas vezes até integradas a projetos de pesquisa, mas estes depois de prontos somente são utilizados pelo próprio autor, nas suas atividades didáticas ou para apresentações em congressos.

O que se pode observar é que, tanto em nível individual, como por meio desses centros, as ações terminam no exato momento em que são finalizados os seus produtos. No que se refere aos centros, o conjunto de entrevistas realizadas indicou que, para eles, a utilização desses materiais não é o fundamental ou, pelo menos, não é assunto de sua

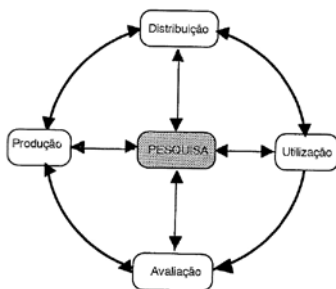
competência. O resultado é a existência de uma relativamente grande produção de vídeos, porém, sem uma efetiva utilização.

Uma superação desses isolamentos não se dará, evidentemente, por uma normatização da produção ou da utilização de vídeos e multimídias nas universidades. Trata-se de buscar uma outra forma para pensar a questão, que possa traduzir-se em uma prática que considere as diversas etapas de produção, utilização, avaliação, distribuição e pesquisa como integrantes de um processo conjunto, global, em que conteúdo e técnica complementam-se, e imagem e realidade sejam partes do mesmo processo.

Essa nova perspectiva exige um pensar mais global para essas práticas universitárias. Algumas instâncias envolvidas nesse processo foram identificadas e alguns caminhos para a articulação dessas instâncias podem ser pensados.

O esquema proposto a seguir indica exatamente essa direção, com o objetivo de auxiliar a sistematização dessas ideias. Não se constitui, portanto, em modelo organizativo para órgãos ou setores das universidades, e sim como elemento para se repensar uma política audiovisual que pretenda incrementar a cultura audiovisual na universidade; entendendo que isso precisa dar-se, também aqui, de forma global e integral, estando presente no ensino, na pesquisa e na extensão universitárias.

Figura 4  
Princípios para uma política audiovisual  
nas universidades



Aqui não se propõe a criação de um centro físico, mas sim de uma prática articuladora das diversas ações, fruto do movimento de pessoas (professores/pesquisadores, funcionários e estudantes), faculdades, departamentos ou setores. Mais ainda, constitui-se dessa forma também em um elemento norteador para um repensar a universidade como um todo, considerando-a como parte integrante dessa sociedade dos *mass media*.

Assim cada ação, seja ela individual ou coletiva, de um grupo de professores, funcionários ou estudantes ou de um centro de produção, deverá ter sempre presente a sua posição nesse conjunto de instâncias, mesmo que essa ação seja desenvolvida mais concentradamente em apenas uma das dimensões sinalizadas.

258

A existência de um movimento na direção de considerar esse conjunto de práticas articuladas como parte integrante do novo pensar universitário criará condições para se começar a ver o vídeo – o mundo da comunicação e informação, em última instância – como fundamento dos processos de produção e transmissão do conhecimento. Isso não significa que ele passará a ser o elemento central dessa nova universidade. Mas a sua presença (não custa repetir: o vídeo representando o mundo da comunicação e informação) constituir-se-á em uma condição necessária, porém, não suficiente para a construção coletiva dessa nova sociedade. Com essa incorporação como fundamento e não como instrumentalidade, o vídeo portará, intrinsecamente, os elementos dessa sociedade dos *mass media* e, com isso, possibilitará, por um lado, um trabalho na produção de conhecimentos a partir de outros paradigmas e, por outro, constituir-se-á na matéria-prima básica que possibilitará o estabelecimento de uma crítica a esse mundo em transformação, um mundo caracterizado pela presença maciça dos meios de comunicação e informação.

Os elementos que compõem essas instâncias do pensar em uma nova prática universitária surgiram do conjunto de fotografias de obturador aberto, obtidas ao longo desta pesquisa. Refletir mais sobre

cada uma delas é condição para a compreensão de possíveis passos na direção de se constituir uma cultura audiovisiva para as universidades.

A pesquisa, base e centro de todo esse processo, é desenvolvida em toda a universidade, nas faculdades, departamentos, grupos, nas atividades específicas de pesquisa, mas também nas atividades didáticas e de extensão, fazendo com que a reflexão sobre o mundo contemporâneo, sobre o papel dos meios de comunicação, da educação e da própria universidade seja uma constante na vida universitária. Destaque, sem dúvida, teriam as áreas de comunicação, educação e informática, uma vez que elas estariam tanto produzindo uma reflexão interna sobre as bases dessa nova sociedade como também fornecendo elementos para as reflexões em andamento nas demais áreas do conhecimento.

A distribuição do material audiovisual disponível, seja de produção própria ou não, ganharia nessa perspectiva uma dimensão maior, uma vez que ficou evidenciada ao longo de toda a pesquisa a falta de comunicação entre usuários em potencial e produtores. Essa distribuição, tanto interna como externa à universidade, precisa estar intimamente ligada às demais dimensões. Assim, distribuir significa não somente a distribuição material dos produtos, mas, principalmente, a distribuição da informação.

A utilização, articulada com as demais dimensões, pode passar a contemplar, a partir de então, não somente aqueles materiais produzidos especificamente para determinados contextos, mas também uma quantidade de imagens produzidas cotidianamente em toda a sociedade. A universidade, com isso, adquire a função de centro irradiador de conhecimento, articulada e integrada diretamente com todas as fontes de informação do mundo. O material a ser utilizado, a partir dessa perspectiva, passa a estar presente nos processos de ensino, pesquisa e extensão, como fundamento dessa nova forma de produzir paradigmas. Com isso, a política audiovisual não se restringirá apenas à produção, compra e utilização dos chamados vídeos didáticos, uma vez que o didático passará a ser o seu uso, e não o produto em si.

A produção, agora colocada em um outro patamar, adquire um outro *status*. Primeiro, porque, antes mesmo de se pensar em produção, estar-se-á pensando em trabalhar com as imagens, de tal forma que seja possível uma ampliação da capacidade instalada de produção, em todos os espaços universitários, assim como já está acontecendo na vida cotidiana das pessoas. Órgãos mais centralizados, centros ou centrais, seja qual for o caso, seriam responsáveis por uma política de produção mais geral, no sentido de, efetivamente, promoverem uma articulação técnica de tudo aquilo que se produz, visando a uma otimização dos recursos e oferecendo os serviços de finalização para os demais setores da universidade não capacitados para tal.

260

Em um futuro próximo, poderão até existir setores preocupados apenas com a produção, desde que eles estejam integrados a uma política universitária mais abrangente, em que exista uma articulação com outros órgãos que estejam desempenhando a função de promotores dessa cultura audiovisual. Uma cultura que não se implantará na universidade apenas com trabalho publicitário ou com uma produção desenfreada de materiais, desvinculados das práticas acadêmicas e de pesquisa. Uma nova universidade, em especial no que diz respeito à formação dos futuros professores, precisa ser criada. Os atuais centros ou núcleos de produção, preocupados apenas com a produção, precisam ser repensados. O atual momento histórico não pode prescindir de um maior envolvimento desses setores, já que muitos deles estão capacitados tecnicamente para a produção, constituindo-se, portanto, em instância fundamental de todo esse processo. Para tal, não podem se furtar de estarem integrados, quando não de liderarem esse processo, na busca dessa prática coletiva de construção da cultura audiovisual na universidade.

Por último, e não menos importante, a avaliação. Presença constante e fundamental em todas as dimensões deste conjunto de princípios e ações, será determinante não só na identificação do que e como produzir, mas também na aquisição de novos equipamentos, na capacitação

profissional, na avaliação dos produtos existentes no mercado e do próprio sistema de comunicação.

A cultura audiovisual, elemento central de todo este trabalho, não é um conjunto de regras e métodos para serem seguidos. É uma busca de construção coletiva que considere, no processo educacional, a realidade dessa sociedade da comunicação e informação. Algumas experiências estão em desenvolvimento em diversos espaços sociais, no mundo todo. Algumas foram aqui apontadas. As universidades, tentando construir algo nesse caminho, começaram a produzir vídeos e algumas já produzem as novas multimídias. Professores, funcionários, estudantes experimentam um pouco nessa direção. Não existem – e não devem existir – fórmulas e soluções prontas para esse processo de construção coletiva. Algumas experiências já trilham esse caminho, e concluirei esse trabalho tentando apontar algumas pistas, talvez até sejam apenas metodológicas, quase como se fossem alguns passos iniciais de um processo, que já começou e que, ao longo destes anos, acompanhei mais de perto.

Essas pistas, reflexões em voz alta, foram realizadas por mim, atingido que fui pela contrafotografia a que se referiu Wim Wenders, na perspectiva de contribuir com este caminhar. De novo, vale repetir: não se trata de um modelo ou de um conjunto de soluções para as universidades. São observações surgidas ao longo desta análise e que, socializadas, podem contribuir na direção proposta ao longo de todo o trabalho.

A problemática levantada nas universidades analisadas, exigindo uma demanda de filmagens de convênios, palestras e conferências, poderia constituir-se em uma etapa inicial a caminho dessa nova cultura. Com essas práticas de produção presentes no cotidiano das universidades, haverá uma maior possibilidade de compreensão da natureza

e das funções do meio com que se está pretendendo trabalhar. Nesse sentido, a descentralização dessa produção – que poderia ser considerada menor em função da natureza dos meios utilizados – poderia ser solucionada com essa maior capacidade instalada de produção em vários espaços das universidades, reservando a setores mais centrais, a tarefa de realizar produções mais sofisticadas, articuladas com uma preocupação mais globalizante de uma política universitária que valorize a relação entre a educação e a comunicação.

Essa etapa do caminhar em direção à construção da cultura audiovisual contribuirá, também, para o aperfeiçoamento da própria produção, no sentido de possibilitar o estabelecimento de uma crítica sobre a tendência de se tentar reproduzir os sistemas tradicionais de produção e transmissão de conhecimento, com os novos recursos tecnológicos disponíveis. A superação dessa fase inicial é de fundamental importância para a compreensão das possibilidades de utilização do vídeo como fundamento da educação e da pesquisa universitária.

O que pretendo com isso é estimular as universidades a trazerem para si o que já está sendo feito por outros grupos sociais: a possibilidade de se constituírem em mais um dos pólos de produção e utilização de vídeos e televisão. Isso significa trabalhar na perspectiva proposta por René Berger (1997, p. 231), que considera a microtelevisão como sendo a “mais radical e inovativa revolução no campo da comunicação.”<sup>112</sup>

Para a construção dessa cultura audiovisual, não é necessário, no entanto, esperar que a universidade toda esteja plenamente capacitada para a realização de uma produção própria em nível profissional. Sem dúvida, esta é uma etapa importante, porém, não exclui e não afasta o trabalho em outras dimensões, com uma produção e utilização em uma dimensão mais modesta. É fundamental, portanto, considerar a grande quantidade de imagens já produzidas pelos diversos meios

---

<sup>112</sup> René Berger. *La tele-fissione: allarme alla televisione...* Dentro desta categoria estão as experiências mencionadas no capítulo 3, desenvolvidas por sindicatos, igrejas, associações, que vêm representando um significativo avanço na produção de imagens, da compreensão dos processos comunicacionais com o aumento da percepção deste mundo em transformação que estamos vivendo.

(programação das redes de televisão, produtores privados, associações e, sindicatos), enfim, uma quantidade muito grande de material que está disponível no mercado nacional e internacional e que é, sistematicamente, desconhecida pelas universidades. A busca de só se produzir algo específico para determinado uso identifica claramente a perspectiva instrumental adotada. Um outro olhar da produção dos diversos centros universitários, dos festivais de filmes (científicos, didáticos ou não), da programação das emissoras de televisão em várias partes do mundo, demonstra a existência de uma quantidade indescritível de material que está, de certa forma, à disposição e que continua a ser muito pouco utilizado.

Um outro caminho será o de procurar estimular a circulação das informações nas universidades, que é ainda algo muito limitado. Este pode ser um dos passos mais significativos e, na verdade, pequeno, em direção à construção dessa cultura audiovisual. Os inúmeros setores e centros das universidades analisadas, que trabalham basicamente com as imagens e a comunicação, sistematicamente colocam em segundo plano a circulação da informação. Os professores reclamam constantemente da ausência de materiais – vídeos, filmes, multimídias – para um possível uso. Ao mesmo tempo, dirigentes e técnicos dos centros de produção participam frequentemente de festivais, mostras, feiras, em que uma quantidade quase inumerável de produtos é apresentada. Inacreditavelmente, esses dois mundos não se comunicam, e esses materiais, que poderiam constituir-se em matéria básica para a montagem de acervos para a pesquisa e avaliação de produtos, não circulam nas universidades. Por outro lado, a produção dos centros universitários cresce a cada dia e, como visto, não é distribuída. Uma política de permuta entre esses centros poderia fazer com que esses vídeos, muitos deles já pagos desde o seu nascimento, uma vez que são parte de projetos financiados com verbas públicas, não continuem guardados nos armários dos próprios realizadores.



Portanto, a execução de uma política que permitisse a constituição desses acervos, a partir de compra, permutas e doações – quando não mesmo de cópia das emissões abertas –, possibilitaria uma utilização mais regular e sistemática de todos esses recursos, de todos esses produtos, oriundos das mais diversas partes do mundo.

Aqui merece destaque o fato de que boa parte do acervo audiovisual das universidades brasileiras e do acervo pessoal de professores e alunos seja constituída de programas copiados das emissões abertas das redes de televisão.

As discussões sobre a problemática dos direitos autorais em uma situação como essa são grandes. É evidente que os direitos de autor precisam ser resguardados e garantidos, e isso é fundamental para o próprio papel da educação. No entanto, as universidades precisam estar equipadas e preparadas para o recebimento de imagens e sinais de todas as partes do mundo e esse material precisa ser colocado à disposição dos professores e estudantes para um uso que não necessariamente se dará no exato momento das transmissões em *broadcasting*. Nesse sentido, torna-se fundamental a criação de infraestrutura para o recebimento desses sinais e para a gravação dessas emissões, como matéria-prima básica para a pesquisa e para a educação.

Uma articulação com os setores produtores no sentido de viabilizar a possibilidade de dublagens ou titulagens desses materiais pode vir a se constituir numa importante ação desses centros universitários que já possuem uma relativa capacidade instalada. Uma atividade como essa poderia ser considerada menor se a perspectiva desses centros seja apenas a de produzir materiais originais, de se fazer vídeo ou multimídia de autor.

O caminhar para essa produção de autor, que é fundamental, exige um trilhar por alguns caminhos como estes, às vezes considerados não tão nobres. Porém, sem essa cultura audiovisual, observou-se, em todas as universidades analisadas, que a utilização desse material beira o nível zero, mesmo em universidades que possuem uma grande

capacidade de produção. Evidentemente, permanece a pergunta: para que se está produzindo?

Esse conjunto de caminhos sinalizados nos últimos parágrafos pode ser complementado, agora, pela indicação de algumas conclusões mais gerais em nível institucional.

Como dito, a utilização desses produtos precisa dar-se de forma menos esporádica e para tal a constituição de acervos mínimos viabilizaria, materialmente, a pesquisa, por parte de docentes e estudantes, das novas possibilidades de incorporação desses recursos. O exemplo da Universidade de Milão que tenta implantar as videotecas descentralizadas parece fundamental. No caso, a ausência de uma política mais agressiva do CTU nesse relacionamento com as unidades e a falta de informações sobre os produtos audiovisuais no mercado e sobre os mecanismos de utilização deste material fizeram com que essas videotecas não se consolidassem. Mas a proposta encontra apoio e interesse de todos os professores entrevistados durante esta pesquisa e poderia ser usada como referência.

Efetivamente, a experiência do Núcleo de Criação e Produção (NCP), na Universidade Federal do Rio de Janeiro, apesar de todas as críticas apresentadas, constituiu-se, em termos teóricos e em parte de suas ações, em um espaço importante, que esteve preocupado com as questões da imagem no mundo contemporâneo e na educação. A dificuldade de atuação desse núcleo na UFRJ não possibilitou que as reflexões e produções que lá foram realizadas chegassem efetivamente a contribuir para a criação dessa cultura audiovisual que estamos a referir ao longo de todo este trabalho. No entanto, é importante considerar essa experiência para tentar superar as dificuldades lá encontradas na viabilização de uma proposta que se encaminhava, em termos teóricos, para a construção de uma produção e uma reflexão sobre o mundo contemporâneo e o papel da educação nesse mundo.

O caminhar para a construção definitiva dessa cultura audiovisual não pode, no entanto, ser confundido com o movimento de criação

de novas disciplinas ou “matérias” nos cursos universitários – e isto pode ser estendido aos demais níveis – para ensinar vídeo, televisão ou técnicas audiovisuais. Trata-se, diferentemente disso, de desenvolver um trabalho que considere o conjunto de professores, pesquisadores e alunos como imersos nesse mundo audiovisual, e que essas questões, portanto, passem a fazer parte do cotidiano universitário como parte dessa cultura e não como mais uma técnica – ou tecnologia – que precisa ser apreendida.

A necessidade de refletir teoricamente a produção é urgente, pois do conjunto de vídeos – e mesmo multimídias – visto ao longo desta pesquisa fica claro que ainda se utiliza essa tecnologia com os pressupostos da era moderna, enquanto tentativa de, no caso dos didáticos, produzir materiais que nada mais sejam do que a reprodução melhorada (quando assim o são) das velhas práticas de sala de aula.

O conjunto de análises apresentado indica a necessidade de se trabalhar para a construção dessa cultura audiovisual nas universidades, como um passo significativo para a aproximação da universidade e por extensão das escolas nos demais níveis com o mundo externo a ela. Um mundo, como já foi enfatizado, de imagens, comunicação e informação.

A perspectiva adotada aqui é a de formar um novo ser humano, diferente daquele que estamos hoje formando, e isso implica uma concepção mais globalizante da produção do conhecimento para as próprias estruturas audiovisuais das universidades.

Nesse sentido, produção, distribuição, utilização, avaliação e pesquisa constituem-se em partes interdependentes de uma prática articuladora que, também ela, tem na globalidade e na integridade seus vetores mais fundamentais.

Esse conjunto de reflexões indica, necessariamente, que não adianta se repensar isoladamente as políticas audiovisuais para as universidades. Na verdade, poderíamos ir mais longe e até afirmar que a questão não é de política audiovisual, mas de uma nova política educacional para as universidades brasileiras. Estas, neste momento histórico,

precisam necessariamente refletir, nas diversas instâncias de planejamento universitário, sobre a necessidade de considerar a realidade do mundo contemporâneo e repensar a sua relação com a sociedade como um todo. Repensar as suas práticas de ensino, de pesquisa e de extensão universitária, indissociáveis, e que podem constituir-se em importante substrato para uma maior compreensão da realidade deste final de milênio e para a formação dos novos seres humanos que possam viver plenamente o futuro que se aproxima.

As expectativas de superação desse momento histórico existem, justamente, em função do caos relativo em que vivemos. Um momento no qual, como diz Capra, não serão as políticas de curto prazo – mesquinhas, digo eu – que determinarão seu futuro. Ele chegará e cabe a nós, não só construí-lo, mas, principalmente, estarmos preparados para vivê-lo de outro modo. Sem saudosismo. Ou apesar dele...

267



## **REFERÊNCIAS**



2001: A SPACE odyssey. Direção e produção: Stanley Kubrick. Intérpretes: Douglas Rain; Keir Dullea; Gary Lockwood; William Sylvester. [S.l.]: MGM, 1968. 1 bobina cinematográfica (145 min.), son., color.

ALMEIDA, Candido. *O que é o vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

AMÉRICA. Diretor: João Moreira Salles. Coprodução: Rede Manchete. Rio de Janeiro: VideoFilmes, 1989.

E AVRARI IL mondo al tuo telecomando: grande rivoluzioni tecnologiche/la tv interativa. *L'espresso*, Roma, 19 dez. 1993.

BABIN, Pierre. *Piccola grammatica dei media*. Tradução para o italiano de Mario Carè. Torino: Editrice Elle Di Ci, 1993. (título original: *Language et culture des médias*).

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. Tradução de Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Paulinas, 1989. (título original: *Les nouveaux modes de comprendre*).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Tradução de Julio C. Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUDRILLARD, Jean. *A sombra das maiorias silenciosas: o fim, o social e o surgimento das massas*. Tradução de Suely Bastos. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, [1985].

\_\_\_\_\_. *América*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

\_\_\_\_\_. *Para uma crítica da economia política dos signos*. Tradução de Aníbal Alves. Lisboa: Edições 70, 1981.

BEIRÃO, Nirlando. AMÉRICA: depoimentos. Rio de Janeiro: Videofilmes; São Paulo: Cia das Letras, 1989. Pauta das entrevistas: João Moreira Sales, Nelson Brissac Peixoto.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação para a mídia: missão urgente da escola*. Brasília: UnB, [1990]. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *A televisão educativa no Brasil: o fracasso dos modelos tecnocráticos*. 1983. Tese (Doutorado) – Faculté René, Descartes, Paris, 1983. Mimeografado.



BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras Escolhidas, 3).

\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 1).

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 2).

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, René. *Il nuovo Golem: televisione e media, tra simulacri e simulazione*. Tradução para o italiano de Marie-Louise Lentengre. Milão: Raffaello Cortine, 1992. (título original: *Télévision. Le nouveau Golem*).

\_\_\_\_\_. *La tele-fissione, allarme alla televisione*. Tradução para o italiano de Luigi Rolfo. Alba: Pauline, 1977. (título original: *La télé-fission, alerte à la télévision*).

BESSLER, Hansjorg. *Desarrollo de los medios de comunicación: análisis comparativo*. Santiago: Instituto Chileno-Alemán de Cultura, 1983.

BOZZO, Massimo. I tempi dell'informatica. *Media DueMila*, Turim, n. 104-114, 1993/1994. (Revista mensal de comunicação e informação eletrônica), encarte aos números 104 a 114, 1993/1994.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASTRO, Nivalde J. *A experiência da FEA-UFRJ no uso do videocassete*. 1991. Mimeografado. p. 3.

CATANI, Denise et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

O CÉU é o limite: o TV/PC vai revolucionar a mídia, aposentar a televisão e eliminar filas de banco e supermercados. *ISTOÉ*, São Paulo, p. 78-81, 10 nov. 1993.

CHARTIER, ROGER. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002

CLARK, Walter. *Campeão de audiência: uma autobiografia*. São Paulo: Best Seller, 1991.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE TELEVISÃO E EDUCAÇÃO 1., 1996, São Paulo; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Comunicações e Artes. *Material de divulgação*. São Paulo: [S.n], 1992.

- COSTA, Alcir H. da et al. *Um país no ar: história da TV brasileira em 3 canais*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A televisão educativa no Brasil: o fracasso dos modelos tecnocráticos*. 1983. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 1983. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- DA FORMAÇÃO do senso crítico à educação para a comunicação. São Paulo: UCBC: Loyola, [1990]. (LCC. Leitura Crítica da Comunicação, 3).
- DELEUZE e Guattari explicam o que é filosofia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 6, 21 set. 1991. Caderno de Letras.
- DESREGULAGENS, de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DIDONÉ, I. M; SOARES, I. O. (Org.). *O jovem e a comunicação*. São Paulo: UCBC, 1992.
- DOSSIÊ Walter Benjamin. *Revista da USP*, São Paulo, n. 15, set./nov. 1992. cipriano Educação e cidadania: contribuições da tecnologia educacional
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984,
- ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E TELEVISÃO, 1., 1987, Brasília. In: Inep; Funtevê. *folheto de divulgação*. Brasília, 1987.
- ENVISION, a review of educational technology, Inglaterra, national council Educational Technology (NCET). [S.l.: S.n.:], 1993.
- FADUL, Anamaria (Org.). *Novas tecnologias de comunicação: impactos políticos, culturais e sócio-econômico*. São Paulo: Summus, 1986.
- FAGONE, Vittorio. *L'immagine video: arti visuali e nuovi media elettronici*. Milão: Feltrinelli, 1990.
- FEDERICO, Maria Elvira Bonavita *História da comunicação: Rádio e TV no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982.

- FILÓSOFO Felix Guattari defende a gestão democrática dos meios de comunicação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 1-3, 24 nov. 1991. Caderno Especial.
- FRANCO, Marília. Cinema e educação. *Imagem, Tecnologia, Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, ago./out. 1989.
- \_\_\_\_\_. *A escola audiovisual*. 1987. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- FUENZALIDA F., Valerio (Org.). *Educación para la comunicación televisiva*. Santiago: Ceneqa, 1986.
- FUNDAÇÃO CENTRO BRASILEIRO DE TELEVISÃO EDUCATIVA (Funtevê). *Projeto Universidade Vídeo: o vídeo na universidade*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1988. Mimeografado. p. 1.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FDE). Ceduc. Vídeo: apontamentos. São Paulo: FDE, 1990. p. 3.
- (FRP); ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Onda Viva: alfabetizações na escola*. Rio de Janeiro: [S.n.], 1990.
- FUSARI, Maria Felisminda dir. *O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. São Paulo: Loyola, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- \_\_\_\_\_. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. Tecnologia de comunicação na escola como elo com a melhoria das relações sociais: perspectiva para a formação de professores mais criativos na realização desse compromisso. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 113-114, jul./out. 1993.
- GHISLANDI, Patrizia. Memorie Ottice: nuovi media per l'editoria elettronica. In: GATTI, Marco et al. (Org.). *Memorie Ottiche per una nuova editoria: libro bianco su tecnologie, mercato e prospettive di CD-ROM e videodischi in Italia*. Milão: Masson, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Una metodologia per la realizzazione di videotape didattici per informatica con esempi*. 1975. Tesi de laurea – Università degli Studi di Milano, Milão, 1976.

- GIBSON, William. *Neuromancer*. São Paulo: Aleph, 1991.
- GOMES, Pedro Gilberto; PIVA, Marcia Cruz. (Org.). *Políticas de comunicação: participação popular*. São Paulo: UCBC, 1988.
- GONGORRA, Augusto. *Vídeo alternativo y comunicación democrática: documento de trabajo*. Santiago: Ilet, 1984. Mimeografado.
- GREENFIELD, Patricia M. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e videogames*. Tradução de Cecília Bonamine. São Paulo: Summus, 1988.
- GUATTARI, Felix. *Caosmose um novo paradigma estético*. Tradução de Analucia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- GUTIEREZ, Francisco. *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. Tradução de Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978.
- HERNÁNDEZ, Gladys D. Historia y perspectivas del video educativo y cultural en America Latina. *Dia-Logos de la Comunicación*, Lima, n. 37, p. 60-70, set. 1993. FELAFACS.
- HERZ, Daniel. *A história secreta da Rede Globo*. Porto Alegre: Tchê, 1987.
- HOINEFF, Nelson. *TV em expansão: novas tecnologias, segmentação, abrangência e acesso na televisão moderna*. Rio de Janeiro: Record, 1991.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). *Proposta de um programa de pesquisa e ações - tema: televisão, rádio e educação*. Brasília: [S.n.], 1987. Mimeografado.
- INTERACTIVE MEDIA INTERNATIONAL. *Londres: Interactive Media International: [19--?]*.
- JEAN, Georges. *La scrittura, memoria degli uomini*. Tradução para o italiano de Carla Sacchi. Torino: Electa: Gallimard, 1992. (título original: L'écriture, mémoire des hommes).
- KRIEGHBAUM, Hillier. *A ciência e os meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Edições Correio da Manhã, 1970.
- KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). *Comunicação e educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Loyola, 1986.
- LAIRO, Christopher; HALL, Tony. *TV, tradição e culturas*, Londres: Banyan Produções: BBC, 1992.

- L'ÂME au corps: arts et sciences, catálogo da exposição. Paris: Beaux Arts Magazine, 1993.
- LIMA, Fernando Barbosa et al. *Televisão e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- LOBO NETO, F. J. da S; LEOBONS, S. G. P. Educação a distância na educação de 1º e 2º graus. *Tecnologia Educacional*, ano 17, n. 80-81, p. 37-46, jan./abr. 1988.
- LUCKESI, Cipriano Carlos Educação e cidadania: contribuições da tecnologia educacional. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 18., 1987, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1987.
- MACEDO, Claudia (Org.). *TV ao vivo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MACHADO, Arlindo et al. *Rádios livres: a reforma agrária no ar*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão: a vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A nova sociedade da era tecnológica*. 1992. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade Frankstein*. 1991. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *A televisão hoje*. 1992. Mimeografado.
- MARINHO, Roberto Aparici. Alfabetização na Comunicação Audiovisual. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ano 16, n. 75-76, p. 79-81, mar./jun.
- MOTA, Maria Regina de Paula. *TV pública: a democracia no ar*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.
- MONTEFUSCO, Diego. Migliaia di non luoghi dove la gente si incontra. *VIRTUAL: mensile di realtà virtuale e imagini di sintesi*, Milão, n. 1, set.1993.
- MULTIMEDIA, intessa Stet-Bell Atlantic. *Il Manifesto*, Roma, 18 nov. 1993.
- MUÑOZ, Blanca. *Cultura y comunicación: introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona: Barcanova, 1989.
- NOVAES, Adauto (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

- NOVAES, Washington. *Telejornalismo II: ética e informação*. MACEDO, Claudia (Org.). *TV ao vivo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- OLIVEIRA, Francisco de. Armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. *Boletim ANPED*, 13ª Reunião Anual, n. 1-2, jan./dez. 1990.
- ORWELL, George. 1984. São Paulo: Nacional, 1979.
- PACHECO, Elza Dias. *O pica-pau: herói ou vilão? representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985.
- PAIVA, Vilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização, 1980.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. *A sedução da barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Cenários em ruínas: a realidade imaginária contemporânea*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. As imagens de TV têm tempo? In: NOVAES, Adauto (Org.) *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Cia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1991. p. 73-84.
- PER DESINTOXICAR: estudantes e pais em clausura antitelevisão. *Corriere della Sera*, Torino, 3 dez. 1993. p. 49.
- PHILIPS; MICROSOFT; SONY. *An Introduction to CD-ROM*. 1989. Primeiro release.
- PIOVESAN, Angelo, et al. *O vídeo na escola pública municipal da cidade de São Paulo: Diagnóstico da utilização do vídeo no processo de ensino-aprendizagem*. São Paulo, out. 1992. Mimeografado. Apresentado na 15ª Reunião da Intercom. p. 19-21.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. *Regimento do Videopuc*. Porto Alegre. Mimeografado [S. n], 1983. p. 1 (aprovado pelo Cocep na 2ª sessão de 1987).
- \_\_\_\_\_. *Evolução histórica do seminário gaúcho de TV como apoio ao ensino*. 1988. Mimeografado.
- PRETTO, Nelson De Luca. *A ciência nos livros didáticos*. Campinas: Unicamp, 1985.
- \_\_\_\_\_. A universidade e o novo milênio. *Cod. (RM)*, Salvador, n. 23, p. 48-62, jul./dez. 1995.

- A REALIDADE virtual. Direção: Max Whitby e Ian Duncaín. Produção: Winofall Filmes e Red Green Blue Company. Londres: BBC, 1991. (49 min.).
- RESTUCCIA, Gualtiero. *Multimedia in ambiente digitale: cross-plataform: una metodologia per la realizzazione di sequenze video con audio sincrono*. 1992. Tesi de láurea - Università degli Studi di Milano, Milão, 1992.
- ROBINSON, Joseph F. *Videotape recording*. 3. ed. Londres: Focal Press Limited, 1981. p. 15-16.
- ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. *Pasta do professor: o uso de cópias nas universidades de Salvador*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- ROUANET, Sérgio. A verdade e a ilusão do pós-moderno. In: \_\_\_\_\_. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1985. p. 229-277.
- SANTORO, Luiz Fernando. *Imagem nas mãos: o vídeo popular no Brasil*. São Paulo: Summus Editorial, 1989.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. *Desregulagens*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SÃO PAULO. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo. *USP*. São Paulo: [S. n.], 1990.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez e Livros do Tatu, 1991.
- SCHWARZ, Fernand. A nova Idade Média e o declínio do Ocidente. 2009. Disponível em: < [www.novaacropole.pt/a\\_nova\\_idade\\_media.html](http://www.novaacropole.pt/a_nova_idade_media.html)>. Acesso em: 20 jan. 1994.
- SCREEN DIGEST: monthly news, summaries and intelligence. Londres: Screen Digest Ltda, [1993].
- SERPA, Luiz Felipe. *Ciência e historicidade*. Salvador: Edição do Autor, 1991. \_\_\_\_\_. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, Carlos E. Lins da. *Muito além do Jardim Botânico*. São Paulo: Summus, 1985.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole, 1988.
- SOARES, Ismar de Oliveira. A era da informação: tecnologias da comunicação criam novas relações culturais e desafiam antigos e modernos educadores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 113-114, p.11-19, jul./out. 1993.

SOARES, Ismar de Oliveira. O bacharelado em gestão de processos comunicacionais: por uma nova opção profissional na relação comunicação/movimento popular/sociedade. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 113-114, jul./out. 1993, p. 42-52.

SODRÉ, Muniz. *A máquina de Narciso*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1976.

THE LAWNMOWER (O passageiro do futuro). Direção: Brett Leonard. Roteiro: Brett Leonard e Gimel Everett. Intérpretes: Jeff Fahey; Pierce Brosnan; Jenny Wright. [S.l.: S.n.], 1992. 1 videocassete (107 min.), son., color.

TOULET, Emmanuelle. *Cinématographie, invention du siècle*. Paris: Gallimard: Réunion des Musées Nationaux, 1988.

\_\_\_\_\_. *Uma semana com TV*: proposta de análise de programa da televisão para famílias, comunidades e grupos populares. São Paulo: Paulinas, 1989.

ULHOA, Yessica. *El vídeo en la animation socio-cultural*, [1992]. Mimeografado.

UNA supercordata USA per costruire autostrade elettroniche. *Corriere Della Sera*, Torino, 14 dec. 1993. Disponível em: <[http://archivistorico.corriere.it/1993/dicembre/14/una\\_supercordata\\_USA\\_per\\_costruire\\_co\\_0\\_93121416062.shtml](http://archivistorico.corriere.it/1993/dicembre/14/una_supercordata_USA_per_costruire_co_0_93121416062.shtml)>. Acesso em: 20 jan. 1994. p. 24.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZOU (UNESCO). *L'étude des médias dans l'enseignement*. Paris: Organisation des Nations Unies, 1977. (Estudes et documents d'informations, 80)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Documento-síntese do Primeiro Seminário de avaliação interna da OTE*. Elaborado por José de Castro, José Evangelista, Stevenson Carlos e Fabíola G. Fontenele. Natal. [S. n.], 1993. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Ofício n. 52/ 93 do reitor ao ministro da Educação*. Natal: [S. n.], 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Educação. *Catálogo de vídeos*. Rio de Janeiro: [S. n.], 1991. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Núcleo de Computação e Audiovisual (Nuca-FEA). *Relatório de atividades*. Rio de Janeiro: [S. n.], 1988. Mimeografado.

279



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Computação Eletrônica, Divisão de ensino e divulgação. *Descrição e plano de trabalho*. 1988. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Núcleo de Criação e Produção (NCP). Imagem e interdisciplinaridade: apresentação. *Imagem, tecnologia, Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, Rio de Janeiro, ago./out. 1989.

\_\_\_\_\_. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. *Catálogo de Material Instrucional*. Rio de Janeiro: Nutes: UFRJ, 1991.

\_\_\_\_\_. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. *Relatório de Atividades*. 1990. p. 18.

\_\_\_\_\_. *Programa de Engenharia de Transportes/Coppe, Transvisão*. [1992]. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Discente. Divisão de Atividades Extracurriculares. *Promadi-2*. Rio de Janeiro, [S. n.], [19--?]. Mimeografado.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Projeto Univídeo. *Primeiro Curso Básico de Iniciação em Vídeo*. São Paulo: Ceca, 1994.

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO. *CTU Rapporto di Attività*. anno 1992. Milão: [S.n], 1993.

\_\_\_\_\_. Centro Di Tecnologie per l'Apprendimento. *Rapporto di Attività*. 1993. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Convenzione con la Tacniware*. 1993. Mimeografado. Prot. 4390 Div. IAL/1.

\_\_\_\_\_. Statuto Del CTU. In: \_\_\_\_\_. *CTU Rapporto di Attività: anno 1992*. Milão: CTU, 1993. p. 7.

\_\_\_\_\_. Centro Di Tecnologie per l'Apprendimento. *Progetto 2001: didattica a distanza per l'Università Degli Studi di Milano*. Milão: CTU, 1993. Mimeografado.

VATTIMO, Gionai. *La società trasparente*. Milano: Garzanti, 1989.

\_\_\_\_\_. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução de Maria de Fátima Boavida. Lisboa: Presença, 1987.

VIRILIO, Paul. *Guerra pura*. Tradução de Elza Miné e Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VIRILIO, Paul. *L'orizzonte negativo: Saggio di dromoscopia*. Tradução para o italiano de Maria Teresa Carbone e Fabio Corsi. Gênova: Costa & Nolan, 1986. (título original: *L'horizon négatif. Essai de dromoscopia*).

\_\_\_\_\_. *A luz indireta*. Tradução de Carlos Irineu. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1990. p. 82-92.

VIRTUAL: mensile di realtà virtuale e imagini di sintesi. Milão, n. 1, sept. 1993.

WENDERS, Wim. *A lógica das imagens*. Lisboa: Edições 70, 1990.

\_\_\_\_\_. *Una volta*. Roma: Edizioni Socrates, 1993.

WEZEL, U. Van. *Video handbook*. Great Britain: Newnes Technical Books, 1981.

WILSON, Mauro. Televisão e família: lugar da juventude. In: DIDONÉ, Iraci Maria; Soares, Ismar de Oliveira (Org.). *O jovem e a comunicação*. São Paulo: UCBC: Loyola, 1992.

ZANETIC, João. *Física também é cultura*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1989, São Paulo.

281

## Periódicos e documentos utilizados<sup>113</sup>

Agência Estado, Rio de Janeiro, ago. 1989.

Ciência Hoje, Rio de Janeiro, n. 202, jan. 1994.

O Manifesto, 19 de fevereiro de 1994. Entrevista concedida por Alvin Toffer.

La Stampa, Torino, 31 de março de 1993

L'Espresso, Roma, 19 de dezembro de 1993.

New media, [S.l.], novembro de 1993.

New York Times, New York, 12 de setembro de 1994. C1.

Screen Digest, London, novembro de 1992.

Tribuna da Bahia 17 de agosto de 1989. Caderno de cultura.

UnB. Folder de divulgação. [1992]. Ato da reitoria, n. 601, 1990. art. 10.

<sup>113</sup> (N.A.): o material listado não apresenta todos os elementos essenciais porque não foi possível recuperar os documentos consultados na época.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Escola de Comunicações e Artes.  
Material de divulgação. 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Folder de  
divulgação. [1992].

VIRLLIO, PAUL. In: América: depoimentos. 1989.

282

## **INDICE ONOMÁSTICO**



Babin, P., 128, 142, 163, 129, 271  
Baudelaire 56, 272  
Baudrillard, J., 51, 65, 271  
Belloni 72, 145, 148, 154, 186, 191, 271  
Benjamin, W., 81, 122, 81, 272, 273  
Berger, R., 55, 59, 78, 79, 118, 139, 159, 160, 251, 253, 262, 272  
Berlusconi, S., 73  
Bozzo, M., 85, 88, 96, 97, 98  
Breton, A., 58  
Bruno, G., 53  
Capra, F., 249, 267, 272  
Castro, N. J., 176, 177, 272, 279  
Chartier, R., 12, 272  
Chateaubriand, A., 72  
Copérnico 53  
Costa-Gavras 132  
Daguerre 56, 80, 81  
Delaroche, P., 56, 80  
Duarte, JR., 132, 256, 273  
Einstein, A., 57, 58, 85  
Fagone, V., 56, 57, 80, 81, 273  
Federico, M., 85, 86, 87, 273  
Filho, Marcondes, C., 29, 53, 57, 58, 59, 62, 66, 251, 276  
Ford 57  
Franco, M., 9, 28, 128, 141, 144, 216, 241, 274  
Freud, S., 57, 86  
Fusari, M. F. de R. 140, 274  
Galileu, G., 53  
Ghislandi, P., 219, 221, 224, 225, 232, 274  
Gibson, W., 102, 275  
Guattari, F., 66, 273, 274, 275  
Gusdorf, G., 128  
Hernández, G., 146, 162, 163, 275  
Hoineff. N., 62, 86, 90, 91, 275  
Jean, G., 78, 79, 275  
Kant, 53  
Kouloumdjiam, M. F., 129, 271

Macedo, C., 73, 89, 276  
Machado, A., 28, 130, 131, 276  
Marinho, R. A., 135, 136  
Moritze, 87  
Mota, M. R. de P., 73, 88, 89, 276  
Novaes, W., 73  
Oliveira, F. de, 277  
Orwell, G., 70, 277  
Pacheco, E. D., 135  
Peixoto, N. B., 59, 63, 277  
Pinto, R., 87, 144  
Piovesan, A., 28, 133, 134, 277  
Pretto, N., 3, 4, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 29, 148, 277  
Ray, M., 56, 57  
Restuccia, G., 108, 278  
Robinson, J. F., 95, 278  
Rosa, F., 13  
Rouanet, 53, 67, 272, 278  
Santos, L.G. dos 9, 29, 145, 192, 273, 278, 280  
Serpa 11, 14, 15, 28, 127, 278  
Soares 28, 214, 273, 278, 281  
Tardy, M., 127, 128, 140, 279  
Toffler, 254  
Tosatto, G., 57  
Toulet, E., 82, 83, 279  
Valéry, P., 22, 77  
Vattimo, G., 53, 54, 55, 59, 61, 63, 64, 65, 67, 74, 245  
Virilio, P., 55, 59, 66, 121, 123, 252, 280  
Wenders, W., 157, 169, 261  
Wezel, U. V., 87, 95, 281





	<i>Colofão</i>
<i>Formato</i>	<i>15 x 21 cm</i>
<i>Tipologia</i>	<i>Gentium Plus</i> <i>Liberation Mono</i>
<i>Papel</i>	<i>Alcalino 75 g/m<sup>2</sup> (miolo)</i> <i>Cartão Supremo 300 g/m<sup>2</sup> (capa)</i>
<i>Impressão</i>	<i>EDUFBA</i>
<i>Capa e acabamento</i>	<i>Cartograf.</i>
<i>Tiragem</i>	<i>500 exemplares</i>



Desde 1996, quando a primeira edição deste livro foi lançada pela editora Papirus, só tem se intensificado o debate sobre a presença das tecnologias de informação e comunicação na educação. De um lado, porque, naquele primeiro momento, ainda estávamos a nos referir às novas tecnologias, pela novidade que elas traziam para a própria comunicação e, principalmente, para a educação. Por outro, por conta do vertiginoso avanço das mesmas que fez com que a internet, literalmente, explodisse, ocupando todos os lugares e tempos. As reflexões aqui trazidas, mais uma vez, buscam compreender porque não podemos considerá-las (os computadores, tablets, celulares, tudo conectado em rede) como meras ferramentas a serviço da educação. Elas são muito mais do que isso! Precisam fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo, como representante (talvez principal!) de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir no momento em que a humanidade passa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo.

Portanto, este livro resgata uma história do uso das tecnologias na educação e aponta para um pensar o presente e o futuro com um olhar muito mais amplo do que estamos hoje a fazer.

ISBN 978-85-232-1081-6



9 788523 210816