

# ***Cidadania na TV: Plasticidade Social ou Identidade?***

**Maria das Graças Pinto Coelho**

Professora Adjunta do Departamento de Comunicação Social, membro do Programa de Pós-Graduação  
gpcoelho@ufrnet.br  
UFRN, RN

---

## **Resumo**

Este estudo apresenta um engenhoso projeto de educação a distância, o Telecurso 2000. A atenção analítica enfoca as noções de cidadania ressaltadas na programação. Faz a interseção entre cultura, mídia, cidadania e educação na intenção de mapear outros espaços físicos e simbólicos em um projeto pedagógico público, portanto de formação social. Confronta o Telecurso 2000 ao comparar seu eixo pedagógico – formação para a cidadania – com a (re)construção de identidades contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se apresentam para o mesmo fim. Pensa a expansão das formas simbólicas na sociedade contemporânea. A plasticidade social brasileira, ressaltada na programação, também é revista ao se constatar o oferecimento de uma educação modelada pela performance midiática, distante, inclusive, de um processo de ressignificação dos meios.

O estudo de caso em evidência reflete uma iniciativa de educação a distância que em sua constituição apresenta-se como um projeto de formação social, portanto público, mas que na concepção é lançado como apêndice de desenvolvimento das políticas públicas no país, interferindo nos protocolos educacionais e comunicacionais. Em tal contexto, os meios e processos comunicacionais utilizam sofisticadíssimas técnicas de gerenciamento de opinião, promovendo suas naturezas performáticas e interferindo no espaço público a partir de suas próprias realidades paradigmáticas. Os meios adiantam as reformas do Estado, inclusive no campo da educação, e pressionam para que os agentes públicos funcionem como se estivessem no mercado. O espaço público é modelado no *ethos* privado. Estabelece-se um sentido, que no estudo de caso é revelado através de um engenhoso projeto de educação à distância – o Telecurso 2000 – ressaltado na plasticidade social brasileira. Nesse caso, a educação entra em um *script* paralelo, modelada docilmente pela performance midiática, sem a oportunidade de ousar ressignificar-se na abrangência do processo comunicacional.

São experiências que ultrapassam alguns paradigmas que serviam à organização dos protocolos de interação entre a educação e a comunicação – antes cindidas em duas rubricas com etiquetas específicas e diferenciadas. É reconhecido que as duas áreas permanecem divididas sim, no campo epistemológico, mas juntas como interesse de suporte às políticas públicas e privadas. Sofisticadas técnicas são tecidas que permitem a manipulação simbólica para atender a própria natureza dos meios.

A junção da educação com a mídia serve, ainda, para formar consumidores ungidos na cultura de consumo de massa. As narrativas do “senso comum”, usadas por liberais e conservadores, popularizadas nos textos

culturais, ajudam a mobilizar o consentimento às posições políticas hegemônicas, no caso atual, toma corpo a retórica neoliberal contida no hipertexto midiático.

De todo modo, a inserção do projeto Telecurso 2000 no espaço público brasileiro é um fato, embora desperte controvérsia sobre a sua amplitude social. As decisões que influenciaram o processo político de sua concepção nunca foram debatidas junto aos segmentos sociais que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação de jovens e adultos. O projeto queimou algumas etapas comunicacionais requeridas à sua implementação. Não levou em consideração a interação entre a formação da vontade institucionalizada e os espaços públicos culturalmente mobilizados. No que pese a chancela governamental, através dos Ministérios do Trabalho e Educação, o poder de decisão coube às organizações empresariais. Esta conduta por si só já representa um claro antagonismo entre o seu *locus* de concepção/produção e o espaço público onde ele é veiculado. A polêmica se acirra quando se resgata a discussão sobre formação fundamental. Sua inserção não é aceita por se tratar de um projeto de educação à distância, supletiva, que por suas próprias características não suporta seguir as trajetórias escolares fundamentais, iniciais, de cultura geral e humanística.

Partiu do segmento empresarial a idéia de conceber o Telecurso e, mais ainda, a arregimentação dos recursos que o viabilizaram. Também coube ao empresariado nacional a condução do processo político. No entanto, a ausência de outros segmentos sociais no comando coloca em xeque a iniciativa tendo em vista a importância da sua abrangência político-pedagógica. Deve se levar em consideração o fato de que esse é um projeto de formação social, portanto circunscrito ao espaço público. E é este o movimento a ser considerado na análise de projetos que utilizam os meios na educação, em circuito aberto de televisão, a partir de uma concepção híbrida da expressão público-privado.

Como as estratégias culturais são organizadas em torno de uma pedagogia pública? Esta era a pergunta inicial para chegarmos ao Telecurso. A partir daí o estudo repassou as diversas maneiras como a cultura se relaciona com o poder e como e onde as funções culturais são simbólicas ou institucionais na educação. Foi levada em consideração a prática imediata da política cultural empregada na estratégia proposta. A análise também procurou responder quais as noções de diferença, de responsabilidade civil, comunitária e de pertencimento, que estão sendo produzidas em um determinado lugar, com específicas formações discursivas e práticas, o que, segundo Hall (1996, p. 4), são elementos constitutivos de uma pedagogia pública crítica.

A política cultural de uma nação, ainda segundo Hall (1996), é, em parte, as estratégias que cada povo escolhe para regular e distribuir o saber. Mas a capacidade de pensar politicamente é, também, mediada pelas formas como cada cultura é governada. São os projetos culturais, resultantes dos sistemas de cultura nacionais, que modelam as práticas humanas, a conduta e a ação social do cidadão. Portanto, as formas como as pessoas interagem com as instituições e em sociedade, dependem da maneira como os seus sistemas culturais estão conduzindo questões ligadas à identidade política e seus significados.

Ao mesmo tempo também é através do reconhecimento de seus *locus* de produção, realização e circulação, o campo midiático, que o Telecurso 2000 se credencia como um projeto cultural relevante para a transição econômica nacional. Através da natureza de seu campo ele se insere no aspecto tecnológico que sustenta a

expansão das redes de informação no processo de globalização. Coincidentemente, reside nesse *lócus* o mundo em transição onde são negociadas as novas formas simbólicas que marcam os produtos culturais na atualidade. O projeto se apresenta em uma situação ímpar. É ao mesmo tempo objeto e sujeito da cultura de informação.

Nesse caso, a cultura fornece inúmeras razões constitutivas para reconhecê-lo como um projeto político-pedagógico-público. Mas para tanto, é necessário que se reconheçam suas estratégias de representação e interrupção da realidade, tal qual são apresentadas para o seu público-alvo na programação analisada. São atributos dessa representação, por exemplo, a construção da identidade nacional veiculada pelo projeto de formação.

No entanto e, obviamente, a cultura é livre para flutuar. Perpassa por vários significados e é um campo social onde o poder muda constantemente; onde identidades estão em permanente trânsito e onde a agenda se situa na última tecnologia, no último conhecimento. O projeto se impõe, sobretudo, como prática performativa à modernidade dos meios. Pedagogia pública, ainda segundo Hall (1997), envolve, sobremaneira, práticas morais e políticas, mais do que um simples procedimento técnico.

Por outro lado, os sistemas culturais em suas várias interconexões emitem valores que são distribuídos na forma de conhecimento social, sejam eles, culturais, técnicos, cognitivos, ou sócio-econômicos. Portanto, desde que se entenda o Telecurso 2000 como sendo um projeto de formação social, gerado em um sistema cultural próprio, seu produto final, a programação exibida, está sendo monitorada através de uma agenda cultural específica, onde se articulam os elementos que compõem a cultura midiática, com as práticas sociais que estão sendo propostas. São perseguidos os sentidos do conceito de cidadania nas três esferas do campo discursividades, narrativas e técnicas.

## **O que é o Telecurso?**

O Telecurso 2000 foi originalmente concebido para promover a escolaridade de dez milhões de trabalhadores que oscilam entre o analfabetismo, a alfabetização instrumental ou têm menos de oito anos de escolaridade. Implantado em 1995, hoje sua expansão não se restringe à educação supletiva do trabalhador. Também está sendo usado como alternativa à educação formal em alguns estados brasileiros. É resultado de uma parceria entre o governo e o empresariado nacional. Tem a chancela e o financiamento de organizações públicas e privadas.

Confrontado com os fenômenos observados na sociedade de informação, o Telecurso detém um discurso midiático natural, produzido no *lócus* de sua própria concepção e vai além. O Telecurso também possibilita a articulação necessária para a reflexão das três forças que compõem as mudanças atuais. As duas primeiras – revolução tecnológica e a reestruturação do capitalismo mundial, revolucionam a organização produtiva em escala global com implicações para o mundo do trabalho e para as nossas existências ao deslocar para outras dimensões experiências de tempo e espaço. Uma terceira força, esta contraditória, impulsiona a busca por identidades. A reconstrução das identidades políticas, culturais, sociais, territoriais, religiosas, éticas, nacionais, entre outras, está na ordem do dia e, curiosamente, coexiste com a expansão do processo de globalização.

A reestruturação do capitalismo mundial impulsiona a acomodação do Estado-nação, bem representada pela mídia para assegurar a hegemonia do projeto político da doutrina neoliberal. O fundamentalismo de mercado, contido na doutrina, transformou a maneira como cada povo lida com a identidade e com a conexão entre resistência comunitária e os novos movimentos sociais. Esta terceira força é aferida na medida em que a categoria cidadania, como construto identitário, está sendo enfocada na análise do Projeto estudado.

Para tanto, foram extrapoladas as barreiras do conceito mais conhecido, as três dimensões clássicas de Marshall (1967): direitos e deveres civis, políticos e sociais, onde se agrega uma nova dimensão, a cultural. A regra foi reconsiderar o cidadão atual a partir da expansão das redes de comunicação e informação. Registrando sua lícita presença na rede imaginária do sistema de expansão global e observando as novas redimensões territoriais que o abrigam física, e simbolicamente na sociedade atual.

A proposta educativa do projeto Telecurso foi revista estabelecendo relações entre poder, ideologia e resistência na esfera social e em seu lócus de produção imanente. A pesquisa fez a conexão entre os sistemas culturais e os estudos de mídia e observou a relevância que o campo midiático ocupa na atualidade. Por outro lado, reconheceu nos estudos culturais a possibilidade de matizar o estilo posto na programação.

## **É comparando que se entende**

A análise da programação observa como são negociados os significados postos no eixo "*atitudes de cidadania*" -, escolhido na proposta técnica-pedagógica do projeto. A versão considerada se apresenta no *Caderno de Capacitação 1 – Conhecendo o Telecurso 2000* (1999).

O *Caderno de Capacitação 1*, escolhido para abalizar a lógica de produção do Telecurso 2000 é mais recente e reproduz, em parte, o documento técnico-pedagógico que serviu de base de no lançamento do projeto em circuito nacional em 1996. A mudança fundamental diz respeito ao deslocamento das *atitudes de cidadania* dos princípios para o eixo temático principal. Nessa nova versão, as práticas cidadãs estão sendo apontadas como um tema transversal a todas as disciplinas veiculadas na programação. Exatamente como acontecia com o tema trabalho na versão que regia os fundamentos do "Telecurso 2000 -Educação para o Trabalho", em 1994. Na introdução, o documento técnico-pedagógico se apresenta assim: "*participar da construção de uma sociedade mais justa e solidária exige oferecer meios para que todos exerçam plenamente a sua cidadania*" (FRM, 1999, p. 2).

A construção de noções de cidadania, que surge com todo vigor nos documentos de 1999, relaciona-se diretamente com o projeto normatizador de educação nacional implantado pelo Governo federal: os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs*; concebido para standardizar o sistema brasileiro de educação. Os PCNs convergem para uma norma instrumental comum, apesar de reconhecerem as diferenças regionais – cultural e econômico-social do país. É um projeto governamental audacioso porque se situa na discussão do processo de globalização em alguns aspectos – técnicos, econômicos e culturais – e tem como objetivo manter as características nacionais. Desperta a discussão sobre identidades e pertencimento na sociedade brasileira.

Entre os objetivos do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os alunos sejam capazes de: *"compreender cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito..."* (MEC/SEF, 1998, p. 7). A proposta dos Parâmetros é bem direta no que se refere ao direito dos alunos brasileiros sobre o acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Cidadania é um fenômeno espacial e temporal, historicamente definido, mesmo quando se apresenta enquanto entidade legal e territorial, sobre a qual são associados direitos e deveres. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que normatizam a educação brasileira, como o Telecurso 2000, elegeram a construção de noções de cidadania como eixo principal na formação escolar. Por essa razão, este trabalho escolheu confrontar o sentido de cidadania contido em ambos os projetos. A comparação é legítima. Os valores que estão sendo atribuídos ao conceito de cidadania em ambos os projetos, o de educação nacional, e o Telecurso 2000 podem divergir, algumas vezes até sem lhes modificar a natureza, mas também podem convergir.

Em termos quantitativos, as fitas foram vistas na seqüência apresentada pelo projeto. A única exceção desse procedimento refere-se às aulas de matemática porque as fitas iniciais apresentaram problemas no ambiente onde foram requisitadas. Elas foram vistas a partir da aula 21 até a 60, de um total de 80 aulas. História Geral e do Brasil, foi analisada através das aulas 1 a 33, de um total de 40 aulas; Ciências de 1 a 40, de um total de 70 aulas; Geografia, de 1 a 37, de um total de 50 aulas. A disciplina de Português foi vista nos programas/aula de 1 a 36 e mais a fita N0 6, que apresenta as aulas de 41 a 47 em um universo de 90 aulas. O estudo de Língua Estrangeira – Inglês – não foi considerado. A análise de expressão alcançou mais de 50 por cento dos programas apresentados.

## **Motivando a autodeterminação**

Em princípio, verificamos a pertinência ou não da tese central proposta na normatização dos PCN, onde se situam os parâmetros instrumentais de desenvolvimento da cidadania nacional. Foi refletida uma lógica exequível e predominante nas instituições nacionais que permite aceitar a noção de integração territorial contida na construção de identidades. Tal lógica admite que a formação da cidadania passa em primeira mão pelo reconhecimento das identidades nacionais, representadas pelos grupos sociais nelas contidos.

Para tanto, repassamos a crise do conceito de Estado-nação, ressaltada no processo de globalização de bens e serviços. A crise joga contra uma unicidade entre identidades, nações e Estados. Por outro lado, o que se apreende do deslocamento do conceito do Estado-nação é que na atualidade o Estado luta incondicionalmente para reconstruir sua legitimação e instrumentalidade, juntando as sociedades civis locais para se projetar no processo de expansão das redes transnacionais.

Essa é uma estratégia articulada por parte dos governos mundiais para fazer fase aos imperativos globais comuns. Para tanto, são usados os sistemas educacionais no sentido de promover coesão social e transmitir a idéia de identidade nacional. No caso do Brasil, o projeto normativo é mais audacioso porque abre espaço para uma coalizão de interesses sociais fundamentados em uma identidade (re)construída.

Para se entender o procedimento de reconstrução é interessante se chegar à visão de Castells (1999, p. 60) sobre o assunto. Ele entende por identidade a fonte de significado e experiência de um povo. Citando Calhoun, Castells (2001) apresenta o conceito:

*Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros” (Calhoun apud Castells, 2001, p. 22).*

Não é difícil concordar com o fato de que a identidade cultural de um povo é construída. Ainda segundo Castells (2001, p. 23), a principal questão que envolve a discussão, diz respeito a como, por quem, a partir do quê e para quê isso acontece. Sobre o quem e para quê, ele mesmo dá a pista: estaria contido na resposta o grande conteúdo simbólico dessa identidade que está sendo construída, bem como o de seu significado para aqueles que se identificam ou dela se excluem.

O autor identifica três formas de origens de construção de identidade:

- *“Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria de autoridade e dominação de Sennett, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo.*
- *Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade.*
- *Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e, assim, a toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram (Castells, 2001, p. 24).*

Isto posto, resta identificar as razões consideradas na (re)construção do significado de identidade nacional do projeto normativo do Ministério de Educação brasileiro. Sem dúvidas, os PCN não chegaram a normatização proposta do nada. Este foi um processo intencional de alteração do indivíduo, visando a implantação de um projeto de formação social, audacioso, tendo em vista que sua finalidade principal foi a de transformar a coletividade onde ele atua. Obviamente, também, que esta é uma estratégia articulada porque negocia novos códigos culturais a partir da matéria prima fornecida pela história. Então, historicamente, como o Brasil tece seu jogo de identidades refletido em seu imaginário social?

## A plasticidade flexível

O estilo de vida do brasileiro, que também é uma construção histórica, para Silva (1996) se caracteriza principalmente pela sua plasticidade, que contrasta com os saberes divulgados pela escola, igreja, e entidades destinadas à regulamentação do social. No entanto, o processo de formação cultural do povo brasileiro é motivo de muita especulação por parte de pensadores como Gilberto Freyre – Casa Grande & Senzala (1961) e Sérgio Buarque de Holanda – Visão do Paraíso (1959). De modo que ambos os pensadores convergem na construção do mito. Um mito ungido em suas raízes históricas, em uma combinação forjada entre a população e as instituições. Silva (1996), ressalta a “flexibilidade” como sendo a identidade nacional mais significativa. Essa idéia surge a partir de um comentário de Freyre (1961) sobre a dinâmica que tem constituído o Brasil desde 1500:

*Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o paria. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (Freyre, 1961, p. 73).*

Referindo-se a fixação do imaginário do ponto de vista institucional, Silva (1996, p. 33), evoca Faoro (1975), para lembrar que no processo de construção do mito os governantes tinham a preocupação de “erguer um império com *gente vil*”. O antagonismo “mais profundo”, observado por Freyre (1961), ou seja, a relação do senhor com o escravo, é a mais arraigada das tradições nacionais. É também a que mais se credencia na reflexão do imaginário social brasileiro.

Um país legitima sua identidade nacional quando de alguma forma suas instituições, governos, tradições, refletem a história de sua população. E por várias razões históricas, o passado escravocrata nacional não foi expurgado. Vez ou outra, a cada novo passo rumo à autodeterminação, nossa escravocracia sai do armário e assusta a todos se projetando em uma obscura sombra de passado. Porque mesmo que a população, governo e instituições se unam na simulação de uma nova identidade, as camadas mais pobres da sociedade tratarão de desarticular o acordo, lembrando a todos sua posição diferenciada. Sem uma redenção de fato, que incorpore séculos de discriminação sócio-econômica e institucional, esse segmento populacional jamais vai se sentir representado nas decisões que acontecem no centro do poder nacional.

Para o bem ou para o mal a história brasileira carrega consigo uma imensa carga farsesca. Uma dissimulação das relações reais. Algumas vezes, a farsa até se transverte em um jogo envolvente, como o carnaval, para regozijo de todas as raças, cores e crenças. As identidades nacionais, enfocadas pelos historiadores, freqüentemente se superam em contradições. Holanda (1995) exalta os valores do homem cordial, ungido nas relações coloniais, como sendo o traço definitivo do caráter brasileiro. A polidez – traduzida recentemente como “flexibilidade” – seria um mecanismo de defesa ante a sociedade. A lhaneza no trato, a generosidade e a hospitalidade, no entender de Holanda (1995), é o convívio baseado na ética de fundo emotivo. Na ética que se confunde com a etiqueta. É a tradução do desejo do escravo de estabelecer

intimidades com o seu senhor. Seria, portanto, uma convivência humana dissimulada pelo sujeito para esconder as diferenças sociais, étnicas, ou mesmo econômicas que rondam a sociedade brasileira. As mesmas diferenças que a colocam em um lugar privilegiado no ranking das desigualdades sócio-econômicas mundiais.

Conseqüentemente, o esforço proposto pelo Estado, através das normas contidas nos PCN, deve levar em consideração a matéria prima histórica da construção. Em primeiro lugar, devido às peculiaridades expostas, a nação, em última análise, não se vê representada na noção de integração. Não existe uma identidade nacional que abra espaço para uma coalizão de interesses sociais fundamentados em uma identidade (re)construída. Uma força social/política definida por uma determinada identidade (ética, territorial, religiosa, tribal ou étnica) que possa ser transformada nesta noção.

Voltando para a idéia do construto, Castells (2001), o projeto nacional parece estar lidando com as três formas de origem propostas, no entanto, a *identidade de projeto*, que permite a construção do sujeito, pode estar sendo favorecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Citando Touraine, Castells (2001), dá uma idéia do que significa essa produção:

*Chamo de sujeito o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de atribuir significado a todo o conjunto de experiências da vida individual... A transformação de indivíduos em sujeitos resulta da combinação necessária de duas afirmações: a dos indivíduos contra as comunidades, e a dos indivíduos contra o mercado (Castells, apud Touraine, 2001, p. 26).*

Repassando essa seqüência, chega-se a um resultado evidente: existe uma dinâmica nas identidades que as conduz a um trânsito permanente. Por outro lado, também se torna claro que a constituição do senso de cidadania, proposto em ambos os projetos revistos, somente acontece quando os alunos são capazes de pensar os seus papéis enquanto sujeitos da história.

Para garantir o construto identitário do aluno, ou seja, o exercício pleno de suas funções políticas, produtivas e culturais, ambos os projetos precisam estar atentos a toda uma complexa compleição que articula o construto cidadania. Seria necessário descobrir um princípio unificador dentro da nação que seja válido aos interesses e vontades comuns. No entanto, a sombra obscura da formação cultural brasileira persiste e é preciso aprender a lidar com ela.

Pensando na convivência pacífica se chega à intersecção dos dois projetos que mais ambicionam a formação social brasileira. A comum união em torno de um mesmo ponto. A aceitação de que a sociedade atual seria o palco inequívoco de uma sociedade civil mediada pelo consumo e pela informação. Dessa forma, a flexibilidade plástica da formação brasileira, defendida por Silva (1996), estaria sendo reconhecida e exaltada. Nem a escola, nem as instituições, podem prescindir de incorporar ao processo de formação cultural do povo brasileiro, o seu imaginário. O projeto normatizador necessita integrar os fios que tecem a ficção e a realidade, de maneira cuidadosa, para conseguir articular uma amálgama definitiva ligando educação e imaginário. Descartando, portanto, a preocupação de formar apenas e através da racionalidade sábia, a serviço da humanização da vida.

Mas qual imaginário é esse que parece estar em permanente conflito? Talvez seja o imaginário que surge na relação direta que o país mantém com a televisão, com os meios de comunicação. Com a sua tradição oral inequívoca. O Telecurso 2000 tem um papel fundamental na confecção do amálgama que parece ser a representação que a sociedade faz dela mesma e projeta através dos meios. Tem o mérito de trazer para o campo da educação os códigos culturais que os alunos têm acesso em seu cotidiano.

Dito de forma simples, o Telecurso representa exatamente o produto final de uma sociedade que atravessa aceleradas mudanças tecnológicas sobrevivendo aos seus próprios antagonismos. É a cara do Brasil rural, povoado de antenas parabólicas, cuja população permanece sentada em uma praça qualquer, sem escolas, assistindo a última telenovela. Melodramas reais, cujos enredos enfatizam as nossas contradições econômico-sociais, as passividades do presente, a guerra permanente e sem solução entre as elites e o povo.

É também no Telecurso que a sociedade brasileira descobre que nenhum programa de televisão é poderoso o suficiente para enterrar a realidade desigual que a sustenta. A televisão serve, no caso, para lembrar ao telespectador que existe uma sociedade de consumo de massas, estratificada, onde dois mundos convivem e se alternam contraditoriamente: o pensado e o vivido. Já a normatização dos PCN existem, e é bom que existam, para lembrar a todos que é possível à construção de um mundo mais igual. Um mundo povoado de sujeitos sociais, convictos de seu papel na construção de um Estado de direito democrático. Cumprem a sua função de tentar harmonizar, de maneira simples, as dimensões simbólicas da sociedade, com seus processos produtivos e operacionais. Nesse caso, ele existe para normatizar um projeto nacional e abrangente de formação educacional.

No entanto, pode se afirmar que a adoção dos Parâmetros segue na contramão do mercado. "O pensamento elitista da identidade nacional começa, assim, a afastar-se do território – que inclui povo e natureza –, voltando-se para valores transnacionais, advindos do "Outro", definido como centralidade hegemônica do capital" Sodré (2000, p. 130). Ainda segundo Sodré (op. Citada), a virada do milênio revive o século dezanove, quando as elites nacionais selavam seu pacto perpetuo e faziam um grande esforço de europeização a título de resgate de sua identidade pessoal e coletiva, fora das bases da política comunitária tradicional.

A parte mais relevante dos PCN é a sua originalidade. No sentido da gênese. Eles articulam um novo compromisso com a história da formação social do povo brasileiro. Seu arrojo reside na proposta que resgata o construto de cidadania, a partir da re-construção de uma noção de identidade nacional. Rompe com a inércia da escola que esteve por muito tempo paralisada diante da abrangência e sofisticação dos meios de informação e comunicação. Redime o sistema nacional de educação de haver passado ao largo, por várias décadas, da discussão que envolve cultura de consumo de massas.

Os PCN trabalham no sentido de encontrar um equilíbrio entre formação e cultura de massas. Pensam a expansão dos meios de comunicação e informação como fato social, código e instituição. Por outro lado, o projeto que se utiliza dos meios de comunicação para aumentar a escolaridade dos trabalhadores brasileiros, o Telecurso 2000, também teve que se enquadrar nas normas para prosseguir ocupando um espaço que, reconhecidas as diversidades culturais apontadas, também lhe diz respeito no processo educacional brasileiro. Resta saber como ele se enquadra nessa missão.

## **Contrapontos**

Este trabalho teve a preocupação de atribuir sentidos aos vídeos de modo que eles fossem apreendidos como qualquer outro material educacional. O que significa dizer que eles são matizados pelos valores, convicções e interesses daqueles que os desenvolvem. Não podem, portanto, ser encarados como produtos neutros. Eles se apropriem tanto dos valores presentes no campo midiático, como dos valores educacionais. A linha de argumentação sobre a natureza do material apresentado nesse estudo atravessou valores econômicos, históricos, estéticos, técnicos, organizacionais, culturais, de produção orientada, e ideológicos. Enquanto todos os critérios citados foram claramente importantes para a sua concepção, o caráter ideológico da programação analisada sustentou a tensão analítica.

O locus midiático, as Organizações Globo, recoloca os conceitos de ideologia e hegemonia no foco central da análise. Mesmo porque, como foi dito anteriormente, eles tipificam o papel dos meios de comunicação na sociedade atual. É exatamente nesse campo onde se situa a mistificação das relações de poder nas sociedades. A hegemonia se define pelo modo como as classes dominantes mantêm suas posições através do consentimento popular, moldado na representação que os meios fazem das classes não hegemônicas. Dessa forma, o campo midiático produz associações simbólicas e retóricas onde as ideologias se manifestam de forma definida e concreta.

As ideologias, como já foi sugerido, são reproduzidas sistematicamente através das estruturas midiáticas. Os meios são persistentes modelos de cognição, interpretação, representação, de seleção, ênfase e exclusão, em cuja simbologia se organizam rotineiramente discursos verbais e/ou visuais, comprometidos com a manutenção do status social dominante.

Significativamente, e independente das intenções manifestas nos documentos oficiais do Telecurso 2000, a programação analisada não foge à regra no que diz respeito a reprodução ideológica em discussão. O discurso é construído a partir da visão do produtor. Revendo as lições de História – 1 a 8 – que se organizam em torno de um discurso politicamente correto por não imprimir preconceitos em relação às etnias e culturas, sutilmente, a supremacia ideológica se confirma. A narrativa que reconstitui a história pessoal de cada um dos brasileiros esconde a diversidade cultural e sócio-econômica de sua formação. O brasileiro que sai do Rio de Janeiro para o interior da Bahia para resgatar sua história não tem sotaque nordestino, desconhece as diversidades regionais e se perde como personagem amorfo de um mesmo padrão de qualidade “global”.

Na história que conta o passado escravocrata brasileiro não se ressaltam as iniquidades sofridas pelo negro, como tampouco se compara o passado com o presente. Não existe uma identidade negra a ser ressaltada e as diversas etnias brasileiras são retratadas como sendo únicas, ou melhor, integradas. E assim se desenrolam os programas recortados para a análise. São produtos cindidos entre a estética e a formação social. Todos apresentam uma mesma estrutura narrativa e discursiva que se perfila em um alto valor estético sem maiores compromissos com o processo histórico do qual eles fazem parte.

No entanto, a contenção e a invisibilidade dadas às diversidades brasileiras na programação analisada, em contrapartida a ampla cobertura que é dada à plasticidade social, é proporcional e sintomática da grande

invisibilidade, a falta de transparência, que persiste na estrutura social do Brasil. Do ponto de vista histórico, vale lembrar que a única real tentativa de refletir nossas diversidades na educação, do ponto de vista institucional, foi feita agora, pós PCNs.

Por outro lado, quando o Telecurso 2000 é pensado através do seu caráter formativo, é preciso acrescentar, em primeira mão, que as formas de vida social interpostas na programação não se sobrepõem, não podem ser interpretadas como um princípio superior ao estágio de desenvolvimento econômico que mapeia a sociedade brasileira. O Telecurso é apenas um programa supletivo de educação à distância produzido para aumentar a escolaridade do trabalhador que não teve acesso à escola ou a frequentou menos do que o término do primeiro ciclo fundamental.

No entanto, devido as suas engrenagens de elaboração, produção e circulação, já citadas em situações anteriores, ele se expande enquanto mito. Há algumas correntes que defendem a educação à distância por ela ser mais barata e fácil de se multiplicar. Essa premissa pode ser verdadeira desde que o modelo invista em material pedagógico de qualidade e em um professor disponível para trabalhar junto com o aluno esse material em tempo integral. Então, nessa perspectiva, o mito do projeto econômico se esvai. Um professor bem formado, em tempo integral, custa caro.

Um projeto de formação social que deseje alcançar objetivos compatíveis com a escola de formação integral precisa separar o mito da realidade. O real na intenção de se fazer educação de massas de qualidade não dispensa a relação professor/aluno. Por outro lado, o mito da técnica também se espalha como um totem, recrutado para se expandir em todos os significados construídos. O caráter performático dos meios é usado de forma exaustiva. Essa substituição, ou deslocamento da intenção educativa em favor da performance midiática, é mais observada quando se juntam os dois projetos: o de formação – o Telecurso 2000 – e o culturalista das Organizações Globo, descrito várias vezes pela empresa, e comentado por inúmeros cientistas sociais, cuja marca é o “padrão Globo de qualidade”.

Porque daí surge um produto híbrido muito bem ressaltando em suas nuances ideológicas. Que em nenhuma hipótese pode ser culpado por reproduzir um mesmo impasse social vigente. Uma marca constatada em todos os programas analisados é a da assunção técnica da programação. De todo modo, “o padrão Globo de qualidade” sabe exatamente o que a audiência quer. Os símbolos culturais arregimentados na programação do Telecurso fazem sentido do ponto de vista do telespectador. Preenchem o imaginário nacional diariamente e conseguem monopolizar a audiência. Resta endereçar, no entanto, a expectativa do público para um projeto de formação social, supletivo, ou não. Nessa perspectiva, poderia se ver credenciado o processo de construção de cidadania nacional, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

---

## Referências

CASTELLS, M. 1999. *Critical Education in the New Age*. Laham Md, Rowman & Littlefield.

CASTELLS, M. 2001. *O poder da identidade*. São Paulo, Paz e Terra.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF.
- FAORO, R. 1976. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre, Globo.
- FIESP/SESI. 1996. *Telecurso 2000: ensino supletivo/treinamento*. São Paulo.
- FIESP/SESI. 1994. *Fundamentos e diretrizes do Telecurso 2000*. São Paulo.
- FREYRE, G. 1961. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro, José Olympio.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO/FEDERAÇÃO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1993. *Telecurso 2000*. São Paulo. (datilografado).
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO/FEDERAÇÃO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1999. *Caderno de capacitação I: Conhecendo o Telecurso 2000*. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho.
- HALL, S. 1996. *Questions of cultural identity*. Thousand Oaks, Sage.
- HALL, S. 1997. *The emergence of cultural studies and the crises of the humanities*. Londres, Cultural Studies.
- HOLANDA, S. 1959. *Visão do paraíso*. Rio de Janeiro, José Olímpio.
- MARSHALL, T. H. 1967. *Citizenship and Social Class*. Londres, Pluto Press.
- SILVA, J. M. 1996. *Os anjos da perdição: futuro e presente na cultura brasileira*. Porto Alegre, Sulina.
- SODRÉ, M. 1999. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, Vozes.