

CRISTIANNE MARIA FAMER ROCHA

A ESCOLA NA MÍDIA

NADA FORA DE CONTROLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLA NA MÍDIA:
nada fora do controle**

CRISTIANNE MARIA FAMER ROCHA

Porto Alegre/RS
2005

CRISTIANNE MARIA FAMER ROCHA

A ESCOLA NA MÍDIA: nada fora do controle

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/PPGEDU/UFRGS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa

Estudos Culturais em Educação

Orientador

ALFREDO VEIGA-NETO

Porto Alegre/RS

2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS, BRASIL

R672e Rocha, Cristianne Maria Famer

A escola na mídia : nada fora do controle / Cristianne Maria Famer
Rocha. Porto Alegre : UFRGS, 2005.

f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2005. Veiga-Neto, Alfredo José da, orient.

1. Violência – Escola – Imprensa pedagógica – Mídia. 2. Inovação
educacional – Tecnologia educacional – Ensino a distância. I. Veiga-
Netto, Alfredo José da, orient.

CDU – 316.647.3:37

Bibliotecária : Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB-10/939

CRISTIANNE MARIA FAMER ROCHA

A ESCOLA NA MÍDIA: nada fora do controle

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/PPGEDU/UFRGS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de março de 2005.

Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto – Orientador

Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos – Avaliador

Prof. Dr. Luis Henrique Sommer – Avaliador

Profa. Dra. Marisa Vorraber Costa – Avaliadora

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – Avaliadora

Profa. Dra. Silvina Gvirtz – Avaliadora

As amarras que aqui foram feitas contaram
com inúmeros *nós* – eus plurais –
que teceram, continuada e incansavelmente,
as variadas e multiformes microtessituras desta teia (ou Tese).
A todos e todas, sem nomes, nem referências, **agradeço**.
E, na lembrança de cada um(a) e de seu esforço
em me ajudar a tornar possível este projeto,
me (re)animo, retomo, retorno e me obrigo a continuar.

Tributo a Foucault

**SÃO INTOLERÁVEIS:
OS TRIBUNAIS,
OS TIRAS,
OS HOSPITAIS,
OS ASILOS,
A ESCOLA,
O SERVIÇO MILITAR,
A IMPRENSA,
A TELEVISÃO,
O ESTADO.**

(Foucault *apud* Eribon, 1990, p.208)

ABSTRACT

In this Doctoral Thesis, I search, from the analysis of several texts published about school in different medias, to understand some of the conditions of possibility which allows to the school establishment “to modernize” itself in order to continue producing bodies and docile minds, disciplined, educated, controlled, with the minimum exercise of the explicit violence and the maximum use of the continuous, implicit and internalized monitoring.

I analyze, in particular, reports on the school – or more accurately as concerns about school violence, the new technologies of communication and information, the mechanisms of control and the distance learning – in two weekly magazines that have national distribution – *Veja* and *IstoÉ* –, from 1998 to 2002. These subjects, I believe, provide a discursing network that, by one side, justifies and brings up to date the importance of the school establishment in our society. On the other hand, however, they show some of the difficulties faced by school to continue operating in the times and spaces where traditionally it has operated.

One of my objectives was to doubtful the existing relationship between the reports on the violence in the schools (but also out of them) and those that show to be the new mechanisms of control useful and necessary to guarantee our quality of life and to avoid the continuous risks to which we are exposed. I also analyzed the productivity of reports on the new technologies that are being more used by us. According to the analyzed reports, such technologies are so necessary in our lives that shortly we will not be able to live without them. The importance of the permanent development, in the varied existing times and spaces (either in the school, home or the work), was the tonic of the reports on Education. At the same time, if some of us finds difficulties to continue frequenting the schools – because too much violent, because we are without time, or because they are geographically distant, between the others introduced justifications – the truths enunciated in the reports indicate some possible ways.

The analysis of this “plot devices” (sayble and visible) on the theme chosen about school allowed me, when I doubtful some of the existing discursing relationships, to confirm how the media, in a general way, emphasizes the relevance of the school among us, still that it has to appeal to “apparent” total transformation or that this results in a politics of social disaggregation and isolationist pacification that subjects and submits, makes complex relationships and contributes for extinguishing the physical contacts existing among us, in the present time.

Keywords: school, media, school violence, new technologies of communication and information, distance learning, devices, power, discipline, monitoring, control.

RESUMO

Nesta Tese, busco, a partir da análise de diversos textos publicados sobre a escola em diferentes mídias, compreender algumas das condições de possibilidade que permitem à instituição escolar se “modernizar” para continuar produzindo corpos e mentes dóceis, disciplinados, educados, controlados, com o mínimo exercício da violência explícita e a máxima utilização da vigilância contínua, implícita e internalizada.

Analiso, em particular, as reportagens veiculadas sobre a escola – ou mais precisamente sobre a violência escolar, as novas tecnologias de comunicação e informação, os mecanismos de controle e a educação a distância – em duas revistas de informação semanais e de circulação nacional – *Veja* e *IstoÉ* –, de 1998 a 2002. Estes temas, creio, perfazem uma teia discursiva que, de um lado, justificam e atualizam a importância da instituição escolar em nossa sociedade. Por outro lado, entretanto, mostram algumas das dificuldades enfrentadas pela escola para continuar operando nos tempos e espaços em que tradicionalmente tem operado.

Um de meus objetivos foi problematizar a relação existente entre as reportagens sobre a violência nas escolas (mas também fora delas) e aquelas que mostram ser os novos mecanismos de controle úteis e necessários para garantirem a nossa qualidade de vida e evitarem os contínuos riscos a que estamos expostos. Analisei também a produtividade das reportagens sobre as novas tecnologias, que estão cada vez mais sendo por nós utilizadas. Segundo as reportagens analisadas, tais tecnologias são tão necessárias em nossas vidas, que em breve não poderemos mais viver sem elas. A importância de continuarmos permanentemente em formação, nos variados tempos e espaços existentes (seja na escola, em casa ou no trabalho) foi a tônica das reportagens sobre Educação. Ao mesmo tempo, se alguns de nós encontram dificuldades para continuar freqüentando as escolas – porque violentas demais, porque estamos sem tempo, ou porque elas estão geograficamente distantes, entre outras justificativas apresentadas – as verdades enunciadas nas reportagens indicam alguns caminhos possíveis.

A análise desta “trama dispositiva” (dizível e visível) sobre os temas escolhidos em relação à escola me permitiu, ao problematizar algumas das relações discursivas existentes, confirmar o quanto a mídia, de uma maneira geral, enfatiza a relevância da escola entre nós, ainda que esta tenha que recorrer a uma “aparente” transformação total ou que isto resulte em uma política de desagregação social e de pacificação isolacionista que sujeita e assujeita, complexifica relações e contribui para extinguir os contatos físicos existentes entre nós, na atualidade.

Palavras-chave: escola, mídia, violência escolar, novas tecnologias de comunicação e informação, educação a distância, dispositivos, poder, disciplina, vigilância, controle.

LISTAS

Figuras

Figura 1	Uma sala vigiada, capturada na Internet	123
Figura 2	Veja na sala de aula (Veja, 25 nov. 1998, p.138)	137
Figura 3	Veja na sala de aula (Veja, 1 ago. 2001, p.123)	137
Figura 4	Anúncios publicitários (Veja, 8 nov. 2000, p.60-61)	158
Figura 5	Anúncios publicitários (IstoÉ, 4 dez. 2002, p.64-65)	158
Figura 6	Anúncios publicitários (Veja, 24 nov. 1999, p.100-111)	158
Figura 7	Anúncios publicitários (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.42-43)	158
Figura 8	Anúncios publicitários (Veja, 5 abr. 2000, p.138)	158
Figura 9	As “matérias publicitárias” (Veja, 12 abr. 2000, p.149)	159
Figura 10	As “matérias publicitárias” (IstoÉ, 6 set. 2000, p.99)	159
Figura 11	As “matérias publicitárias” (Veja, 20 out. 1999, p.70-71)	159
Figura 12	As seções de <i>Veja</i> (Veja, 7 jan. 1998, p.5)	160
Figura 13	As seções de <i>Veja</i> (Veja, 25 dez. 2002, p.8)	160
Figura 14	As seções de <i>IstoÉ</i> (IstoÉ, 7 jan. 1998, p.11)	160
Figura 15	As seções de <i>IstoÉ</i> (IstoÉ, 11 dez. 2002, p.19)	160
Figura 16	Violência em revista (IstoÉ, 16 fev. 2000, p.92-93)	168
Figura 17	Violência em revista (Veja, 7 jun. 2000, capa)	168
Figura 18	Capa e detalhe de capa (IstoÉ, 5 maio 1999)	176
Figura 19	“Perigo! Escola” (IstoÉ, 5 maio 1999, p.102)	177
Figura 20	Um quadro-negro (IstoÉ, 5 maio 1999, p.107)	177
Figura 21	“Quadro-negro” (IstoÉ, 23 ago. 2000, p.38)	178
Figura 22	A arma e o livro (IstoÉ, 23 ago. 2000, p.40)	178
Figura 23	“Medo nas escolas” (IstoÉ, 27 maio 1998, p.50)	183
Figura 24	A mulher digital (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.23)	188
Figura 25	Seres biônicos (IstoÉ, 9 fev. 2000, capa)	189
Figura 26	Seres biônicos (Veja, 25 out. 2000, p.86-87)	189
Figura 27	A casa <i>plugada</i> (IstoÉ, 27 dez. 2000, p.104-105)	190
Figura 28	Natal <i>High Tech</i> (Veja, 4 dez. 2002, p.102-103)	190
Figura 29	Natal <i>High Tech</i> (Veja, 4 dez. 2002, p.104-105)	190
Figura 30	<i>E-book</i> (IstoÉ, 5 maio 1998, p.66)	191
Figura 31	Os “desplugados” (IstoÉ, 7 out. 1998, p.76-77)	201
Figura 32	Novas tecnologias (IstoÉ, 16 fev. 2000, p.78-79)	204
Figura 33	Novas tecnologias (IstoÉ, 12 abr. 2000, p.54-55)	204
Figura 34	Novas tecnologias (IstoÉ, 25 abr. 2001, p.78)	204
Figura 35	Dispositivos de Controle (IstoÉ, 8 set. 1999, p.62-63)	205
Figura 36	Dispositivos de Controle (Veja, 16 jan. 2002, p.94-95)	205
Figura 37	Dispositivos de Controle (Veja, 31 mar. 1999, p.68-69)	205
Figura 38	Dispositivos de Controle (IstoÉ, 14 ago.2002, p.84-85)	205
Figura 39	A aula do futuro (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.34-35)	206
Figura 40	A aula do futuro (IstoÉ, 30 ago. 2000, p.46-47)	206
Figura 41	A caverna do futuro (IstoÉ, 2 maio 2001, p.48)	206
Figura 42	Dispositivos de Controle (Veja, 3 maio 2000, p.122-123)	208
Figura 43	Histórias de sucesso (Veja, 27 fev. 2002, p.92-93)	222
Figura 44	Histórias de sucesso (IstoÉ, 25 abr. 2001, p.70-71)	223

Figura 45	Histórias de sucesso (Veja, 7 mar. 2001, p.63)	223
Figura 46	Histórias de sucesso (Veja, 19 maio 1999, p.155)	223
Figura 47	Sucesso e Internet (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.86)	224
Figura 48	Pesquisa na rede (Veja, 3 mar. 1999, p.60-61)	226
Figura 49	Pesquisa na rede (Veja, 9 jan. 2002, p.96)	226
Figura 50	Pesquisa na rede (Veja, 25 out. 2000, p.139)	226

Gráficos

Gráfico 1	Temas e reportagens (1998-2002)	165
Gráfico 2	Número de reportagens sobre violência (1998-2002)	165
Gráfico 3	Violência na capa (1998-2002)	166
Gráfico 4	As reportagens sobre novas tecnologias nas seções (<i>IstoÉ</i>)	186
Gráfico 5	As reportagens sobre novas tecnologias nas seções (<i>Veja</i>)	186
Gráfico 6	Número de reportagens sobre novas tecnologias e dispositivos e/ou práticas de controle (1998-2002)	195
Gráfico 7	Novas tecnologias na capa (1998-2002)	196
Gráfico 8	Dispositivos de controle na capa (1998-2002)	196
Gráfico 9	As reportagens sobre novas tecnologias e dispositivos de controle e o número de páginas (1998-2002)	197
Gráfico 10	Educação na capa (1998-2002)	210
Gráfico 11	As reportagens sobre educação nas seções (<i>IstoÉ</i>)	210
Gráfico 12	As reportagens sobre educação nas seções (<i>Veja</i>)	211
Gráfico 13	Número de reportagens sobre educação (1998-2002)	215
Gráfico 14	As reportagens sobre educação (1998-2002)	217
Gráfico 15	As reportagens sobre EaD (1998-2002)	222

Tabela

Tabela 1	Número de cursos, matrículas, concluintes: Graduação a Distância	98
----------	------------------------------------------------------------------	----

Eu, por exemplo, não sou de fato um bicho-papão, ou um monstro moral sou até mesmo de uma natureza oposta àquela espécie de homem que até hoje se venerou como virtuosa. Cá entre nós, parece-me que justamente isso forma parte do meu orgulho. Sou um discípulo do filósofo Dionísio, preferiria ser um sátiro a ser um santo. Mas leia-se este escrito. Talvez eu o tenha conseguido, talvez não tenha outro sentido senão expressar essa oposição de maneira feliz e afável. A última coisa que eu prometeria, seria “corrigir” a humanidade. Eu não construo novos ídolos; os velhos que aprendam o que significa ter pés de barro. Derrubar os ídolos (minha expressão para “ideais”) isto, sim, é meu ofício. A realidade foi despojada de seu valor, seu sentido, sua veracidade, na medida em que se inventou um mundo ideal. O “mundo verdadeiro” e o “mundo das aparências” leia-se: o mundo inventado e a realidade... A mentira do ideal foi até agora a maldição sobre a realidade, através dela a própria humanidade foi inventada, tornou-se mendaz e falsa, até seus instintos mais básicos a ponto de adorar os valores inversos como os únicos que lhe garantiriam o crescimento, o futuro, o solene direito de vir-a-ser.

(Nietzsche, 1989, p.221-222, trad. Minha)



S U M Á R I O

- 15 **Eis-me aqui**
Minhas escolhas
O começo do fim
- 35 **Os espaços e os controles**
Deixar viver, fazer morrer... Fazer viver, deixar morrer...
Recursos para uma boa economia das práticas
- 53 **Gaia violência**
Violências incontrolláveis
- 69 **Super-máquina I**
- 87 **Super-máquina II**
Redes (de controle) virtuais
- 113 **A vontade de controlar**
Controles oportunos
- 127 **Mídia: para além do bem e do mal**
As mídias revistas
- 141 **A Paidéia dos tempos atuais**
Os operadores e as operações
Inseguranças demais: violência nas escolas e fora delas
As novas tecnologias a serviço dos permanentes controles (e vice-versa)
Uma saída: a Educação nas distâncias espaço-temporais
- 231 **Esses humanos (ou como estamos nos tornando aquilo que dizemos de nós mesmos)**
Os riscos e as possíveis resistências
- 261 **Enfim, assim fiz**
Fragmentos finais
- 265 **Referências**
- 289 **Apêndices**
Apêndice 1: Instrumento de Coleta de Dados

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-se na biblioteca. Exercita-se no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

(Larrosa, 1998, p.53)



E I S - M E A Q U I

Como o espírito se torna camelo, como o camelo se torna leão e como finalmente o leão se torna criança. (Nietzsche, 1988, p.17, trad. minha)

A citação acima se refere às três metamorfoses narradas por este autor no primeiro livro de Zarathustra e que estão relacionadas a momentos de sua obra, de sua vida e de sua saúde:

O camelo é o animal que transporta: transporta o peso dos valores estabelecidos, os fardos da educação, da moral, da cultura. Transporta para o deserto e aí transforma-se em leão: o leão parte as estátuas, calca os fardos, dirige a crítica a todos os valores estabelecidos. Por fim, pertence ao leão tornar-se criança, quer dizer, jogo e novo começo, criador de novos valores e de novos princípios de avaliação. (...) Sem dúvida, (...) o leão está presente no camelo, a criança está presente no leão; e na criança há a abertura para a tragédia. (Deleuze, 1994b, p.9)

Para carregar o fardo é preciso aprender a ser camelo. Para brigar e se fazer reconhecer, ser leão. Porém, não podemos nos esquecer de continuar sendo a criança que somos para nos permitirmos sempre recomeçar. E foi sobretudo a vontade de recomeçar que me fez voltar à Universidade, após ter ficado alguns anos distante da mesma. Primeiro, para realizar o Mestrado e, agora, o Doutorado. Neste recomeço, nada fácil, tive que aprender muitas coisas. Uma delas é que, quando precisamos nos fazer conhecer ou demonstrar nossas possíveis capacidades e habilidades, precisamos dar garantias (afetivas e intelectuais) àqueles que nos “darão” uma oportunidade à rentabilidade do investimento feito. Às vezes, tais garantias vêm assinadas e avalizadas por terceiros, que são ou mais conhecidos, ou mais poderosos, ou mais importantes. Terceiros que tornam o risco das outras pessoas (aquelas que participam de bancas; lêem propostas, dissertações, teses; avaliam performances; entendem histórias; fazem questionamentos; buscam sentidos em palavras escritas) menor, mais calculável, mais econômico, menos estressante.

Quando precisamos nos fazer conhecer através de papéis, letras mortas em cartas brancas, mais penosa é a tarefa: para quem avalia e para quem é avaliado. Não ser conhecido, não ser indicado, não ser pretendido, pior: não ser compreendido. Estes são riscos que corremos quando estamos fora das lógicas “normais”, dos tempos, dos espaços, dos próprios limites.

Minha intenção aqui é tentar tornar menos duro e tortuoso este caminho de me fazer conhecer e de compreender minhas intenções com a leitura e avaliação desta Tese, apesar de eu não ser alguém muito claramente definida e determinada.

A primeira observação a fazer diz respeito à minha trajetória profissional e formação intelectual, pois diferenças, que fogem à regra e à normalidade, precisam ser vistas e percebidas com outras lentes.

Geralmente (e provavelmente esta será uma questão pendente permanente na minha trajetória), quando as pessoas lêem o meu currículo, não entendem exatamente o que eu quero da vida e onde quero chegar. Não entendem o que irei fazer com meus cursos e andanças, se eles são, aparentemente, tão diferentes entre si. Não entendem como eu, não sendo da Pedagogia, pretendo nela estar; não sendo da Letras, me aventurei a nela estar; não sendo completamente da Arquitetura, ousei dela falar¹ e, mais, sendo da Comunicação, não consigo nela estar.

Por tudo isto e por muitas outras dúvidas que possam surgir àquelas pessoas que ainda não me conhecem – e que me conhecerão a partir desta Tese –, antecipo e esclareço que não pretendo: ser total nem unitária, pois me constituo de diversos fragmentos (históricos, sociais, econômicos, culturais, educacionais); ser tudo, saber tudo, fazer tudo; viver à mercê da própria vida, esquecendo-me do cotidiano, sobrevivendo apesar do caos; esquecer que nos constituímos e somos constituídos, continuamente, pelas coisas que fazemos, dizemos, pelo que lemos, falamos, pensamos e por aquilo que optamos, pelas relações de poder que estabelecemos e nos estabelecem, pelas nossas conquistas e perdas diárias; negar minha existência, minhas histórias e meus sonhos.

Apesar das possíveis dúvidas que a leitura e análise desta Tese possa suscitar, sou consciente do porquê delas e espero que a mesma seja considerada para além destas dúvidas e incompreensões. E reafirmo minhas intenções baseada na seguinte argumentação: o único risco que corremos, em não conseguir realizar os projetos desejados ou alcançar os objetivos traçados, é aquele em que não nos permitem deles participar.

¹ No Mestrado em Educação, minha pesquisa para a Dissertação foi sobre o tema da “Arquitetura Escolar”, onde fiz uma análise sobre a ordenação do espaço como elemento do currículo.

Portanto, minhas histórias, de vida e profissionais, nunca foram fruto de uma contínua e ordenada construção. Mas não creio que circular em campos diferentes signifique obrigatoriamente caos, desordem, improdutividade ou inoperância. Embora estejamos acostumados a compreender a construção ou a constituição como atos de máxima ordem, hierarquia e progressão linear, minha vida (ou seja: minhas escolhas profissionais, culturais, sociais, econômicas, políticas etc) é um exemplo típico de como esta aparentemente desordenada e caótica pós-modernidade produz – independente do julgamento de valores (morais) que à produtividade possa estar associado – indivíduos felizmente singulares.

Pois, afinal, como aprendi com Foucault (2003):

É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco. (p.230)

Se podemos e queremos, nos permitimos e nos sujeitamos, nos percebemos e nos constituímos de forma diferente não é somente porque somos diferentes. Nossa semelhança reside justamente nisto: na possibilidade e no desejo que temos de ocupar outros lugares (sejam eles da desordem, do caos, do camelo, do leão ou da criança) e neles nos reconhecemos como o único lugar possível (porque indivisível) de existência deste ser.

Portanto, apesar de (ou graças a) todas as possíveis e impossíveis transformações vividas e futuras e do empenho desordenado talvez não parecer objetivo, científico ou acadêmico, tudo na vida (na minha vida) produz, é produzido e serve para produzir.

Enfim, parafraseando Larrosa (1998), uso a lógica das palavras deste autor – quando fala de seus textos – para justificar os meus projetos, as minhas pesquisas e, sobretudo, a minha vida, pois pretendo que eles se situem à margem da arrogância e da impessoalidade das concepções técnico-científicas dominantes, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras dos discursos dominantes instituídos exercem sobre o que se pode e não se pode dizer, o que se pode e não se pode fazer, o que se pode e o que não se pode pensar. Mesmo distanciada de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade, de totalidade, de sistematicidade e inclusive de qualquer pretensão de verdade, não renuncio à produção de efeitos de sentido. Sem vontade de prescrever formas de atuação, não

abdico de procurar “luzes” que iluminem e modifiquem as minhas práticas. E mesmo que eu nunca chegue a ocupar um lugar seguro e assegurado no seio da verdade, da sociedade, da cultura, da academia, da política, talvez eu possa apontar direções de uma ou outra forma de pensar, de escrever, de viver, de dizer. Uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas. Pois, agora, o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas, mobilizar as inquietudes e desestabilizar as certezas.

Minhas escolhas

Se os Estudos Culturais se caracterizam, entre outras coisas, pela diversidade, pela controvérsia, pelo inesperado, pelo inimaginado, pelo não-solicitado (Nelson, Treichler e Grossberg, 1995), este não poderia ser um lugar melhor para eu me sentir acolhida, compreendida, engajada, encorajada a juntar meus fragmentos, minhas memórias, minhas histórias, meus textos e discursos e, com eles, através deles, produzir minhas pesquisas e análises.

A produtividade dos Estudos Culturais já foi exaustivamente defendida por diferentes autores/as – Nelson *et alii* (1995); McRobbie (1995); Hall (1997); Kellner (2001) e, entre nós, Costa (1996; 2000) – e alguns dos objetivos propostos por estes e outros pesquisadores que trabalham atravessados pelas problemáticas dos Estudos Culturais, sustentam esta minha escolha:

- o “compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (Nelson *et alii*, 1995, p.11);
- a intenção de “compreender a transformação social e a mudança cultural” (McRobbie *apud* Nelson *et alii*, 1995, p.34);
- o afastamento das oposições binárias, dos finais absolutos, das idéias totalitárias (McRobbie, 1995);
- a descoberta dos “espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida” (Costa, 1996, p.8);

- a noção de que “nossas idéias sobre as coisas constroem as coisas (...) [e que] é preciso criticar o jogo de reprodução de modelos tão bem instaurado pela arquitetura epistemológica da ‘iluminação’, que instituiu a vigilância em todos os campos, fazendo-nos súditos de seus ditames tanto temáticos quanto metodológicos” (Costa, 1996, p.12);
- a possibilidade (e o dever) de “desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar” (Veiga-Neto, 1996b, p.19) e das (supra)noções cristalizadas e naturalizadas do pensamento moderno: razão, consciência, sujeito, progresso, totalidade do mundo e de sua história.

Ao nos permitirmos, portanto, estas dúvidas, subversões, insubmissões, pequenas revoltas diárias e desassossegos, não estamos, em absoluto, ocupando um lugar privilegiado a partir do qual podemos ver e entender melhor a nossa realidade política, social, cultural, econômica, educacional (Veiga-Neto, 1996b). Creio que nossa intenção (e minha, particularmente) seja apenas utilizar alguns dos mecanismos de compreensão propostos pelos Estudos Culturais como ferramentas úteis aos entendimentos que temos e fazemos deste mundo em que vivemos, nos constituímos e construímos nossas histórias e nossas pesquisas.

Ao desconstruir algumas verdades, hipercriticar atitudes, inventar possibilidades, também me aproximo sobremaneira do pensamento de Michel Foucault, autor que ocupa a posição de sujeito enunciator em muitas de minhas análises (inclusive nesta Tese). A produtividade das suas considerações às pesquisas realizadas “dentro” dos (ou “em torno” aos) Estudos Culturais tem sido largamente discutida e analisada por Veiga-Neto (1995; 1996; 2000c; 2003a) e, tal como ele (2000c), recorro a Ewald para justificar o uso sistemático que faço de Foucault:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (Ewald, 1993, p.26)

O começo do fim

Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência. A virtualização atinge mesmo as modalidades do estar junto, a constituição do “nós”: comunidades virtuais, empresas virtuais, democracia virtual... Embora a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço² desempenhem um papel capital na mutação em curso, trata-se de uma onda de fundo que ultrapassa amplamente a informatização. (Lévy, 1996b, p.11)

É consenso afirmar que as *novas tecnologias* vieram para ficar, para melhorar a vida de todos, para diminuir gastos desnecessários, encurtar distâncias enormes, evitar perda de tempo, enfim, para criar condições de mais rápido e democrático acesso às informações. No entanto, a utilização indiscriminada e atemporal do adjetivo *novas* empregado a *tecnologias* tem gerado algumas controvérsias, sobretudo no campo educacional. Pois recursos que aparentemente são tidos como *novos*, em um determinado tempo e espaço, deixam de sê-lo sem que sequer tenhamos nos dado conta de sua superação. Foi assim, por exemplo, nas escolas, com a introdução do livro, do retroprojetor, da televisão, do videocassete e, mais recentemente, do computador. Tal como nos alertam Burbules *et al.* (2001) e Hoffmann (2002), entre outros autores, a discussão em torno da introdução e da existência das *novas tecnologias* escolares não é recente, pois sempre que outros (e aparentemente novos) recursos são trazidos para dentro da escola, invariáveis discussões vêm à tona e inúmeros questionamentos são feitos sobre a adequação dos mesmos, suas vantagens e limitações. Nos anos setenta, por exemplo, no Brasil, a chegada do retroprojetor fez com que alguns docentes tivessem declarado inclusive “o fim da utilidade do quadro-negro e do giz” (Hoffmann, 2002, p.6).

Parece ser consenso também afirmar que a globalização – que se consagrou a partir do final da Idade Média, com o advento das grandes navegações e a partida dos europeus em busca de outras terras, iguarias, especiarias – seja um movimento sem volta e do qual é difícil não participar.

Novas maneiras de pensar e de conviver começaram a ser vivenciadas a partir das contínuas descobertas. Da era da industrialização à era da informatização, muitas foram as

² *Ciberespaço* – a versão em Língua Portuguesa para *cyberspace* – é a expressão que foi difundida pelo escritor de ficção-científica William Gibson, em 1984, em sua obra intitulada *Neuromante*. “Designa o espaço (virtual) criado pelas máquinas de simulação e redes de computadores” (Rudiger, 1999, p.100) e se refere à grande variedade de recursos de informação disponíveis nas redes virtuais acessíveis através da Internet.

transformações operadas e continuamente naturalizadas no nosso cotidiano. Fez-se natural e desejável que estas novidades fizessem parte de nossas vidas, modificassem nossas percepções e nossos parâmetros, redimensionassem nossos objetivos, relativizassem nossos saberes e verdades.

Para acompanhar estas mudanças, na escola (e fora dela) busca-se continuamente uma atualização nos modos de operar, de espacializar, de temporalizar ações. A busca de permanente adequação resultou, por exemplo, na *compressão espaço-temporal* definida por Harvey (1996) como uma aceleração dos tempos de produção, de troca e de consumo, assim como uma contínua desterritorialização, que significa a (obrigatória) retirada de barreiras espaciais que marcavam posições geográficas, nacionais, culturais, econômicas e sociais. A sensação que temos é que, “(...) por meio da experiência de tudo – comida, hábitos culinários, música, televisão, espetáculos e cinema –, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente” (Harvey, 1996, p.270). Pois, no mesmo espaço e no mesmo tempo, vivenciamos diariamente diferentes mundos, particularmente através da oferta de exóticos e diversificados produtos mercadológicos.

A *compressão temporal* – percebida sobretudo através das mudanças tecnológicas ocorridas a partir do final do século passado – provoca uma sensação de perda de sentido de futuro e de passado. O presente – volátil, efêmero e descartável – produz modas, técnicas de produção, processos de trabalho, idéias e ideologias, valores e práticas possíveis de serem superados no segundo seguinte (ou até mesmo no próprio instante em que foram produzidos):

Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações, associados com racionalizações nas técnicas de distribuição (empacotamento, controle de estoques, containerização, retorno de mercado etc), possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior. (Harvey, 1996, p.257)

A *compressão espacial* possibilitou o rompimento das barreiras espaciais, dando-nos a impressão de que o mundo encolheu e que é muito fácil estar incluído neste projeto global, onde – parece – todos somos iguais, temos os mesmos hábitos, os mesmos desejos e as mesmas necessidades:

(...) quanto menos importantes as barreiras espaciais, tanto maior a sensibilidade do capital às variações do lugar dentro do espaço e tanto maior o incentivo para que os lugares se diferenciem de maneira ativa ao capital. O resultado tem sido a produção da fragmentação, da insegurança e do

desenvolvimento desigual efêmero no interior de uma economia de fluxos de capital de espaço global altamente unificado. (Harvey, 1996, p.267)

Diante da percepção destas novas formas de viver tempos e espaços, faz-se necessário refletir sobre como estão ocorrendo estas mudanças, que tipo de modificações estão sendo operadas e como devemos nos posicionar diante delas. É preciso particularmente conhecer as tecnologias (ou os produtos tecnológicos) que estão sendo utilizadas de forma crescente nos ambientes escolares, a fim de podermos entender como elas estão sendo difundidas e como estão sendo articuladas com as conhecidas e tradicionais operações do ensinar-aprender, do disciplinar e do controlar³. É preciso também compreender os impactos que estas tecnologias exercem, quais transformações sociais, econômicas, políticas e culturais (científicas e pedagógicas, no nosso caso) provocam e quais relações de subjetivação atuam para justificarem a necessidade de sua utilização.

Se, por um lado, acreditamos nas maravilhas que nos dizem existir do outro lado da tela transparente de um computador, de um vídeo, de um telefone digital, de um *chip*; por outro lado, precisamos aprender como operar estas transformações, conhecer os limites e as possibilidades destes meios de comunicação que unem o real ao virtual⁴, extraindo dos mesmos o máximo de suas potencialidades, compreendendo o quanto produtivos são e o quanto estão sendo úteis na – e para a permanência da – atual conjuntura socioeconômica mundial.

Enfim, pelas oportunidades que esta *compressão espaço-temporal* nos oferece, pela responsabilidade que o uso destas “novas” tecnologias exige, pela praticidade que os atuais meios de comunicação requerem e, sobretudo, pela potencialidade deles, devemos, antes de mais nada, compreender particularmente a crescente virtualização dos espaços do saber e a imensa oferta de cursos – dos mais diferentes níveis, dirigidos aos mais diversos públicos –, onde o ensinar-aprender se dá através de redes “virtuais” de informação, que

³ Uma das minhas intenções, com esta Tese, é descrever as semelhanças e diferenças entre estas duas formas de exercício de poder – o *disciplinar* e o *controlar* – que são exercidas sobre sujeitos “livres”. Aqui, não as uso como sinônimos, embora as considere como operadoras de uma mesma intenção: coíbem, no disciplinado ou no controlado, ações socialmente indesejáveis.

⁴ O *virtual*, ao contrário do que se convencionou, não é o oposto do real, mas uma atualização permanente deste último (Bogard, 1996; Lévy, 1996b). Para uma maior compreensão desta distinção, sugiro a leitura do último capítulo do livro de Pierre Lévy (1996b), *O que é o virtual?*.

desterritorializam espacialmente a escola para colocá-la num lugar e num tempo (dito) “universal”, aparentemente próxima de todos, mas nos tempos de cada um.

Segundo Sibilía (2003), este é justamente um dos tantos paradoxos da contemporaneidade: a convivência (obrigatória e insana) da universalização/massificação e da individualização nos tempos e nos espaços atuais. A escola, por exemplo, é “para todos”, universalmente aceita, embora, cada um possa, na atualidade, decidir quando e onde deseje realizar os seus percursos educacionais. Rolnik (*apud* Sibilía, 2003) afirma que existe, hoje, um bloco único e homogêneo (a massa) onde são modelados os corpos e as subjetividades (ou as “identidades *prêt-à-porter*”) de cada indivíduo em particular. Precisamos, portanto, de um lado, fazer parte, nos fazer reconhecer na “massa”, mas nos sentimos obrigados, ao mesmo tempo, a nos distinguir nela.

Uma outra função pedagógica que tais modernizações estão permitindo, dentro do espaço escolar, diz respeito a uma mudança de ênfase de um *dispositivo de disciplinaridade* a um *de controle* (explicarei estes conceitos a seguir). Esta mudança de ênfase, que será melhor explicitada no capítulo *Os espaços e os controles*, está diretamente relacionada à introdução de equipamentos que permitem acompanhar virtualmente o “normal” desenvolvimento das aulas; à instalação nas escolas de detectores de metais (que procuram evitar surpresas desagradáveis), de equipamentos de reconhecimento individual (para impedir que estranhos invadam o espaço escolar), de raios-x, de telecâmeras etc; mas que também produzem diferentes agenciamentos (como nos relacionamos entre nós a partir da mediação de equipamentos e as práticas a eles associadas).

É importante, no entanto, destacar, desde já, que a palavra “dispositivo”, nesta Tese, será utilizada em dois sentidos. Em algumas situações – em que a palavra estiver grafada normalmente –, será utilizada como sinônimo de mecanismos, equipamentos ou tecnologias. Quando esta palavra for empregada no sentido foucaultiano, a mesma será grafada em itálico e, neste caso, a utilizarei tal como Foucault a utilizou na formulação do conceito de “dispositivo de sexualidade” (1999a) que, segundo Fischer (1997, p.66) é um “(...) aparato discursivo e ao mesmo tempo não discursivo, pelo qual os corpos são estimulados, e pelo qual há uma incitação ao discurso sobre sexo e à respectiva formação de conhecimentos, simultaneamente a um reforço dos controles e das resistências, segundo determinadas estratégias de saber e poder”. Farei, portanto, em algumas

situações e servindo a determinados propósitos, uso da noção de *dispositivo* assim como Foucault a definiu quando questionado sobre o sentido e a função metodológica deste termo:

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas. Em suma, o dito e o não dito [ou o enunciável e o visível, respectivamente, segundo Deleuze, 1994a] são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (...) heterogêneos (...). (Foucault, 1989, p.244)

Dispositivo, portanto, no sentido foucaultiano é um emaranhado, uma rede, uma trama que dispõe o visível/invisível, os ditos/não ditos com uma função estratégica dominante. Tem um caráter ativo, produtivo e se organiza com relação a determinados fins (ainda que não necessariamente explícitos).

Um *dispositivo de disciplinaridade*, segundo Veiga-Neto (1996a), subjetiva, “(...) homogeneiza o espaço social porque, engendrando uma maneira peculiar de conhecer, cria uma linguagem a que os educados, os alfabetizados, os escolarizados têm acesso”(p.4). A disciplinaridade enquanto “*modo de ser ou estado daquilo que é disciplinar*” (p.4, grifos do autor), faz uso tanto da disciplina-saber quanto da disciplina-corpo, ou seja:

A disciplina-corpo inclui os espaços e os tempos a que o corpo se submete, os movimentos corporais e seus ritmos; assim, aí está envolvido o disciplinamento da conduta. Já aquilo que denomino disciplina-saber não deve ser confundido, é claro, com o que se costuma chamar de disciplina mental, isso é, uma certa maneira ordenada e metódica de pensar. Ao falar em disciplina-saber, refiro-me às próprias unidades, a cada um dos compartimentos nos quais se dividem os saberes ou às maneiras como se fracionam e se articulam os saberes. Assim, em torno do eixo corporal estão as relações de subordinação, a submissão física às regras, a ordem no funcionamento (mesmo institucional pois, nesse caso, o ordenamento da instituição é, pelo menos em parte, o resultado dos ordenamentos dos corpos) etc; e em torno do eixo cognitivo estão as disposições dos saberes, suas relações, suas manifestações apreensíveis etc. (Veiga-Neto, 1996a, p.30)

Tal como o *dispositivo de disciplinaridade*, aquilo que a partir de agora passarei a chamar de *dispositivo de controle* (e que retomarei em outros capítulos desta Tese) também é da ordem do visível e do dizível e se utiliza de variados discursos, enunciados, organizações, leis, medidas, técnicas, tecnologias, mecanismos, ações (entre eles, a vigilância e os instrumentos tecnológicos, por exemplo) para produzir diferentes

subjetividades e exercer, sobre homens livres, um poder (um governo) típico das sociedades de controle:

A sociedade de controle pode (...) ser caracterizada por uma intensificação e uma síntese dos aparelhos de normalização de disciplina que animam internamente nossas práticas diárias comuns, mas, em contraste com a disciplina, esse controle estende bem para fora os locais estruturados de instituições sociais mediante redes flexíveis e flutuantes. (Hardt e Negri, 2001, p.42-43)

As “inovações” – educacionais (de comunicação e informação⁵) e *dispositivas*⁶ (de disciplina e de controle) – são apenas algumas das condições de possibilidade que permitem à escola manter-se como uma das mais importantes instituições deste tempo. E esta “dupla” modernização, entre outras que não estão diretamente relacionadas ao meu objeto de estudo, possibilita que a sua permanência entre nós, enquanto lugar privilegiado do saber, se reforce, se mantenha, se recicle, se reconfigure.

Apesar da atual intensificação do disciplinamento discursivo nos corpos e nas mentes, talvez ele não consiga produzir, com a eficiência de outrora, os efeitos desejados nas atuais gerações – que aprenderam a pensar com a televisão, a pesquisar na Internet, a imitar atores cinematográficos, a confundir realidades. Talvez seja mais eficiente manter todos sob o controle e a mira de uma lente, de uma tela, de uma câmara invisível, de um raio-x ou de um sensor eletrônico. Desta forma, (re)atualizamos a todos o papel da escola e ela, mais uma vez, se (re)apresenta como uma instituição que se adapta às novas exigências e que produz outras tantas, assim como uma instituição que se moderniza para permanecer como sendo uma das mais importantes – se não “a mais” – na formação cultural, econômica, social e política dos sujeitos (pós)modernos.

Não se abdicou, entretanto, do castigo medieval e soberano ou da disciplina moderna, mas agora investe-se, cada vez mais, com outros modos e outras tecnologias sobre o corpo controlável: menos força física, menos argumentos e mais equipamentos.

⁵ As chamadas *Novas Tecnologias de Comunicação e Informação* (NTCI) são definidas como uma série de tecnologias que geralmente incluem o computador e que, quando combinadas e interconectadas, são caracterizadas pelo seu poder de memorizar, processar, tornar acessível (na tela ou em outro suporte) e transmitir, em princípio para qualquer lugar, uma quantidade virtualmente ilimitada e extremamente diversificada de dados (Grégoire *apud* Coscarelli, 1998).

⁶ Na falta de um vocábulo mais adequado, decidi utilizar a palavra *dispositiva* em referência aos *dispositivos foucaultianos*, e, assim, poder expressar, tal como já antecipado, através dela, a reunião de diferentes discursos, decisões, regulamentos, leis, regras, normas, entre outras coisas, que formam uma rede dizível e visível que organiza e se organiza a partir de determinados fins (explícitos ou não).

É importante ressaltar que tais práticas, diferentes entre si, mas com objetivos semelhantes, não se substituem, nos tempos e espaços escolares. Em alguns casos, se sobrepõem, se articulam e coexistem de forma inquestionável. Lima (2004), por exemplo, em um artigo recente, questiona a atualidade e pertinência do uso “pedagógico” da palmada (por pais e educadores) que vem influenciando positivamente alguns especialistas que acreditam que a “palmada educa”. O autor cita também outros exemplos atuais, particularmente na Europa e nos Estados Unidos, em que os pais “autorizam” as escolas a fazerem uso, em seus domínios, de antigos instrumentos de castigo (ou de tortura) como a palmatória, o chicotinho (à venda na França para bater nas crianças desobedientes), a varinha, a corda, o cinto etc. No Brasil, atos de maus tratos (“quase” medievais) em escolas são eventualmente noticiados pela mídia. Em novembro de 2004, um em particular foi bastante divulgado, gerando protestos de pais contra e a favor de uma professora, de uma escola municipal no interior de São Paulo, que deixou “de castigo” uma criança da 1ª série, durante quatro horas, sentada atrás da porta da sala de aula. Ao final, a professora acabou esquecendo a criança na sala, foi indiciada pela polícia e afastada de suas funções por trinta dias. O motivo do castigo foi o aluno ter esquecido um livro, que deveria ter sido devolvido à biblioteca, em casa. Uma das especialistas convidadas pela *Folha de São Paulo* para avaliar o gesto, resume: “aplicar castigos em crianças no ambiente escolar é um comportamento medieval” (*Folha Online*, 19 nov. 2004). Uma reportagem da revista *Veja* também mostra como, na Inglaterra, os castigos corporais continuam sendo bastante utilizados e defendidos em algumas escolas:

Os castigos físicos nas escolas, prática considerada inaceitável no mundo civilizado desde as mudanças pedagógicas ocorridas a partir da década de 50, ainda têm defensores ferrenhos entre diretores de escola [*sic*] na Inglaterra. Um grupo de quarenta adeptos da pedagogia do açoite, representantes de colégios religiosos conservadores, anunciou na segunda-feira passada que recorreria ao Tribunal Europeu dos Direitos Humanos contra a proibição desse resquício da era vitoriana. (...) Em tom quase nostálgico, muitos dos que ganharam vergões no corpo durante a infância acreditam que se tornaram “pessoas do bem” por causa disso. (*Veja*, 8 set. 1999, p.63, grifos no original)

Convém assinalar que a modernização das práticas pedagógicas (educacionais e *dispositivas*⁷) é um complexo e ambíguo processo. Por um lado, tais inovações produzem as

⁷ Importante reforçar aqui que, apesar da distinção que estou fazendo ao me referir às práticas “educacionais” e às “dispositivas”, elas não são utilizadas separadamente no espaço escolar, já que as tecnologias de ensino “dispõem” (no sentido foucaultiano) e as *dispositivas* também educam.

desejadas modificações em relação ao tempo e espaço escolares, que satisfazem seus usuários justamente por permitirem, com menor esforço e empenho (ou seja, com maior economia⁸) o maior aproveitamento das tecnologias criadas:

A internet permite hoje que milhões de pessoas se dirijam a um vasto público internacional – pessoas que não teriam podido publicar suas idéias nas mídias clássicas como a edição em papel, nos jornais ou em televisão. (Lévy, 2002, p.1)

Por outro lado, este e outros autores questionam sobre a nossa capacidade de conviver com/usufruir das ofertas disponíveis democraticamente:

Para a inteligência coletiva, o principal obstáculo à participação não é a falta de computador, mas sim o analfabetismo e a falta de recursos culturais. É por isso que o esforço para a educação, a inovação pedagógica, a formação intelectual e o *capital social* são os fatores chaves do desenvolvimento da inteligência coletiva. (Lévy, 2002, p.2, grifo do autor)

Uma das minhas intenções, portanto, com esta Tese, é refletir e problematizar como a mídia – e, particularmente, as revistas *Veja* e *IstoÉ* – mostra a produtividade⁹ das várias formas de modernização da escola, seja com a introdução de novas tecnologias de ensino, seja com a utilização crescente de novos mecanismos de controle. Talvez esta aparente modernização seja apenas uma tentativa de manter a instituição escolar no centro de nossas esperanças e de nos fazer pensar que sem ela não conseguiremos alcançar os tão sonhados projetos modernos¹⁰ de humanização e progresso, mesmo que,

⁸ A palavra *economia* (do grego *οικονομια*: *οικο*=casa e *νομειν*=medida, controle), e suas derivadas, foi constantemente utilizada por Foucault. Porém, ele a usa de maneira diversa daquela geralmente definida como “ciência, doutrina ou teoria que estuda os processos de produção, troca e consumo de bens e serviços capazes de satisfazerem as necessidades e os desejos humanos” (Zingarelli, 1996, p.584, trad. minha). Também aqui, nesta Tese, usarei *economia* num sentido mais amplo e próximo do seu original grego – “arte de bem administrar uma casa” (Houaiss, 2003); ou como “tendência do homem de realizar o máximo resultado com meios dados” (Zingarelli, 1996, p.584, trad. minha) –, ou seja, como a utilização máxima das fontes de que se dispõe.

⁹ Produzir significa “dar origem a, ser fértil, gerar, (...) causar, ocasionar, provocar” (Houaiss, 2003); ou “dar, fornecer, como resultado de uma série de operações ou transformações realizadas pelo homem” (Zingarelli, 1996, p.1372, trad. minha). Nossa produtividade, portanto, está diretamente associada à capacidade que temos de “produzir coisas”, independente do julgamento moral que possa qualificar em boas ou más tais produções.

¹⁰ A palavra *moderno* é usualmente utilizada – e dicionarizada – como “dos tempos atuais ou mais próximos de nós” (Ferreira, 1999, p.1351) ou “relativo ou pertencente à época histórica em que se vive (a década ou o século atual)” (Houaiss, 2003). Está também associada, particularmente no Brasil, ao movimento artístico, cultural, filosófico, científico “Modernista” (ou “Moderno” para aqueles autores que caracterizam a arquitetura – produzida nesta época como – moderna, a arte moderna, a música moderna etc), ocorrido no período compreendido a partir do Século XIX até aproximadamente 1930. A Modernidade, no entanto, “(...) cujos contornos teriam iniciado por volta do século XVI, começando a revelar alguma nitidez ao longo do século XVII” (Costa, 2002, p.145), é considerada um movimento que se “(...)

para isto, tenhamos que incorporar, em nossas práticas pedagógicas, elementos (típicos da atual lógica cultural cibernética¹¹, internáutica, atemporal, desterritorializada etc) – de uma questionável¹² Pós-modernidade.

Para isto, pretendo no capítulo *Os espaços e os controles* mostrar como as várias maneiras de nos relacionarmos com os outros não foram sempre as mesmas. Do exercício do poder soberano às atuais práticas democráticas (sempre mais participativas), tento demonstrar que nossos espaços e tempos de convivência se modificaram e nossas chamadas “liberdades” estão, cada vez mais, sendo organizadas e dispostas por aquilo que chamo de *dispositivo de controle*.

A liberdade a que me refiro acima (e assim será, ao longo desta Tese) não é aquela tipicamente moderna: “abstrata (porque sonhada), própria da nossa natureza (...), que seria alcançada pela revolução e que caracterizaria nossa maioridade humana” (Veiga-Neto, 2003a, p.26). A liberdade que nos é possível é bem mais modesta e limitada, cotidiana, feita de pequenas e contínuas revoltas diárias, que nos permite pensar e criticar nosso mundo, experienciar algumas novidades, outras transgressões, ir além do que somos e inventar novas possibilidades de vida. A liberdade¹³, portanto, nada mais é do que

(...) fazer coisas e refazê-las para melhor se adequarem à existência humana.
(...) que [tem] como elemento primordial a capacidade de dar às coisas uma

caracteriza pela vigência de uma série de convicções cujas enunciações podem ser tributadas sobretudo, à genial intuição do cogito formulada por René Descartes (...) e que *iluminará* todo o século dezoito com suas *luzes*” (p.146, grifos da autora). Por moderno, portanto, normalmente é compreendido tanto o realizado no âmbito destes mo(vi)mentos histórico-artísticos, como também aquilo que é atual, recente, tido como “de vanguarda”.

¹¹ Cibernética foi utilizada por um grupo de pesquisadores matemáticos norte-americanos e cunhada por Norbert Wiener, em 1948, com a publicação de seu livro *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* (ou seja, a ciência do controle e da comunicação no animal e nas máquinas). Deriva da palavra grega *kybernetike techne* que significa a arte de pilotar ou a ciência de dirigir os barcos (*kybernetes* era o piloto ou timoneiro; *kybernam* – em latim, *gubernum* – significa aquele que dirige, governa). Segundo Kellner (2001), cibernética indica “um sistema de controle altamente tecnológico que combina computadores, novas tecnologias e realidades artificiais com estratégias de manutenção e controle de sistemas” (p.383). Ela é, portanto, a ciência que estuda os mecanismos de controle ou regulação dos sistemas.

¹² Para entender o sentido deste adjetivo e a desconfiança anunciada por alguns autores em relação a este mo(vi)mento cultural – a Pós-modernidade –, ver Jameson (1996) e o seu argumento de que ela é apenas a faceta cultural de um capitalismo moderno tardio; ou Giddens (2001) e aquilo que chama de “moderno tardio”; ou Bauman (2001) e a sua “modernidade líquida”.

¹³ Para uma discussão mais aprofundada sobre a liberdade, sobretudo aquela “moderna” em contraposição à atual liberdade “neo-liberal”, sugiro a leitura de Bauman (2000).

forma tal que os membros da espécie não [sejam] mais impedidos de agir de acordo com o mais humano dos seus dons naturais: o poder de fazer juízos racionais e se portar segundo os preceitos da razão. (Bauman, 2000, p.77)

No capítulo dedicado à violência (*Gaia violência*), procurei fazer um recorte sobre o que vem sendo dito, em alguns meios de comunicação, sobre o aumento da violência escolar e nossa atestada incapacidade de controlá-la. Ao apresentá-la em sua especificidade (difusa, desordenada), procuro apreendê-la enquanto um evento múltiplo e caótico, que tem a sua importância graças à produção de inúmeras relações discursivas, heterogêneas subjetividades e engendradas relações de poder.

Violência (do latim *violentia*) significa, segundo seu sentido denotativo, “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém)” (Houaiss, 2003); ou ainda: “coação física ou moral exercida por um sujeito sobre um outro a fim de induzi-lo a fazer ações que talvez não tivesse feito” (Zingarelli, 1996, p.1968, trad. minha). A violência como punição corporal e moral é marcante para a vítima, ostentosa aos outros, constatada por todos. O excesso das violências produz o triunfo, a glória: quanto mais visível, melhor. A lógica do poder soberano, por exemplo, era justamente esta: maior poder tinha aquele que mais controlava os seus súditos através da violência física. A violência, para Foucault (1995c, p.243):

(...) age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la.

Quero ressaltar que o conceito de violência tem sido muito e indiscriminadamente utilizado, tornando-se quase banal atribuir-se a atitudes (ou imagens ou cenas) indesejáveis o adjetivo de “violentas”. Reafirmo, portanto, que minha intenção nesta Tese não será aquela de definir quais são as ações efetivamente violentas ou o que é exatamente violência. O que pretendo é analisar a produtividade discursiva das reportagens que têm como tema a violência, a fim de analisar como e quanto se fala dela na mídia.

Nos capítulos *Super-máquina (I e II)* pretendo mostrar as inúmeras invenções, novidades, facilidades que estão sendo criadas e amplamente divulgadas para supostamente tornarem nossas vidas mais cômodas, mais econômicas, mais rentáveis.

Nos três capítulos acima referidos – *Gaia violência*, *Super-máquina I e II* –, minha intenção é mostrar, a partir da abundância e da heterogeneidade de alguns dos discursos

veiculados na mídia, a produtividade dos mesmos. Para isto, venho coletando, arquivando e documentando – de forma esporádica, porém constante – tudo o que me tem parecido útil à construção desta Tese, sobretudo em jornais e revistas, mas também em programas televisivos, radiofônicos e na Internet, desde 1998. Foram, portanto, variados os tipos de textos, provenientes de diferentes mídias, que utilizei nestes capítulos.

No capítulo *A vontade de controlar*, apresento um dos argumentos centrais desta Tese: quanto maior a nossa dificuldade de assujeitarmos os outros com os tradicionais dispositivos soberanos e/ou disciplinares, que se baseiam de forma enfática na violência e/ou nos saberes (respectivamente), maior a necessidade de nos utilizarmos dos dispositivos de controle, porque são mais econômicos (menor esforço e maior benefício) e mais invisíveis (ou menos perceptíveis).

Dedico um capítulo – *Mídia: para além do bem e do mal* – à análise da mídia como uma produtora de tramas e enredos que nos ensinam novas formas culturais de ser e estar no mundo. Nele apresento também os veículos de comunicação¹⁴ – as revistas *Veja* e *IstoÉ* – que foram por mim escolhidos para que eu realizasse esta investigação. Parto do princípio de que os discursos midiáticos são úteis à instituição de modos de pensar e tentam promover a adoção de determinadas práticas sociais. Tais discursos, suas articulações, continuidades e rupturas (entre outras relações discursivas possíveis) me permitirão constituir o *corpus* de análise nesta pesquisa. Pois, tal como argumenta Fischer (1996, p.5),

A indiscutível força dos meios de comunicação na constituição de cultura “globalizada” de nosso tempo, e o fato de que seus produtos – sons, imagens, textos – atingem tão amplas camadas da população e tão diferenciados públicos, ao mesmo tempo que, cada vez mais, falam diretamente à intimidade das pessoas, traz novos problemas para os pesquisadores da cultura e da educação. (grifo da autora)

¹⁴ Segundo o *Dicionário de Comunicação* (Rabaça, 2001), veículo é o mesmo que meio de comunicação. Para os profissionais da *Publicidade e Propaganda*, no entanto, de acordo com o seu Código de Ética, “veículos” são “os jornais, revistas, estações de rádio, televisão, exibidores de cartazes e outras entidades que recebem *autorizações* e divulgam a propaganda, aos *preços* fixados em suas tabelas” (Rabaça, 2001, p.751, grifos do autor). Os veículos são, seguindo a lógica publicitária, empresas (jornalísticas, televisivas etc) – ou seja, pessoas jurídicas – que veiculam, em determinados espaços pagos (por isto, ditos comerciais), os anúncios publicitários. São exemplos, portanto, de veículos do meio jornal, no Brasil, os que seguem: *Zero Hora*, *Correio do Povo* e *Folha de São Paulo*. Como exemplos de veículos do meio televisão, podemos citar: *TV Globo*, *SBT* e *TV Bandeirantes*.

O capítulo em que analiso os discursos veiculados na e/ou produzidos pela mídia – *A Paidéia dos tempos atuais* – foi dividido em quatro subcapítulos: *Os operadores e as operações*, *Inseguranças demais: violência nas escolas e fora delas*, *As novas tecnologias a serviço dos permanentes controles (e vice-versa)*; e *Uma saída: a Educação nas distâncias espaço-temporais*. Neste capítulo, analiso as reportagens¹⁵ veiculadas nas revistas *Veja* e *IstoÉ* sobre a violência escolar e o uso das novas tecnologias nas escolas (para ensinar e para controlar).

Utilizo-me, nesta análise, daquilo que denominei – e desenvolverei mais no subcapítulo d’*Os operadores e as operações* – de *Operadores discursivos da mídia impressa*. Com eles e através deles, analiso os discursos proferidos pela mídia em relação aos temas acima indicados: como os mesmos se repetem, como são (re)produzidos e transformados nela, entre outras estratégias utilizadas.

Meu objetivo, enfim, com esta investigação – e poderia dizer que esta é a minha tese – é mostrar como se organizam e se articulam algumas relações discursivas que produzem uma determinada “trama dispositiva” (dizível e visível) necessária à produção e fortalecimento do *Cyber anónimus*¹⁶ em uma *sociedade de controle*, onde impera o poder de guerra e cujos dispositivos permanentemente desagregam e extinguem os já ínfimos contatos físicos existentes¹⁷.

Ao analisar os textos das reportagens veiculadas nas revistas – sobre a violência escolar, o uso das novas tecnologias e dos mecanismos/instrumentos de controle (particularmente nas escolas) e da educação a distância –, pretendo confirmar a relação discursiva existente entre estes textos e mostrar que os mesmos perfazem a teia de uma

¹⁵ *Reportagem* pode ser considerada como uma ação (“atividade jornalística que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário”) ou o resultado desta ação “que é veiculado por órgãos da imprensa (escrito, filmado, televisionado)” (Houaiss, 2003). Uma reportagem, enquanto resultado da ação jornalística (produto veiculado) também é chamado de *matéria* jornalística. Outros conceitos ligados ao Jornalismo – artigo, nota informativa, *lead* (as primeiras duas linhas de uma notícia), notícia etc – também poderiam ser aqui utilizados. Nesta Tese, apesar das diferenças existentes entre elas, utilizarei particularmente (e de forma indistinta) as expressões “reportagem”, “matéria” ou “notícia” como o resultado da ação do jornalista.

¹⁶ *Cyber* vem do grego (*kybernam*) e significa controle. A partir do uso que Wiener fez de *cibernética* e que Gibson fez de *ciberespaço* (já explicitados nesta Tese), o prefixo – *ciber* – passou a acompanhar uma série de outras palavras, criando inúmeros neologismos relacionados aos usos que se faz da Internet: *ciberpunk* (um tipo particular de ativista da Internet, criado a partir da publicação, em 1980, do conto *Cyberpunk* de Bruce Bethke), *cibercidadão* (cidadão da Internet), *cibercafé* (local destinado à conexão pela Internet), *ciberempresa*, *cibercolega*, *ciberamigo*, *cibersexo*, *cibernauta*, e assim por diante. Sobre a existência dos “anônimos controlados”, me dedicarei mais ao final desta Tese.

¹⁷ Retomarei estas questões, detalhadamente, ao final desta Tese.

agonística educacional que precisa fazer a instituição escolar encontrar a relevância de sua existência, ainda que tenha de recorrer a uma “aparente” transformação total.

Cabe ressaltar que a escolha da mídia – em detrimento de outros sujeitos/atores mais ou menos importantes na ordem discursiva atual – deve-se a pelo menos quatro fatores (não necessariamente nesta ordem de importância): à minha formação (em Comunicação Social), à minha inserção nesta Linha de Pesquisa (os Estudos Culturais em Educação), à potencialidade da produtividade discursiva da mídia e à atualidade dos temas estudados nesta Tese. Foram os meios de comunicação – sejam eles jornais, revistas, televisões etc – que mais vezes me interpelaram e me obrigaram a pensar nas mudanças, benefícios, vantagens, perigos e riscos que anunciavam. Inicialmente, confesso, tais matérias (ou reportagens) apenas chamavam curiosamente a minha atenção. Depois comecei a desconfiar que sua recorrência poderia estar sinalizando a existência de um *acontecimento* discursivo que justificava o meu interesse, a minha análise, esta Tese, pois segundo Foucault (1996),

(...) as noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade (...), não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, transformação. (p.56-57).

Segundo Martins, (2002), a “acontecimentalização” da história implica em reencontrar as conexões, as relações, as coexistências, as dispersões, os recortes, as acumulações, a seleção dos materiais, os apoios, os jogos de forças, as estratégias, que têm, em um dado momento, formado o que em seguida vai funcionar como evidência, universalidade, necessidade. Foram as repetições, (des)continuidades, seleções, tonalidades, ênfases, que me fizeram perceber (ou inventar) a existência de um ritual discursivo que classifica, ordena e distribui as temáticas veiculadas em determinados tipos de reportagens, obedecendo a regras que criam as condições de possibilidade de determinadas formações discursivas (ou de um determinado *dispositivo*).

No capítulo *Esses humanos (como estamos nos tornando aquilo que dizemos de nós mesmos)*, analiso e problematizo como os discursos veiculados na mídia (particularmente aqueles relacionados à escola) estão produzindo subjetividades adequadas à atual sociedade (suas práticas, suas verdades, suas lógicas) na qual estamos inseridos.

Em *Enfim, assim fiz*, procuro descrever o processo de produção desta Tese, apresentando algumas considerações e conclusões, que não se pretendem definitivas, mas que são oportunas para se compreender os caminhos percorridos e as escolhas feitas.

Quero salientar que, talvez na contramão do que tenho visto e lido, esta Tese não foi pensada para dar respostas às possíveis perguntas formuladas. Os caminhos nos quais me movo não me possibilitam a construção de um argumento que se justifique a partir de certezas ou verdades pré-concebidas. Minha pretensão, no máximo, é que esta Tese permita a formulação de muitas outras perguntas, de outros tantos questionamentos e incite infinitas resistências. Que ela se transforme, enfim, para aqueles que não temem, nem esperam, seguindo Deleuze (1998), em uma potente arma nos microcombates diários, cheios de surpresas e permanentes perigos.

Por fim, sugiro que este texto seja lido não de uma forma absoluta (“sinta-se livre, caro leitor, para pensar e produzir coisas diferentes dos ditos e escritos aqui”), nem ordenada ou seriada (as lacunas, os vazios e as omissões – às vezes não propositais – também podem ser indicativos de outras e variadas compreensões), nem totalitária (esta é apenas uma maneira de escrever ou falar de algumas coisas que estão neste mundo, pois não pretendo aqui dizer que as coisas foram, são ou serão assim para todo o sempre) e, por fim, que esta Tese é o que me foi possível fazer e pensar, neste tempo e neste espaço e com os recursos que me foram disponíveis.

(...) Quando tiverdes conseguido formar assim a cadeia das idéias na cabeça de vossos cidadãos, podereis então vos gabar de conduzi-los e de ser seus senhores. Um déspota imbecil pode coagir escravos com correntes de ferro; mas um verdadeiro político os amarra bem mais fortemente com a corrente de suas próprias idéias; é no plano fixo da razão que ele ata a primeira ponta; laço tanto mais forte quanto ignoramos a sua tessitura e pensamos que é obra nossa; o desespero e o tempo roem os laços de ferro e de aço, mas são impotentes contra a união habitual das idéias, apenas conseguem estreita-la ainda mais; e sobre as fibras moles do cérebro, funda-se a base inabalável dos mais sólidos impérios.

(Foucault, 1997c, p.93)



OS ESPAÇOS E OS CONTROLES

Deixar viver, fazer morrer... Fazer viver, deixar morrer...

As várias maneiras de nos relacionarmos (social, política e/ou culturalmente) com o outro – e, particularmente aquelas maneiras tipicamente “modernas” que procuram conhecer, descobrir, desvelar, estudar, classificar – não foram sempre as mesmas. As relações interpessoais, por exemplo, se diferenciaram ao longo dos séculos e das culturas. Se considerarmos a cultura ocidental, por exemplo, na relação entre reis e súditos, atos tais como aqueles de obediência, castigo e violência eram os mais comuns. Com o crescimento da população mundial, novas tecnologias de controle e medição populacional – os estudos estatísticos, por exemplo – tiveram que ser adotados para manter docilizados e governamentalizados¹⁸ tantos corpos e tantas mentes.

Se o poder-força física (ou violência) tornou-se menos exemplar (ou menos produtivo), porque sempre mais se rebelavam e se insurgiam contra ele e, portanto, o mesmo deveria ser menos utilizado, outras formas de exercício de poder foram sendo colocadas em prática a fim de manter sob controle as indesejáveis e crescentes massas indisciplinadas.

Diferentemente da concepção de poder exercido por alguém ou algo contra outro(s), numa relação de força (violenta) em que o mais “forte” vence o mais “fraco” (ou, em último caso, mata o mais fraco), Foucault (1989; 1999b) nos aponta que existe uma outra forma de exercer este poder que deixa de ser simples violência, para ser um jogo de relações, baseado no saber (conhecimento sistematizado, difuso, adquirido) e que funciona como uma “maquinaria, (...) uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas [que] se dissemina por toda a estrutura social” (Machado, 1989, p.XIV). O poder, para Foucault (2000a), é exercido mediante a produção de verdade: “(...) [ele] não se dá, nem se troca, nem se retoma (...) ele se exerce e só existe em ato” (p.21). Além disto, ainda segundo Foucault (1999b), ele deve ser compreendido como

¹⁸ Ainda nesta Tese explicarei o conceito foucaultiano de *governamentalidade*. Para outras e maiores informações sobre este, sugiro a leitura de Foucault (1989). Para a diferença, na Língua Portuguesa, entre *governo* e *governamento*, sugiro a de Veiga-Neto (2002a).

(...) a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de tal organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (...) O poder [portanto] não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados; é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. (p.88-89)

Para Foucault, o poder não está situado numa matriz geral (seja o Estado, os tribunais, a escola), mas ele vem de baixo, desmistificando a dualidade entre dominantes e dominados. Como afirma Machado (1981, 191-192), os poderes

(...) funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detêm como uma coisa, como uma propriedade que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e do outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que funciona. (...) Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação.

As relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. Para Foucault (1999b), não há exercício de poder que não pressuponha um conjunto de miras e objetivos, jamais resultando da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente, mas somente como resultante de táticas que se desenvolvem no corpo social, trazendo, implícitas, as estratégias anônimas “quase mudas, que coordenam táticas loquazes, cujos *inventores* ou responsáveis quase nunca são hipócritas” (p.91, grifo do autor).

Segundo Foucault (1989), em uma sociedade como a nossa, o exercício do poder é capaz de produzir discursos de verdade com efeitos muito produtivos:

(...) existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (p.179-180)

Ao produzirmos saberes, organizamos um sem número de práticas que nos condicionam (disciplinam) a nos relacionarmos conosco e com os outros a partir destes conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Através deles exercemos

poder, sujeitamos o outro, impomos as nossas vontades/verdades. A produtividade deste poder, por sua vez, está relacionada à capacidade do mesmo em inter-relacionar posições diferentes, economizando os “custos” de uma imposição violenta que explicitamente domina, viola, violenta, obriga. O poder produz diferentes arranjos (subjetivações) na medida em que é exercido, na medida em que se reage e se resiste a ele. Ao se utilizar um outro saber, uma outra verdade, são criadas novas forças, que impõem e sujeitam em função de outras argumentações. A produção destas “reações” – ações sobre ações, tais como “incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável...” (Deleuze, 1998, p.120) – é que qualifica o poder como produtivo, uma produtividade econômica que faz inventar outras estratégias, tornando-o potente e engendrando saberes que o justificam e encobrem:

O que faz com que o poder se mantenha, seja aceito, é essencialmente o fato de não ser percebido apenas como potência que diz não, mas sim que (...) produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discursos; tem-se que considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo o corpo social ao invés de uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 1995c, p.137, trad. minha)

A verticalidade do poder “soberano” vai, portanto, aos poucos, cedendo lugar à horizontalidade do poder “disciplinar”: um poder ligado aos saberes cada vez mais difusos no mundo, que, se espera, produza corpos dóceis que reagirão ou resistirão ao poder sempre em relação a um outro exercício de poder, onde a força física não será mais tão necessária, por não ser a única forma de imposição do desejo de alguém ou de sujeição do outro.

Ao dispensar essa relação custosa e violenta – até então utilizada nas *sociedades de soberania*, em que impera o poder régio e que, segundo Foucault (1997c), foram prevalentes no Ocidente até o século XVII –, a disciplina (dos corpos) se torna extremamente útil ao exercício do poder, pois ela distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os; localiza-os funcionalmente (os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e constância); e, posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila. Para conseguir ter um resultado satisfatório, a disciplina, ainda segundo Foucault (1997c), utiliza recursos para o “bom adestramento”, tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora (a penalidade) e o exame.

Disciplina é, no fundo, o mecanismo de poder através do qual conseguimos controlar, no corpo social, até os elementos mais tênues, e chegamos a tocar os

próprios átomos sociais, isto é, os indivíduos. Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil (...). (Foucault, s/d, p.58-59, trad. minha)

Portanto, a disciplina é um mecanismo, uma técnica que produz indivíduos úteis, não é uma instituição nem um aparelho, ela substitui “o velho princípio *retirada-violência* que regia a economia do poder pelo princípio *suauidade-produção-lucro*” (Foucault, 1997c, p.192, grifos do autor), pois:

(...) a disciplina fixa; ela imobiliza ou regulamenta os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas, as repartições calculadas. Ela deve também dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada; deve neutralizar os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios (...). (Foucault, 1997c, p.192-193)

A disciplina produz uma forma diferente de exercer o poder (ou assujeitar o outro), pois através dela é possível “observar, comparar e controlar os rendimentos, as presenças e as ausências dos monocromáticos sujeitos-pontos: modelo panóptico¹⁹ de ver o todo permanentemente. Aqui se individualiza globalizando e se globaliza individualizando” (De Marinis, 1998, p.32, trad. minha). O olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, é perseverante, conseqüente, cotidiano e sistemático. É, acima de tudo, vigilante.

O aparelho disciplinar perfeito, segundo Foucault (1997c), é aquele que é capaz de ver todos e tudo com um único olhar. Ao olhar, vigia, e a vigilância é um operador econômico decisivo, é uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar.

A vigilância é o ato ou o efeito de vigiar. Vigiar, por sua vez, é “observar com atenção, secreta ou ocultamente; estar atento a; espreitar; espionar; olhar por; velar; fiscalizar; controlar, verificar; permanecer atento, alerta” (Houaiss, 2003). A vigilância é um ato preventivo, realizado por pessoas (diretamente ou através de máquinas), pois ela não opera por si: “atrás das câmeras tem sempre alguém (ou se diz ou se imagina que haja alguém)” (Santos, 2004, p.1). A vigilância é, independente dos avanços tecnológicos que

¹⁹ Sobre o *panóptico*, ver Bentham (1989; 2000), Foucault (1997c) e Rocha (2000a).

possam permitir o seu aperfeiçoamento ou a sua intensificação, uma técnica, um procedimento que se baseia em dois princípios fundamentais: o da invisibilidade, que permite ver sem ser visto, e o da posição central (o vigilante vê tudo, embora nem sempre se saiba ou se veja onde ele está).

A vigilância, portanto, é um mecanismo, uma tecnologia de coerção “leve”, permanente e que, ao se internalizar, nos impõe a, disciplinada e docemente, agir segundo aquilo que cremos (ou que nos fazem crer) estar dentro da norma. Não precisamos mais do “olhar do rei” e de sua força-física para que violentamente leis e obrigações nos sejam impostos, basta sabermos que nos vigiamos recíproca e continuamente para impedirmos a manifestação indesejada de atos obscenos, anormais, indisciplinados, ilegais etc.

A contínua docilidade se sustenta em alguns mecanismos ou tecnologias de exercício de poder, tais como a constante disciplina, o exame, o controle dos tempos, dos espaços e dos movimentos, a organização, a ordem, a hierarquia.

No poder disciplinar, o exercício de governar os outros e a si mesmo – talvez o grande problema deste mundo atual, cuja população cresce rapidamente, em que os limites territoriais precisam ser continuamente bem demarcados e reconhecidos, os recursos econômicos começam a se fazer sempre mais escassos e os instrumentos de segurança precisam se “modernizar” para poder fazer frente às constantes reações aos atos violentos – se desloca do indivíduo único, soberano e detentor de todos os privilégios – inclusive e, sobretudo, aquele de comandar os outros segundo sua própria vontade e desejos – para se alargar (responsabilizando mais pessoas) e “conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (Goldstein *apud* Veiga-Neto, 2002a, p.25).

Este outro jeito de se exercer o poder – circular, relacional – ou “esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (Foucault, 1989, p.291-292) – entre outras duas acepções referidas por Foucault neste texto – foi por este autor chamada de “governamentalidade”:

A governamentalidade (...) se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. A governamentalidade é o conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que

permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população. (Rose, 1998, p.35-36)

Ao descrever, analisar, calcular, relatar ou organizar dados e fatos relativos a nós mesmos, estamos nos governando, impondo nossos limites e possibilidades dentro desta circunscrita teia, nos localizando nos seus emaranhados, nos disciplinando, determinando a nós mesmos nossas posições e aquilo que consideramos ser nossas “liberdades”.

A submissão do corpo pelo controle das idéias – com o poder-saber regulando, regulamentando e disciplinando sujeitos sempre mais assujeitados – começou a entrar em discussão e causar incômodos com o vigor da crescente descrença nas verdades absolutas, sejam elas científicas ou não. Se por um lado a globalização parece ter massificado hábitos, culturas e povos, por outro lado nos fez perceber que somos muitos e, sobretudo, diferentes. A tentativa de universalização de nossas sociedades, culturas, economias e compreensões de mundo acabou produzindo mais conflitos do que se poderia esperar.

A população mundial e a escassez de alimentos continuaram a crescer; as “consagradas” formas de manutenção do capital – com o constante aumento da pobreza, da exclusão, do desemprego, da queda do consumo, da falência da produção primária, da violência – se atualizam para produzirem novos sentidos; os índices de qualidade de vida são desiguais nas várias regiões da Terra e a acumulação/produção de bens e serviços de “última geração” não conseguiram nos fazer alcançar as tão sonhadas igualdades, justiça e fraternidades universais. Bons exemplos deste desequilíbrio e constante sofrimento mundial são as contínuas guerras e guerrilhas regionais, às vezes motivadas pela divisão ou libertação territorial em relação a uma outra nação/área, outras motivadas pelas questões étnicas, ou pelas questões econômicas, ou pelos motivos sociais “preocupantes”, tais como o narcotráfico, o tráfico de bebês, as correntes imigratórias do chamado “terceiro” mundo para o primeiro, o destino do lixo nuclear, entre tantos outros. Interessante artigo foi publicado por Ottone (1999), questionando “o falso progresso” e as inevitáveis conseqüências do capitalismo avançado que produz muita comida para os povos que já estão no limite do seu excesso de peso, com doenças cardiovasculares graves e contínuo desperdiçar de alimentos (em comparação aos que nada têm para comer e morrem de fome); que produz tantos bens de consumo duráveis (tais como automóveis, eletrodomésticos, telefones celulares) quando sequer se tem espaço físico para conviver

com a enorme variedade deles sem que causem tantos transtornos; que produz serviços, turismo e viagens sempre menos desejados, pois cada vez mais se procuram lugares paradisíacos, isolados e distantes para serem consumidos; que produz desenvolvimento que deveria produzir emprego, apesar do constante aumento do desemprego mundial.

Além disto, Cardoso Jr. (2002) argumenta que a crise da *sociedade disciplinar* está diretamente relacionada à ineficiência de suas instituições mais poderosas: “a família já não forma moralmente, aprendemos, na escola, o que não se deve, [e] a prisão já não recupera” (p.194).

Deleuze (1998), apropriando-se do conceito de “controle” desenvolvido por Burroughs, escreve-nos também que as *sociedades disciplinares* – pelo acima exposto, mas também pelo tipo de desenvolvimento tecnológico e industrial que tem caracterizado nossa sociedade de consumo – estão sendo substituídas pelas *sociedades de controle*. Mais econômicas, permitem que o controle²⁰ seja contínuo e que seja feito abertamente, e que a comunicação seja instantânea.

Continuamente se publicizam e se informam as pessoas sobre os “novos” modos de manter sob controle os espaços públicos e privados: câmeras que filmam dia e noite; raios-x que fazem ver todos os objetos desejáveis e aparentemente invisíveis; cartões magnéticos cujas senhas podem permitir ou não o livre acesso; binas que informam, antes mesmo de se atender o telefone, quem está chamando; os telefones celulares que permitem encontrar qualquer um em qualquer lugar; as redes de acesso à TV por assinatura (que controlam quem vê o quê, quando e por quê); os telefones com câmeras que permitem também “ver” ao invés de só escutar e falar; a Internet e suas infinitas possibilidades de controle: microcâmeras, redes de acesso, senhas de acesso, contadores de acesso às *homepages* etc; entre inúmeras outras tecnologias continuamente criadas para permitirem o “livre” acesso às informações pessoais de cada um de nós.

Na *sociedade de controle*, ainda segundo Deleuze (1998), nunca se termina nada: a formação é permanente, a avaliação é permanente, a visibilidade é permanente, o horário

²⁰ *Controle* vem de *contra* (lat. “em sentido contrário”) + *rotulus* (lat. “que rola, que movimenta, ou pequena roda”). Portanto, segundo sua etimologia, significa: algo que funciona contra alguma coisa, em sentido oposto. Atualmente, porém, controle é utilizado, além de outras acepções possíveis, segundo Houaiss (2003), como uma técnica (ação decorrente do controlar, monitorar, fiscalizar ou examinar minuciosamente, que obedece a determinadas expectativas, normas, convenções etc) ou como um

de trabalho é permanente, a progressividade da escala de cargos e salários é permanente. Tudo é ágil o suficiente para, tão logo quanto possível, ser superado. Deleuze (1998) ilustra esta situação ao traçar paralelos entre a *sociedade disciplinar* – expressa no modo de produção das fábricas (manufatureiras) com horários de trabalho delimitados, funções delimitadas, salários e condições de trabalho visíveis – e a *sociedade de controle* – onde “a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpiável como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo” (p.221).

É importante salientar que esta rede de observação permanente (vigilante e controladora) sempre existiu – seja na *sociedade de soberania* (onde o poder se exerce pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício é o melhor dos exemplos), seja na *sociedade disciplinar* (onde o poder-saber se exerce pela disciplina que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena, categoriza, hierarquiza, normaliza e centraliza). Mas é na *sociedade de controle* que ela tem maiores possibilidades de ser mais eficiente e mais eficaz, com um maior número de tecnologias ou instrumentos que permitem controlar, por um tempo infinito e em um espaço indeterminado, o maior número de indivíduos:

Os fluxos tecnológicos (...) tornam-se cada vez mais importantes para o controle porque eles são meios de extensão, isto é, de virtualização do corpo humano. Eles não se contêm em fornecer ao corpo grandes braços virtuais (uma ferramenta, uma máquina) ou um cérebro ampliado (computadores), pois os fluxos que eles produzem, os fluxos que eles são, penetram nosso corpo, modificando-o, já que extrapolam nossas relações psicomotoras naturais. (Cardoso Jr., 2002, p.195)

Embora reconheça que a eficiência e eficácia de um sistema tecnológico esteja diretamente relacionada à capacidade dos seres humanos de fazerem tais tecnologias funcionarem adequadamente, o pesquisador Marvin Minsky, tido como o “papa da Inteligência Artificial”, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), dos Estados Unidos, em entrevista a *IstoÉ* (10 jun. 1998), afirma que brevemente os computadores substituirão as pessoas na realização de atividades e tarefas, até bem pouco tempo atrás, impensadas. O *Jornal da SBPC* (JC E-mail, 8 jul. 2004) também apresenta dados e fatos que confirmam tais argumentos, ao reportar os resultados de uma pesquisa, feita nos

mecanismo (dispositivo ou mecanismo interno destinado a comandar ou regular o funcionamento de máquina, aparelho ou instrumento).

Estados Unidos, com macacos, em que o computador lê os pensamentos (e capta as intenções) dos símios. Tais pesquisas, ainda segundo este *Jornal*, visam a criação de próteses robóticas inteligentes que poderão, no futuro, substituir muitas das (consideradas) inúteis ações humanas e seus esforços demasiados.

Mudou a lógica de exercício dos poderes: a violência física (que visa controlar os corpos e as ações através do suplício, da marca, da força física) ainda existe, embora menos freqüente e mais reprovável; o poder-saber continua disciplinando, embora menos acreditado; o controle se instrumentalizou com variadas tecnologias. Mudou (está mudando), sobremaneira, o modo como nos fazemos sujeitos na atual sociedade de controle: são valores, desejos, verdades, práticas etc, que nos agenciam e nos modelam de acordo com interesses complexos e, não raras vezes, antagônicos. Os fluxos tecnológicos nos perpassam permanentemente e, utilizando-nos de tais fluxos, nos tornamos fluidos, difusos, moleculares, modulares, ínfimos, controláveis. Da força física à câmara invisível, continuamos, portanto, permanentemente violentados-disciplinados-controlados.

Recursos para uma boa economia das práticas

Os reis só permitiam a seus súditos viverem desde que estes últimos não realizassem atos de desobediência ou de desordem que promovessem o caos. A vida dos súditos, portanto, estava condicionada à vontade do soberano, que poderia levá-los à morte quando assim o desejasse. O mesmo não acontece nas *sociedades disciplinares*, onde o imperativo da vida (“fazer viver”) é uma das máximas do seu tempo, pois inúmeros saberes e tecnologias são utilizados para manterem vivos os corpos e os deixarem morrer apenas – e somente quando – nada, nem nenhuma estratégia de preservação, seja possível ou desejável:

Faltam palavras para nomear estes pacientes que parecem vivos num certo sentido e mortos em outro. Falta entendimento e formas de expressão capazes de dar conta disto que se assemelha a um terceiro tipo de vida, garantido pelas tecnologias hospitalares. Faltam, enfim, critérios para designar esta existência, na qual o indivíduo (seria ainda um indivíduo?) repousa sobre um não-lugar, entre a vida e a morte. (Sant’Anna, 2001, p.29-30)

Estar entre a vida e morte, neste prolongamento assistido e garantido por técnicas precisas, só foi possível graças ao desenvolvimento “científico” das últimas décadas. O

“manter-se vivo” foi sendo, sempre mais, dilatado, encompridado. E a morte passou a ser o último recurso a ser utilizado ou desejado. Estar vivo (ou “aparentemente” vivo), manter-se vivo por um longo período de tempo e morrer somente quando nada mais pode ser feito, é, para muitos, o desejado, o normal, o solicitado. Viver mais significa, porém, produzir e consumir mais, com máxima utilidade, docilidade e submissão.

Nas *sociedades de controle*, a lógica de *façon viver e deixar morrer*, porém, parece estar sofrendo uma mutação – tida como – necessária a uma atual *política de guerra* ou de enfrentamento aos crescentes riscos que estamos correndo (as guerras, as guerrilhas, o terrorismo, os crimes). Em contraposição ao *poder disciplinar* (que se dirige ao homem-corpo) e ao *biopoder*²¹ (que se dirige ao homem-espécie) – típicos da *sociedade disciplinar* – e que visavam a preservação da vida, creio que na *sociedade de controle* existe um outro tipo de poder (o *de guerra*) que se baseia no mesmo princípio (porém, invertido) daquele utilizado nas *sociedades de soberania* – *façon morrer e deixar viver*, embora estas sociedades não tenham, entre si, outras semelhanças.

Se as disciplinas, portanto, produzem saberes que pretendem nos garantir mais e melhores anos de vida, os atuais recursos tecnológicos pretendem garantir uma defesa prévia e permanente aos riscos a que estamos expostos (sejam eles de vida ou de morte, não interessa tanto). Mesmo que pareça existir uma insensibilidade (ou é uma total impotência?) em relação às desgraças alheias, o discurso “pró-vida” de alguns interpela quase todos, creio eu, já que a morte dos considerados “desnecessários” só se justifica para que os outros – “necessários” – continuem vivendo. Nesta lógica (pseudo) “preservacionista”, pode-se compreender a (tal) necessidade de matar algumas centenas de pessoas nas atuais guerras contra o terrorismo mundial, por exemplo. A morte, neste caso, é aceita e até reivindicada. A “morte pela morte”, no entanto, sem justificativas “plausíveis”, continua a ser altamente reprovável, tida como barbárie.

Sendo assim, a produtividade dos sujeitos controlados está menos associada à existência e permanência (anos a fio) dos mesmos e sim ao fato de que, caso existam, não devem ousar estar “fora do controle”.

Hardt e Negri (2001) aprofundam esta discussão ao mostrarem que, no *Império* (a atual forma política da globalização capitalista, onde não existem fronteiras para o seu

²¹ Sobre esta distinção, em específico, consultar Foucault (1999a; 2000a) e Veiga-Neto (2003a).

domínio, não existe nada externo a seu poder e sua temporalidade é ilimitada), “o controle imperial opera por três meios globais e absolutos: a bomba, o dinheiro e o éter” (p.366). A bomba, segundo eles, representa a contínua possibilidade de destruição da vida e o *Império* passa a ser, em última instância, o “não-lugar” da vida, dada a sua capacidade absoluta e permanente de destruição. Além do mais, o *Império* não depende do Estado-nação e suas bases são o poder militar (sua arma absoluta e seu monopólio), o poder monetário (o dinheiro) e a comunicação (a estruturação do sistema educacional, a regulamentação ou a capacidade de formar sujeitos).

Para se obter a máxima produtividade dos corpos (seja através do prolongamento da vida ou da antecipação da morte, se for o caso), as práticas de adestramento, disciplinamento e controle – e os recursos para a execução de tais práticas – foram se modificando ao longo dos tempos, sem que fossem totalmente substituídos uns pelos outros, mas convivendo, em algumas situações, no máximo de suas potencialidades. Portanto, é preferível, neste caso, falar-se em termos de hibridismos e não de um deslocamento total de um tipo de sociedade para outro, posto que as consideradas “antigas” estratégias podem ser a qualquer momento retomadas ou utilizadas. Apesar de estar seguindo uma seqüência cronológica e progressivamente linear, tal como Foucault (1997c) e Deleuze (1998) o fizeram ao analisarem as sociedades acima, sabe-se que as mudanças apontam apenas tendências e não superações ou substituições completas.

A fim de mostrar a dimensão e a variedade dos recursos e dos dispositivos ou mecanismos utilizados ao longo dos tempos, nos três tipos de sociedades citadas – a *soberana*, a *disciplinar* e a *de controle* – descrevo de forma simplificada e ilustrativa tais mudanças que foram sendo operadas nestas sociedades. Reitero que embora pareça ser um “reducionismo” apresentar as complexas relações existentes entre estes tipos de sociedades de forma sintética e esquemática, minha intenção aqui é poder analisar comparativamente tais sociedades, através dos recursos utilizados pelas mesmas e, conseqüentemente, das inúmeras diferenças produzidas nos sujeitos que vivem e se relacionam a partir da existência destes instrumentos ou tecnologias. Pois, tal como nos sugere Cardoso Jr. (2002), uma das tarefas que temos a cumprir é aquela de “conhecemos as formas históricas pelas quais fazemos o que fazemos conosco, vivemos como vivemos, a favor ou contra nosso tempo” (p.187).

Ao reunir variadas e complexas informações em um único e breve texto, procuro dar ao leitor desta Tese pinceladas ou noções (pequenos “bocados”) sobre algumas das transformações ocorridas, ao longo dos últimos séculos nas sociedades ocidentais. Não tenho a pretensão de esgotar o tema neste reduzido espaço, mesmo porque este comparativo – que procura estabelecer uma polarização simples entre relações complexas (embora tenha procurado ser o mais rigorosa possível com o teor das definições dadas) – será produtivo somente se auxiliar na compreensão das mudanças que aconteceram e continuam acontecendo neste mundo e também se contribuir para entendermos os recursos ou dispositivos utilizados em cada um destes tipos de sociedade. Pois, tal como afirmam Hardt e Negri (2001, p.41), “precisamos descobrir os meios e as forças de produção da realidade social, bem como as subjetividades que a animam”. Gostaria, no entanto, de ressaltar dois importantes aspectos que devem ser considerados na leitura do texto que segue:

- as sociedades estudadas, particularmente por Foucault (1997c) e por Deleuze (1998), foram as européias ocidentais. Se considerarmos, porém, que atualmente as fronteiras nacionais estão cada vez mais flexíveis e que o “império está se materializando diante de nossos olhos” (Hardt e Negri, 2001, p.11), este texto poderá ser lido, compreendido e analisado para além das fronteiras dos Estados-Nação europeus;
- reitero, tal como já afirmei, que a existência destes três tipos de sociedade – *soberana* e *disciplinar* (segundo Foucault, 1997c) e *de controle* (segundo Deleuze, 1998) – não implica uma superação de uma em relação a outra. Suas existências por vezes são superpostas e não raras vezes os recursos/dispositivos característicos de uma ou outra sociedade são utilizados indistintamente, em tempos e espaços simultâneos, de acordo com os objetivos que se queira alcançar.

Cabe ressaltar que este texto foi produzido, em parte, a partir das idéias desenvolvidas por alguns autores – Foucault (1997c), Deleuze (1998), Pelbart (2000), Passetti (2002), Hardt e Negri (2001), Sibilia (2003), Bauman (2000), Veiga-Neto (1996a, 2003a, 2004), entre outros – e também por observações/anotações sistemáticas que tenho feito.

Segundo Foucault (1997c), a *sociedade de soberania* se caracteriza por um tipo de vigilância repressora, que age sobre o corpo do condenado, cujo agente de punição é o

soberano e a sua força. A imagem da punição soberana é a marca: visível, ostentosa, reconhecível por todos. As punições típicas da soberania, por este motivo, deixam marcas indeléveis: a retirada de uma parte do corpo, uma cicatriz marcante para a vítima e para os outros com os quais convive.

A forma de punir é a cerimônia (ou o cerimonial da soberania), em que o soberano (através da sua presença física ou daquele de um seu representante) exerce sobre o homem-servo um tipo de poder autoritário (aquele do senhor para com o seu servo ou escravo), em que cabe ao segundo, única e simplesmente, respeitar as regras prévia e soberanamente estabelecidas.

A força ou a coação física obrigam a realização (ou não) de determinadas ações. A dominação, portanto, é violenta, pois não é permitido ao inimigo – vencido, amordaçado, confinado no cadafalso ou na masmorra – questionar o monarca ou as regras soberanas impostas.

As máquinas não passam, neste tipo de sociedade, de simples alavancas e roldanas. E não existe, tal como demonstrarei existir nas outras sociedades, um mecanismo ou um recurso para o reconhecimento das pessoas. A maioria delas não possui nome, nem sobrenome. Somente o sangue tem a sua potência e importância vital nas *sociedades de soberania*:

(...) no período prévio à industrialização, toda uma rica simbologia e uma ritualização específica homenageavam o fluido vermelho que corria pelas veias dos homens. Os duelos, a esgrima, as batalhas campais, a importância concedida a se ter um certo sangue ou a se derramar o sangue. (Sibilia, 2003, p.181)

Segundo Foucault (1997c), foi com o nascimento do corpo enquanto uma anatomia política e uma mecânica de poder (ou seja, enquanto habilidades e sujeição) que as disciplinas passaram a ter o seu momento histórico. Foi no “decorrer dos séculos XVII e XVIII [que as disciplinas passaram a ser as] fórmulas gerais de dominação” (p.126). Segundo Hardt e Negri (2001, p.42), a

Sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de *dispositivos* ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se pôr para funcionar essa sociedade, e assegurar a obediência a suas regras e mecanismos de inclusão e/ou de exclusão, por meio de instituições disciplinares (a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a universidade, a escola e assim por diante) que estruturam o

terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a “razão” da disciplina. (grifos dos autores)

O *poder disciplinar* e o *biopoder* se utilizam das disciplinas para organizarem os pensamentos (disciplina-saber) e as práticas (disciplina-corpo) que sancionam e prescrevem comportamentos, através da repetição, do treinamento, do exercício e do exame no sujeito “livre”, que possui direitos e deveres e que acredita em sua autonomia e responsabilidade na tomada de suas próprias decisões. A vigilância disciplinadora vigia, mas também cura e ensina, nos diferentes espaços de confinamento ou de seqüestro (fechados) – a prisão, a escola, a família, a fábrica. O Estado Democrático (de Direitos e Deveres) pressupõe que os sujeitos tomem suas decisões a partir da negociação, da barganha, da discussão. O agente da punição, portanto, consiste em um aparelho administrativo que previne, corrige e pune em função de regras preestabelecidas socialmente.

O homem-máquina (automatizado e autônomo) convive com as máquinas energéticas, possui nome e número (carteira de identidade, passaporte, código de pessoa física ou jurídica e assim por diante) e se submete, de forma rotineira e permanente, aos mais diferentes tipos de cerimoniais – os exames, as provas, os testes – que visam atestar as suas capacidades, as suas sanidades ou os seus desempenhos.

A potência vital do homem disciplinado é o sexo. Foucault (1999a) explica a razão da enorme importância atribuída ao sexo nestas sociedades, através do que denominou como sendo o *dispositivo da sexualidade*:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: (...) à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (p.100)

Segundo Pelbart (2000), o tipo de exterioridade característica das sociedades disciplinares é o da sujeição, em que o sujeito-produtor é disciplinado pela lógica da produção fabril:

(...) Marx chamou a relação salarial vigente no capitalismo de subsunção formal, que põe frente a frente duas figuras tomadas como sujeitos livres, numa troca concebida ao menos formalmente como igualitária. O trabalhador se submete, se sujeita, se vê *sujeitado* nessa relação que, no entanto, pressupõe sua liberdade. (p.31, grifo do autor)

Já nas *sociedades de controle* descritas por Deleuze (1998), o tipo de saber vigente é o saber-fluxo (ao contrário do saber-estoque das *sociedades disciplinares*), que é difundido – e permanentemente atualizado – através dos meios tecnológicos (e instantâneos) de comunicação. A vigilância, neste tipo de sociedade, também faz uso das inovações tecnológicas a fim de exercer um controle mais ágil, mais intenso e mais perfeito, em todo e qualquer lugar. Os controles mediados pela tecnologia não necessitam dos espaços fechados para serem exercidos. Ao contrário, são, cada vez mais, ao “ar livre”²², em áreas abertas. Os indivíduos que habitam as *sociedades de controle*, portanto, estão sujeitos às interdições ou aos vetos instantâneos, pois os instrumentos tecnológicos não permitem, por exemplo, que uma pessoa realize uma determinada ação se não informar antes (através da senha, da íris, das impressões digitais) quem ela é, quais as suas intenções etc.

Os mecanismos tecnológicos de controle parecem ser cada vez mais “(...) *democráticos*, (...) mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos” (Hardt e Negri, 2001, p.42, grifo dos autores). Os mecanismos de exclusão e inclusão, típicos de uma relação de poder autoritária, estão cada vez mais internalizados nos sujeitos controlados. A ação, portanto, não se dá mais sobre os corpos, mas sobre as intenções dos mesmos.

A instituição punitiva neste tipo de sociedade, segundo Mathiesen (*apud* Bauman, 2000), é o *Sinóptico*, ao contrário do *Panóptico* (em que poucos vigiam muitos): um instrumento em que muitos vigiam poucos (o ideal é que todos vigiem permanentemente uns aos outros, através de equipamentos eletrônicos ultra-sofisticados), os espetáculos – em que participamos voluntariamente, expondo nossas vidas privadas e domésticas, nossos desejos e nossas fraquezas – tomam o lugar da supervisão e a obediência dos padrões tende a ser alcançada pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção, aparecendo sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa:

O dispositivo (...) Sinóptico (...) se comparado ao Panóptico, denota uma inversão do foco de visibilidade no exercício do poder: ele se retira do indivíduo comum e do indivíduo desviante e se volta para uma elite constituída de celebridades e *popstars* do mundo televisivo. O indivíduo comum, de visto e observado, passa à condição de observador e espectador daqueles poucos

²² Particularmente em relação a isto, é interessante analisar como as câmeras ao ar livre estão sendo crescentemente instaladas (e desejadas) em nossas cidades, assim como os instrumentos de monitoramento permanente via satélite.

dignos de visibilidade. O poder aqui se exerce mais por sedução do que por coerção e correção. (Bruno e Pedro, 2005, p.2)

A punição é representada pelo sinal, ou seja, uma convenção partilhada entre alguns, por um indício do qual pode-se fazer deduções, tirar conclusões, mas não é ostentoso (tal como a marca soberana), reconhecível por todos: somente os que sabem do que se trata reconhecem os sinais.

O andróide digital, mediado pelas e convivendo com as máquinas cibernéticas, informáticas, nucleares (limpas, sem roldanas, nem alavancas, nem graxas) é um homem-fluxo, partilhado, endividado, que nunca termina nada. Sua formação é contínua, suas necessidades são crescentes, sua escala de progressão profissional é ilimitada (Deleuze, 1998).

O poder que controla (o tecnopoder ou o poder de guerra) os sujeitos “livres” é “(...) exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo da criatividade” (Hardt e Negri, 2001, p.42).

Este estado de alienação é definido por Pelbart (2000) como uma espécie de “servidão geral”, em que o sujeito-consumidor é controlado pelas empresas e não existem mais fronteiras entre as esferas produtivas e reprodutivas, pois “a produção não fica centrada na fábrica, ela invade o tecido urbano, os domicílios, se pulveriza e se mistura com o tempo livre” (p.32).

O sujeito controlado não precisa mais de nome nem de números, basta ter as senhas de acesso passíveis de decodificação (a íris, as digitais, os odores ou os *chips* implantados sob a pele). Sua potência é o código genético que traduz em letras e números as seqüências que lhe garantirão maiores e melhores oportunidades²³:

Em uma sociedade atravessada pela informação digital de inspiração imaterial, o *código genético* parece estar ocupando o lugar de preeminência antes atribuído ao sexo. Localizada na intersecção [*si*] exata entre o corpo individual e o corpo da espécie, hoje a cadeia de genes do DNA é um alvo privilegiado tanto das biopolíticas que apontam para a população humana quanto das tecnologias específicas de modelagem subjetiva. (Sibilia, 2003, p.180-181, grifo da autora)

²³ Um exemplo interessante disto foi mostrado no filme *Gattaca*, analisado por Veiga-Neto (2002d).

As decisões dos homens controlados, em função das máquinas e das lógicas tecnológicas com que estão em permanente contato, devem ser rápidas e interativas: basta um clique, um toque, a sensibilidade de um sensor para que se desencadeie um processo. A percepção do tempo é de curto prazo, as rotações e substituições são rápidas, descontínuas e ilimitadas.

A dominação ou o poder exercido, por tudo isto, é invisível e permanente: quanto menos perceptível, melhor. Imagina-se a sua existência e, portanto, age-se conforme a conveniência (aquilo que se pressupõe ser o desejável), pois a simples crença de que estamos sendo vigiados é suficiente para produzir corpos dóceis, úteis e (hiper)controlados.

Viver nas sociedades acima caracterizadas – em cada uma e em todas – implica gerir a própria vida (ou o que nos sobra dela) nos limites e possibilidades que temos. Implica (re)conhecer os dispositivos vigentes, os recursos empregados, a emergência de novas subjetividades e novos conflitos, mas também resistir, tática e estrategicamente, fazendo de cada ofensiva uma contra-ofensiva, tal como nos incita Foucault (1989), pois os deslocamentos das técnicas dominantes, das forças empregadas, dos jogos de poder, dos processos de subjetivação obrigam a ativação de permanentes ajustes/agenciamentos, mas também permitem uma atualização constante das formas de transgressão.

Eu vim pra escola pra aprendê a lê e a escrevê. Sabe por que, tia? Porque as gangue que mata os moleque tem uma lista dos nome de quem ele vão matá e se um dia eu vê a lista, eu vô avisá os conhecido pá fugi. [depoimento de aluno]

(Santos, 2002, p.1)



GAIA VIOLÊNCIA

“Eu vendi drogas na escola”, “Aluno baleado por um telefone celular”, “Criança de 11 anos se suicida por depressão”, “Estudantes clamam vingança pela morte de um professor”. Estas são algumas das manchetes recentes da imprensa na África do Sul. Bandas juvenis se infiltram nas escolas das comunidades vulneráveis, utilizando-as como mercado para as drogas, o álcool, as armas de fogo e também para acharem meninas jovens, que seqüestram e violam. (Simpson, 2001, p.1, trad. minha)

Professores, pais e alunos contra a violência na escola: um projeto de combate à violência em escolas municipais de Porto Alegre lança luz sobre um problema que vem assustando os educadores. Agressões físicas cometidas por alunos a colegas e professores, indisciplina, depredações e conflitos entre pais e mestres transformaram-se em rotina no meio escolar. (ZH²⁴, 7 jul. 2001, p.28)

Medo nas escolas: a violência força alunos a trocar de colégio e aterroriza pais e professores da Capital, acuados por gangues. (ZH, 28 abr. 2002, capa)

Violência expulsa alunos da escola: estudantes estão abandonando salas de aula em Porto Alegre por medo do confronto entre gangues: “A situação aqui está difícil. Não temos liberdade para ir à escola. Eles ficam armados na porta e não têm horário para assaltar. Já deixei de ir à aula porque há tiroteios de manhã e de tarde. Penso em largar o colégio”. (ZH, 28 abr. 2002, p.36)

A violência assusta algumas comunidades escolares do Estado. As agressões entre alunos e contra professores estão obrigando colégios a suspenderem as aulas ou promoverem blitzes para a apreensão de soqueiras, facas, canivetes e armas trazidas pelos estudantes. (ZH, 7 jul. 2002, capa)

Tiros suspendem aulas em Pelotas: comunidade da Escola Francisco Carúcio alega insegurança depois de uma briga entre dois alunos. (CP²⁵, 10 jul. 2002, p.13)

Estudantes da Escola Estadual Bibiano de Almeida protestaram ontem à tarde, em frente ao prédio do Ministério Público em Rio Grande contra a violência. (ZH, 20 jul. 2002, p.32)

Violência escolar é cada vez maior: autoridades discordam sobre a forma de combater o problema, que é tema de constantes discussões. (CP, 2 ago. 2002, p.7)

Violência escolar será pesquisada: Unesco dá início a trabalho que visa identificar práticas inovadoras de combate em escolas brasileiras. (CP, 13 ago. 2002, p.7)

Ex-aluno invade escola, atira em colegas e se mata em Taiúva (SP). (Folha Online, 27 jan. 2003)

Tiroteio deixa 3 feridos em escola de Belo Horizonte (MG). (Folha Online, 18 fev. 2003)

²⁴ O jornal *Zero Hora*, a partir de agora nesta Tese, quando estiver entre parênteses nas referências, virá grafado com a sigla “ZH”.

²⁵ “CP” é a sigla que usarei, a partir de agora, nas referências entre parênteses, para o jornal *Correio do Povo*.

Estudante mata colegas a tiros e fere outro em escola dos EUA. (Folha Online, 7 abr. 2003)

Insegurança aprisiona alunos no recreio: Escola municipal de Rio Grande chegou ao extremo de proibir os alunos de brincarem no pátio durante os horários de lazer. (ZH, 5 jul. 2003, p.4)

Garoto é morto em frente à escola: assassinato do jovem de 16 anos por outro da mesma idade chocou a comunidade de Uruguaiana. (CP, 20 ago. 2003, p.14)

Criança é morta por colega durante intervalo de aula na Bahia. (Folha Online, 16 set. 2003)

Jovem é morta em pátio de escola: ela foi encontrada nos fundos do colégio em que estudava, asfixiada e com vários sinais de agressão. (CP, 11 fev. 2004, p.22)

Tiroteio em escola nos EUA deixa pelo menos 4 feridos. (CP, 8 maio 2004, p.6)

Adolescente de 13 anos leva revólver do pai para sua classe porque estaria se sentindo ameaçado. (CP, 17 ago. 2004, p.23)

Um estudante de 15 anos morreu na manhã desta quarta-feira após ser atingido no rosto por um tiro de pistola dentro de uma sala de aula do Colégio Estadual (...), em Volta Redonda (a 129 Km do Rio). (Folha Online, 15 set. 2004)

A palavra *gaia*, utilizada por Nietzsche (2001) para intitular a sua obra *A Gaia Ciência*, foi tomada da “expressão com que os trovadores provençais (séculos XI-XIV) designavam a sua arte: *gai saber* ou *gaia sizenza*” (Souza, 2001, p.334). Ainda para este autor, o uso que Nietzsche faz desta palavra revela que o mesmo ampliou o seu significado e “a sua ciência *gaia* é aquela que alegremente impõe limites no questionamento do mundo, para preservar e afirmar a existência”. Nas palavras de Nietzsche (2001, p.9), este “livro não é senão divertimento após demorada privação e impotência (...)”. Segundo Houaiss (2003), o antepositivo *gai* se refere a jovial, alegre. Zingarelli (1996, p.733, trad. minha) se refere à *gaia* como “abundância, rico, (...) que promete alegremente e não cumpre”.

No sentido aqui empregado, também faço uma ampliação do significado de *gaia*, ou seja, ao associar a palavra violência a este adjetivo (ou antepositivo), pretendo demonstrar que a produção discursiva sobre a violência está tão abundante (e, por consequência, leve, trivial, quase um passatempo) que sequer conseguimos perceber o quanto ela – violência – incomoda, perturba, cria mazelas em nossa sociedade. Parece, ao contrário, apenas um entre tantos outros aspectos irrelevantes da nossa vã sobrevivência, uma informação a mais para nos conformar (“ainda bem que estamos livre dela, hoje”) e

distrair (vendo, ouvindo e lendo as variadas e apavorantes realidades que a mídia nos informa existir).

Ao mesmo tempo, a abundância e a variedade com que a violência aparece na mídia produz uma outra sensação, ou seja, a que a violência é um dos maiores problemas da contemporaneidade:

Por um lado, as ações e discursos de vários sujeitos sociais zelam por manter ou construir o pluralismo e/ou multiculturalismo, por desenvolver novas formas de convivência democrática, valorizando quaisquer formas de comportamento, mesmo aqueles que sejam exercícios radicais da diferença; por outro, emergem comportamentos marcadamente violentos que muitas vezes buscam impor *diferenças* e contradizem aquele projeto político-cultural ao afirmarem modos de vida capazes de, no limite, ser negadores da alteridade, ou seja, impeditivos da existência mesma da convivência entre formas sociais plurais. (Pereira *et alii*, 2000, p.13-14, grifo dos autores)

No entanto, o próprio conceito do que seja hoje entendido como violência é bastante elástico. Por um lado, banaliza-se a sua existência, creditando-se a muitas ações (algumas físicas, materiais; outras, abstratas, subjetivas) o adjetivo de violentas (são as cenas chocantes da televisão, as imagens, os discursos ofensivos, as relações empregadores-empregados etc), que vão desde a manifestação de simples desejos individuais até os grandes conflitos envolvendo interesses comerciais, políticos, religiosos ou econômicos.

A função social da violência remete, porém, à necessária compreensão de uma contradição: sua utilidade ao expressar a existência de conflitos – a violência-conflito também pode ser interpretada como uma ação política que alicerçaria novas práticas e discursos (Pereira *et alii*, 2000) –, mas também a sua capacidade de denunciar a situação atual, ao dar visibilidade a grupos sociais, ações e condições de sobrevivência que dificilmente seriam percebidas no circuito do mercado de produção-consumo pós-industrial.

A história recente da violência no Brasil foi sendo construída culturalmente como um exercício de cidadania, segundo Soares (2000): nos anos sessenta, ser “malandro” era sinônimo de esperteza, boa-vida; nos anos setenta, praticar atos violentos para “mudar o Brasil” era uma atitude cívico-cultural elogiável. Nos anos oitenta, porém, a criminalidade resultante do crescente processo de exclusão social modificou a face da violência que “se banalizou e assumiu escalas industriais, com a expansão do contrabando de armas (...)”

(p.29), mas também com o crescimento do tráfico de drogas, do aumento desordenado das cidades (devido ao êxodo rural), das dificuldades de se encontrar trabalho e dele poder sobreviver.

A violência parece ter se banalizado em um cotidiano de inúmeras adversidades e ter se transformado em um interessante produto midiático: falar dela, expô-la (no máximo de sua aceitabilidade) significa poder administrar, gerenciar, organizar e/ou exercer poder sobre as zonas de conflito e homogeneizar o corpo social (Soares, 2000).

Ao falar da violência, a mídia institui sentidos (por selecionar, classificar, editar e opinar sobre os atos de violência); assim como convoca e constrange outros atores sociais a produzirem sentidos sobre os fenômenos, os indivíduos ou os grupos deflagradores da – assim chamada – violência, num constante e ininterrupto processo de produção de verdades (Rondelli, 2000).

Talvez a violência atual não seja maior ou mais cruel do que aquela praticada no passado soberano. O que particularmente me interessa aqui analisar é a produtividade deste falar, contar, dizer sobre a violência, porque talvez sejam estes discursos circulantes (sobre o aumento da indiscriminada violência) uma das condições de aceitabilidade consensual da crescente utilização dos atuais mecanismos de controle.

Violências incontroláveis

É bastante freqüente encontrarmos na mídia matérias que se referem à violência, sobretudo àquela escolar. Esta alta freqüência, segundo Debarbieux (2001, p.1, trad. minha), parece indicar que “a escola cristaliza as tensões de nossas sociedades e, às vezes, as exacerba”, mas também que este fenômeno deve ser tratado com prudência, porque ninguém está a salvo.

Os motivos para tamanha notoriedade são vários e estão relacionados à quantidade e à qualidade dos atos violentos. Segundo a *Associação Espanhola de Usuários da Comunicação*, no Relatório sobre “A Violência nos Meios de Comunicação”, a constante presença da violência na mídia deve-se aos seguintes fatores: a onipresença da violência, a impunidade, a banalização e a inevitabilidade da mesma (Fontcuberta, 2003).

Seja quais forem os motivos para a violência escolar ser notícia na mídia, segundo Abramovay *et al.* (2002), existem três tipos de violência nas escolas:

- *violência física*: aquela que pode matar, consiste em ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual;
- *violência simbólica ou institucional*: que se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, por exemplo. É a violência que se tece através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de força e se assume como convincente e autoritário (Bourdieu *apud* Abramovay, 2002);
- *incivilidade*: caracteriza-se pelas microviolências, falta de respeito (são aquelas invisíveis aos olhos dos atores que convivem nas escolas, mas que podem ferir profundamente, minando a auto-estima das vítimas e fomentando um sentimento de insegurança).

Pereira *et alii* (2000) assinalam que a violência sempre existiu, no Brasil, em patamares inclusive maiores dos que hoje veiculados pela mídia. Em contraposição a este argumento – de que a violência não tem aumentado tal como noticia a mídia –, o jornal *Correio do Povo* divulgou, em 28 de junho de 2003, que a violência cresceu em todo o país em torno de 4,2% (entre 2001 e 2002), segundo pesquisa da Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça.

A visibilidade, no entanto, que os meios de comunicação dão à violência – independente do fato de ela estar ou não aumentando – está relacionada à capacidade desta última de se tornar um produto de consumo, pois as notícias violentas chamam a atenção (porque são sinistras, exóticas, cruéis, chocantes, bárbaras ou espetaculares) e vendem.

A violência, porém, mediada, registrada, enfocada, relatada pela mídia acaba desempenhando um duplo papel negativo: estigmatiza os grupos sociais que a praticam e institucionaliza as práticas “violentas”.

Na matéria de capa de *Zero Hora*, por exemplo, do dia 15 de outubro de 2000, justamente “Dia do Professor”, foi publicado: “Afinal, quem manda aqui? A crescente agressividade de alunos transforma a rotina das salas de aula”. A matéria traz dados e informações sobre esta situação: “Conflito em sala de aula: Relatos de professores vítimas de agressão de alunos se acumulam nas escolas do Rio Grande do Sul” (ZH, 15 out. 2000, p.44). O texto discorre sobre relatos de agressões, xingamentos, ameaças, atos de

vandalismo e “dicas sobre como [as escolas, os professores, os alunos e os pais devem] evitar ou conduzir conflitos em sala de aula” (p.45).

Em outra reportagem, agora no *Correio do Povo* (19 out. 2000, p.22), aparece: “Aluno ataca vice-diretoras a pau: menor alegou que havia sido expulso. Delegada apontou passagens do acusado pelo Deca^[26] por lesões”.

Em São Leopoldo (cidade da região metropolitana de Porto Alegre, RS), em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, “um aluno de 13 anos (...) foi descoberto portando um revólver calibre 22 dentro da sala de aula” (CP, 29 maio 2000, p.22). As aulas foram suspensas. Pais, professores, Brigada Militar, Polícia Civil e Executivo de São Leopoldo se reuniram, debateram a segurança e chegaram à conclusão de que as atividades não poderiam ser bloqueadas, apesar da gravidade do incidente.

Em Pelotas (ainda no Rio Grande do Sul), um estudante foi baleado na saída da escola, “no mesmo dia em que a direção da Escola (...) suspendeu as aulas noturnas por falta de segurança” (CP, 30 ago. 2003, p.22).

No Brasil, como um todo, são inúmeras as reportagens que mostram os atos de violência no cotidiano escolar. Em uma busca rápida, por exemplo, com as palavras “escola+baleado” na *Folha Online*, em 15 de setembro de 2004, apareceram 77 resultados relativos ao período de 1997 até 2004. A maior parte das reportagens relata o assassinato ou o ferimento de adolescentes baleados em escolas das mais diferentes regiões do país: no Rio de Janeiro (RJ), em São Paulo (SP), em Campinas (SP), em Recife (PE), em Taguatinga (DF), em Taboão da Serra (SP), em Lorena (SP), em Diadema (SP), em Nova Granada (MG), em Jaçanã (SP), em Ubatuba (SP), em Guarulhos (SP), em São Vicente (SP), em Rio Claro (SP), em Curitiba (PR), em Goiânia (DF), em Belo Horizonte (MG), em Ribeirão Preto (SP), entre outros. Mas não são apenas os ferimentos ou mortes provocados por armas de fogo que são permanentemente noticiados pela mídia²⁷, mas também as violências materiais, tais como os arrombamentos (CP, 9 e 12 maio 2003; 15 jul. 2004; ZH, 25 maio 2003) e as incivildades.

²⁶ O *Departamento Estadual da Criança e Adolescente* (Deca) é um departamento da Polícia Civil, que faz parte, por sua vez, da Secretaria da Justiça e da Segurança do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. No *site* (<http://www.sjs.rs.gov.br>) desta Secretaria não constam quais as atribuições do Deca, apenas o seu endereço em Porto Alegre e a sua estrutura organizacional.

²⁷ Embora, pelo que vi e li até o presente momento, sejam os homicídios que recebam maior destaque nos noticiários em geral, a morte não é cotidiana nas escolas brasileiras.

A violência escolar, porém, tal como publicado na mídia, não é um problema tipicamente brasileiro. Nos Estados Unidos, por exemplo, os “massacres” ocorridos em Columbia (em 1999) e em San Diego (em 2001), em que poucos matam muitos (Jornal da Noite, 2003), entre outros, foram amplamente noticiados pela mídia.

Michael Moore mostrou, no seu documentário *Tiros em Columbine* (2002), algumas das razões relevantes para o acontecimento destes “massacres” nos Estados Unidos. Ao investigar o culto dos americanos às armas de fogo, Moore documenta o pânico que dois adolescentes – Eric Harris (dezoito anos) e Dylan Klebold (dezessete anos) – causaram, em 20 de abril de 1999, na *Columbine High School*, matando doze colegas e um professor, ferindo outros tantos e cometendo o suicídio ao final. Um outro exemplo documentado por Moore é o caso da menina de seis anos de idade que foi assassinada por seu colega coetâneo na *Buell Elementary School*: Kayla Rolland foi a vítima mais jovem de um tiroteio numa escola nos Estados Unidos.

Em 2003, na Universidade de Administração *Case Western Reserve*, em Cleveland, após sete horas de tensão, foi preso um homem que havia feito cerca de sessenta reféns:

Pelo menos uma pessoa morreu quando o homem, vestindo roupas camufladas e fortemente armado, abriu fogo contra estudantes e professores (...). Segundo testemunhas, ele atirou muitas vezes durante uma hora e meia (...), tinha uma metralhadora, carregava uma mochila de livros e usava uma boina militar verde. (ZH, 11 maio 2003, p.33)

Na Argentina, recentemente, um adolescente de quinze anos matou quatro colegas e feriu outros cinco “com uma arma 9 milímetros de seu pai” (CP, 29 set. 2004, capa).

O continente europeu, particularmente a França e a Espanha (segundo Grams, 2004), também sofrem com as conseqüências de estudantes que, ao invés de cadernos e livros, levam armas e munição para as salas de aula. Na Alemanha, em 2002, um outro adolescente também disparou contra colegas, ferindo e matando.

De um modo geral, a violência praticada nas escolas alarma a sociedade pela diversidade de crimes cometidos – são situações envolvendo uso de drogas, porte de armas, roubos, assaltos a mão armada, espancamentos, ameaças, estupros, vinganças, brigas, entre outros –, mas também pela dificuldade de enfrentar a mesma.

Há cerca de dois anos atrás, o Governo Federal brasileiro divulgou uma pesquisa feita em todas as regiões do país sobre a violência nas escolas. A análise dos resultados dos dados quantitativos e qualitativos gerou uma ampla reportagem apresentada no *Jornal*

da Band (1999), que mostrou, entre outros casos, os seguintes: treze alunos mortos nas escolas da cidade de São Paulo nos últimos doze meses; em Minas Gerais, 34% dos professores já foram agredidos por seus alunos; na cidade do Rio de Janeiro, em função das constantes ameaças de bombas, assaltos, tiroteios por causa do narcotráfico, são utilizadas metralhadoras para garantir a segurança nas escolas; também no Rio de Janeiro, naquele ano, uma carta-bomba explodiu, decepando a mão de uma professora que “queria expulsar o tráfico e foi expulsa da função”; em Belo Horizonte, onze bombas explodiram nas escolas em um ano; e, por fim, foi medido o vandalismo nas escolas, concluindo-se que todas as regiões do país possuem altos índices de vandalismo, que variam de 46% (Região Norte) a 54% (Região Sul).

Outra pesquisa realizada sobre este tema, publicada sob o título de *Violência nas Escolas* (2002), foi a coordenada por Miriam Abramavoy e Maria das Graças Ruas, nas unidades das redes pública e particular de Ensino Fundamental e Médio em quatorze grandes cidades de diferentes estados brasileiros (foram enviados questionários para mais de 33 mil alunos, 10.225 pais e 3.099 membros do corpo técnico-pedagógico de 239 escolas públicas e 101 privadas). O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar a percepção dos alunos, do corpo técnico-científico, dos agentes de segurança e vigilância e dos pais sobre a violência nas escolas e suas causas. Como decorrência desta pesquisa e considerando-se que, no Brasil, pouco se pesquisa sobre este tema²⁸, foi criado, em 2002, em uma parceria da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) com a Universidade Católica de Brasília (UCB), o *Observatório Brasileiro da Violência nas Escolas* (primeiro da América Latina), no âmbito do *Observatório Internacional de Violência na Escola*. Em 1998, também no âmbito deste *Observatório Internacional*, foi criado o *Observatório Europeu de Violência Escolar*, que tem entre seus objetivos aquele de coordenar as pesquisas e os estudos comparativos sobre o problema na Europa (Blaya, 2004).

O custo socioeconômico da violência também está aumentando. Segundo estudo realizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em cooperação com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e publicado em *Zero Hora* (8 maio 2000, p.18), constata-se que a “violência impede a civilização”, pois é ela a maior responsável, por exemplo,

²⁸ Sposito (2002) mostra que de um total de 8.667 trabalhos (entre teses e dissertações) produzidos no Brasil, de 1980 a 1998, apenas nove investigaram o tema da violência escolar.

pela morte de homens adultos entre 19 e 35 anos de idade no Rio de Janeiro e em São Paulo, no auge de sua força física e de trabalho. Outra pesquisa realizada pelo *Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística* (Ibope), em 2002, mostra que os homens brasileiros vivem menos que as mulheres e o motivo da maior parte das mortes precoces é a violência que está reduzindo a esperança de vida do homem. As causas externas – assassinatos, acidentes e suicídios – matam três vezes mais homens jovens (na faixa dos 10 aos 39 anos) do que mulheres da mesma faixa etária (JC E-mail, 3 dez. 2003).

Ainda segundo o estudo acima citado, realizado pelo BID e FGV, a América Latina gasta cerca de 14% do seu PIB (aproximadamente 170 bilhões de dólares ao ano) para combater a violência, deixando de investir este recurso em áreas mais prioritárias, tais como saúde e educação. E é justamente a educação – e a falta dela –, segundo este Relatório, a principal causa da violência exagerada, pois “homens educados não cometem ações incivilizadas” (ZH, 8 maio 2000, p.18).

O aparente crescimento da violência (ou a sua permanente “espetacularização”) na mídia, na escola e fora dela, faz com que alunos, professores e pais se refiram a ela como sendo uma das mais importantes preocupações da atualidade. Segundo matéria divulgada na *Folha Online* (3 maio 2004), “uma pesquisa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) mostra que a violência é o assunto que mais preocupa os jovens brasileiros”. Em outra pesquisa, encomendada pela MTV²⁹ ao Ibope, 86% dos adolescentes brasileiros consideram o país violento, graças às impressões geradas pelas “evidências de que seqüestros, assassinatos, assaltos, etc estão cada vez mais presentes na sociedade” (MTV, 2004).

Independente de suas causas, lógicas ou conseqüências, é consenso que todos devemos combater a violência para podermos “viver em paz”. Parece ser consenso também que, para combatê-la ou evitá-la, todas as ações possíveis devam ser realizadas.

Na impossibilidade de conviver com a violência de uma forma tranqüila ou encontrar meios de combatê-la a contento, dois arquitetos lançaram em São Paulo, em uma exposição trágico-cômica, um novo conceito de cidade: a *Happyland*, um lugar onde todos são suspeitos e andam armados, os muros mudam de tamanho (dependendo do nível de violência do dia) e as grades são feitas com revólveres – “o ladrão já é assassinado

²⁹ A MTV (*Music Television*) é um canal fechado de televisão dedicado à música e entretenimento.

na tentativa de entrar, antes mesmo de pular. Então, não suja a grade, não suja o jardim”, diz um dos autores. São muitas as dicas criativas e humoradas para quem vive “no limite”, entre o drama e a ironia da violência urbana (Jornal da Globo, 2004).

Ao mesmo tempo, o uso da razão³⁰ e o advento do progresso, da ciência, da mecanização, da cibernética não permitem que façamos uso da – ou desejemos a – força coativa e coercitiva (violências físicas) para impedir os constantes atos violentos. Num mundo civilizado, onde o saber deveria imperar e as relações de poder deveriam ser decorrentes da maior ou menor quantidade de saber que se possui, atos de violência deveriam estar fadados ao desaparecimento. Infelizmente, apesar de (e graças a) a globalização (que facilita o acesso aos mais novos e modernos modelos educacionais, científicos, informacionais e de controle) e do apelo constante à educação popular e universal, este mal social resiste, não desaparece e, pior, parece estar aumentando, pois as autoridades e a mídia, alarmadas, mostram, que os índices de violência só crescem ao invés de diminuírem.

Mas, como impedir a proliferação da violência e crer na capacidade da educação em reverter todo este quadro desfavorável se, quotidianamente, atestamos a falência das justiças universais, das certezas absolutas, dos progressos utópicos?

As soluções apresentadas por governos, instituições, pesquisadores, especialistas, na mídia, para o combate à violência são complexas e diferentes. Reportagens mostram que o tema começa a ser discutido nacionalmente em congressos e através da publicação de resultados de pesquisas³¹. Em outras reportagens, são mostrados os projetos organizados e executados por governos municipais e estaduais para enfrentar a violência, tal como o projeto *Educação para a Paz na Escola* da Secretaria Municipal de Educação (Smed) de Porto Alegre, que iniciou há cerca de dez anos e articula ações através dos diferentes programas existentes na Prefeitura de Porto Alegre para o enfrentamento da violência. No âmbito deste Projeto, foi feito um “forte investimento em segurança”, em 1998, “quando foram instalados sistemas de alarmes em todas as escolas infantis e em

³⁰ Pessoas racionais, espera-se, sejam civilizadas e, portanto, não violentas.

³¹ Refiro-me aqui, particularmente, à realização do “Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas” que ocorreu em Brasília (DF), em abril de 2004 (CP, 28 abr. 2004) e à apresentação da pesquisa “Vitimização nas escolas”, coordenada por Miriam Abramovay (CP, 20 abr. 2004). Ver também *Correio do Povo* (10 nov. 2004).

salas específicas (com tevê e vídeo) do Ensino Fundamental da Smed, que são monitorados numa central por rondas regionais” (CP, 19 maio 2003, p. 9).

O lançamento do Projeto *Escola Aberta para a Cidadania* da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul também foi amplamente divulgado em *Zero Hora* (9 ago. 2003), através de reportagem especial, como matéria de capa, e nas colunas de alguns de seus articulistas e editores (entre os quais, José Barrionuevo e Rosane de Oliveira). A criação deste Projeto no Rio Grande do Sul se baseou em uma experiência, incentivada pela Unesco, realizada junto a 260 estabelecimentos educacionais estaduais e municipais do Rio de Janeiro e Pernambuco que passaram a oferecer, a partir de 2000, atividades esportivas e culturais para os alunos e famílias das vizinhanças das escolas (O Estado de São Paulo, 20 set. 2002). Trata-se de um “programa que prevê a abertura de estabelecimentos de ensino durante os finais de semana para atividades culturais, esportivas e de lazer. A idéia é atrair a população para dentro dos colégios, transformando-os em espaços realmente públicos e dignos de ser protegidos por toda a comunidade” (ZH, 9 ago. 2003, p.4). Um ano depois de seu lançamento, *Zero Hora* (9 ago. 2004) publicou uma outra reportagem em que o Projeto foi avaliado “positivamente” e foram mostrados alguns dos índices do seu sucesso: em 52% das escolas participantes do Projeto, diminuiu o tráfico de drogas nas imediações da escola; em 86% delas, diminuiu a indisciplina dos alunos; em 67% das escolas, diminuíram as pichações; em 62%, diminuíram as ofensas pessoais/humilhações; em 90%, diminuíram as brigas nas escolas; e, em 90% das escolas, diminuiu o vandalismo ou a depredação.

Em reportagem de capa de 29 de abril de 2004, também em *Zero Hora*, ambos os projetos (municipal e estadual) são elogiados pela Unesco, dado que das seis metrópoles brasileiras pesquisadas por esta instituição, na pesquisa *Vitimização nas Escolas*, coordenada por Miriam Abramovay (em 2003), “Porto Alegre destacou-se na luta contra a violência nas escolas públicas” (capa) e “(...) obteve a melhor nota (...) nos indicadores sobre a violência dentro da escola” (p.4).

Neste dia (29 abr. 2004), em editorial da *Folha de São Paulo* intitulado “Aula de violência”, dados desta pesquisa são comentados e, segundo o editor, “há motivos para se preocupar com o futuro”, pois cerca de 83,4% dos alunos da rede oficial de cinco capitais e do Distrito Federal declararam existir violência em seu colégio; 69,4% dos estudantes

entrevistados já foram vítimas das formas mais comuns de violências nas escolas (furto ou roubo); 21,7% dos entrevistados disseram já ter visto um estudante portando um canivete; outros 12,1% testemunharam um colega com um revólver e 13% com uma faca. Por tudo isto, finaliza o editor:

A pesquisa indica que é preciso fazer mais para tornar a escola um lugar que valorize a civilização, o diálogo e a convivência pacífica, e não a violência e a vantagem pessoal acima de tudo. O que está em jogo é o futuro de uma geração. (p.2)

O *Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência* (Proerd), realizado junto às escolas gaúchas desde 1998 e desenvolvido pela Polícia Militar do Rio Grande do Sul, é uma das soluções apresentadas por *Zero Hora* (11 maio 2003) para o combate da violência, embora a própria reportagem traga, em uma de suas partes, uma crítica às instituições escolares que recorrem freqüentemente à autoridade armada, “correndo o risco de aplicar soluções tão fáceis como equivocadas” (ZH, 11 maio 2003, p.6). Este Programa surgiu nos Estados Unidos em 1983, na cidade de Los Angeles, e foi se expandindo em mais de 65 países³², já tendo atendido mais de 35 milhões de crianças na faixa etária dos 9 aos 12 anos, concentrados na 4ª série do Ensino Fundamental. Segundo informações constantes no material de divulgação do próprio Programa,

O desenvolvimento do [mesmo] é feito por um Policial Militar, especialmente treinado, em sala de aula, durante dezessete semanas, com encontros semanais de uma hora de duração, com auxílio de material desenvolvido especificamente pelo Proerd, tendo por base uma Cartilha, onde o aluno é convidado a discutir e assimilar conteúdos relacionados a auto-estima, pressão dos colegas e da mídia para o uso das drogas, as pressões de colegas e amigos para agir de forma violenta, resolução de conflitos sem uso da violência e aspectos da vida saudável.

Outra possível solução para combater os problemas ocasionados pela violência é, por exemplo, aquele de “transformar [o] *campus* em fortaleza” (ZH, 11 maio 2003, p.44). A matéria refere-se às iniciativas que seriam tomadas pela Direção da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, após uma de suas alunas ter sido alvejada por uma bala perdida.

A aliança família-escola, no combate à violência, também é apregoada pela mídia como uma solução possível: “o aluno cuja família está mais presente nas atividades

³² No Brasil, o Proerd iniciou em 1992, com a Polícia Militar do Rio de Janeiro e, em 1993, em São Paulo.

escolares e em outros momentos do seu dia-a-dia corre menos riscos” (ZH, 11 maio, 2003, p.6). Na reportagem são sugeridas ações (desejáveis) que os pais “têm” que realizar para não colocarem seus filhos nos perigos que a vida atual lhes impõe: dar exemplo, buscar auxílio, impor limites, orientar, ir à escola, participar e acompanhar o desempenho. As escolas também têm a sua parcela de responsabilidade e não podem se omitir. Elas devem: admitir, acompanhar, oferecer atividades, combater a monotonia, valorizar a vida, abrir as portas para os pais, impor limites e evitar fórmulas fáceis.

Justifica-se tudo (ou quase tudo) nesta corrida à não violência nas escolas e fora delas, embora a aceitação a estas ações de controle nem sempre seja pacífica. Em Novo Hamburgo (RS), por exemplo, a ação, coordenada pela Brigada Militar, de revista nas mochilas estudantis gerou polêmica. Batizada de *Operação Escola*, a ação surpreendeu os estudantes, mas apreendeu punhais, facas, canivetes, estiletes, munição e um revólver de brinquedo em 21 instituições de ensino públicas (ZH, 13 ago. 2004). Outra ação que gerou polêmica foi a adotada por um colégio na Capital gaúcha que usa cães farejadores para evitar o uso de drogas. As batidas policiais e o uso de cães no interior dos colégios foram qualificados por um especialista, entrevistado por *Zero Hora* (13 ago. 2004), como “inomináveis” e “configuram abuso de poder, além de corroerem a confiança do aluno em relação à escola” (p.34).

Independente das reações a algumas destas ações, a mídia continua noticiando as vantagens das novidades tecnológicas que foram criadas para nos prevenir dos riscos a que estamos continuamente expostos (mas que também nos vigiam e nos controlam). São os controles eletrônicos, a já citada revista pessoal, os raios-x, os cartões magnéticos, as câmeras filmadoras e os detectores de metais – muito utilizados com o pretexto de garantir maior segurança (sobretudo nas agências bancárias), mas que geram inúmeros desconfortos e começam a ser odiados por muitos usuários (Jornal de Brasília, 13 mar. 2004). A especialista no assunto, Miriam Abramovay, em entrevista à *Revista Educação* (2004), também discorda da utilização dos detectores nas escolas e afirma: “não adianta só botar detector de metais na porta das escolas – isso foi feito nos Estados Unidos e não deu em nada. Circuito interno de TV também não resolve” (p.4).

Uma outra estratégia de prevenção e controle bastante utilizada atualmente é a identificação por digitais ou pelas “minúcias dos próprios dedos”, que oferece maior

segurança, por exemplo, do que as tradicionais senhas “porque é praticamente impossível falsificar uma impressão digital humana” (Fischetti, 2003, p.90). Além das impressões digitais, outros meios de identificação parecem ser bastante precisos, embora ainda pouco utilizados e alguns indisponíveis no mercado. São os que utilizam a leitura da íris (e seus microfilamentos) e os que identificam as pessoas através de algumas características inusitadas: medidas e ângulos do rosto; cadência e frequência da voz; geometria da orelha; ângulos das partes do corpo durante o andar; e através dos vapores e odores que saem dos poros humanos (ou seja, nossos cheiros).

A blindagem de automóveis e das portas convencionais das residências – que “começam a ser substituídas por portas blindadas capazes de resistir a um ataque com armas de fogo” (ZH, 1 jun. 2003, p.40) – também parece ser uma boa, eficiente e nada econômica alternativa de proteção.

Os equipamentos anti-sequestro também são variados. O *box anti-sequestro*, por exemplo, foi noticiado como um avanço tecnológico (em relação às guaritas de vigilância e os circuitos fechados de TV) e “consiste em uma vaga no estacionamento do prédio, vigiada por uma câmara e equipada com um sensor infravermelho. Se for sequestrado e obrigado a entrar no edifício com o assaltante no carro, o morador pode estacionar na vaga e acionar a segurança do condomínio sem o ladrão perceber” (ZH, 1 jun. 2003, p.40).

As roupas à prova de balas – além do tradicional colete, pode-se adquirir também os coletes esportivos, as jaquetas femininas e até os agasalhos para crianças (ZH, 1 jun. 2003) –, a contratação de equipes de segurança altamente especializadas, os rígidos esquemas de segurança ou a criação de “fortalezas” – em que escolas, condomínios, residências ou edifícios comerciais são construídos como se fossem prisões de segurança máxima, com muros de vários metros de altura, cercas eletrificadas, controles de entrada e saída, guaritas e equipes de segurança, viaturas que fazem ronda nas imediações, câmeras que monitoram tudo e todos etc – também fazem parte do rol das atuais opções para se diminuir os riscos.

Enfim, uma série de mecanismos e tecnologias que tentam resolver ou diminuir um mal (que parece estar) “fora de controle”. Pois, se as disciplinas não conseguiram nos convencer de que viver em sociedade não implica correr riscos, talvez seja preciso usar

outros dispositivos para tentar resolver este problema crônico. Mesmo que o custo deste benefício (ou seja, a solução deste problema) signifique mais uma, reiterada vez, a perda de algumas pequenas conquistas, tal como o direito de se rebelar fisicamente contra aquele/a que impõe um comportamento, uma ação, uma verdade ou um discurso não desejado.

Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, vocês que são enxertados no hipercorpo da humanidade e cuja pulsação ecoa as gigantescas pulsações deste hipercorpo, vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esquarterados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos ao caminho do virtual!

(Lévy, 1996b, p.150)



SUPER-MÁQUINA I

Não somente a geladeira inteligente ou a mesa que esquenta os pratos. Mas o garçom telemático, o médico digital, o monitor que testa as comidas exóticas. Em nome do *High Design* e da criatividade italiana. (Casalegno, 1999, p.78, trad. minha)

Uma nova “raça” de objetos inteligentes irá salvar os homens, disponibilizando, democraticamente às comunidades “inteligentes”, máquinas, utensílios e tecnologias que permitirão à humanidade interagir, dialogar consigo própria, com suas necessidades e com tais objetos:

A verdadeira revolução que nos espera é relativa à possibilidade de que cada objeto deva se comunicar conosco, com os outros objetos e com o seu ambiente. A inteligência do objeto será o fenômeno que transformará a nossa existência. Nós não interagiremos mais com objetos passivos, digamos “mortos”, mas sempre mais com coisas capazes de aprender. Objetos inteligentes, portanto, que aprenderão sempre mais a viver no nosso cotidiano, conhecerão os nossos gostos e os nossos hábitos, assumindo finalmente o papel de mordomo silencioso e inteligente capaz de entender as pequenas sutilezas de nossos desejos, de nossos humores. Estarão às nossas ordens, capazes de tornar o nosso cotidiano mais agradável. (Casalegno, 1999, p.80, trad. minha, grifo do autor)

Não precisar sair de casa para trabalhar, para comprar, para passear; não precisar viajar para conhecer lugares, comidas e pessoas exóticas; não precisar tocar para sentir; não precisar de livros, jornais ou revistas para ler; não precisar realizar as tarefas domésticas³³, não precisar estar presente para atestar a presença; enfim, estas são algumas das muitas novidades que se apresentam, nestes tempos e espaços de máxima *compressão*, como revolucionárias e ultra necessárias.

Tudo isto e muito mais – “guias virtuais nos museus, assistentes telemáticos nos congressos, telas multimídias nas cidades artísticas” (Liberal, 1999, p.86) – está sendo pensado, projetado, visualizado, desejado por empresas e programadores para que, num futuro muito próximo, a interconexão digital seja a lógica de nossos relacionamentos interpessoais.

³³ Segundo Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), o uso de robôs domésticos, não só como brinquedos mas também em tarefas práticas, como limpar a casa, crescerá sete vezes até 2007, ou seja, cerca de 600%. Até o final de 2003, existiam 607 mil auxiliares domésticos em uso no globo. A maioria – 570 mil – era de robôs aspiradores de pó (JC E-mail, 21 out. 2004).

A “Justiça do futuro” – em que a “audiência [seja] virtual” (ZH, 22 jun. 2003, p.33) – é um dos exemplos reportado pela mídia, o qual permitirá que os “contatos necessários” entre juízes, advogados, testemunhas, promotores e criminosos sejam mediados por câmeras, computadores, microfones, *scanners*, impressoras e telefones. As “operações de guerra” – em que o preso ou criminoso deveria ser acompanhado por escoltas em arriscadas operações de segurança nos deslocamentos até as audiências presenciais (para que sejam evitados os inusitados resgates de presos) – deixarão de ocorrer em breve e isto significará redução de gastos³⁴ e aumento da segurança. Apesar das inúmeras vantagens apresentadas com a adoção da *audiência virtual*, alguns advogados criminalistas contra-argumentaram, afirmando que o procedimento acarretará prejuízos à defesa dos acusados, dado que a tecnologia não permitirá que se perceba claramente “o olhar, a expressão, o estado de ânimo, o eventual nervosismo” (p.33) do criminoso, coisas típicas da personalidade que, “parece”, as máquinas ainda não conseguem transmitir. Se pelo menos o advogado fosse cibernético, ironizam, talvez fosse possível realizar a *audiência virtual* sem maiores prejuízos ao réu.

Coloco em suspeição a tal (in)capacidade das máquinas em reproduzirem fielmente as sensações humanas porque em recente e ampla reportagem da *Folha de São Paulo* (12 maio 2004), são mostradas as várias tecnologias – programas e acessórios – “que alteram radicalmente a operação do PC [*personal computer*], colocando a máquina em contato mais íntimo com os sentidos tradicionalmente empregados no uso do micro (visão, audição, tato) e até excitando faculdades pouco associadas à computação, como o olfato” (p.F1): *e-mail* com cheiro, acessórios que estimulam o tato dos usuários (“*joysticks* tremem para dar realismo a *games* e *mouses* simulam a textura do que está na tela do micro”, p.F3), visão em 3D (a “câmera acompanha a movimentação do rosto do usuário”, p.F2), entre outras.

Outro exemplo da falta de conexão pessoal (ou da amplitude das interconexões digitais) é a “nova mania dos EUA”: o “divórcio *on-line*” que permite “utilizar a Internet para agilizar a tramitação dos papéis do divórcio” (ZH, 13 jul. 2003, p.29). Os interessados em se divorciar, mas que não querem gastar os, em geral, exorbitantes valores cobrados pelos advogados, contratam os serviços de *sites* que orientam sobre os

³⁴ A reportagem apresenta vários dados numéricos relacionando os custos atuais das audiências e o quanto se economizaria – em cestas básicas – caso fossem adotadas as videoconferências.

procedimentos a serem realizados e indicam – na seção *Faça você mesmo* – quais documentos deverão ser apresentados na audiência de conciliação. A popularidade do *divórcio on-line* está diretamente relacionada à utilização da lógica – “faça você mesmo” – que, ainda segundo a reportagem, dinamiza as relações “interpessoais” (*sic*) e vem se mostrando como uma tendência comercial de grande impacto: “eliminam-se os intermediários” (sejam eles vendedores, atendentes, recepcionistas ou, como neste caso, advogados). Os ganhos são econômicos mas também de ordem espaço-temporal: não é necessário sair de casa ou do trabalho, nem sequer “perder” tempo em filas ou burocracias para fazer o que é necessário³⁵.

A tecnologia está permitindo também que se façam visíveis as ações públicas (não só as ações governamentais, mas também aquelas empresariais, societárias, organizacionais, de todos os poderes de um modo geral), antes fechadas nos tradicionais modos de arquivamento documental ou de comunicação pessoal, através da *ciberdemocracia* (Lévy, 2002):

As grandes empresas no mundo são em sua grande maioria [*sic*] comunidades virtuais: elas se comunicam por *e-mail*, possuem sites na *web*, intranet etc. Atualmente, ser uma comunidade virtual e aperfeiçoar seus processos de cooperação intelectual tornou-se a norma das empresas e das instituições em geral. (p.2)

O uso que se fizer da Internet poderá, portanto, ainda segundo Lévy (2002), conduzir a uma renovação da democracia participativa local ou mundial. Será necessário, de qualquer forma, um comprometimento dos cidadãos para que utilizem as tecnologias disponíveis com responsabilidade e de forma inclusiva. Pois, para promover a “inclusão digital” não basta, por exemplo, dotar uma comunidade de um *software* que permita realizar fóruns de discussão *on-line* ou conectar uma cidade para que aconteçam transformações radicais (Casalegno, 1999). Tal tecnologia não garantirá, de imediato, a participação democrática e o envolvimento dos cidadãos na gestão pública.

Tais indícios apenas nos apontam a existência de algumas das nossas atuais contradições, em que as grandes produções técnicas e tecnológicas convivem com as dinâmicas típicas de sociedades em desenvolvimento. E a convivência entre interesses

³⁵ Este foi o mesmo argumento utilizado na mensagem de divulgação do lançamento do *cartório eletrônico*, disponível 24 horas por dia, em qualquer lugar do Brasil, na página: www.cartorio24horas.com.br.

globais e realidades locais têm provocado interessantes – para não dizer “esquizofrênicas” – situações:

Em geral, os relatos sobre essa teia global (...) são expressos [como] um lugar incrível, onde tribos das mais remotas florestas tropicais digitam em *laptops*, avós sicilianas conduzem *e-business* e adolescentes globais compartilham (...) uma cultura de estilo mundial. (Klein, 2002, p.19)

Uma outra contradição contemporânea diz respeito à “perpetuação da miséria análoga à proliferação dos direitos” (Passeti, 2002, p.136), já que a rede democratiza saberes na mesma proporção que aristocratiza relações: para conhecer, é necessário possuir meios e modos tecnológicos nem sempre disponíveis ou acessíveis àqueles sem espaço, sem tempo, sem opção ou sem emprego.

A crescente individualização na rede também é preocupante: somos muitos e sós. A interação com milhões de instituições, grupos e indivíduos através da Internet faz-nos crer que não estamos sozinhos, porém os “*chats, netmeetings*, pontos de encontro, grupos de discussão e outros similares representam a forma mais explícita e menos formal da nossa participação [sempre] individualizada” (Soares, 2001b, p.39).

As operações que, atualmente, podem ser realizadas dentro de nossos casulos, diretamente através do controle remoto ou do *mouse* interativo procuram se superar a fim de maximizar o tempo e minimizar o esforço:

O controle remoto é uma máquina sintática, uma moviola caseira de resultados imprevisíveis e instantâneos, uma base de poder simbólico que é exercido segundo leis que a televisão ensinou a seus espectadores. Primeira lei: produzir a maior acumulação possível de imagens de alto impacto por unidade de tempo e, paradoxalmente, baixa quantidade de informação por unidade de tempo ou alta quantidade de informação indiferenciada (...). Segunda lei: [explorar ao máximo a competição] entre áudio e vídeo. Terceira lei: evitar a pausa e a retenção temporária do fluxo de imagens (...). Quarta lei: a montagem ideal, ainda que nem sempre possível, combina planos muito breves; as câmeras devem mover-se o tempo todo, para encher o vídeo com imagens diferentes e assim evitar a mudança de canal. (Sarlo, 1997, p.57-58)

Na observância dessas quatro leis reside o sucesso da televisão, mas também o do computador interativo e das outras tecnologias que precisam, para sobreviver, exercitar o fascínio do *zapping*³⁶ permanente. Os equipamentos eletrônicos, tais como o *telecomando* ou o *mouse*, nos permitem crer que temos a liberdade e a rapidez (necessárias e desejadas)

³⁶ O eletrônico *zapping* exige que a atenção e a duração sejam duas variáveis complementares e opostas: o máximo de atenção para o mínimo de duração.

para podermos percorrer o mundo, o mercado, o banco, o *shopping center*³⁷ e, mais recentemente, o médico a bordo de um ônibus espacial atômico, com o mínimo de esforço, o máximo de prazer e nenhum custo aparente (Sarlo, 1997).

Segundo Lévy (2000), uma “crise de sentido” percorre a nossa existência: o sentimento de ser estrangeiro na sua própria pátria; a desinstitucionalização das “sagradas” instituições modernas (a família, o quartel, a fábrica, a escola); a rápida obsolescência dos conhecimentos; o *saber-estoque*, que é substituído pelo *saber-fluxo* que os sistemas tradicionais de ensino não sabem mais transmitir; os ofícios, que se transformam rapidamente, fazendo com que as noções de carreira ou profissão percam espaço para as discutíveis competências; as religiões, que são cada vez mais uma opção individual; as drogas lícitas e ilícitas, que ganham mercado; e a manipulação genética que rediscute o sentido da existência e dos nascimentos (dos sexos, dos genes) tecnicamente programados:

Não é somente nosso DNA biológico que é examinado para ser criado e talvez modificado, mas todos os DNAs possíveis: políticos, sociais, profissionais, familiares, culturais, religiosos, psicológicos, epistemológicos, todas as fontes do sentido e da identidade, que são e serão cada vez mais, no futuro, carregadas em um processo de mutação do qual ninguém conhece o sentido e a finalidade global. (Lévy, 2000, p.26)

Entre os fatores causadores desta crise, Lévy (2000) cita três: a aceleração geral das evoluções (científicas, técnicas e econômicas), a sensação de encolhimento do planeta e o desenvolvimento das telecomunicações, dos meios eletrônicos e da informática que interconecta tudo a todos e vice-versa:

(...) dentro de alguns anos, todas as pessoas, todos os objetos, todos os textos, todas as obras, todas as instituições, todas as maneiras de pensar terão seus sítios WEB, bem como seu endereço de correio eletrônico, e serão, pois, virtualmente conectadas em uma única rede. (p.27-28)

Sem sentido, sem passado, sem presente, sem futuro, sem liberdade, sem tempo, sem espaço, sem esperança, sem utopia; aos excluídos claustrofóbicos *cyber-zumbis*³⁸ resta

³⁷ Dentre estes lugares da *urbe* que são trazidos para dentro de nossas íntimas casas, Sarlo (1997) analisa o processo de “angelenização” (referência a Los Angeles: a cidade sem centro) que estão sofrendo as nossas cidades, ao substituírem os centros urbanos pelos *shoppings centers* – “a cápsula espacial acondicionada pela estética do mercado” (p.15) –, onde não existe distinção do tempo (dia e noite são idênticos), do sentido de orientação urbana, nem do passado – “o *shopping* é todo futuro: constrói novos hábitos, vira ponto de referência, faz a cidade acomodar-se à sua presença, ensina as pessoas a agirem no seu interior” (p.17).

investir pesadamente em segurança privada, em rastreadores de veículos³⁹, em “câmaras [sic], satélites, computadores e até um *chip* implantado sob a pele (...)” (Veja, 30 maio 2001, p.77).

A necessidade e o custo destes investimentos são ilustrados pelas seguintes reportagens: “Cresce procura por segurança privada: nos últimos 12 meses, os porto-alegrenses investiram cerca de 50% a mais na proteção de suas residências. Assustada com a criminalidade, a população tem buscado cada vez mais formas de deixar seu patrimônio pessoal seguro” (ZH, 16 abr. 2000, p.56); “Fique de olho na segurança: melhorar a vigilância residencial com câmaras [sic] custa menos do que se imagina” (Veja, 16 jan. 2002, p.94-95). As alternativas apresentadas nesta reportagem de *Veja* para vigiar a casa são: *webcam* (câmara simples conectada ao micro transfere a imagem para um endereço na Internet, por R\$ 300,00), videoproteiro (interfone com câmara embutida para identificar visitantes, por R\$ 700,00), *time lapse* (videocassete capaz de gravar até 1.280 horas, como se tirasse uma foto do ambiente de tempo em tempo, por R\$ 3.000,00), DVR (gravador digital para microcomputador, registra imagens só quando há mudanças no ambiente, por R\$ 10.000,00), espião portátil (sistema sem fio, complementar ao DVR, usa um computador de mão para acessar as imagens de qualquer lugar, por R\$ 16.000,00).

O *Digital Angel* (anjo digital ou o *chip* antes referido) é uma novidade que já está sendo comercializada no mercado americano (por trezentos dólares) desde o ano passado para, argumentam, dar maior segurança (nos casos de seqüestro ou perda de crianças ou animais) ou melhorar a vida das pessoas (envio de sinais a um centro médico, avisando que a pessoa sofreu um acidente, por exemplo, ou está passando mal). Além destas duas aplicações, outros possíveis usos são referidos: pacientes com mal de Alzheimer, Parkinson, problemas cardíacos, epilepsia e diabetes; crianças desacompanhadas; idosos com saúde frágil ou problemas de senilidade; presos em liberdade condicional ou aguardando julgamento; localização de animais; rastreamento de objetos e veículos roubados ou perdidos; controle de soldados ou policiais; monitoramento de funcionários

³⁸ Segundo Pelbart (2000), o *cyber-zumbi* é o “homem médio estatístico, o consumidor ideal, de bens e serviços, de entretenimento, de política, de informação” (p.23).

³⁹ Foi veiculado na capa de *ZH Classificados Veículos* (ZH, 13 out. 2002): “Os rastreadores de veículos tornam-se cada vez mais comuns e, segundo a polícia, mostram eficiência na recuperação de carros roubados e no combate ao crime. Porém, o preço dos equipamentos é alto e o motorista paga uma mensalidade para manutenção do serviço”.

(Veja, 30 maio 2001). Na Espanha, um sistema de localização geográfica semelhante está sendo utilizado junto a portadores de algumas patologias a fim de que possam ser mais facilmente encontrados por parentes ou tutores, em caso de desaparecimento (Smarty News, 2003a).

O *Digital Angel* nada mais é do que um *chip* do tamanho de uma moeda de um centavo, que pode ser embutido no relógio de pulso, numa fivela de cinto, na argola de um brinco ou ser implantado sob a pele de uma pessoa; e é alimentado apenas pela energia gerada pelo próprio corpo. Este *chip* envia e recebe, eletronicamente, sinais (vitais, tais como batimentos cardíacos, pressão arterial) que podem ser captados por um satélite, a fim de rastrear ou localizar uma pessoa em qualquer lugar do planeta:

O lançamento do *Digital Angel* é um exemplo extremo das mudanças que envolvem um dos aspectos mais prezados da vida em sociedades avançadas: o direito à privacidade. (...) A privacidade virou uma moeda de troca. Ao aceitar as comodidades oferecidas pela tecnologia, as pessoas concordam em renunciar à parte de sua individualidade. (Veja, 30 maio 2001, p.78-79)

Na própria reportagem citada, um dos aspectos que demonstra a irreversibilidade deste processo de vigilância contínua – os *sites* da Internet são permanentemente rastreados e através deles é possível identificar os hábitos dos consumidores; os cartões bancários ou de crédito permitem saber onde e quando a pessoa circulou nos últimos meses e o que comprou; as antenas localizadas em toda parte conseguem captar os movimentos pelos sinais que o aparelho celular móvel emite; nas grandes cidades, muitos movimentos são registrados e acompanhados por câmeras de vídeo – é o fato de que ninguém está impondo nada a ninguém: “é tudo consensual” (Veja, 30 maio 2001, p.78).

Um exemplo interessante – embora fictício e, talvez, exagerado na sua tentativa de nos convencer de como será a nossa vida num futuro não muito distante – é o filme de Tony Scott, *Inimigo do Estado* (1998). Nele, é mostrado como é a vida dos personagens “agenciada” pela *Agência Nacional de Segurança* e o seu total estado de aprisionamento produzido por câmeras infinitas, satélites de localização permanente, *chips*, microfones diminutos, bancos de dados e toda uma parafernália de equipamentos que sabemos existir, mas que não imaginamos (nem desejamos) que possam ser usados para nos espionar, rastrear, controlar. O fato de o filme ter sido ambientado nos tempos e espaços atuais – ao contrário de outros que também retratam este tema, mas que nos mostram paisagens e cenários futurísticos – dá ao mesmo um caráter ainda mais terrífico. Ao

final do filme, a sensação que fica é a de angústia, pois nos sentimos passíveis de sermos (ou já estarmos sendo) “capturados” a todo instante, em que os aparelhos de rastreamento e espionagem fazem desta nova modalidade de monitoramento digital uma arma poderosa contra o anonimato e o desejo de se permanecer oculto.

A dúvida em relação ao possível “exagero” do aprisionamento cotidiano parece não se justificar, no entanto, se considerarmos que a eterna vigilância deixou de ser privilégio das aplicações militares e começa a observar os cidadãos comuns. Através do “sensoriamento remoto” ou dos *Sistemas de Informações Geográficas* (SIG), empresas utilizam imagens de satélites-espião que são captadas e estudadas. As informações geográficas, combinadas com vários dados de outras fontes são, depois, disponibilizadas aos mais diferentes usuários – em geral, empresas comerciais – que adquirem “produtos de inteligência geográfica” para melhor posicionar seus produtos no mercado utilizando-se de uma preciosa informação: saber exatamente onde e como encontrar o seu cliente (JC E-mail, 2 jun. 2003). A *União de Liberdades Cívicas dos EUA* (ACLU), em relatório sobre o aumento da vigilância eletrônica sobre os americanos, divulgado em 16 de janeiro de 2003, também denunciou que a vigilância total já não é tema de romances e filmes de ficção. Para a ACLU, “o simples uso de um telefone, o envio de *e-mails*, a visita de um consultório médico e a busca ou o pedido de emprego podem submeter as pessoas a um exame minucioso por parte do Governo”, sobretudo a partir da crescente espionagem em busca de terroristas (Icoletiva, 9 abr. 2003c, p.1)

O *Big Brother* da vida real – consensual, mas sem autorização prévia – não permite que nos rebelemos, por exemplo, contra as mais de duas milhões de câmeras públicas de vigilância instaladas em Londres (o mais alto índice do mundo), ou com as duas mil (também públicas) da cidade de Nova York, ou com as 125.000 (entre públicas e privadas) da cidade de São Paulo, ou com a possibilidade de que os moradores de Washington não possam dar um passo nas ruas sem que seus movimentos sejam monitorados por câmeras controladas, única e exclusivamente, pelo Departamento de Polícia (ZH, 24 fev. 2002).

Uma lei municipal – a *Lei das Câmeras* de São Caetano do Sul, cidade da Grande São Paulo, apesar da polêmica que gerou a sua aprovação entre os seus moradores, em função dos custos de sua implantação, está obrigando todos os proprietários de logradouros comerciais (padarias, distribuidores de combustíveis, farmácias etc) e de

prédios com mais de quatro andares a instalarem uma câmera de vigilância que deverá ficar ininterruptamente ligada. A intenção, argumentou o vereador que propôs tal Lei, é transformar cada zelador/porteiro em um vigilante/ajudante da polícia (Jornal Nacional, 13 mar. 2003).

Em Porto Alegre (RS), a decisão da Secretaria Estadual da Justiça e da Segurança de instalar câmeras de vídeo no centro e em alguns bairros da cidade teve ampla repercussão na mídia⁴⁰, em função das várias polêmicas que gerou, tais como: a definição dos locais de operação das câmeras, a divulgação (ou não) desses locais, os critérios a serem utilizados no uso das imagens, os índices de redução de criminalidade nas áreas monitoradas e, até, a pertinência da iniciativa. A proposta inicial, defendida pelo Gerente do Projeto, era manter a localização das câmeras em segredo. Uma reportagem de capa de *Zero Hora* (28 set. 2003) mostra, porém, que o Governo Estadual retrocedeu em relação a esta questão depois de ter recebido inúmeras críticas de autoridades e especialistas da área de segurança pública e vigilância eletrônica. Interessante argumento foi utilizado por um especialista da área que afirmou o quanto “a divulgação dos locais tem efeito positivo na redução da criminalidade [pois] um dos motivos para ser eficiente é o fato de as pessoas saberem que estão sendo monitoradas” (p.35).

Se a vigilância tecnológica nos garante segurança e os aparelhos eletrônicos nos permitem viver melhor e mais intensamente (comunicar com as diferentes partes do mundo, fotografar ou filmar diretamente do celular, enviar tais imagens para quem desejamos⁴¹, controlar nossos ritmos vitais através do relógio), nenhuma oposição frontal a estas invenções parece estar sendo colocada em prática.

Um movimento contrário ao da vigilância permanente (*surveillance*) foi lançado por um professor canadense com o nome de *Sousveillance Day* e deveria ter ocorrido na véspera do Natal de 2003, quando, em geral, os *shoppings centers* ficam lotados. Para protestar, este professor sugeriu que bastaria que todos os que se sentem ameaçados pela lógica do

⁴⁰ Várias reportagens sobre este tema foram publicadas na mídia local: CP 6 jul. 2004; CP 10 jul. 2004; CP 11 jul. 2004; CP 12 jul. 2004; CP 13 jul. 2004; CP 14 jul. 2004; CP 25 set. 2004; CP 27 set. 2004; ZH 28 set. 2004; CP 28 set. 2004; e CP 29 set. 2004.

⁴¹ Em breve, segundo Ramalho (2003), “o celular deixará de ser um telefone para se tornar um espetacular aparelho de comunicação humana [*sic*]: a integração com a internet já permite seu uso como um navegador e uma caixa de correio eletrônico para receber e enviar *e-mails*; alguns modelos já acompanham câmeras fotográficas que permitem registrar e compartilhar momentos únicos, enviando-os para outro telefone ou *e-mail*; (...) e, qualquer um poderá, em princípio, levar o mundo na palma da mão” (p.38 e 40).

controle se manifestassem e fixassem uma caixa de acrílico – a *MaybeCam* (uma câmera talvez) – em uma camiseta com os seguintes dizeres: “para sua segurança, você e sua loja estão sendo gravados e retransmitidos a locais remotos”. Talvez, argumenta o idealizador do protesto, a “simples possibilidade de estar sendo filmado mude o comportamento das pessoas ao redor” (Deibert, 2003, p.1).

Mas, o argumento de que “as câmeras de segurança se multiplicam, reduzem a violência e entram com naturalidade no cotidiano das pessoas” (ZH, 7 mar. 2004, capa) procura, constantemente, nos convencer da importância destes mecanismos de prevenção, vigilância e controle. Pois, apesar de estarmos cada vez mais sendo filmados, muitos parecem ser os pontos positivos a favor do monitoramento permanente. A mídia afirma – e, particularmente, *Zero Hora* nesta matéria – que prefeituras, escolas, estabelecimentos comerciais, instituições públicas e privadas desejam e confiam nos “olhos eletrônicos”.

O *Jornal Nacional* (14 abr. 2003) noticiou – após ter, coincidentemente, apresentado um ataque anônimo ao Hotel Glória, no Rio de Janeiro, com armas de fogo, em que a fachada ficou toda danificada, com várias marcas de tiros nas paredes externas – a importância da colocação de câmeras externas que vigiem, dia e noite, as cidades brasileiras. A matéria mostra os vários “sucessos” obtidos – com a iniciativa e a conseqüente diminuição da criminalidade – e termina com o depoimento de uma moradora que diz: “a cidade *Big Brother* é ótima! [Pois] Eu não estou fazendo nada de errado!”.

O próximo passo a ser dado pela tecnologia digital, segundo pesquisadores da área (Primo Piano, 2001), será a interação total entre todos os aparelhos de uso cotidiano e doméstico. Neste sentido, um dos atuais projetos que estão sendo desenvolvidos pela IBM⁴², por exemplo, é o *Blueeyes* (olhos azuis) que permite, num simples olhar, que o computador (ou o eletrodoméstico) perceba o que se está olhando e entenda imediatamente o que se deseja: acender ou desligar a televisão, trocar de canal (se a expressão facial demonstrar raiva ou desconforto), ampliar ou diminuir na tela do

⁴² A IBM (*International Business Machines*) é uma empresa norte-americana de sistemas eletrônicos de processamento de dados. Foi criada em 1896 e hoje opera em três continentes (Europa, Ásia e Américas) e possui laboratórios de desenvolvimento de produtos na França, Alemanha, Espanha, Itália, Holanda, Suécia, Inglaterra, Brasil, Argentina, Colômbia, México, Canadá, Austrália e Japão. Maiores informações sobre esta empresa podem ser obtidas no *site*: www.ibm.com.br.

computador a publicidade *on-line*. Um outro projeto é um mecanismo multilínguar, que sabe quase todas as línguas do mundo, reconhece vozes e permite que dois falantes de línguas diferentes se comuniquem entre si a partir de uma tradução simultânea realizada pelo aparelho.

Também as televisões interativas – que oferecem programação sob medida para o usuário, que permitem acesso à Internet, que possibilitam fazer compras ou efetuar operações bancárias – registrarão na operadora todos os movimentos realizados através do aparelho “inofensivo”: quanto tempo o usuário empregou com novelas, com esportes, com documentários ou com filmes eróticos. Estas opções, devidamente registradas, serão depois utilizadas para compor as ofertas “sob medida” aos usuários que não podem perder tempo para explicar quem são e o que gostam de fazer a cada um dos que ofertam novidades comerciais.

O tempo livre virou tempo escravizado, tempo investido em ganhar tempo. [Basta pensarmos] na informática doméstica, nessa fronteira entre trabalho, entretenimento, hipnose, fetiche, num esforço constante para otimizar o próprio desempenho (...). (Pelbart, 2000, p.34).

Propostas sob medida, roteiros personalizados, programas exclusivos, informações que não estão nos guias, orientações para evitar armadilhas para turistas amadores, dicas exclusivas, tudo planejado “conforme seu tempo e seu bolso” (IstoÉ, 25 abr. 2001, p.79). O turismo “pós-moderno”, por exemplo, é organizado por um *personal agente*. A ginástica é realizada com a assistência exclusiva de um *personal trainer*. Todas as ações visam alcançar o máximo do exotismo, da individualidade, do prazer incomparável.

Na Internet, os *sites* também oferecem serviços e informações úteis e únicos para o usuário que deve, muitas vezes, para ter acesso a tais serviços e informações, preencher um cadastro com os seus dados completos. Ao fazer isto, o usuário se transforma imediatamente no eventual consumidor que terá suas necessidades antecipadamente reconhecidas e seus passos na rede poderão ser registrados a fim de orientarem aqueles que guiarão as ofertas em sua direção.

Na área da saúde, tecnologias virtuais já respondem por boa parte dos investimentos do setor: telemedicina, exames a distância, monitoramento eletrônico de sinais vitais. São muitos, por exemplo, os *sites* que oferecem, na rede, “uma quantidade gigantesca” (ZH, 4 jan. 2003, p.8) de serviços relacionados à saúde, que vão desde

consultas médicas (incluindo as psiquiátricas), exames laboratoriais (“que evitam idas inúteis ao médico e fazem bem ao sistema de saúde”, Veja, 4 fev. 2004, p.67) até a aquisição de remédios. Apesar disto, *Zero Hora* adverte que “(...) a responsabilidade sobre o conteúdo é dos organizadores de cada *site* e eles [os *sites*] não substituem a orientação ou consulta médica, servindo somente como referência” (4 jan. 2003, p.8).

No Brasil, foi lançado recentemente o Cartão Nacional do Sistema Único de Saúde, com a intenção de sejam centralizadas todas as informações sanitárias de todos os usuários do Sistema (ou seja, de toda a população brasileira), a fim de que, em qualquer lugar do Brasil e em qualquer situação (ou seja, em qualquer tempo e em qualquer espaço), se possa saber tudo sobre o prontuário sanitário do usuário consultado.

Uma proposta mais potente do que a invenção brasileira acima citada foi a medida adotada pelo Governo Norte-americano que autorizou pacientes, sob supervisão médica, a implantar *chips* na pele:

Os *chips* são minúsculos, menores que um botão de uma camisa comum. Colocados no pulso da pessoa, eles terão um código que permitirá a hospitais em todo os Estados Unidos identificar informações como tipo sanguíneo, alergias a medicamentos tomados por pacientes. (Fantástico, 2004)

A própria reportagem admite, porém, que, embora os *chips* tenham sido autorizados apenas para fins médicos, “muita gente teme que mais cedo ou mais tarde ele possa ser usado – como nos filmes de Hollywood – para localizar e monitorar indivíduos” (Fantástico, 2004).

O cartório digital, a garota-propaganda virtual, a casa digital⁴³ – ou *I-House*, onde “a banheira conversa com o celular, luzes enganam o ladrão, a porta sabe quem é você...” (Ícaro, ago. 2001, p.52) –, o carro que fala, a secretária multimídia, o dinheiro eletrônico, a agência bancária virtual, o fogão ou o *freezer* cibernético, o *e-paper* (ou papel eletrônico: uma invenção conjunta da Xerox com a IBM que se parece com uma folha de papel comum, que pode ser dobrada e guardada no bolso, mas que exhibe imagens como uma

⁴³ A casa digital ou os edifícios inteligentes prometem oferecer, além do conforto, maior segurança em relação aos incêndios, por exemplo, graças aos “sistemas de prevenção e combate a incêndio [que] vão destrancar portas e fechar janelas, isolando as áreas atingidas. O fluxo de ar será cortado, impedindo que o fogo se propague, e gases inibidores de combustão serão disparados automaticamente. Se a fumaça tomar o ambiente, mensagens sonoras guiarão as pessoas em sua rota de fuga, evitando pânico” (Ícaro, ago. 2001, p.52). Além disto, um dispositivo detecta vazamentos e chama imediatamente o encanador; a porta reconhece automaticamente o morador pela íris, e a água utilizada na casa será toda reaproveitada.

tela de computador) são tecnologias que estão sendo disponibilizadas, a um maior ou menor custo, a habitantes das mais diferentes partes do planeta por multinacionais da informação ávidas em nos fazer perceber o quanto tais invenções são úteis, necessárias e desejáveis. Se a relação custo-benefício for suficientemente conveniente, muitos serão os adeptos destas tecno-economias virtuais, que permitem, em algumas situações – ao simples comando da voz, de gestos ou de expressões faciais –, acionar complexos sistemas, que garantem segurança, eficiência e, acima de tudo, economia de tempo.

A biblioteca virtual *Ebrary*, por exemplo, já oferece os serviços pagos de cópia digital (“copia e cola”) ou impressão de qualquer material virtual publicado: “a navegação é gratuita. No entanto, se deseja copiar ou imprimir o texto ou parte dele, você deverá pagar uma quantia muito pequena pelo serviço (estabelecido pela editora), depositando [antecipadamente] valores [múltiplos de cinco dólares] em sua conta através do cartão de crédito. Quando imprimir páginas ou copiar o texto, os valores serão automaticamente debitados de sua conta” (Esteblediendo, 2004, p.1, trad. minha). O *American Medical News* (2004) alerta sobre os altos preços das publicações na Internet. Segundo este Jornal, as publicações médicas e científicas estão cada vez mais se voltando para suas versões *on-line* e o custo das mesmas (às vezes uma consulta de apenas 24h) é o dobro da versão impressa.

Uma das nossas atividades – rotineiras e dispendiosas de tempo – tem sido ir ao supermercado, com a frequência que nossos hábitos (de higiene, alimentares etc) exigem. Para evitar este desgaste – além daquele proporcionado pelas inúmeras vezes com que devemos tirar e botar as mercadorias (e seus pesos) no carrinho –, uma invenção que já está sendo utilizada no Brasil e que permite fazer compras sem precisar carregar as mercadorias foi anunciada recentemente no *Jornal Hoje* (2002). Isto é possível graças a uma máquina eletrônica que armazena todos os produtos escolhidos (através do código de barras). Ao final das compras, basta passar no caixa do supermercado e pagar. Com a efetivação das compras, através do pagamento realizado, o supermercado se encarrega de selecionar os produtos e entregá-los no local fornecido pelo comprador.

Uma outra invenção recente anunciada pela mídia é o “canal especial de TV” que controla toda a rotina da casa, desde a programação do horário para dormir, para apagar e

acender as luzes, para fechar/abrir portas e janelas ou para acionar a cafeteira elétrica (CP, 20 fev. 2000).

A capacidade de estas tecnologias reconhecerem necessidades ou problemas antes que eles aconteçam está sendo chamada de “inteligência artificial” (AI) e será capaz de desenvolver uma série de ações baseadas em um tipo de intuição, tal como os “aplicativos [de computador] capazes de analisar o comportamento das máquinas e perceber quando elas estão prestes a pifar [a fim de transferirem] arquivos para um lugar seguro e desliga[re]m o equipamento” (IstoÉ, 25 out. 2001, p.48).

A utilização contínua da tecnologia produz um *hipercontrole*: nada escapa ao aparato da vigilância, porque tudo, incluindo o vigilante – especialmente o vigilante – é uma simulação que, parece, supervisiona/monitora tudo e todos. As mais simples ações podem ser previstas de acordo com o instrumento tecnológico de que se dispõe e os riscos de se viver são permanentemente “simulados” a fim de que se evitem surpresas desagradáveis (Bogard, 1996).

Segundo Vattimo (2002), estas tecnologias – entre elas, a Internet – “universalmente abertas”, sem centro, prometem dar como prêmio a liberdade, já que são estruturas sem hierarquia, de dimensões mundiais e autonomia “total”. Quem as usa e quem sempre criticou a expansão da ciência e da técnica, temendo o crescente domínio destas sobre o homem, está mudando de opinião radicalmente, pois as máquinas cibernéticas parecem representar um novo espaço de percepção e vivência, capazes de modificar emoções e sentimentos, e de possibilitar ao homem, perdido nesta sociedade violenta e insegura, momentos de entretenimento e prazer, independentemente do lugar onde esteja ou do tempo que for.

A Internet, como um meio inovador de comunicação, surge para romper barreiras preconceituosas, delimitadoras do desenvolvimento emocional do indivíduo que, ao mesmo tempo, percebe a necessidade de sentir sem medo as emoções da vida, exaltando sua própria natureza e se permitindo conhecer e desfrutar sua existência na sua totalidade, sem temer a rejeição causada pelos obstáculos que a própria sociedade criou para sua aceitação. (Saraiva, 2001, p.2)

A cultura do virtual tornou-se um convite para o indivíduo superar o medo de acreditar em algo não palpável, que fosse capaz de prover todas as ferramentas necessárias para a produção intensificada das mesmas emoções sentidas na vida real. (Saraiva, 2001, p.6)

Tanta tecnologia, porém, cansa, pois pode nos tornar superdependentes ou vítimas de uma nova modalidade de *stress*, provocada pela dependência cada vez maior de sistemas ou equipamentos nem sempre tão eficientes: “ficamos irritados quando algo não funciona bem. Pode ser tanto o telefone celular quanto a máquina de fazer café” (Veja, 8 nov. 2000, p.11). O *tecnostress* é resultado de uma sensação de que não podemos viver hoje sem as máquinas rápidas e fascinantes (que nos permitem fazer coisas, até bem pouco tempo atrás, inimagináveis) e que nosso tempo, por mais coisas que façamos, está cada vez mais curto. Esta paradoxal sensação – poder fazer muitas coisas e não ter tempo para realizá-las com a intensidade que seria desejável ou “para ter todo tempo [se] perde todo o tempo” (Pelbart, 2000, p.34) – provoca angústia, sofrimento, ansiedade. Outro paradoxo, portanto, desta realidade pós-moderna de super-máquinas é aquele resultante da sensação de que as inovações vieram para agilizar as tarefas e proporcionar mais tempo livre, mas, ao contrário, estão ocupando cada vez mais nossos tempos em função da grande quantidade de informações que geram, da quantidade de novas atividades possíveis, do desejo de ter-se sempre mais (o último modelo, a última geração, o último tipo).

Além disto, a ocupação máxima de nossos tempos individuais na produção laboral provoca, como consequência, uma outra contradição: quanto mais trabalhamos, menos tempo ao lazer temos, mais cresce nossa jornada de trabalho informal não remunerada e menos chances terão outros trabalhadores de serem contratados para realizarem as tarefas que realizamos informalmente:

E a tendência é cada vez mais trabalhar-se em casa, já que o espaço doméstico torna-se ele mesmo “produtivo” de modo que a empresa coloniza a privacidade do tempo livre. (Pelbart, 2000, p.32, grifo do autor)

Houve uma época em que o tempo do trabalho e o tempo do lazer eram visivelmente separados. Atualmente, a flexibilidade de ambos e a possibilidade de serem ampliados espaço-temporalmente, graças às novas tecnologias, transformam trabalhadores em “servos controlados”:

(...) uma nova mutação do sistema capitalista em que os mecanismos de produção e regulação das subjetividades – os *controlatos* – operam suas funções de modulação, (sobre codificação) e (re)territorialização de forma ultrarápida, muito mais fina, em meio aberto, mediante controle contínuo e comunicação instantânea. (...) Trata-se, por exemplo, do indivíduo (operário-aluno ou executivo-universitário) que – pela ação dos *controlatos reguladores* – passa a gerenciar a sua vida introjetando como principais valores e princípios a serem seguidos nesse intuito aqueles que regem e são animados pelas grandes

corporações ou organizações, de tal modo a funcionar e ter, como imagens de si e de seu existir, as de uma micro-empresa. (Gadelha Costa, 2000, p.128-129, grifos do autor)

Aos sem trabalho, sem opção, não resta outra alternativa a não ser fazer parte desta “nação de agentes livres”: os *free-lancer high-tech*, independentes, móveis, autônomos que estão acima da lealdade e da segurança institucional, sem chefes para controlar o horário de trabalho, sem estar sujeitos a ordens arbitrárias de gerentes insignificantes e, sobretudo, capazes de permitirem às empresas – que não arcam com os direitos trabalhistas destes trabalhadores (férias, décimo terceiro salário, salário desemprego, licença gestante, entre outros) – lucros recordes e nenhum compromisso social:

Todas essas empresas têm a fórmula. Elas não empregam você em horário integral. Elas não pagam benefícios. Então seus lucros são estratosféricos. (Pisciotti *apud* Klein, 2002, p.273)

As inovações tecnológicas, além disto, alteram nosso relógio biológico, nossa percepção de tempo e nos tornam mais impacientes, ao desejarmos que as atividades físicas acompanhem o ritmo das máquinas cibernéticas. Em consequência disto, as atividades demoradas, tais como as reuniões ou as aulas, são cada vez mais desprezadas, porque tediosas ou enfadonhas.

Por consequência, a jornada de trabalho aumentou, o nosso dia esticou e a carga de trabalho fora da empresa faz diminuir nossas horas de lazer. Nossa conexão tecnológica com o mundo, através do telefone celular ou da Internet, nos torna permanentemente disponíveis e não nos permite “desligar” do trabalho, tornando mais obscuros os limites entre este e o lazer⁴⁴.

O *cibernantropo* – o novo homem antropocêntrico e megalomaníaco – sofre “de uma profunda neurose de origem ideológica: a necessidade psicológica do trabalho” (Soares, 2001b, p.41). Acometido pelas doenças da civilização que se alastram e provocam os distúrbios decorrentes da poluição e da irradiação, o homem cibernético é um cardiopata, um estressado, um funcionalista:

Suas relações com os outros se inserem no plano da organização sistêmica. Os outros também não têm significação pessoal, mas funcional. O novo homem é

⁴⁴ Para que os fiéis, por exemplo, desliguem seus celulares nas igrejas, nos momentos dos cultos, os padres estão mandando instalar, de modo muito discreto (atrás dos quadros e imagens de santos), bloqueadores de sinais – tais como aqueles utilizados nos presídios – para que os celulares não toquem e incomodem durante a celebração das missas (Antena 1, 19 out. 2004).

realizado na impessoalidade da organização e na auto-consciência funcional. (Soares, 2001b, p.42)

O cidadão do mundo, produzido à imagem e semelhança da máquina, deve ser capaz de funcionar tecnologicamente e de agir no máximo de sua velocidade, de sua potencialidade, de sua vontade, de sua possibilidade, pois a máxima destes tempos é “produzir ao máximo”.

A *tecnose* – dependência das pessoas aos produtos da tecnologia – é outra das conseqüências advindas deste mundo digital, onde as pessoas não conseguem desenvolver atividades corriqueiras – tais como calcular ou escrever a mão, ou usar um telefone público, utilizar o correio convencional – sem o auxílio de um equipamento eletrônico. Alguém que não tenha um celular, um endereço eletrônico, que não receba *e-mails*⁴⁵ está fora da lógica cultural dominante.

A falta de memória, tão típica dos seres humanos, também está com os dias contados: a invenção da *memória digital* permitirá que os esquecidos visualizem todas as suas ações diárias através de fotografias digitais tiradas por uma máquina fotográfica minúscula e supersensível à luz. Acoplada nos corpos dos esquecidos, ela realizará incontáveis fotografias a cada movimento humano e, conseqüente, mudança de luz (Gaúcha Hoje, 23 maio 2004).

Se continuarmos assim, Rossi (2003) supõe que a vida no ano 3.000 talvez nos permita, entre outras coisas, comprar os anos que desejemos viver, substituir partes do nosso corpo por clones, negociar a substituição de nossos órgãos em um mercado livre, utilizar a telepatia como forma de comunicação ou utilizar os computadores em substituição ao cérebro humano.

O controle exercido através das máquinas torna-se um vício e não se consegue mais relaxar ou tirar férias sem que computadores de bordo (*laptops*) ou celulares⁴⁶ nos acompanhem. E a nossa dificuldade em dominar o vício tecnológico – graças às máquinas

⁴⁵ A quantidade de *e-mails* recebidos por dia também é um trunfo neste mundo tecnológico: receber poucas mensagens eletrônicas coloca o indivíduo em posição de desvantagem social, cultural, econômica etc.

⁴⁶ Os celulares transcontinentais, guiados por serviços satelitares, eram, até pouco tempo atrás, no Brasil, um luxo impossível de ser adquirido pela classe média. Com a entrada recente, no mercado brasileiro, de mais uma empresa transnacional, tais celulares, mesmo caros, tornaram-se passíveis de serem adquiridos e permitirão que, com o mesmo número telefônico, se percorra outros continentes (Europa ou Américas), sem precisar se desconectar com o mundo.

irresistivelmente atraentes e à nossa incapacidade de dizer “chega” – nos faz reféns de tecnologias que vieram para nos ajudar e não para nos atrapalhar ainda mais.

Se o jovem se recusa a estudar,
não se pode amarrá-lo na sala de aula.

(ZH, 21 jul. 2001, p.17)

Educar en las nuevas tecnologías
para vivir en la sociedad red.

(Proyecto Plumièr, 2002, capa)

Toda a fibra, todo o nóculo, todo o servidor na Rede é parte de mim. À medida que eu interajo com a Rede, eu me reconfiguro. Minha extensão-rede define-me como meu corpo material me definia na velha cultura biológica. Eu estou sem peso e sem dimensão em um sentido exato. Sou medido pela minha conectividade. Minha paixão está plantando sementes conceituais no substrato da Rede e observando o seu crescimento; olhando a Rede com uma atenção tipo Zen de como novas formas emergem, como a energia criativa da conectividade produz novas idéias, novas imagens, nova vida. Emergência é o comportamento-chave na Rede.

(Ascott *apud* Pellanda, 2000, p.6)



SUPER-MÁQUINA II

Trinta e seis por cento das empresas americanas usaram treinamento pela Internet em 1999, segundo a *Training Magazine's Industry Report*. Em 2001, nada menos do que 77% das companhias do país estarão embarcando nessa onda. Segundo o IDC⁴⁷, 710.000 universitários fizeram algum curso a distância em 1998. Em 2002 será uma legião de 2,2 milhões de estudantes em aulas virtuais. O crescimento do chamado *e-learning* deve movimentar 15 bilhões de dólares em software, serviços e geração de conteúdo em 2002. Esses valores tendem a crescer à medida que as empresas tomam consciência dos benefícios do ensino a distância, as ferramentas se aprimoram e a banda larga vira uma realidade para a maioria dos internautas, permitindo o desenvolvimento dos cursos com mais recursos de aprendizagem e interação. (InfoExame, jun. 2000, p.168)

Embora se saiba (ou se deva crer) que os cursos a distância não foram criados para substituírem as instituições educacionais de tijolo e cimento, cada vez mais o ensino caminha rumo à *web*, e a escola virtual parece ser a solução aos mais diferentes tipos de problemas criados pela nossa falta de tempos e de espaços adequados à maneira tradicional⁴⁸ de se estudar.

O ensino virtual permite desenvolver um novo tipo de relação com o crescimento da população estudantil, que se encontra disseminada geograficamente, favorecendo a interação sincrônica e assíncrona, promovendo processos dialógicos entre seus distintos atores. (Feeney *et alii*, 2000, p.2, trad. minha)

Estar a favor ou contra a introdução das novas tecnologias no espaço escolar não é uma questão fácil de se resolver: há quem diga que a telemática⁴⁹ (telecomunicação e informática) democratiza o acesso e a permanência da criança na escola. Outros a julgam como mais um dos dispositivos de exclusão – o digital⁵⁰.

O tema da inclusão/exclusão digital tem sido bastante freqüente na mídia (sobretudo aquela digital, dos jornais e informativos *on-line* veiculados na rede) por estar relacionado, afirmam, à possibilidade de ascensão social: “a Internet no Brasil, além de importante fenômeno tecnológico, deve ser considerada como um grande projeto de

⁴⁷ IDC: *International Data Corporation* (www.idc.com).

⁴⁸ Uso aqui o adjetivo “tradicional” em oposição à educação a distância que utiliza tecnologia *on-line*.

⁴⁹ “Tele” vem do grego e significa distância. As “sociedades telemáticas são sociedades que procuram resolver o problema do controle perceptivo a distância através das tecnologias que reduzem a zero o tempo da transmissão da informação” (Bogard, 1996, p.9, trad. minha).

⁵⁰ Para maiores detalhes, ver Veiga-Neto (2002b).

inclusão social” (JC E-mail⁵¹, 22 jul. 2003). Baseado na premissa de que o acesso à informação promove a inclusão, o Governo Federal brasileiro lançou recentemente (em 2004) o *Projeto Casa Brasil de Inclusão Digital*, com a intenção de colocar a população em contato com *sites* de serviços e informação nas áreas de educação, saúde, cultura e governo, entre outras, “(...) pois a falta de acesso às tecnologias digitais acaba por excluir socialmente o cidadão, em especial a juventude” (JB Online, 7 set. 2004). Projetos como este têm sido executados em algumas cidades brasileiras – como São Paulo e Porto Alegre – e se caracterizam, em geral, pela criação de *Telecentros* (salas de uso comunitário e gratuito, equipadas com máquinas em rede). No entanto, se por um lado os computadores e a Internet revolucionam o mundo – e mudam a vida na periferia das grandes cidades (ZH, 29 jun 2003) –, de outro, parece que “só produzem benefícios para uma elite e ameaçam aprofundar o fosso entre incluídos e excluídos” (Dieguez, 2004, p.1).

Em uma crítica velada à lógica da inclusão social a partir da inclusão digital, uma leitora do *JC E-mail* (23 jul 2003), ao fazer os cálculos sobre o custo de aquisição de um computador, seus programas e o valor atual do salário mínimo no Brasil, argumenta:

Para a população do Brasil, com as divergências sócio-econômicas atuais, internet é tão inacessível (pra [*sic*] não dizer futurística!) e supérflua como a câmera fotográfica digital, o DVD *player*, o *mp3 player*⁵², o ar condicionado, a máquina de lavar roupa, a TV por assinatura ou mesmo a tão falada TV digital, entre tantos outros avanços tecnológicos. Vamos primeiro pensar em inclusão social... A digital pode vir mais tarde... afinal não dá pra [*sic*] colocar dente de ouro em boca de mendigo.

Ainda que os brasileiros batam recordes de tempo na *web* (14h mensais), sejamos já mais de 19 milhões de internautas ou nossas crianças superem as francesas e suecas – perdendo apenas para as norte-americanas e japonesas – em número de horas de pesquisa na rede (Folha Online, 18 nov. 2004; Icoletiva, 17 jul. 2003c; Icoletiva, 9 abr. 2003b; respectivamente), o Brasil responde por apenas 2% da população global com acesso doméstico à Internet (Icoletiva, 17 jul. 2003c). Outros dados recentes confirmam a preocupação da leitora antes citada, já que apenas

10% dos brasileiros têm acesso a um computador e 6%, à Internet. Desse total, 80% pertencem às classes A e B. Esses números são coerentes com a informação de que, dos mais de cinco mil municípios do país, só trezentos

⁵¹ Nas referências entre parênteses que se seguem, abreviarei *JC E-mail* por *JC*.

⁵² MP3 é um formato de arquivo (digital) musical, muito utilizado *on-line*.

contam com infra-estrutura essencial para a instalação de serviços de acesso à rede, o que tende a deixar de fora da revolução digital 94% das localidades do país. (Dieguez, 2004, p.2)

A esperança, talvez ingênua, sobretudo aquela do início dos anos 90, no Brasil e no mundo – “de que a teleinformática fosse capaz, por si só, de ampliar a democracia e de aplinar os desníveis da riqueza social” (Dieguez, 2004, p.3) – parece não se confirmar. E outros projetos federais – como o do *computador popular*, a ser construído no Brasil e vendido a um custo de R\$ 400,00 ou R\$ 500,00 – não se realizaram, ainda, a contento. Na França, ao contrário, uma medida governamental (recentemente promulgada) garante linhas especiais de financiamento a cerca de dois milhões de estudantes, a fim de que estes possam adquirir sofisticados computadores pessoais pagando apenas “E. 1,00 por dia”, ou seja, trinta Euros por mês (JC, 29 set. 2004).

Seja como for, para incluir ou excluir ainda mais, não dá para não reconhecer que as transformações tecnológicas no campo da educação, comunicação e informação (as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação ou NTCI) estão produzindo diferentes concepções em relação ao conteúdo e à forma do universo educacional (Dowbor, 2002). As técnicas educacionais estão mudando, incorporando novas tecnologias, mas também estamos mudando a partir delas. Em relação ao ambiente pedagógico, algumas das possibilidades que foram criadas a partir da junção entre a informática e as telecomunicações estão sendo incorporadas paulatina e permanentemente: estocagem de forma prática de gigantescos volumes de informação; possibilidade de trabalhar a informação de maneira fácil e rápida; transmissão da informação de forma flexível e barata; integração da imagem fixa ou animada, do som e do texto de maneira simples; e manejo dos sistemas sem precisar ser especialista (os usuários são capazes de aprender a utilizá-los).

Independente também do nome que se queira dar⁵³ – Educação Telemática, Educação a Distância (EaD), Educação nos ambientes de Aprendizagem Virtual, Educação Digital – certo é que as novas tecnologias de informação e comunicação representam para os seus usuários (educadores e estudantes), tal como nos alertam

⁵³ Particularmente interessante é o nome do Projeto de Educação a Distância da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs): *Educação Sem Distância*, uma alusiva referência crítica aos projetos “distanciadores” desta modalidade de ensino.

Burbules *et al.* (2001), um desafio, uma oportunidade, um risco, uma necessidade e um novo problema educacional, para o bem e para o mal.

A educação a distância (dita EaD) – é importante recordar – não é uma invenção destas últimas décadas, ela já tem uma história centenária. Apesar de estar vivendo o seu *boom* com a Internet e o seu futuro promissor ser *on-line*, os suportes tradicionais *off-line* (o impresso via correio, o rádio e a TV) ainda são bastante utilizados. Segundo Cunha Fº e Neves (Icoletiva, 17 dez. 2002), a educação a distância tem três gerações: a primeira utilizou a mídia impressa e os correios. A segunda, o rádio e a TV. E a terceira, as mídias digitais e a Internet.

Seu início aconteceu por volta de 1850, com agricultores europeus que aprendiam, por correspondência, como plantar ou qual a melhor forma de cuidar do rebanho (Folha Online, 29 set. 2004f). Essa modalidade de ensino apareceu no Brasil em 1904, com o ensino por correspondência: instituições privadas oferecendo iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior. Em 1947, o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), junto com o Sesc (Serviço Social do Comércio) e com a colaboração de emissoras associadas, criou a *Universidade do Ar*, em São Paulo. O objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os programas, gravados em discos de vinil, eram repassados às emissoras que programavam as emissões das aulas nos radiopostos três vezes por semana. Nos dias livres, os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam os exercícios, com o auxílio dos monitores. Na década de 1950, a Universidade do Ar chegou a atingir 318 localidades e oitenta mil alunos. Nas décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não-governamentais começaram a oferecer cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por materiais impressos. Entre 1988 e 1991, deu-se a informatização e a reestruturação do Sistema de Teleducação, estabelecendo-se as diretrizes válidas até hoje. Foi nesse contexto que, em 1995, o então Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação, criou um setor destinado exclusivamente à EaD, o *Centro Nacional de Educação a Distância*⁵⁴ (CEAD).

⁵⁴ Atualmente, o setor do Ministério responsável por esta modalidade de ensino chama-se *Secretaria de Educação a Distância* (Seed). Nesta Secretaria são gerenciados os seguintes programas: *TV Escola*, *Rádio Escola*, *Programa Nacional de Informática na Educação* (ProInfo), *Programa de Formação de Professores em Exercício* (Proformação) e o *Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância* (Paped). Maiores e atualizadas

A maior parte das instituições brasileiras de ensino superior, no entanto, só se voltou para a educação a distância com as NTCI. Em 1994, começou a expansão da Internet no ambiente universitário. Dois anos depois, em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDBE) oficializou a educação a distância no Ensino Superior e a EaD se converteu em modalidade “formal” de ensino (WebAula, 1 abr. 2004). As primeiras experiências bem sucedidas se deram com o início da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em 1997. Porém, foi somente em 1999 que o MEC começou a se organizar para credenciar oficialmente instituições universitárias para atuarem em EaD. Atualmente, pouco mais de 30 instituições de ensino superior possuem autorização para ofertar cursos de graduação – e a maior parte delas oferece cursos para formação de professores –, cerca de quarenta oferecem cursos de especialização e aproximadamente dez oferecem cursos sequenciais⁵⁵. Os cursos livres e profissionalizantes, que não precisam de regulamentação, são estimados em milhares pela *Associação Brasileira de Educação a Distância* – Abed (Folha Online, 29 set. 2004f).

O uso das novas tecnologias (informáticas ou não) nas escolas está relacionado a um campo de estudos – o da *Tecnologia Educacional* – que surgiu nos Estados Unidos na metade do século XX. Inicialmente, seu objeto de estudos era as transformações ocorridas em função da mudança da sociedade americana de agrária para industrial e suas respectivas conseqüências (êxodo rural, crescimento da população urbana, organização dos serviços de assistência e subsistência a esta população, tais como a estruturação do sistema escolar, a revisão das práticas pedagógicas dominantes etc). Nos anos setenta, a *Tecnologia Educacional* incorporou em suas pesquisas as novas tecnologias utilizadas nas escolas (sobretudo as audiovisuais) e, nos anos noventa, as transformações decorrentes da virtualização do espaço do saber (López, 2000).

informações sobre estes programas podem ser encontradas no *site* do Ministério da Educação (www.mec.gov.br).

⁵⁵ Os *cursos sequenciais* constituem uma modalidade do ensino superior, na qual o aluno, após ter concluído o ensino médio, pode ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional. Definidos por “campo do saber”, os cursos sequenciais não se confundem com os cursos e programas tradicionais de graduação, pós-graduação ou extensão. Devem ser entendidos como uma alternativa de formação superior, destinada a quem não deseja fazer ou não precisa de um curso de graduação plena. Existem dois tipos: *Cursos Sequenciais de Complementação de Estudos*, de destinação individual ou coletiva, conduzem a certificado; e, *Cursos Sequenciais de Formação Específica*, de destinação coletiva, conduzem a diploma. Outras informações a respeito destes cursos podem ser obtidas diretamente no *site* do Ministério da Educação (www.mec.org.br).

As principais características do ensino a distância (*on-line*) – ou, segundo alguns autores, de tipo “aberto”⁵⁶ –, propaladas por diferentes autores (entre os quais, Feeney *et alii*, 2000; Ganz, 2000; Silva, 2003), são as seguintes:

- a informática e as telecomunicações tornaram possível o ensino a distância, que funciona a partir de um *campus* que simula virtualmente uma aula, quer dizer, contém todas as rotinas acadêmicas e não acadêmicas de uma universidade presencial;
- o ensino a distância é dinâmico, flexível e aberto, permite que seu público tenha idades e atividades profissionais diferentes e resida nas mais diversas regiões do planeta;
- a educação a distância não é somente um meio de “transmissão” de conhecimentos, pois possibilita a produção de novos conhecimentos, saberes e habilidades centrais à atual configuração do mercado de trabalho e do mundo profissional;
- a existência da distância entre quem ensina e quem aprende permite o acesso ao ensino a pessoas que, por diversas razões, não teriam chance de frequentar cursos presenciais;
- o aluno utiliza o conhecimento de forma ativa e autônoma, questionando, problematizando e construindo o conhecimento a partir das informações obtidas na rede, não sendo apenas um consumidor passivo e ampliando o processo de socialização e democratização do ensino;
- as novas tecnologias favorecem novas formas de acesso à informação, à comunicação, ampliando as fontes de pesquisa em sala de aula;
- o curso a distância, tal como um curso convencional, possui uma arquitetura curricular composta por diferentes disciplinas que se subdividem em unidades didáticas;

⁵⁶ O adjetivo “aberto” é usado por alguns educadores que defendem esta proposta educacional em contraposição à idéia dos sistemas de ensino convencionais que “fecham” os alunos nas salas de aula. Porém, é importante ressaltar que nem todas as experiências de EaD são efetivamente fora das salas de aula. Muitas, mesmo sendo realizadas por meio das tecnologias digitais, sem a presença física do professor, são desenvolvidas em ambientes fechados.

- o ensino a distância é um processo individualizante, por este motivo, no Portal *EducaRede* (já citado), foi proposta e discutida uma atividade que se intitulou *@luno@juda@luno*, com o objetivo de evitar tal isolamento e criar, para os usuários da modalidade de ensino a distância, um mecanismo em que os próprios alunos se ajudam mutuamente (EducaRede, 17 fev. 2004). Em função disto, os especialistas alertam que é preciso tomar cuidado com o isolamento e o possível abandono, ou com a total independência em relação ao programa previamente estabelecido;
- a interação (aluno-aluno, professor-aluno) no ensino a distância tem um papel fundamental, pois é um dos mecanismos mais importantes para garantir a manutenção de uma disposição favorável da persistência. Por isto é importante que o uso destas tecnologias possibilite uma interação não somente didática mas também pessoal, e que sejam criados mecanismos ou tecnologias e organizados lugares e oportunidades para o encontro pessoal, tais como os *chats*, as videoconferências ou a utilização de câmeras de computador (*webcams*);
- a educação a distância necessita dispor de programa(s), de equipamento(s) e de tecnologia(s) para transmissão de dados (rede intra ou internet);
- a função docente é a de auxiliar pedagogicamente o aluno e realizar os ajustes necessários resultantes da individualização do processo. A gestão da aprendizagem deve ser considerada o resultado de um processo no qual participam tanto o docente quanto o estudante. Dadas as dificuldades (freqüentes e, por vezes, enormes) dos docentes com os equipamentos e as lógicas do ensino mediado pelas NTCI (seja na modalidade presencial ou a distância), tem sido colocado à disposição dos docentes, na Internet, através de *sites* ou boletins informativos, abundante material de apoio. O *Boletim EducaRede*, por exemplo, enviado semanalmente (ou, às vezes, com uma periodicidade ainda menor), se insere no *Programa EducaRede* que pretende ser uma ponte entre os educadores e a rede mundial de computadores. O Portal é desenvolvido e gerenciado por quatro organizações: a *Fundação Telefônica* (do *Grupo Telefônica*, que presta serviços de telefonia fixa e celular); o provedor de Internet *Terra*; o *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária* (Cenpec), uma organização sem fins lucrativos; e a *Fundação Vanzolini*, uma entidade também sem fins lucrativos, criada

e gerida por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica (USP). Em suas edições *on-line*, este Boletim informa sobre as novidades relacionadas às NTCI e remete sempre o leitor virtual para o Portal – “especialmente dedicado à escola pública com tantas limitações” – onde é possível encontrar, entre outras coisas, informações variadas sobre o uso da Internet na formação e na produção de conhecimento, assim como materiais de apoio – dicas, indicadores, resenhas, jogos, macetes, oficinas, pesquisas, sugestões de atividades, experiências para “turbinar” a aula. O Portal também indica *sites* educativos para as consultas “bibliográficas” sobre diferentes assuntos e é possível participar de um Fórum interativo com outros colegas especialistas para trocar informações e experiências e “discutir temas importantes para a ação em sala de aula”. A criação do Portal e o envio dos boletins foram pensados para ajudar o professor e para que ele não se sinta “excluído” do processo de informatização da sociedade atual⁵⁷. Uma outra experiência interessante de apoio ao docente realizada na *web* é aquela do *Guia Brasileiro de Educação a Distância*, um portal *on-line* que funciona como um grande banco de dados com informações sobre cursos, referências bibliográficas, ferramentas e currículos de profissionais que atuam em EaD, ou seja, “um mapeamento do estado-da-arte da educação a distância no Brasil”. No contexto deste Portal, eram enviados aos assinantes cadastrados boletins *on-line* (Icoletiva). Este boletim teve seu envio suspenso (desconheço as razões) e no *site* (www.icoletiva.com.br) um dos organizadores afirma que o mesmo será retomado, em breve, como *We-coletiva*⁵⁸;

- o percurso formativo é baseado principalmente na auto-aprendizagem, o que permite que se adote um ritmo pessoal de construção e elaboração do conhecimento. É necessário, para isto, que o aluno disponha de algumas horas diárias ou semanais para acompanhar o desenvolvimento das aulas e que tenha capacidade e disposição para desvendar cada etapa do programa, as novidades do sistema e suas particularidades. Segundo o Presidente da Abed, os alunos dos cursos desta modalidade de ensino são geralmente trabalhadores, já graduados,

⁵⁷ Maiores informações podem ser obtidas diretamente no *site*: www.educarede.org.br

⁵⁸ Para maiores informações sobre o guia, consultar: www.guiaead.com.br.

mais velhos e que não têm disponibilidade de horário para realizar cursos presenciais. Além disto, alerta: o interessado em fazer um curso a distância não pode ser dependente do professor, deve ser disciplinado, maduro, autônomo, deve cumprir os prazos estabelecidos, organizar bem o seu tempo e ter comprometimento com a rotina (Folha Online, 29 set. 2004). Para tirar o melhor proveito possível do *campus virtual*, Zero Hora ensina:

(...) recorra a todos os recursos didáticos disponíveis pelo curso; para não ficar por fora, verifique se seu computador suporta a carga de programas e de acesso à Internet previstos; [e] informe-se se a escola tem autorização dos órgãos competentes (Ministério da Educação e Secretaria Estadual de Educação) para os cursos. (23 nov. 2003, p.4)

Importante assinalar, em decorrência disto e em consonância com isto, a comodidade de aprender independente do horário (a escola virtual está aberta 24 horas), sem ter que sair de casa, sendo o próprio aluno-internauta quem decide o ritmo do seu estudo. Para facilitar a vida (ou a falta de tempo) dos atuais estudantes-trabalhadores, sejam eles internautas ou não, a *Smarty* (uma empresa educacional) “inovou (...) criando o horário *Cantagalo*”:

(...) cursos desenvolvidos entre 6h e 8h da manhã (...). É a solução perfeita para quem não encontrava espaço para se qualificar. Esta solução está sendo muito elogiada pelos nossos clientes [*sic*] (...), uma vez que os cursos noturnos são super conhecidos como cansativos e que não permitem um aproveitamento total (...). Por isso muitos gerentes e diretores das áreas de recursos humanos e de tecnologia já estão planejando seus cursos neste novo horário, onde o aluno sai da aula direto para o trabalho (...), fazendo com que a assimilação do curso seja mais duradoura, rápida e melhor. (Smarty, 2003b, p.1)

Embora este exemplo não esteja diretamente relacionado à educação na modalidade a distância, é interessante observar o quanto o “uso racional do tempo” obriga as instituições a oferecerem soluções “criativas” a seus futuros alunos.

Também a função “poética” da informática deve ser considerada como uma das vantagens oferecidas pela educação sem fronteiras físicas nem tempos determinados⁵⁹:

⁵⁹ Em geral, quando se fala em “educação a distância”, pressupõe-se educação não presencial em função das grandes distâncias, mas “a distância” a que se refere não é só de ordem geográfica, mas também temporal: às vezes não há mais do que alguns quilômetros separando o estudante do curso oferecido. Portanto, “educação a distância” pode ser definido como o conjunto de métodos educacionais nos quais

Na relação com o computador há todo um jogo de sedução, devido à dimensão estética e artística dos programas, dos jogos de cores, de luz, som, imagens, que leva a um envolvimento emocional, a uma necessidade de explorar cada vez mais novos territórios, onde pode-se encontrar com revoltas, sonhos, desejos, novos conhecimentos e relacionamentos. (Fernandes, 2000, p.6)

A informática, desta forma, é uma “tecnologia intelectual [que] traz consigo um novo modo de pensar o mundo, de conceber as relações com o conhecimento, de aprender coisas” (Lèvy *apud* Ramal, 2000, p.2).

Portanto, a experiência da educação a distância não é simplesmente aprender a navegar na Internet ou aprender a usar o *e-mail*. É necessário aprender a agendar-se, a auto-organizar-se em um espaço e um tempo individuais, já que os espaços da sociabilidade e da coletividade são completamente diferentes daqueles presenciais.

As TICs⁶⁰ propiciam uma postura de flexibilidade cognitiva, pois cada usuário pode estabelecer itinerários particulares e percorrer os mesmos segundo suas vontades e necessidades: textos, projetos, propostas, experiências, novos meios para a interação e para o trabalho com os alunos e com os docentes presentes, remotos ou invisíveis, enriquecem o processo de aprendizagem (...). (Calzadilla, 2002, p.9, trad. minha)

Pelos motivos acima expostos (e também pela economia que alguns autores referem existir), as ofertas de EaD cresceram – e continuam a crescer – vertiginosamente na última década no Brasil, como atestam alguns dos títulos que circularam em diferentes mídias, que aqui utilizo para exemplificar este crescimento: “Cursos de ensino a distância na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul” (JC, 19 fev. 2001); “Universidade oferece curso a distância no Paraná” (JC, 19 jul. 2000); “Cursos a distância de Capacitação Técnica em Consultoria Ambiental e Especialização e Mestrado em Gestão e Auditorias Ambientais” (JC, 14 nov. 2000); “Universidade Virtual Pública pode atender à demanda por vagas” (JC, 18 jul. 2000); “Novas formas de ensino com a utilização da Internet: Universidade [UFRGS], através do LEC [Laboratório de Estudos Cognitivos], conta com a informática aplicada na formação de professores, educação a distância e utilização em aula” (Jornal da Universidade, 2001, capa); “Educação a distância conquista o campo: Programa Gestão Rural encerra sua primeira fase atendendo 14 mil agricultores em 12

as atividades de ensino são executadas separadamente, no tempo ou no espaço, das atividades de aprendizagem.

⁶⁰ TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação.

Estados brasileiros” (ZH, 24 e 25 dez. 2000, p.32); “Ensino virtual ganha força com a oferta de cursos de especialização voltados para a área empresarial na Internet, em vários segmentos” (ZH, 11 fev. 2001, p.2); “FGV lança curso a distância no RS” (ZH, 13 ago. 2000, p.5); “Univir [Universidade Virtual] abre novos cursos e muda *site*” (CP, 29 ago. 2000, p.7); “Aprendizagem *on-line* ganha espaço nas universidades e é um instrumento utilizado por empresas no treinamento de funcionários” (ZH, 15 jun. 2001, p.4); “Reitores têm interesse no ensino a distância” (CP, 28 dez. 2000, p.7); “Pós a distância é oferecido em Bento” (CP, 12 set. 2000, p.7); “Brasileiros podem fazer curso superior a distância” (Ministério da Educação, 2000, p.1); “Instituições públicas de ensino lançam oficialmente a 1ª Universidade Pública do Brasil – UniRede”⁶¹ (UniRede, 2000, p.1); “Curso de extensão em filosofia pela UnB Virtual” (JC, 29 dez. 2000); “UFF lança curso em educação a distância no RJ” (JC, 28 dez. 2000), entre inúmeras outras reportagens⁶² veiculadas em diferentes meios.

Dentre estes, destaco também o *Informe UniRede* (boletim informativo semanal *on-line* enviado diretamente por *e-mail* aos assinantes cadastrados, desde janeiro de 2001 até o início de 2002). O envio deste Informe foi, porém, subitamente interrompido aos cadastrados, com uma mensagem de “despedida” enviada, coincidentemente, após o término do *I Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância – I EsuD da UniRede*, realizado em Petrópolis, RJ, de 26 a 28 de março de 2002.

O vertiginoso crescimento da oferta de cursos a distância também pode ser comprovado através dos dados divulgados pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”* (Inep/MEC) que mostram que o número de estudantes

⁶¹ A *UniRede* foi criada a partir da formação de um consórcio de 63 instituições públicas brasileiras de ensino superior (Ipes) e tem por objetivo democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior de alta qualidade, através da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada (UniRede, 2000).

⁶² Poderia citar aqui uma infinidade de outras reportagens (ou outros materiais de informação e divulgação) mais recentes – publicadas entre 2003 e 2004, em diferentes meios – sobre a “crescente” oferta dos cursos a distância (cursos livres, de aperfeiçoamento, graduações, cursinhos de preparação para vestibular, especializações etc) nas mais diferentes instituições de ensino – públicas e privadas. Para não saturar este texto – tal como Veiga-Neto (1996a) utiliza o “efeito de saturação” – e enfatiar o leitor com tantos títulos e comentários de matérias que se repetem *ad nauseam*, remeto o leitor diretamente às referências, onde poderá, através dos títulos de alguns dos documentos referenciados, confirmar que a minha preocupação aqui se justifica.

matriculados em cursos de graduação a distância cresceu 22,6%, de 2002 a 2003, e o percentual de concluintes, neste mesmo período, cresceu 133%:

Tabela 1: Número de cursos, matrículas, concluintes – Graduação a Distância

Ano	Cursos	Matrículas	%	Concluintes	%
2002	46	40.714	-	1.712	-
2003	52	49.911	22,6%	4.005	133,9%

Fonte: *Informativo do Inep*, 26 out. 2004

Apesar de a educação a distância ter sido uma das modalidades de ensino que mais cresceu no Brasil nos últimos cinco anos, com mais de trinta instituições credenciadas pelo MEC, mais de cinquenta cursos de graduação sendo oferecidos e uma estimativa de cerca de cem mil estudantes matriculados (JC, 21 ago. 2003), o próprio Ministério julga que os recursos utilizados na EaD são limitados. Os motivos são de dois tipos, segundo o Diretor do Proinfo: falta de acesso fácil à rede para as pessoas que querem estudar através desta modalidade de ensino; e falta de experiência na criação e produção de material específico para Internet, por parte das instituições de ensino que, em geral, “apenas disponibilizam na rede o conteúdo do material impresso (...) deixando de explorar uma série de ferramentas que a nova tecnologia permite” (CP, 18 abr. 2004, p.7).

Com a intenção de ampliar o número de estudantes de graduação em universidades públicas, o Governo Federal lançou uma “ofensiva” para expandir a educação a distância nos próximos anos, pois “se o brasileiro não vai ao ensino superior, o ensino superior vai ao brasileiro” (JC, 5 maio 2003, p.1). A principal meta deste programa é quadruplicar, em quatro anos, o número de alunos dos cursos que têm sido considerados a atual vocação dos programas de ensino a distância no Brasil, ou seja, a formação de professores, especialmente para a área de ciências⁶³ (cujo déficit chega a duzentas mil vagas) e será dada maior atenção aos municípios do interior do país onde não existem universidades públicas (JC, 27 jan. 2003a):

As instituições que participarão do plano vão montar pólos regionais, em que serão instalados bibliotecas, laboratórios e centros de informática, além de salas de aula. Em determinados períodos, os estudantes se reunirão para fazer avaliações ter aulas de laboratório e informática. No restante do período,

⁶³ Em 2005, segundo o Secretário de Educação a Distância do MEC, serão abertas 17.585 vagas em cursos de graduação a distância. As vagas serão distribuídas da seguinte forma: 6.400 para cursos de Pedagogia, 3.565 para Matemática, 3.465 para Biologia, 2.530 para Física e 1.680 para Química. Os cursos, com duração de quatro anos, serão oferecidos por instituições públicas federais, estaduais e municipais organizadas em oito consórcios, nas cinco regiões do país (JC, 29 jul. 2004b).

estudarão sozinhos, com material didático próprio e terão instrutores à disposição.

Ainda que a maior parte (90%) dos cursos a distância atualmente oferecida no Brasil objetive completar a formação ou formar educadores (Folha Online, 29 set. 2004d), os professores são considerados como “excluídos digitais”, já que a Internet e os computadores não se constituem em ferramentas de trabalho para eles, segundo pesquisa da Unesco⁶⁴, sobre “o perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam e o que almejam” (Folha, 25 maio 2004):

Entre todos os docentes brasileiros, 58,4% jamais navegaram pela Internet e 59,6% nunca usaram *e-mail*, sendo que entre os que ganham de dois a cinco salários mínimos, 77% não têm computador em casa. (MEC Notícias, 2004)

As dificuldades encontradas pelos docentes para a própria inclusão digital não são, porém, somente de ordem econômica (aquisição e manutenção de equipamentos, redes, linhas telefônicas). Segundo o Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação, uma das dificuldades encontradas para ampliar o *Programa de Ensino a Distância* deste Ministério é a falta de engajamento dos professores, que são “conservadores e têm dificuldades de assumir novas tecnologias” (JC, 27 jan. 2003b). A resistência às novas tecnologias, por alguns professores, é justificada, em alguns casos, como uma decorrência do medo destes de serem substituídos por aqueles (Icoletiva, 3 nov. 2003), já que a Internet traz um novo e “fascinante” modelo de educação.

A escola que temos, ainda segundo *Icoletiva* (3 nov. 2003), é fechada, desconectada do mundo, da vida dos alunos, distante da realidade de imagens, sons, cores e palavras em hipermídia. Portanto, se as aulas continuarem a ser repetitivas, burocráticas e maçantes, certamente o computador substituirá os “professores-transmissores de conteúdos, [pois] ele [computador] saberá transformar nossas exposições em aulas interativas, em hipertextos fascinantes, telas coloridas e interfaces amigáveis preparadas para a construção do saber” (Icoletiva, 3 nov. 2003). E finaliza:

⁶⁴ Foram pesquisados cinco mil professores do ensino fundamental e médio (82,2% provenientes de escolas públicas e 17,8% de escolas privadas), “os” professores são, na maior parte, mulheres (81,3%). A maior parte delas não lê jornal (apenas 40,8% lêem todos os dias), embora 74% dizem ver TV diariamente e 52% afirmam ouvir rádio todos os dias. Apesar de a maioria trabalhar ou ter estudado em escolas públicas, 54% delas preferem colocar seus filhos em escolas particulares. Os resultados completos desta pesquisa foram publicados no livro de mesmo nome, pela Editora Moderna, numa parceria da Unesco com o Inep/MEC, em maio de 2004 (MEC Notícias, 2004; Portal do Professor, 2004).

Na nova sala de aula [do computador-professor], na verdade todos serão mestres. E, curiosamente, a gente vai aprender como nunca. (Icoletiva, 3 nov. 2003)

Para reverter este quadro de resistências e combater, em um certo sentido, algumas destas dificuldades e medos, o Ministério da Educação está incentivando a criação e ampliação de vagas nos cursos a distância para formação de professores, a fim de que os

(...) professores treinados pela educação a distância [sejam] multiplicadores e instrumentos de ampliação da inclusão digital, considerada fundamental para o crescimento da modalidade. Isso porque eles poderão passar informações sobre tecnologia e computadores, no dia-a-dia, ao público que formará a massa de trabalhadores do futuro. (Folha Online, 29 set. 2004d)

O *e-learning*⁶⁵ (ou *i-learning*⁶⁶), por tudo isto, parece ser um caminho inevitável, por diminuir custos (embora não se tenha certeza disto, nem dados que comprovem tal economia), distâncias⁶⁷ e tempos e consolida-se, cada vez mais, como uma opção ágil e eficiente (fazer muito mais, por muito menos⁶⁸):

Imagine fazer um curso de aperfeiçoamento sem sair de casa, nos dias e horários de sua preferência. Imagine mais. Pense em participar daquelas tradicionais reuniões de negócios a partir do computador de sua empresa, sem ter que se deslocar para São Paulo, por exemplo, e sem cancelar compromissos que você considera inadiáveis. (CP, 4 dez. 2001, p.6)

E as instituições de ensino estão investindo pesadamente para se transformarem nas desejadas “escolas do futuro”, onde o aluno decide o ritmo do seu aprendizado, tem maior “aceitação nas grandes empresas porque, entre outras questões, (...) se dispõe a sacrificar seu tempo livre” (CP, 12 set. 2001, p.3), e o professor passa a ser um apoiador e

⁶⁵ No Brasil, existe uma tendência a relacionar o *e-learning* à educação corporativa e a *educação a distância* aos cursos universitários. Embora reconheça esta tendência, decidi, para os objetivos a que me proponho nesta Tese, não aprofundar aqui esta discussão.

⁶⁶ Segundo Claude Frasson, especialista em Educação e Inteligência Artificial, “o maior erro da educação a distância tradicional (*e-learning*) é não ver o aluno. O *intelligent-learning* (*i-learning*) é uma evolução do conceito anterior, que procura exatamente corrigir esse erro e prover o estudante com soluções individuais (...) [que levem] em conta a sua personalidade, [pois] o tripé que forma o conhecimento é a autoconfiança, a motivação e a *performance*” (Icoletiva, 2 set. 2003).

⁶⁷ Segundo o Reitor da Universidade da Cataluña (Espanha), em visita ao Brasil, para formalizar uma parceria com o Ministério da Educação e desenvolver o ensino a distância, “a vantagem do ensino virtual é que ele rompe o tempo e a distância e pode ser muito útil para um país do tamanho do Brasil” (JC, 8 out. 2003a).

⁶⁸ Este “muito menos” refere-se às várias economias individuais possíveis: transporte, hospedagem, tempo, alimentação; mas também aos custos operacionais daqueles que oferecem tais cursos: mão de obra (salários), energia elétrica, espaço físico, água, insumos (material de escritório e material para as aulas presenciais) etc.

coordenador de projetos. O ensino que está sendo “revolucionado” pela rede – graças às “similaridades entre a mente e o ambiente virtual” (ZH, 11 mar. 2001, p.34) –, impulsiona o aprendizado e atalha as distâncias sociais.

A Internet descortina um novo mundo para as crianças e ativa a curiosidade e a imaginação, tornando o aprendizado uma experiência prazerosa. (...) Eles ficam maravilhados porque o ensino tradicional não dava bola para o prazer. (Côrtes *apud* ZH, 11 mar. 2001, p.32)

Um quadro comparativo apresentado nesta mesma edição de *Zero Hora*, abaixo reproduzido, sobre as diferenças entre o “passado” e o “futuro” das instituições escolares, mostra como, no entender deste jornal, a “adoção da rede de computadores como ferramenta pedagógica altera o modelo de ensino”:

	Tradicional	Com Internet
A aprendizagem	O conhecimento é apresentado pronto pelo professor e pelos livros escolares, seguindo uma ordem formal-rígida. Cabe ao aluno decorá-lo e reproduzi-lo em provas e trabalhos. A memória cumpre papel central nesse modelo. O conteúdo é disposto de maneira compartimentada (cada disciplina aborda uma gama restrita de conceitos) e seqüencial (para aprender uma noção, a criança precisa em anos anteriores ter visto seus pré-requisitos).	A informação obedece a um ritmo novo, não-linear, de permanente reorganização. As múltiplas possibilidades de leitura oferecidas nos ambientes virtuais estão mais próximas da forma como a mente funciona. O estudante tem acesso a informações não apresentadas de forma seqüencial como a dos livros didáticos, nem divididas por disciplinas. Em lugar de memorizar, ele deve aprender a selecionar e interpretar o que encontra, construindo o conhecimento, em vez de recebê-lo pronto. A invenção e a exploração, naturais no ser humano [<i>vis</i>], são incentivadas.
O professor	É o detentor do conhecimento. Apresenta os conteúdos como verdades absolutas e diz o que é certo ou errado.	As informações ilimitadas disponíveis na rede desbancam o professor do papel de dono do conhecimento. Verdades indiscutíveis desaparecem. O mestre precisa se transformar em um condutor do processo de aprendizagem, criando projetos e orientando as crianças para que o uso da Internet seja proveitoso.
O aluno	É mero receptor de conteúdos.	Transforma-se num pesquisador que, em lugar de decorar conceitos e fórmulas, reflete e interpreta.
As disciplinas	Os conhecimentos são divididos em disciplinas, e os professores de cada área trabalham separadamente. Nesse sistema, o aluno dificilmente percebe a relação existente entre certa equação abordada pelo professor de matemática e o fenômeno correspondente estudado na aula de física.	A realidade não é compartimentada em português, química e biologia – e a Internet reflete isso. A tendência é de que as escolas afrouxem os currículos e sejam interdisciplinares, com os professores trabalhando em conjunto para propor aos alunos projetos e desafios. Ao estudar conceitos de diferentes disciplinas ao

		mesmo tempo, a criança descobre as relações entre eles.
A formação	Há o risco de esse modelo formar pessoas passivas e submissas, com dificuldade de fazer críticas e reflexões.	A interatividade, a iniciativa, a reflexão e a compreensão da diversidade cultural são as características.

Fonte: *Zero Hora*, 11 mar. 2001, p.33

A Internet, ainda segundo esta reportagem, pode ser utilizada de uma forma correta – “colocar a Internet a serviço de um projeto pedagógico; criar desafios e projetos interdisciplinares envolvendo a pesquisa pela rede; usar a Internet como instrumento para contatos com outras culturas e trocas de experiências; incentivar o uso de outras mídias além do texto escrito, como música, filmes e fotos, propiciando o desenvolvimento de novas sensibilidades” (ZH, 11 mar. 2001, p.33) – ou pode ser mal utilizada:

(...) achar que a Internet é um fim em si e continuar oferecendo as mesmas aulas de sempre, só que com um equipamento de última geração; abandonar os alunos à própria sorte na rede – [onde] grande parte das informações oferecidas é lixo – e o estudante precisa de orientação; usar a rede de computadores apenas para copiar conteúdos, sem refletir sobre eles ou cotejá-los com outros textos. (p.33)

Na “era digital”, de acordo com as pesquisas desenvolvidas por um Centro de Aprendizagem nos Estados Unidos (Maffin, 1999), existem seis grandes princípios em relação ao *aprender através da rede* que devem ser considerados para a sua “boa” utilização: exploração, expressão, experiência, faculdade de ser multicultural, de ser multilíngue e ser multimodal. Ou seja, aprende-se explorando, experienciando e exprimindo-se diretamente em relação ao objeto do conhecimento. Para tanto, dadas as características das tecnologias utilizadas, potencializa-se a multiculturalidade – a conectividade global permite e oportuniza o acesso a um conjunto ilimitado de estilos e atitudes culturais –; o multilingüismo – pelo mesmo motivo antes exposto –; e a necessidade/possibilidade de ser multimodal (aprender a partir de gestos e outras formas não-verbais de comunicação).

Além das vantagens acima indicadas, segundo Latini (2000), existem outras: as pesquisas são universais e os resultados surpreendentes; a cultura humanística encontra a tecnologia e a cultura científica; destroem-se todos os impedimentos físicos para participação nas atividades; os colegas de aula são desconhecidos japoneses, ou argentinos, ou gregos ou suíços que, no momento do encontro presencial, não precisam

perder tempo com apresentações já realizadas telematicamente e podem passar diretamente à fase operacional, com a realização das atividades presenciais:

A educação a distância atende a pessoas ocupadas, sem disponibilidade de horários e otimiza o tempo livre. Alguém com alguma deficiência física grave ou alguma paralisia, que não pode sair de casa ganha a oportunidade de estudar. (Folha Online, 29 set. 2004e)

Segundo Gonçalves (2003), são inúmeras as atividades que podem ser desenvolvidas tendo a Internet como fonte de pesquisa ou como *locus* de produção do conhecimento, particularmente para os docentes:

o computador conectado à rede pode ser utilizado como recurso para o desenvolvimento pessoal do professor, onde ele busca sua própria formação continuada e conteúdos do seu interesse;

o educador pode integrar comunidades virtuais de troca e de aprendizagem, trocando informações com outros educadores;

o educador pode construir roteiros cognitivos para seus alunos a partir de hipertextos e da seleção, recorte, organização e edição de informações coletadas na rede;

o educador pode avaliar o desenvolvimento do aluno, acompanhando o processo de construção do conhecimento a partir de roteiros cognitivos orientados pelo professor ou definidos pelo aluno (...);

as produções dos alunos e educadores podem ser publicadas na *web*, ficando disponíveis, gratuitamente, para o acesso de qualquer parte do mundo. (p.2)

A rede de interação, portanto, segundo muitos autores, favorece o trabalho em grupo, envolvendo todos os interessados, superando barreiras físicas, econômicas e geográficas e se afirma, sempre mais, como instrumento do conhecer, estudar, documentar e consultar bibliotecas – “está se aproximando a época em que todos os documentos serão encontrados num único lugar: a Internet” (Machado. 2002, s/p). O Ministério da Educação, por exemplo, através da Secretaria de Educação a Distância, lançou, em novembro de 2004, o portal *Domínio Público* (www.dominiopublico.gov.br), uma biblioteca virtual, com acesso público e gratuito, cujo acervo reúne mais de mil obras literárias, artísticas e científicas (romances, crônicas, poesias de autores brasileiros, portugueses e de outros países; livros e publicações de filosofia, história e ciências; teses e dissertações de universidades brasileiras; além de outros documentos de domínio público). No primeiro dia de funcionamento oficial, o Portal teve de ser retirado do ar, pois o número de acessos, nas primeiras horas, foi muito além do esperado, inviabilizando as consultas (JC, 17 nov. 2004; JC, 18 nov. 2004).

Além destas, outras oportunidades são elencadas por Maffin (1999) em relação ao ensino a distância: trazer o mundo real para dentro da sala de aula, proporcionar a integração dos currículos, incentivar as publicações virtuais, permitir a tele-presença, realizar o monitoramento constante *on-line* e aprender brincando.

Nem todos concordam, porém, que a escola esteja sendo capaz de beneficiar-se das habilidades adquiridas pelos alunos através das “brincadeiras” interativas. Segundo Sarlo (1997), a escola deveria ser capaz de aumentar a sua eficácia, sabendo utilizar-se das muitas habilidades desenvolvidas pelos alunos diante da “velocidade do *feeling* proporcionada pelo videogame, [d]a capacidade de compreensão e resposta frente a uma superposição de mensagens, [d]os conteúdos familiares e exóticos oferecidos pela mídia” (p.114).

A utilização indiscriminada da Internet pode estar também encorajando seus usuários a fazerem um uso não tão lícito ou desejável. Para evitar, por exemplo, que estudantes utilizem freqüentemente o plágio (copiar e colar, respectivamente nas teclas do computador: *Ctrl C + Ctrl V*), foi criado e apresentado em junho de 2004, em um Congresso na Universidade de Northumbria (Reino Unido), um *Sistema de Alerta contra Plágios* que permite identificar textos e informações copiados da Internet em trabalhos escolares (Sistema, 2004).

Independente da falta de capacidade ou dos riscos que corremos com o uso das NTIC, algumas instituições de ensino estão investindo em tecnologia e criando as “escolas *hi-tech*”, com salas de aula futurísticas, onde muitas são as novidades: a marcação de presença é feita com o toque dos dedos – “o desenho das digitais é escaneado e sua presença reconhecida automaticamente pelo sistema” (IstoÉ, 25 abr. 2001, p.44) –; são usados *notebooks* ao invés de cadernos; as aulas são filmadas e transmitidas pela Internet; os livros são digitais (a fim de que os alunos não precisem mais ir à biblioteca); as canetas são sensoriais; e as lousas eletrônicas (“na medida em que o professor escreve, o conteúdo pode ser visualizado na tela do aluno e salvo na rede, para ser consultado mesmo de casa, pela Internet”, IstoÉ, 25 abr. 2001, p.44). Algumas instituições chegam ao extremo de só permitirem a entrada, nos seus cursos, de alunos que tenham *notebooks* para acompanharem as aulas. Tudo isto, afirmam, para “economizar tempo (...), já que os professores podem baixar o conteúdo pronto, sem ter que escrever na lousa. Os alunos,

por sua vez, não precisam anotar nada: até mesmo os rabiscos do professor são salvos na rede” (IstoÉ, 25 abr. 2001, p.44).

Nem um pouco futurística (e bastante próxima da nossa realidade) foi a decisão do Ministério da Educação de escolher o Rio Grande do Sul para ser o primeiro Estado brasileiro a implantar, na rede pública de ensino básico, o *Programa de Controle Digital de Freqüência Escolar* que pretende combater a evasão e otimizar repasses federais aos sistemas estaduais (programas de merenda escolar, transporte e livro didático), através da verificação da presença diária de cada aluno. O protocolo de intenções entre o Governo Estadual (através da Secretaria de Educação) e o Governo Federal foi assinado em setembro de 2004 e o Projeto deveria ter iniciado, em caráter experimental, em pelo menos trinta escolas da região metropolitana (provavelmente no município de Gravataí) até o final de 2004⁶⁹. O Governo Federal anunciou, na ocasião, que até o final de 2005 “todas [sic] as instituições de ensino do país devem integrar o sistema” (CP, 30 set. 2004, p.19).

O sistema de controle digital prevê também a utilização, por todos os alunos, professores e funcionários, de um cartão magnético para o controle de entrada e saída da escola. A medida – considerada “revolucionária” pelo Presidente da República (Terra Notícias, 2004) – permitirá “quando todas as escolas estiverem equipadas, (...) a gestores escolares, professores, secretários de Educação, prefeitos, governadores, Ministério da Educação e até ao Presidente terem um retrato da freqüência dos alunos da Educação Básica” (CP, 17 set. 2004, p.7).

Projeto similar já vem sendo utilizado há sete anos em uma escola particular de Pelotas, em que os alunos para entrar “apenas digitam uma senha pessoal em um terminal de entrada do colégio” (ZH, 11 ago. 2004, p.18). Porém, nesta escola, o objetivo da implantação do controle digital não era controlar a evasão escolar, mas diminuir o tempo gasto pelos professores com as chamadas tradicionais. Outra vantagem deste sistema é que os pais podem acompanhar (e controlar) pela Internet a freqüência e as notas dos filhos. Proposta semelhante foi feita pelo ex-Ministro da Educação, Cristovam Buarque, que sugeriu colocar na rede, com livre acesso a qualquer pessoa, as notas de todos os

⁶⁹ Não acompanhei, a partir de novembro de 2004, o desenrolar deste Projeto na mídia.

estudantes das 180 mil escolas públicas de ensino básico do país. A proposta foi imediata e veementemente rejeitada por pais, professores e alunos (JC, 8 out. 2003b).

É preciso, porém, ter cuidado com as facilidades tecnológicas oferecidas e, antes de se iniciar um dos tantos cursos a distância oferecidos no “mercado”, é aconselhável confirmar, entre outras coisas, a situação do credenciamento desta instituição junto ao Ministério da Educação ou junto ao órgão responsável para tal⁷⁰. É importante informar-se a respeito “da infra-estrutura de apoio disponível, dos recursos educacionais adotados pela instituição e sobre a existência de equipe multidisciplinar” (Icoletiva, 29 ago. 2003a). O número de horas, ou seja, a carga horária total e semanal do curso também deve ser considerada na avaliação: um curso a distância não pode ter uma carga horária total inferior a um similar presencial, pois “EAD não deve ser sinônimo de um curso fácil e inferior, deve ter a mesma qualidade e credibilidade de um presencial” (Storto, 2004, p.2). Além disto, a carga horária semanal, segundo Storto (2004), não pode exigir mais de seis a oito horas semanais de trabalho, pois o aluno não conseguirá ficar mais do que isto na frente do computador (sobretudo se for um trabalhador).

Atualmente, não existem instituições que avaliem os cursos a distância oferecidos no Brasil (Storto, 2004). Existe, segundo esta autora, um documento elaborado pela Seed/MEC – *Referenciais de Qualidade de EAD para Cursos de Graduação a Distância* – que tem como “objetivo orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior que podem usufruir dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil e empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos” (p.2).

Todos estes atuais cuidados são necessários porque, em um futuro não muito distante (daqui a duas décadas), segundo Bassis (2003), o *e-learning* (ou a Ead, para os brasileiros) fará uso de uma série de novas e diferentes aplicações tecnológicas que propiciarão a alunos e professores ferramentas de apoio ao ambiente educacional que “revolucionarão” ainda mais o atual cenário de ensino-aprendizagem:

⁷⁰ Os cursos de graduação, os seqüenciais e os de pós-graduação são credenciados pelo Ministério da Educação e pode-se consultar a lista completa e atualizada dos cursos credenciados no *site* do MEC (www.mec.gov.br). As secretarias estaduais são responsáveis pelo credenciamento dos cursos de ensino médio a distância e as municipais pelos de ensino fundamental. Para outros tipos de cursos – livres ou de aperfeiçoamento – não existe um órgão específico que regule as atividades (Folha Online, 29 set. 2004a).

- *Popularização de tecnologias*: computadores dotados de altíssima capacidade de processamento e armazenamento serão tão comuns e populares quanto os atuais celulares, a um preço muito acessível;
- *Integração de eletrônicos*: teremos em um só aparelho várias funções (Internet, gravador e reproduzidor de vídeo e áudio, câmera digitalizadora, banco de textos e imagens, entre outras), tudo na forma *wireless*, ou seja, sem fio;
- *Maior valorização da andragogia*: haverá mais empresas e consultores trabalhando no estudo da melhor formação de adultos, conforme as competências demandadas pelas empresas;
- *Learning Games (L-Games)*: serão criadas empresas voltadas para criação de jogos educacionais em ambientes LMS (*Learning Management System*), para viabilizar a construção de simulações colaborativas de interação e aprendizagem:

Os jovens poderão viver personagens do passado histórico da humanidade, simulando julgamentos em tribunais ou até mesmo sendo personagens de uma obra de Shakespeare, como nos jogos de RPG⁷¹. (Bassis, 2003, p.3)

- *Comunidades peer-to-peer (P2P)⁷² de e-learning*: existirão redes de computadores (comunidades colaborativas) compartilhando informações organizadas por conteúdos específicos de aulas (vídeos, gravações, fotos e documentos);
- *Weblogs escolares*: cada aluno terá em seu computador, o seu diário escolar pessoal, que poderá ser configurado por quem tiver acesso a determinadas partes do mesmo. Assim, ele poderá compartilhar, com outros alunos, resumos, anotações e provas. Estas serão as primeiras comunidades virtuais informais de ensino-aprendizagem. Para se ter uma idéia da potencialidade desta novidade, um *site* especializado no tema define o *weblog* da seguinte forma:

O *blog* é uma página *web* [daí *weblog*] atualizada freqüentemente [em horas ou dias], composta por pequenos [ou grandes] textos apresentados de forma cronológica. (...) O conteúdo e tema dos *blogs* abrange uma infinidade de

⁷¹ RPG é a abreviação da sigla inglesa *Role Playing Game*, que já foi traduzida de várias formas em nossa língua, dentre as quais, como *Jogo de Interpretação*. Apesar dessa tradução, o RPG não é exatamente um jogo, pois se parece mais com uma brincadeira de contar histórias. Maiores informações sobre o RPG poderão ser encontradas no *site*: www.rpgonline.com.br.

⁷² *Peer to peer* (P2P) significa conectar computador a computador, sem a intermediação de provedores. Comunidades criam programas (em geral gratuitos) que compartilham na Internet recursos e serviços diretamente entre sistemas.

assuntos que vão desde diários, piadas, *links*, notícias, poesias, idéias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir. Usar um *blog* é como mandar uma mensagem instantânea para toda a *web*: você escreve sempre que tiver vontade e todos que visitam seu *blog* tem acesso ao que você escreveu. Vários *blogs* são pessoais, exprimem idéias ou sentimentos do autor. Outros são resultado da colaboração de um grupo de pessoas que se reúnem para atualizar um mesmo *blog*. Alguns *blogs* são voltados para diversão, outros para trabalho e há até mesmo os que misturam tudo. Os *blogs* também são uma excelente forma de comunicação entre uma família, amigos, grupo de trabalho, ou até mesmo empresas. Ele permite que grupos se comuniquem de forma mais simples e organizada do que através do *e-mail* ou grupos de discussão, por exemplo. (Blogger, 2004)

- *Teaching Sistem Provider* (TSP): os *Sistemas Provedores de Ensino* serão criados no formato parecido com os *Call Centers* (centrais de chamadas via telefone), de forma a venderem para as instituições de ensino interessadas os serviços de “Tira-Dúvidas” por matérias, ou o *Chat-on-line* (via computador), para que os alunos tenham mais opções e ferramentas no processo de absorção do conhecimento (aqui será criada mais uma especialização para o profissional de ensino, o *tutor virtual*).

Todas estas “maravilhas”, porém, continua Bassis (2003), só serão bem aproveitadas se tivermos professores bem preparados (vivendo a escola com uma “nova” mentalidade) e pais que facilitem e participem da adequação do ensino a distância à vida normal do estudante, desde o ensino fundamental. Caso contrário, os estudantes não se sentirão suficientemente motivados para utilizar as ferramentas propostas. Pois, ainda segundo este autor:

A tecnologia por si mesma não é nada, é apenas ferramenta sem aplicação útil ou correta. A combinação do ser humano explorando o máximo de sua capacidade e criatividade, usando como facilitador as novas tecnologias é que trará um real benefício à sociedade. (p.3)

Segundo Soares (2001b), a substituição paulatina, mas inevitável, dos agentes tradicionais da educação – pais, professores, escola, família, igreja – pelas máquinas educadoras e suas redes de comunicação virtuais estão transformando o *Homo sapiens* em um *Homo machinalis*. Tal transformação é resultante da junção dos componentes biológicos inerentes à espécie humana, aos mecanismos eletrônicos a que se submetem todos e aos determinantes sociocibernéticos.

Entre a *tecnofobia* (medo excessivo das tecnologias, crendo que as mesmas criarão circuitos diferenciados para os que possam ou não ter acesso a ela) e a *tecnofilia* (uso

indiscriminado e defesa da tecnologia para qualquer proposta educativa), muitas são as posições possíveis⁷³. Quase todos concordam, porém, que este é um processo sem volta e, arrebatadas pela mania *info-tech*, de uma hora para outra, as escolas que não conseguiam arcar com os custos dos livros didáticos atualizados estão empenhadas em proporcionar aos estudantes equipamento audiovisual, câmeras de vídeo, computadores em sala de aula, capacidade de editoração eletrônica, os mais recentes *softwares* educacionais, acesso à internet e videoconferência (Klein, 2002).

Esta tentativa de adequação se justifica por argumentos como o abaixo:

A alternativa que temos em nosso país [os EUA] é que o sistema educacional se una à era eletrônica e se comunique com os estudantes de uma forma que eles possam compreender e com a qual eles possam se relacionar. Do contrário, nossas escolas podem continuar a usar formas obsoletas de comunicação e tornar-se as prisões atuais para milhões de jovens, como vêm se transformando nas áreas mais pobres da cidade. (Klein, 2002, p.112)

Portanto, para que nossas escolas não se pareçam com presídios, nada mais oportuno que a “lógica disciplinar que presidia as instituições disciplinares [se espraie] por todo o campo social, prescindindo hoje do confinamento, e [assumindo] modalidades mais fluidas, flexíveis, tentaculares, informes e esparramadas” (Pelbart, 2000, p.29).

Pois, se a montanha de estudantes dispersos no mundo não pode ir até Maomé para se qualificar (por falta de tempo, dinheiro, vontade), então Maomé deve ir, o quanto antes, à montanha (Balboni *apud* Latini, 2000).

Redes (de Controle) Virtuais

Vivemos em um mundo datado. A globalização é essa data. São as suas definições e contornos que constituem e limitam tudo o mais. Vejamos alguns traços do presente ligados à condição histórica da avareza: a hipersofreguidão possível – esse sentido de urgência – relacionada ao mito da velocidade. Essa busca indormida de vantagens – a hiperavidez possível –, seguindo o mito da nova competitividade. A hiperesganadura possível, devida à nova e mentirosa moralidade dos negócios. (ZH, 20 jan. 2001, p.2)

⁷³ A resistência à tecnologia por aqueles que evitam ou até mesmo restringem completamente o uso de certos objetos tecnológicos (computadores, celulares, microondas, televisão), de produtos industrializados (enlatados, refinados etc) ou do automóvel, não necessariamente é uma *tecnofobia*. Muitos resistentes boicotam tais produtos por uma decisão de fundo político, cujas crenças estão amparadas, em geral, na luta pela sustentabilidade ambiental, anticapitalista ou simplesmente por uma melhor qualidade de vida (Resistência, 2003).

As novas tecnologias produzidas nesta *era informática* ou as atuais formas como as utilizamos têm sido invariavelmente associadas ao progresso, à evolução, à necessidade de ampliação e abrangência da escolarização em todos os lugares⁷⁴ e em qualquer tempo.

Podem também estar associadas à necessidade que nossa sociedade capitalista (tardia) tem de exercer controle – econômico e produtivo – sobre aqueles que estão fora da escola, por falta de tempo ou por impossibilidade física. Pois, em um certo sentido, parece ser mais interessante para este sistema socioeconômico e cultural vigente (moderno tardio, líquido, pós-moderno, hipermoderno etc) manter as pessoas conectadas ao modelo de produção e reprodução disciplinar do saber – mesmo que fora ou bem longe da escola –, do que arcar com os custos de uma legião de inconformados, desesperançados, desenganados, desiludidos, desempregados, pobres, famintos, sem estudos e sem perspectivas (Rocha, 2000a).

O investimento/gasto inicial (nem tanto econômico, mas sobretudo de “valor simbólico”), mesmo que seja alto, está dando garantias – seja pela novidade, seja pelas inegáveis facilidades, seja pelas inúmeras vantagens – de que depois de feito não precisará ser constantemente renovado, já que está conseguindo fazer crer, desde o início dos anos noventa, para esta legião de “desinformatizados”, que é possível recuperar o padrão econômico, social, cultural etc, mesmo que através de ações “virtuais”.

A produtividade deste controle não violento também pode ser atestada na capacidade que temos de construir e manter intocável esta necessidade: aprender sempre, seja na escola ou longe dela. Uma necessidade em que a liberdade de escolha – nos fazem crer – está acima de tudo e todo o resto é consequência deste processo dialógico que nos permite conscientemente conhecer nossas vontades, desejos e torná-los reais dentro de nossas possibilidades.

Diante, portanto, daquilo que muitos teóricos (críticos) afirmam ser o desgaste sofrido pelo modelo educacional vigente – por vezes excludente, autoritário, a-histórico, apático, omissivo, formalista, burocrático, diretivo – e, particularmente, diante da proclamada falência do sistema educacional brasileiro (em geral, caracterizado pela falta de verbas, de investimentos, com baixos salários, ameaças privatistas, evasões, violências,

⁷⁴ O lugar, segundo Veiga-Neto (2002c, p.208), é “entendido, vivido e designado como um caso particular, inserido num espaço (...) o cenário físico onde se dão nossas experiências concretas e imediatas”; ele é a humanização do espaço, que é “geral, abstrato, infinito e ideal” (p.208).

indisciplinas, incivildades e vandalismos), nada melhor do que não sair da própria casa ou do próprio local de trabalho para conseguir, na tranqüilidade e no conforto “domésticos”, o tão sonhado diploma escolar, independente do grau ou do objetivo a que se destina. Pois, como afirma o Secretário de Educação a Distância do MEC:

Educação a distância é uma nova tendência de ensino. Temos um número expressivo de jovens que, pelas condições normais, não teriam acesso ao ensino superior. O número de vagas que temos hoje disponíveis, tanto no ensino público como no privado, é ínfimo, considerando a demanda que temos no país como um todo. (JC, 29 out. 2004)

Assim e por tudo isto, talvez a virtualidade seja capaz de resgatar a heterogeneidade do espaço escolar (Fernandes, 2000), de revolucionar as relações socioculturais presentes neste espaço (López, 2000), de hominizar o caos, o apocalipse cultural, a catástrofe (Lévy, 1996b), assim como ela poderá representar apenas mais uma – a mais econômica – forma de nos manter sob controle.

De tudo isto, restam algumas verdades socialmente constituídas, apesar das muitas incertezas continuamente propostas. A permanente atualização dos mecanismos de sujeição (narcísica e individualista) e controle não deve ser desconsiderada, assim como não deverão ser desconsideradas as contínuas transformações que continuarão a acontecer em função das inovações tecnológicas produzidas. Pois, “esta forma atual de vigiar e controlar os corpos a distância [é] uma prática pós-moderna de influência, submissão e modulação dos sujeitos. É uma nova ferramenta das tecnologias do eu que, junto às reguladoras, são utilizadas naquilo que Foucault chamou de governo dos Estados modernos” (Garcia-Vera, 1997, p.5, trad. minha).

Portanto, para que as redes (sejam elas virtuais ou não) não se transformem em emaranhados sem “fins” – mais aprisionantes e capturantes do que aqueles recursos (práticas e discursos) utilizados nas *sociedades de soberania* ou *disciplinares* –, talvez seja produtivo procurar conhecê-las e entendê-las melhor o quanto antes.

Ser livre não significa não acreditar em nada: significa é acreditar em muitas coisas demasiadas para a comodidade espiritual da obediência cega; significa estar consciente de que há demasiadas crenças igualmente importantes e convincentes para a adoção de uma atitude descuidada ou niilista ante a tarefa da escolha responsável entre elas; e saber que nenhuma escolha deixaria o escolhedor livre da responsabilidade pelas suas conseqüências e que, assim, ter escolhido, não significa ter determinado a matéria de escolha uma vez por todas, nem o direito de botar sua consciência para descansar.

(Bauman, 1998, p.249)



A VONTADE DE CONTROLAR

O modelo de educação que caracterizará a sociedade da informação e do conhecimento provavelmente não será calçado no ensino, presencial ou remoto: será calçado na aprendizagem. (...) Quem quiser participar desse processo terá que disponibilizar (...) ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem. A Internet e a *Web*, ou seus sucedâneos, certamente terão um papel fundamental nesse processo (...) As informações necessárias para [a] aprendizagem das pessoas, para que elas desenvolvam os projetos em que vão estar envolvidos, vão estar disponíveis na Internet e aos interessados competirá ir atrás delas (...) A escola e os professores, se vão ter [*sic*] alguma função nesse novo modelo, será no sentido de criar ambientes de aprendizagem em que os alunos possam ser orientados, não só sobre [*sic*] onde encontrar as informações, mas, também, sobre como avaliá-la [*sic*], analisá-la [*sic*], organizá-la [*sic*], tendo em vista os seus objetivos. (Chaves *apud* Araujo, s/d, p.1)

Discursos sedutores, argumentos “indiscutíveis”, práticas inovadoras, certezas construídas, verdades virtuais sustentam a necessidade de que todos (ou quase todos) devam se render a esta nova lógica cultural, produtora de sentidos nem tão novos, nem tão diferentes.

Tem sido crescente e constante a afirmação da necessidade de que a escola forme, eduque, invista na produção de indivíduos aptos a fazerem parte deste atual mundo do trabalho e da informação que se baseia sempre mais no conhecimento e nas trocas – tal como os europeus que “(...) devem aprender desde a mais tenra idade a controlar os novos instrumentos de informação e de comunicação. Está em jogo o futuro deles, o lugar deles na sociedade e sobretudo as futuras oportunidades de trabalho” (Cresson e Bangemann, 2002, p.1-2, trad. minha) – e que, dizem, se caracterizará pela não existência de fronteiras, pela sua transnacionalidade, pela tentativa de se falar uma única língua e pela necessária desconsideração dos fusos horários e relógios biológicos.

Ainda que tais características representem apenas uma construção cultural – que só faz sentido se relacionada a determinados espaços e tempos – e a não existência de fronteiras, por exemplo, não seja fato consumado para a maior parte dos países do mundo (apesar da instituição da Comunidade Econômica Européia e do Mercosul), continuamente são ativados discursos e práticas que afirmam a vontade de que tais fronteiras não mais existam. Embora, sabemos, elas existam e causem inúmeros desconfortos para quem precisa se deslocar fisicamente de um país a outro. Um outro

exemplo são as redes de televisão, que através de satélites e fibras óticas, também conseguem superar uma série de entraves tecnológicos para poderem transmitir seus programas para todas as partes do mundo, nos horários em que são transmitidos localmente. Desconsideram, porém, os relógios e os fusos horários daqueles que são seus espectadores transnacionais. Saliento que minha intenção, com estes exemplos, não é discutir aqui a existência/permanência da “identidade nacional” (e o que ela possa significar) que, creio, se manterá (e talvez até se reforce) independentemente da existência ou não das fronteiras nacionais. Os exemplos que aqui trago pretendem apenas mostrar que, para o mercado transnacional, importa bem pouco de onde viemos, mas sobretudo onde estamos e para onde poderemos ir.

A escola, por tudo isto, talvez se torne cada vez mais virtual apenas para atender as exigências deste novo mundo do trabalho (desterritorializado e atemporal) ou talvez ela esteja se virtualizando em função da violência que impera em nossas relações sociais. Ou talvez entre ambas – produtividade econômica e aumento da violência – exista uma correlação discursiva que justifique a crescente virtualização, já que a desigual distribuição de rendas, de riquezas e de oportunidades produz, entre outras coisas, agressões, violências, ameaças, invasões, roubos.

Se a violência cresce “a patamares inaceitáveis” (ZH, 20 ago. 2000, p.44), se transformando numa “epidemia” (ZH, 18 jun. 2000, p.50), algumas são as possíveis soluções apresentadas, sobretudo em relação ao ambiente escolar: alguns defendem, por exemplo, “a vigilância ostensiva da Polícia nas escolas para evitar a aproximação de traficantes e elementos que possam levar droga para o local” (CP, 14 jun. 2000, p.7) ou a criação de uma guarda escolar. Outra solução para controlar (e, se possível, acabar com) a violência nas escolas tem sido a adoção, cada vez maior, de equipamentos que procuram inibir/impedir atos infratores: grades, cadeados, cercas, muros altos, detectores de metal, controles remotos, câmeras “invisíveis”, sensores eletrônicos.

A proteção vigilante e contínua, que monitora espaços e pessoas 24 horas por dia, sete dias por semana, tem um custo financeiro alto, promete eficiência e eficácia e, ainda que seja “um pouco constrangedora, é necessária” (resposta de um aluno – em uma escola de Brasília ao ser questionado sobre a revista obrigatória feita antes de se entrar na escola, através de um detector de metal – apresentada no *Jornal Nacional*, 2000).

Outra reportagem sobre a violência nas escolas é a intitulada: “Quadro-negro: traficantes dominam escolas, ameaçam professores, impõem *toque de recolher* e dão *conselhos* para pais de alunos” (IstoÉ, 23 ago. 2000, p.39, grifos no original). Nela, são descritos os atos de violência, de vandalismo, as ameaças e as vinganças que ocorrem dentro de um determinado ambiente escolar, dominado pelas gangues de traficantes e pelo medo às represálias. No final, o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa afirma e aconselha: “Não existem atividades para o tempo livre dos jovens. Eles precisam de uma ocupação construtiva” (IstoÉ, 23 ago. 2000, p.43). Tal argumentação induz a pensar que os jovens precisam ocupar as 24 horas dos seus dias produzindo coisas “úteis” (não desagregadoras, desconfortáveis, problemáticas) a uma sociedade injusta e desigual, na qual muitos não se sentem acolhidos, mas na qual estão obrigatoriamente inseridos. Neste sentido, dar a eles – excluídos e marginais – a possibilidade de fazerem parte deste mundo através da ocupação contínua, agradável, criativa (como, por exemplo, aquela com atividades relacionadas à informática⁷⁵) pode ser um investimento econômico interessante e necessário.

Diante deste quadro de violências crescentes, construir um ambiente (escolar) de mínimos convívios sociais é uma solução que, associada a outros fatores, parece ser possível e desejável. Assim, fechados em nossos casulos internauticos (abertos para o mundo através da tela do computador) ficamos menos expostos e menos vulneráveis a esta massa de incivis, desocupados, desempregados, desgovernados, indisciplinados e desregulados.

Um outro argumento preponderante – que comumente é utilizado no convencimento daqueles que ainda não se renderam aos “encantos” da máquina – é a vantagem de, sozinho, no seu micro-território, poder “crescer” independente dos outros. A inexistência do ambiente de comparação, onde todos numa mesma sala sabem (quase) tudo em relação ao outro – suas qualificações, habilidades, desajustes e incompetências – torna o ambiente virtual perversamente sedutor: fazer-se conhecer ao outro, através de um filtro, mostrando o que convém é, no mínimo, muito agradável. Sobretudo porque as

⁷⁵ A própria reportagem traz como sugestão a criação de laboratórios de informática para a ocupação do tempo livre dos jovens.

“verdades” virtuais são mais dificilmente comprováveis e, portanto, menos comprometedoras.

É vantajoso também, segundo Dantas (2000), poder continuar estudando sem ter que, por exemplo, comprometer a posição profissional conquistada ou o horário de trabalho, pois profissionais já estabelecidos no mercado de trabalho não podem retornar aos bancos escolares e se afastarem da posição que ocupam, disponibilizando tempo e dinheiro para realizarem cursos durante o horário de trabalho ou em outros lugares (inclusive em outros países), para depois retornarem. Empresas de grande porte estão investindo maciçamente para manterem seus profissionais no seu local de trabalho e incentivando que os mesmos continuem se especializando através dos cursos a distância, nas “universidades corporativas (...) [que] nada mais são que a criação, *intra murus [sic]*, de comunidades de aprendizado colaborativo, que oferecem a oportunidade aos funcionários da empresa de trocarem suas experiências e aprenderem com especialistas convidados” (Dantas, 2000, p.2):

Se a escola entrou na empresa, e não mais para alfabetizar, é preciso também que a pedagogia faça o mesmo. Não há formação, crescimento e transformação sem educação, e o ensino corporativo não é exceção à regra. É preciso formar educadores capazes de dimensionar modelos e estratégias próprias para a implantação de sistemas de educação continuada através do EaD dentro das empresas, sob o risco de desperdirmos [*sic*] inutilmente esforços, tempo e recursos.

Sair, por tudo isto, do ambiente fechado da sala de aula – a “máquina energética e fechada que é a escola moderna [para] uma nova maquinaria cibernética, completamente difusa e aberta” (Veiga-Neto, 2000d, p.1) – é tentador e promissor. Garante, em última análise, a possibilidade da permanência da escola como local de enunciação e subjetivação. Ainda que não tenha uma estrutura física determinada, sua virtualidade, atemporalidade, capacidade de inovação, criatividade e, favoravelmente, impessoalidade justificam sua potencialidade.

Entre o aumento da violência nas escolas, a utilização das tecnologias informáticas e a oferta de cursos a distância não existe, em absoluto, uma simples relação de causalidade. As constatações que faço – sobre a existência de algumas condições de possibilidade que permitem que o ato de ensinar-aprender seja cada vez menos presencial e mais virtual – é produto de um emaranhado jogo de causalidades imanentes que se faz

muito produtivo diante de uma crescente desconfiança quanto à possibilidade de a instituição pedagógica conseguir sobreviver a tamanhas provações.

É comum, porém, como já citei nas soluções apontadas para coibir/inibir o aumento da violência (nas escolas e fora delas, em locais públicos ou privados), argumentar-se favoravelmente sobre a necessidade de que sejam implantados “modernos” sistemas de vigilância que garantam a segurança, ainda que tais sistemas signifiquem o “fim da privacidade”:

Vigilante eletrônico: uso de câmeras de vigilância, como no *Campus* da Universidade Federal de Santa Maria, está aumentando e acirra debate sobre a privacidade. (ZH, 13 fev. 2000, contra-cap)

Outra matéria de capa sobre a morte da privacidade e o uso da Internet foi a da revista *InfoExame* (jun. 2000), que mostra o quanto “a Internet vasculha nossas vidas nos mínimos cliques” (capa), pois “ninguém escapa incógnito na internet. Ou quase ninguém. A ordem é seguir todo mundo (...)” (p.30-31).

No *Jornal da Band* (2002), foi ao ar uma reportagem que mostrava como os “vigilantes eletrônicos” estão controlando tudo o que acontece nas ruas, nas favelas e nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, já que a Secretaria da Educação deste Estado (SEC/RJ) está desenvolvendo um projeto de adoção de câmeras de vigilância em todas as escolas estaduais fluminenses. Segundo a reportagem, dez por cento das escolas estaduais, motivadas por casos de violência, já possuem tais telecâmeras. Isto, segundo a Coordenação do Projeto, não vai limitar os estudantes em nada. Algumas reações a estes instrumentos eletrônicos foram mostradas, tal como a de alguns funcionários que julgaram que estas máquinas irão substituir a figura do inspetor. Outros questionaram se tais mecanismos não ocasionarão falta de privacidade.

No *Jornal da Noite* (2002), uma reportagem mostra que, embora os índices de violência da Coréia do Sul não justifiquem a adoção de complexos sistemas de vigilância pessoal, os coreanos estão “viciados” em segurança, com o desenvolvimento de inúmeras tecnologias (abertura de portas através da íris ocular, portas de carros que abrem e fecham a partir da voz do proprietário, entre outras).

No *Jornal Nacional* (14 fev. 2000), outra reportagem apresenta como estão sendo recebidos os detectores de metal nas escolas de Brasília: “É um pouco constrangedor, mas é necessário”. O próprio *Jornal Nacional*, em outro momento (5 maio 2000), questionou

como estamos nos sentindo diante dos necessários equipamentos de segurança domésticos: “Segurança ou escravidão? Câmeras nas ruas, chaves, olho mágico, grades... Estamos mais presos do que os ladrões!”. No *Jornal da RBS* (2000), questiona-se: “como conviver com a violência nas escolas?”. No *Fantástico* (2000), uma outra reportagem apresenta como as novas tecnologias estão permitindo que tudo seja visto: basta colocarmos a cara no mundo para perdermos a nossa privacidade. No *Jornal Hoje* (2001) é mostrado como as câmeras e a falta de privacidade se tornaram “normais” hoje em dia, pois com tantas tecnologias sendo operadas e o incentivo crescente à sua utilização, parece não ser ilegal fotografar, filmar, registrar. Mas, em Porto Alegre, a reportagem mostra travestis que entraram na Justiça gaúcha contra os moradores de uma rua para provar que o uso de imagens gravadas “ilegalmente”, por câmeras escondidas, está ofendendo a honra dos “trabalhadores do sexo”.

Uma outra reportagem que também questiona o quanto a vigilância contínua e informatizada promove o fim da privacidade é a matéria de capa da revista *Amanhã: Economia & Negócios* (nov. 2000): “Sorria: você está sendo vigiado. A vigilância é cada vez maior nas ruas, no trabalho, na internet e no comércio. Tudo em nome da segurança”. E dá conselhos de como evitar isto:

Lembre-se: eles estão o tempo todo vigiando você. Use dinheiro sempre que possível. Não forneça seu telefone, seu endereço e os números dos seus documentos, a não ser que seja absolutamente necessário. Não preencha questionários nem responda a serviços de *telemarketing*. Exija que o banco, a companhia de cartão de crédito e do governo lhe mostrem todos os dados que têm sobre você. Bloqueie identificadores de chamadas e mantenha seu número fora da lista telefônica. Jamais deixe seu celular ligado enquanto viaja – ele pode ser rastreado. Se você tiver de utilizar a internet, use *e-mail* criptografado, rejeite todos os *cookies* e nunca dê seu verdadeiro nome quando se registrar em *sites*. No trabalho, presuma que todos os telefonemas, mensagens de voz, *e-mail* e computadores sejam monitorados. (*Amanhã*, nov. 2000, p.35)

As novas máquinas tecnológicas vieram para nos salvar ou nos aprisionar? Será que a tirania da existência de objetos que nos governam e se impõem – com regras precisas de uso, com limites determinados, de ambientes tecnológicos e artificiais – não estariam a violentar a nossa realidade cotidiana, a fim de controlar e apaziguar as autênticas e primitivas pulsões (bárbaras, violentas e extremadas)?

Controles oportunos

Na escola, a vigilância – uma das tecnologias disponíveis para o estabelecimento de determinadas relações de poder, entre outras coisas – sempre se fez presente. Com funções (ou utilizando-se de instrumentos) diferentes, a vigilância foi (ou está sendo) tão útil para as escolas reguladas pelo *dispositivo de disciplinaridade* como para aquelas que, atualmente, se encontram enredadas pelos discursos e práticas do *dispositivo de controle*.

Ao inventar a expressão *dispositivo de controle* e dela me utilizar complementando, num certo sentido, os conceitos desenvolvidos por Foucault – de *dispositivo da sexualidade* (1999a) e de *sociedade de soberania e disciplinar* (1997c) – e por Veiga-Neto (1996a) – de *dispositivo de disciplinaridade* – minha intenção é mostrar, fazendo uso de uma fidelidade infiel a Foucault, que, na sociedade estudada por Deleuze (1998), a *de controle*, existe um emaranhado de elementos heterogêneos que demarcam a natureza de um ou outro modo de dizer, fazer ou ver as coisas do mundo. É com esta intenção, portanto, que faço uso da expressão ora inventada, pois creio que na *sociedade de controle* exista uma série de recursos, práticas, discursos que constituem uma rede maior, que está para além da organização social. Ou seja, não existe apenas uma *sociedade de controle*, mas um *dispositivo* no qual operamos, nos subjetivamos, produzimos e somos produzidos com a mediação de técnicas, tecnologias, mecanismos, engendramentos extremamente úteis à manutenção deste tipo de sociedade.

É importante ressaltar, porém, que o controle (enquanto mecanismo de exercício de poder e governo, que visa manter as relações socioculturais e econômicas vigentes) e a vigilância (enquanto uma das tecnologias necessárias empregadas no exercício do controle) sempre existiram, seja nas *sociedades de soberania* ou *disciplinares*. Se alguma coisa mudou, foi particularmente o “como” do exercício do controle (e, por consequência, da vigilância) que, com o aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos e a intensificação do uso dos mesmos, passou a ser exercido de uma forma mais branda e “quase” imperceptível. Mudaram as tecnologias utilizadas para o exercício do controle e da vigilância, mas mudaram, sobretudo, os efeitos subjetivos resultantes do emprego de uma ou outra tecnologia. Assim como as relações socioeconômicas e culturais tornaram-se menos “servis” (senhor-escravo, rei-súdito) e o exercício de poder menos “violento” da Idade Média até hoje (nas sociedades ocidentais), o tipo de poder que se exercia na escola

(quando da sua inserção social) não é o mesmo daquele hoje exercido na escola da sociedade atual (seja ela pós-moderna, moderna tardia, pós-industrial ou imperial):

Na sociedade de controle (...) [os] mecanismos de comando se tornam cada vez mais *democráticos*, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. (...) O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (...) e os corpos (...) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade. (Hardt e Negri, 2001, p.42, grifo dos autores)

Os objetivos talvez sejam os mesmos (ainda que sejam revestidos de uma aura de evolução ou de um progresso), já que o projeto político-pedagógico da escolarização moderna continua pretendendo conscientizar, autonomizar, libertar, responsabilizar, fazer crescer. Mudaram os meios: tornaram-se mais evoluídos, mais justos, mais científicos – dizem quase todos. Mudaram os modos, os métodos, os mecanismos, as tecnologias do exercício do controle, para que se tornassem mais econômicos, mais produtivos, mais abrangentes, menos violentos. Tornaram-se – ou pretende-se que se tornem – ocultos, imperceptíveis, em consonância com os produtos e os serviços oferecidos neste nosso “novo” tempo.

Considerando-se que – com o advento da Modernidade, com o aumento do número de indivíduos sobre a Terra e com a necessidade de organizar/disciplinar esta população potencialmente “improdutiva” – foram variadas as formas de exercício de controle utilizadas sobre as populações e que a vigilância tem sempre mais ocupado um papel importante nas nossas relações sociais, não é difícil demonstrar como esta tecnologia foi se “aperfeiçoando” a fim de manter a ordem vigente, porém sem parecer impositiva (para evitar as indesejáveis revoltas e inconformidades) e sendo o mais produtiva possível (vigiar para obter resultados favoráveis e aceitos).

Conforme desenvolvi em Rocha (2002), no início da escolarização de massa, dadas as peculiaridades das primeiras escolas – ligadas ao clero, com rígidas regras e hierarquias a serem seguidas –, e também devido ao perfil do aluno a que se destinavam – poucos e nobres homens que deveriam aprender como melhor governar outros homens e que, portanto, deveriam controlar a si mesmos e os outros para obter de todos o máximo proveito possível (sem discórdias nem insatisfações) – tínhamos um tipo de controle que se utilizava, entre outros recursos, de uma *vigilância repressora* (coativa, coercitiva, que usava a força física para impedir, impor limites, regradar, regular, normalizar).

Com a introdução de outros e mais sofisticados recursos (e discursos), controles menos “diretos” começaram a ser operados. Primeiro, porque as escolas mudaram: atendem um maior número de alunos e estão ligadas às mais diferentes instâncias de administração (municipais, estaduais, federais, públicas ou privadas, laicas ou religiosas). Segundo, porque o perfil dos alunos mudou: passaram a ser muitos e diferentes (social, cultural e economicamente). Provenientes das mais diferentes situações (familiares, sociais, culturais, regionais), muitos alunos sequer acreditam nas garantias que a escolarização (democrática, emancipatória) diz oferecer. Frequentam a escola muitas vezes por obrigação (porque os pais ou os conselhos tutelares decidem que ali devem ficar), para poderem almoçar/lanchar melhor do que na própria casa ou para simplesmente passarem o tempo. Neste outro tipo de escola – para todos – são necessários, então, outros tipos de recursos. Particularmente em relação à vigilância, afirmo (Rocha, 2002) existir uma *vigilância disciplinadora* (que disciplina por “convencimento”, explicando, argumentando, assujeitando o outro através do saber socialmente aceito, pois ir à escola parece ser um bem universal a que todos têm direito). Com os “avanços” tecnológicos ocorridos particularmente nestas últimas décadas, o exercício do controle também mudou. E, por consequência, um outro tipo de vigilância passou a ser utilizada em conjunto com os outros dois tipos de vigilância: a *vigilância tecnológica* (que controla por “impedimento”, que impede sem violentar, através de meios invisíveis, de alta tecnologia, ampla cobertura, grande velocidade e acumulação de informações).

A formulação proposta destes diferentes tipos de vigilâncias – *repressora*, *disciplinadora* e *tecnológica* – está, por um lado, diretamente relacionada aos exemplos de espaços escolares existentes em nossas sociedades contemporâneas. Por outro lado, está relacionada à necessidade de que se faça uma reflexão sobre as ações que têm sido feitas para “aprimorar” o exercício do controle – não só na escola, mas também nos outros locais públicos e privados de convivência social –, sobretudo porque estas ações (invisíveis) acabam por justificar e ampliar o exercício indiscutível e indiscriminado do mesmo.

Quanto mais inominado e totalizante for o controle, mais produtivo e econômico ele será, pois menor será a sua ação repressiva (coercitiva, violenta e coativa) externa, hierárquica e visível. Por consequência, maior será a capacidade do grupo (e do indivíduo

isoladamente) em gerir (governar, vigiar, cumprir) a própria vida, com o máximo de controle, sem que outros precisem sobre ele (grupo ou indivíduo) exercer a força física, a violência explícita.

Independente, no entanto, do modo como a vigilância é operada, ela tem por função esquadrihar os indivíduos em tão bem fechados e “especialísticos” – mesmo que muitas vezes imaginários – quadrículos sociais, culturais, políticos, profissionais, espaciais, temporais, fazendo com que, cada vez mais, não seja necessário exercer sobre estes mesmos indivíduos o controle visível (violento, autoritário, antidemocrático, mais fortemente hierárquico). Num espaço economicamente vigiado – onde cada um e todos sabem exatamente o lugar que ocupam, as possíveis atitudes a serem tomadas, as esperadas reações, as imaginadas escolhas a serem feitas – não se faz necessário o exercício do controle explícito. E no caso do espaço escolar, particularmente, quanto mais organizado, distribuído, delimitado, previsto, quanto melhor determinadas suas ocupações e funções, menor será o exercício do controle externo, arbitrário, totalitário, único e unilateral.

O controle exercido, por exemplo, pela utilização de meios ou instrumentos tecnológicos – câmeras filmadoras, detectores de metais, raios-x, fitas magnéticas, cartões de identificação, números de série etc – produz nos sujeitos que a eles estão submetidos uma sensação de permanente atenção. O “controlado” é um sujeito anônimo – qualquer um – que, em princípio, não sabe o que pode ou não ser feito. Para que não corramos, portanto, o risco de sermos surpreendidos por uma ação indesejada de um descontrolado, é que são utilizadas máquinas, tecnologias, mecanismos (*hardware* e *software*) que impeçam a realização de ações indesejadas e mantenham todos em estado de alerta.

Sub-reptícia, escondida, a vigilância operada nas *sociedades de controle* controla sem que se veja ou se saiba exatamente onde se encontram seus equipamentos de controle, sem necessitar da visibilidade de um sujeito (pessoa física) que imponha limites ou defina as regras do bom comportamento. Não quero dizer com isto que a vigilância tecnológica opere por si própria, pois “(...) ela é parte das relações de poder: atrás das câmeras tem sempre alguém ou se diz ou se imagina que haja alguém. Com isto, se desfaz uma imagem equivocada da tecnologia de que ela está fora do mundo humano ou de que ela teria vida própria” (Santos, 2004, p.1). A tecnologia, portanto, é uma das invenções humanas que

colabora para a estruturação do campo de ações e relações humanas. Importante também ressaltar que a produtividade de um sistema de vigilância – como o aqui analisado – está diretamente relacionada a nossa crença em seu funcionamento. Ou seja, a forma como estamos assujeitados e nos assujeitamos a ela é mais produtiva, às vezes, do que a efetiva existência deste tipo de vigilância. Um exemplo desta produtividade pode ser ilustrado através da existência das inúmeras câmeras falsas que nos avisam “Sorria: você está sendo filmado!”.



Figura 1: Uma sala de aula vigiada, capturada na Internet

Em geral, são os sinais sonoros, os sensores magnéticos, os bloqueios automáticos, as filmagens ininterruptas que impedem ou registram as ações – para que elas não se repitam, para que se mantenha “tudo sob (ou nada fora do) controle” –, com a mesma intensidade repressora da violência física (ao não permitir passar, não deixar entrar, fazer ver tudo), com a mesma “intenção” da permanente e justificada disciplina – mesmo que a intenção ou a repressão não sejam por todos imediatamente compreendidas, o “saber” que as justifica está ali, presente, pronto para explicar o porquê deste controle e do uso deste tipo de vigilância –, fazendo com que tudo funcione como se deseja, como (parece) ser melhor para todos, para nossa conveniente convivência pacífica.

Mais econômica, mais produtiva, mais moderna, mais condizente com o ritmo e as exigências do tipo de sociedade em que vivemos – a *sociedade de controle* –, esta vigilância impessoal, atemporal e amplamente difusa está diretamente relacionada ao tipo de

produção econômico-cultural que produzimos e consumimos: imediata, instantânea, tecnológica, globalizada.

Muitas são as escolas que continuam utilizando, de forma não excludente, os recursos típicos das *sociedades de soberania* ou *disciplinares* e que passaram a incluir, por diferentes motivos e justificativas, os recursos tecnológicos das *sociedades de controle*. Os mecanismos de coerção – modernos e rígidos (porque tecnicamente “perfeitos”) que utilizam as inovações tecnológicas para alcançarem maior eficiência – não são facilmente adquiridos (porque, em geral, são muito caros), nem plenamente aceitos, porque geram, entre outras conseqüências, o desconforto da perda de privacidade. Cito um exemplo: há aproximadamente três anos atrás, uma escola no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, decidiu controlar o consumo de drogas nos banheiros através da instalação de micro-câmeras filmadoras. A inovação foi amplamente discutida pela mídia e pela comunidade gaúcha, duramente criticada por vários setores da sociedade e não durou pouco mais de uma semana. A escola foi obrigada a voltar atrás e retirar as micro-câmeras para que os alunos não se sentissem constrangidos ao utilizarem os banheiros para suas necessidades fisiológicas.

Justificados e incentivados em outras áreas de concentração humana – tais como bancos, aeroportos, *shoppings centers*, grandes e pequenos magazines, centros de poderes institucionalmente constituídos (tribunais, prefeituras, palácios de governo, câmaras legislativas etc) – onde os riscos até então pareciam ser maiores do que aqueles que ocorrem dentro das escolas, a utilização dos mecanismos tecnológicos de controle começou a ser discutida, pensada, proposta também para aqueles espaços tidos como uma “extensão da própria casa”, onde ficamos e deixamos nossos filhos por tanto tempo⁷⁶, crendo e confiando ser ali um espaço seguro e propício à boa educação, onde somos criados, formados, cuidados, disciplinados e controlados.

Em algumas escolas – particularmente naquelas de Educação Infantil –, os instrumentos da *vigilância tecnológica* começam a ser solicitados e desejados pelas próprias famílias que deixam seus filhos “indefesos” em espaços onde ultimamente eles têm sido vítimas de (inclusive) outros colegas que – armados, drogados, alcoolizados,

⁷⁶ Considere-se, além disto, que alguns de nós ficam na escola pelo menos quatro horas ao dia, por cerca de duzentos dias, num período – variável – mas até superior a trinta anos (da creche ou escola infantil até o doutorado).

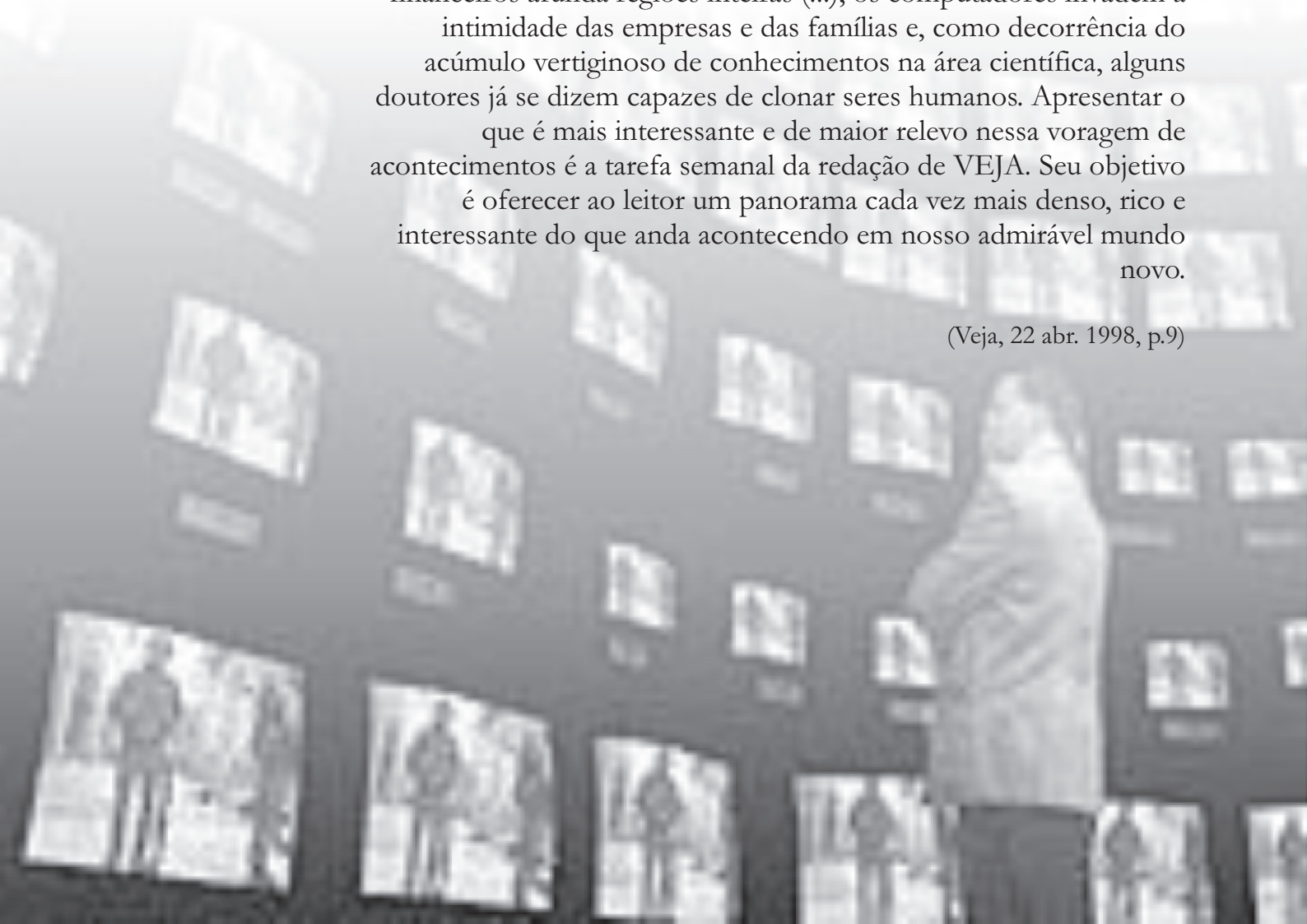
“desestruturados”, “desequilibrados”, entorpecidos, patologizados – ameaçam a paz e a tranqüilidade escolares.

Diante de tantas e constantes ameaças, mecanismos/tecnologias de controle (práticos, perfeitos, científicos, úteis, invisíveis) parecem ser a solução mais rápida, eficaz e eficiente para manter nas escolas os incivis, indisciplinados, mal-educados, que ainda não conseguiram aprender a acreditar na importância da escola (e na educação por ela praticada).

A missão central de uma revista semanal de informação é avaliar, selecionar e repassar aos leitores de forma inteligível as novidades que pipocam no Brasil e no mundo. Nesta edição, VEJA está particularmente carregada de fatos surpreendentes. Ao lado da cobertura jornalística convencional a respeito do desenvolvimento de questões políticas e econômicas, a revista apresenta uma lista enorme de reportagens que tratam de descobertas e avanços em áreas tão diferentes como a medicina, a engenharia espacial, a genética, as telecomunicações, os computadores e a aviação civil. Uma delas trata do novo ônibus espacial e as oportunidades de negócios que estão surgindo na órbita da Terra. Outra conta a história de uma menina inglesa que vai receber uma orelha criada em laboratório, na repetição de um experimento já realizado num rato, dois anos e meio atrás. Há também reportagens sobre o desenvolvimento de um carro elétrico, a chegada ao Brasil de jatos comerciais de última geração e a violação de telefones celulares digitais através de um sistema descoberto por alguns rapazes fanáticos pela quebra de códigos eletrônicos. Isso só para ficar em alguns exemplos.

No mundo de hoje, sofre-se um bombardeio inédito de informações. Caem as fronteiras entre os países, terremotos financeiros afunda regiões inteiras (...), os computadores invadem a intimidade das empresas e das famílias e, como decorrência do acúmulo vertiginoso de conhecimentos na área científica, alguns doutores já se dizem capazes de clonar seres humanos. Apresentar o que é mais interessante e de maior relevo nessa voragem de acontecimentos é a tarefa semanal da redação de VEJA. Seu objetivo é oferecer ao leitor um panorama cada vez mais denso, rico e interessante do que anda acontecendo em nosso admirável mundo novo.

(Veja, 22 abr. 1998, p.9)



MÍDIA: PARA ALÉM DO BEM E DO MAL

Não existem fatos, só interpretações.
(Nietzsche *apud* Vattimo, 1989, p.34)

A palavra mídia – um aportuguesamento da expressão latina *media* (plural de *medium*, que significa “meio”), utilizada na Língua Inglesa como *media* (ou *mass-media*) – tem sido habitualmente utilizada no Brasil, particularmente nas últimas décadas, em detrimento das expressões sinônimas *meios de comunicação de massa*⁷⁷ ou *meios de comunicação social*⁷⁸. Creio que a utilização predominante de mídia em detrimento destas outras expressões esteja diretamente relacionada à influência estrangeira (particularmente da Língua Inglesa) e à facilidade/economia na sua pronúncia.

Independente da palavra utilizada – mídia ou meios –, minha intenção, neste capítulo, é refletir sobre e questionar uma concepção dominante, descrita e analisada por muitos autores⁷⁹, que vêem o “poder da mídia” como aquele em que um (ou uma instituição) – o mais forte – “detém o poder” em relação a outros – mais fracos, mais pobres, mais injustiçados etc – e, através deste exercício de poder unidirecional, manipula, domina, controla, aliena e cria dependência(s). Para Sartori (2001), por exemplo, a mídia se constituiu no quarto poder republicano – juntamente com o poder executivo, o

⁷⁷ A expressão *meios de comunicação de massa*, de influência norte-americana (*mass communication*), foi amplamente utilizada no Brasil com a popularização dos meios de comunicação, nos anos quarenta – inicialmente com as revistas femininas, depois com os folhetins, os jornais “periódicos”, o rádio e, mais tardiamente, no final da década de 1950, com a chegada da televisão. Tal como a expressão diz (de massa), estes meios pretendiam atingir todos os ouvintes, leitores, consumidores possíveis (Sartori, 2001). Esta expressão, no entanto, apresenta problemas, dada a indefinição do que seja a “cultura de massa” (Coelho, 1987) e porque pressupõe a existência de uma “massa”, ou seja, um público relativamente numeroso, heterogêneo e anônimo.

⁷⁸ A expressão *meios de comunicação social*, de influência européia, foi difundida na América Latina pela Igreja Católica, a partir dos anos setenta. No Brasil, foi utilizada também para denominar a área dos recém-criados cursos de graduação (Cursos de Comunicação Social), que passaram a englobar, além do curso de *Jornalismo*, o de *Publicidade e Propaganda* e o de *Relações Públicas*. Pressupõe uma discussão entre “massa” e “sociedade”. Pressupõe também a compreensão de que a recepção a estes meios não se dá de forma massificada, nem massificadora: a audiência é “livre” para escolher o meio, para trocar de canal e para compreender a mensagem enviada a partir de suas próprias histórias e expectativas, de acordo com a sociedade/cultura a que pertence. A corrente européia, exatamente por isto, é considerada como mais crítica e humanista do que a vertente americana.

⁷⁹ Poderia citar uma infinidade de autores (inclusive contemporâneos) que, amparados em estudos críticos, marxistas e/ou frankfurtianos – muitos deles totalizantes, universalistas e cientificistas –, defendem ser responsabilidade única e exclusiva da mídia o atual “estado das coisas no mundo”: as permanentes guerras, a injusta distribuição das riquezas, a alta concentração dos meios de produção, entre outras inúmeras mazelas contemporâneas.

legislativo e o judiciário – e detém o privilégio, dentre eles, da instantaneidade da informação, que permite “informar” de forma muito mais rápida do que as outras instâncias de poder⁸⁰. Ainda segundo este autor, a mídia é o “único” poder do sistema capaz de, unilateralmente, produzir, reproduzir, comunicar, manipular, persuadir, informar e desinformar.

A (re)produção e circulação dos produtos midiáticos está amparada, no entanto, em uma mais ampla e complexa rede que está organizada a partir do conceito foucaultiano de *poder* (uma ação sobre ações, sem centro, pulverizada). A mídia é uma veiculadora, mas também uma selecionadora e (re)processadora de variados tipos de discursos, pois, ao transmiti-los, ela também anula, omite, exclui, define e impõe sentidos aos mesmos. E nesta complexa capacidade de dispersão e multiplicação de sentidos é que a mídia consegue manter-se para além do bem e do mal, pois são diversos os interesses que perpassam as mensagens, suas produções e recepções. Os sentidos são compreendidos de acordo com as múltiplas possibilidades existentes. E esta aparente diluição – de sentidos, de imposições, de poderes – é certamente uma das estratégias de sobrevivência, manutenção e atualização das mídias. É na dispersão que elas produzem e são mais produtivas, pois impedem que nos revoltamos contra elas. Na aparente fragilidade com que a multiplicidade se apresenta – dada a existência de diferentes meios, inúmeros veículos, incontáveis palavras, verdades sem fim –, reside o prazer da convivência, da aceitabilidade, da vontade de diversidade, pois nos identificamos sempre, em alguma medida, com alguma coisa que os meios nos comunicam. E sentimo-nos parte desta rede na medida em que dela nos utilizamos para entender nossas histórias, acreditar em algumas verdades e construir outras certezas.

A produtividade da mídia, portanto, está associada à capacidade de ser, ao mesmo tempo, um “lugar onde várias instituições e sujeitos falam – como veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados *verdadeiros* em nossa sociedade –” (Fischer, 1996, p.114, grifo da autora), assim como um lugar de criação de discursos próprios.

A mídia veicula e produz, simultaneamente, saberes sobre como estamos e como devemos estar no mundo. Sua função pedagógica – ela ensina na medida em que constrói

⁸⁰ Assinalei, nesta frase, o verbo “informar” utilizado por Sartori (2001), porque, segundo este autor, a função principal da mídia é esta: a sua objetividade informativa.

significados e atua decisivamente na formação dos sujeitos sociais (Fischer, 1997) – nos ensina a compreender os significados das idéias nela circulantes, a produzir novos significados, a nos constituir enquanto sujeitos e a nos compreender enquanto tal. Ainda segundo Fischer (1997, p.65),

(...) a mídia, em nossa época, estaria funcionando como um lugar privilegiado de superposição de “verdades”, um lugar por excelência de produção, circulação e veiculação de múltiplas fontes, sejam elas criadas a partir de outras formações, sejam elas geradas nos próprios meios. (grifo da autora)

A heterogeneidade dos discursos circulantes e a variedade das mídias, porém, não foram sempre as mesmas. Se hoje quase todos os discursos sofrem algum tipo de mediação, de reprocessamento, sobretudo de ordem eletrônica, a história da transmissão “massiva” de informações é creditada, por muitos autores, a Gutemberg – que imprimiu duzentos exemplares da Bíblia entre 1452 e 1455 –, tornando “a escrita (...) potencialmente acessível a todos” (Sartori, 2001, p.14).

Após Gutemberg e a sua invenção – a máquina de imprimir –, permanentes mudanças se fizeram para permitir a transmissão de mensagens em canais dotados de alto poder de alcance e/ou reprodução. A “indústria cultural” – expressão inicialmente utilizada pelos pensadores da Escola de Frankfurt – fez-nos perceber a transformação pela qual haviam passado os meios (ou as atuais máquinas tecnológicas) e do que eles eram – e continuam sendo – capazes:

(...) fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de *nós* e *eles*. Ajuda a modelar a visão prevaiente [*sic*] de mundo e os valores mais profundos: define o que é ser considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. (Kellner, 2001, p.9, grifos do autor)

Hall (1997), ao escrever sobre a centralidade da cultura, alerta sobre o importante papel da mídia em nossa sociedade, já que esta “sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima e *marketing* de produtos e idéias” (p.17). A circulação dos discursos, sobretudo aqueles relacionados à cultura ocidental, está permanentemente mediada por redes tecnológicas que encurtam

tempos e espaços, a fim de perpetuarem o presente e anularem as distâncias entre pessoas e lugares.

Se para os gregos a Filosofia era a ciência que contava as histórias do mundo, para nós, no último século, segundo Kellner (2001) e Vattimo (1989), são os relatos da mídia – seus dados e seus fatos – que nos incitam, emocionam, posicionam, fascinam e comovem. Reconhecer a posição central que a mídia ocupa, atualmente, nas sociedades ocidentais não significa dizer que ela seja a única enunciativa dos discursos circulantes. Ao ocupar o “lugar vazio do sujeito” (Foucault, 1997a), os discursos enunciados pela mídia produzem muitos e interessantes efeitos que, em outras situações e oportunidades, são ditos ou escritos por outros sujeitos (os educadores, os políticos, os médicos, os especialistas, e assim por diante).

Parece, por tais motivos, que as utopias científicas estão sendo paulatinamente substituídas pelas *heterotopias*, neste caso, midiáticas, com suas multiplicidades não fundamentalistas, seus desenraizamentos, suas desestabilizações, suas inúmeras verdades, seus enfraquecimentos e contradições. Segundo Vattimo (1989), a *heterotopia* é o lugar das multiplicidades, das várias possibilidades, da pluralização e da não-fundamentação. Segundo Foucault (*apud* Martins, 2002, p.91),

As *heterotopias* inquietam, sem dúvida, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque arruinam de antemão a sintaxe, e não apenas a que constrói as frases, mas também a que, embora menos manifesta, faz *manter em conjunto* (ao lado e a frente umas das outras) as palavras e as coisas. (grifos do autor)

A *heterotopia midiática* – enquanto espaço e prática de pluralidade, de possibilidades, de contradições, de muitas verdades – permite à mídia manter-se, atualizar-se e adequar-se, de tal forma que não perca a sua titularidade no atual jogo de enunciações.

Também para Hardt e Negri (2001), as indústrias de comunicação assumiram posição central nos tempos imperiais, já que

Elas não apenas organizam a produção numa nova escala e impõem uma nova estrutura adequada ao espaço global, mas também tornam imanente sua justificação. O poder, enquanto produz, organiza; enquanto organiza, fala e se expressa como autoridade. A linguagem, à medida que comunica, produz mercadorias, mas, além disso, cria subjetividades, põe umas em relação às outras, e ordena-as. (p.52)

Apesar dos argumentos acima, as dúvidas relacionadas à produtividade dos meios de comunicação persistem para alguns: será que as transformações que estão sendo

operadas são meramente técnicas? São, afinal, redes de democratização da informação ou de demonização da vida?

Segundo Sartori (2001), o rápido processo que estamos vivenciando é caracterizado pela capacidade de ver a distância – “tele-ver” – e a televisão transformou o *Homo sapiens* em *Homo videns* (um homem que não sabe ler nem escrever, mas que permanentemente “vê”). Se utilizarmos a analogia proposta por Sartori (2001), substituindo a televisão pela Internet, poder-se-á afirmar que muitos de nós estamos nos transformando, a passos largos, em *Homo cybers* que significa, literalmente, “homens controlados”. Creio, no entanto, que os sujeitos da *sociedade de controle* não são “apenas” controlados, mas também anônimos, daí a minha opção por *Cyber Anonimus*. Sobre estes – os “anônimos controlados” – escreverei mais em outro momento desta Tese.

Talvez as transformações no campo da comunicação cibernética aconteçam de forma muito mais rápida do que aquela vivenciada, no último século, no campo da comunicação radiofônica ou televisiva. Ou talvez a rapidez do seu acontecimento apenas nos incite a ficarmos permanentemente atentos em relação à produção e circulação das verdades deste mundo através da mídia. A rede de comunicação – independente do tipo de mídia utilizada – é, certamente, apenas um dos potentes artefatos culturais de que dispomos para materializarmos nossos jogos e nossas relações de poder. É também através dela que nos subjetivamos e nos fazemos sujeitos, que aprendemos como nos comportar, o que pensar, no que acreditar, o que temer e o que desejar. Aprender, portanto, a “(...) estudar, analisar, interpretar e criticar os textos da cultura da mídia e a avaliar os seus efeitos” (Kellner, 2001, p.10), certamente nos ajudará a melhor compreender, como no caso desta pesquisa, a produtividade dos discursos sobre o aumento da violência nas escolas, a permanente criação de um *dispositivo de controle*, assim como o incentivo à utilização de novas tecnologias para ensinar e aprender (sobretudo aquelas a distância) que, como suponho, são temas que se complementam e produzem, em seus interstícios, algumas rupturas e outras tantas continuidades (nem sempre visíveis e/ou dizíveis).

As mídias revistas

Dentre variadas possibilidades de produtos midiáticos⁸¹ à disposição, escolhi duas revistas⁸² de circulação nacional, atualmente semanais, para analisar, nelas e a partir delas, a produção e a divulgação de discursos considerados “verdadeiros” sobre os temas que elegi e que, suponho, formem uma rede discursiva muito interessante e interessada: as “espetaculares” invenções relacionadas às novas tecnologias (dentre elas, os mecanismos de controle que nos dão segurança e impedem que corramos riscos), as “facilidades” e “maravilhas” da educação a distância e o “crescimento vertiginoso” da violência escolar⁸³.

A escolha de um meio impresso em detrimento de um eletrônico⁸⁴ deve-se ao percurso metodológico que decidi seguir: analisar, ao longo de cinco anos, “como” – com qual frequência, em quais situações, ocupando quais posições, entre outros aspectos – estes temas foram produzidos e publicados na mídia. Inicialmente, pensei em realizar a pesquisa a partir de materiais publicados em revistas e jornais de ampla circulação. Defini, na época (Rocha, 2002), que seriam duas revistas de circulação nacional – *Veja* e *IstoÉ* – e outros dois jornais – *Folha de São Paulo* e *Zero Hora*. Dada a periodicidade típica dos jornais – diária – e o tempo que julguei ser necessário pesquisar (cinco anos, de 1998 a 2002), tornou-se inviável a utilização de todos estes veículos, pois isto representaria uma pesquisa em cerca de 240 exemplares (para cada revista) e 1.830 exemplares (para cada jornal), totalizando mais de quatro mil exemplares para análise, cerca de duzentas mil páginas.

Além da inviabilidade decorrente do número de exemplares a serem pesquisados, surgiu uma outra referente à conservação destes materiais. Tanto a *Veja* quanto a *IstoÉ*

⁸¹ Poderia elencar aqui inúmeros produtos, entre os quais os resultantes das produções jornalísticas, literárias, televisivas, radiofônicas, cinematográficas e também os das atuais produções cibernéticas.

⁸² Embora reconheça a potencialidade dos meios eletrônicos e digitais, sobretudo na contemporaneidade, a facilidade do manuseio do papel em detrimento da tela (ou outros artefatos) foi um dos critérios decisivos nesta escolha. Além disto, a mídia impressa, para a construção de uma “memória” coletiva, possui uma função fundamental, pois ela registra, arquiva e disponibiliza aspectos da nossa história de uma forma mais acessível que outros “documentos”.

⁸³ As palavras entre aspas, neste trecho, são exemplos da forma enfática com que a mídia, em geral, caracteriza os temas por mim referidos.

⁸⁴ Segundo Rabaça (2001), costuma-se classificar a mídia em duas categorias: a *impressa* (jornal, revista, folheto, *outdoor*, mala direta, *displays* etc) e a *eletrônica* (televisão, rádio, CD, vídeo, cinema etc). Numa tentativa, modesta, de atualizar esta obra, incluiria também a existência da *mídia digital*, veiculada na Internet (*pop-up*, *banner*, *frames*, *sites* etc).

são facilmente consultáveis em bibliotecas e possuem, em seus *sites*, várias edições digitalizadas disponíveis para consulta⁸⁵. Já os jornais, mesmo os de ampla circulação nacional e regional, apresentaram alguns inconvenientes: em primeiro lugar, não ficam arquivados nas bibliotecas, em função do material utilizado nas suas impressões (papel de difícil conservação). Em segundo lugar, não possuem edições digitalizadas disponíveis gratuitamente. Ao contrário, a consulta, em vários deles, tem custos altos e inacessíveis. Para dar um exemplo, a *Folha de São Paulo*, um dos jornais que inicialmente pretendia pesquisar, oferece o serviço de busca digitalizada pago. Ou seja: envia-se um tema que é procurado (por eles) nas edições dos anos determinados. Ao final da pesquisa paga-se pelo material encontrado, dependendo do que for encontrado. Outra possibilidade de pesquisa junto à *Folha* é ir pessoalmente no seu arquivo manual. Neste, paga-se pelo número de horas que lá se fica: na época da consulta que fiz à *Folha*, em 2002, pagava-se cerca de R\$ 10,00 (dez reais) por hora de consulta aos arquivos manuais.

Deixar de lado, porém, os jornais em detrimento das revistas, não foi decorrência de menosprezo à produtividade discursiva dos mesmos ou uma impossibilidade teórica ou metodológica. A escolha foi decorrente, sobretudo, do reconhecimento às minhas limitações (financeiras), mas também por estar inserida em um Programa que impõe burocraticamente limite de tempo para a conclusão da Tese.

Portanto, diante destas impossibilidades materiais e temporais, decidi-me pela realização da pesquisa junto às duas revistas inicialmente escolhidas – *IstoÉ* e *Veja* – que são duas revistas informativas⁸⁶, editadas em São Paulo, possuem circulação semanal nacional e são muito parecidas quanto a formato e padrão editorial.

⁸⁵ No *site* da *IstoÉ* (<http://www.terra.com.br/istoe>) estão disponíveis todos os exemplares digitalizados desta revista desde o ano de 1996. No da *Veja* (<http://veja.abril.com.br/arquivo.html>), estão disponíveis, com acesso exclusivo aos seus assinantes, os exemplares publicados a partir de 1997 e todas as capas, para busca detalhada, desde a primeira edição em 1968.

⁸⁶ Segundo o *Instituto Verificador de Circulação* (IVC), em seu *site* (www.ivc.org.br), as revistas *Veja* e *IstoÉ*, quanto à natureza da publicação, são consideradas informativas. Existem diferentes tipos de classificação de revistas, segundo o enfoque de suas reportagens, o público a que se dirigem, os temas por elas tratados etc, e também segundo a instituição que as classifica. Segundo o IVC, por exemplo, as revistas podem ser de três tipos: pagas, controladas e mistas. E, quanto à natureza da publicação, podem ser assim classificadas: Adolescente, Agricultura, Animais, Automobilismo, Beleza, Comportamento, Construção, Culinária, Decoração, Ecologia, Economia e Negócios, Educação, Esporte, Feminina, Finanças, Game, Indústrias/Fornecedores/Distribuidores/Serviços, Infante-Juvenil, Informática, Informativa, Interesse Geral/Cultura, Masculina, Medicina, Meditação, Moda, Música/Cinema/Fotografia, Pesquisa, Política, Psicologia, Publicidade/Comunicação, Puericultura, Religião, Rural, Saúde, Supermercado, Telecomunicação, Televisão/Sociedade, Trabalhos Manuais, Transporte, Turismo, Yôga e Outros.

A opção de utilizar as revistas em detrimento dos jornais, nesta investigação, implica também em sublinhar algumas diferenças – que julguei positivas – em relação a esta escolha. Uma delas é apontada por Rabaça e Barbosa (*apud* Gerzson, 2004, p.17):

As revistas chamadas de notícias, geralmente semanais ou mensais, aproximam-se da linha dos jornais, embora o tratamento das notícias seja mais livre e interpretativo, com apresentação gráfica e estilo de redação dinâmico, no qual se destacam artigos, críticas, notas, entrevistas, reportagens e outros tipos de matérias.

Uma outra destas diferenças “produtivas” está relacionada à materialidade das revistas: são coloridas em todas as suas partes, são produzidas em brochuras (o que também facilita a conservação), são menores (o tamanho é facilitador em relação aos formatos *standard* ou *tablóide*⁸⁷ dos jornais), possuem capa em papel mais encorpado e sua diagramação é mais rica de detalhes (pode-se dizer que os jornais, se comparados às revistas, são esteticamente monótonos).

Os recursos gráficos e textuais empregados nas revistas – fotos, quadros coloridos, tipos de letras variados e coloridos – dão ritmo, leveza, refinamento às matérias e as tornam suficientemente atrativas em comparação ao “jornalismo dinâmico e veloz de todos os dias” (Vilas Boas *apud* Gerzson, 2004, p.17-18).

Mesmo a caducidade das revistas e o possível envelhecimento precoce de suas matérias, antes mesmo de chegar às bancas (dada a sua periodicidade) tem o seu lado positivo: ao contrário dos jornais que são diariamente substituídos e suas matérias envelhecem nas 24 horas de sua circulação, as revistas possuem uma vida útil bem mais longa (são inclusive utilizadas em diversos locais, enquanto um meio de distração). Por conta disto, os fatos cotidianos são apresentados em maior profundidade (os fatos cotidianos “relevantes” são freqüentemente “requeitados” por elas ou nelas) e é freqüente a publicação de matérias “frias”, ou seja, produzidas independente da data em que serão veiculadas.

Por outro lado, dado o caráter “informativo” que possuem, buscam se apresentar enquanto mídias (pretensamente) neutras, concorrendo com o jornalismo que diagnostica, investiga, interpreta, fiscaliza. E, segundo Gerzson (2004), utilizam diferentes gêneros

⁸⁷ O formato *standard* é aquele utilizado pela *Folha de São Paulo*, por exemplo, com aproximadamente 60cm de altura e 35cm de largura. O formato *tablóide* é a metade do tamanho padrão dos jornais habituais, ou

jornalísticos na composição das publicações. Suas matérias, em geral, apresentam dados e fatos que apontam para reflexões sobre as questões da atualidade, com pontos de vistas e opiniões declaradamente favoráveis ou contrários a determinadas questões.

As revistas, portanto, seja pelas características acima apresentadas, seja pelo fato de cumprirem suas funções de informar⁸⁸ e entreter, pareceram-me adequadas aos propósitos desta investigação. Sobretudo porque, ao registrarem hábitos, valores, modas, personagens e assuntos, tal como nos diz Gerzson (2004), elas movimentam a história e “criam, produzem, operam na circulação de racionalidades e subjetividades ao prescreverem formas de pensar, de agir, de ensinar e de viver, que estão imbricadas na produção de uma determinada versão de mundo” (p.55).

A escolha em particular das revistas *Veja* e *IstoÉ* está relacionada à escolha do meio, mas também por serem as duas mais antigas – apesar de terem sido lançadas com uma diferença temporal de quase dez anos, ambas estão no mercado brasileiro há quase trinta anos – e as duas maiores⁸⁹ revistas informativas semanais brasileiras (em número de exemplares em circulação). Ou seja, podem ser consideradas como importantes (mais lidas e mais influentes) janelas da mídia impressa de boa parte da sociedade brasileira, sobretudo daquela de maior poder aquisitivo – comprador e leitor destas revistas – que, como sabemos, por sua vez, são os que detêm muitos dos meios de (re)produção de verdades no Brasil atual. O fato de serem ambas as publicações destinadas ao público adulto (direcionamento específico) também foi um fator que influenciou na escolha, pois o tipo de linguagem utilizada – na tentativa de serem sérias, comprometidas, neutras – produz um tipo de discurso, no mínimo, interessado sobre as vantagens e desvantagens de se viver no mundo de hoje. Estas revistas, de uma maneira geral, não obrigam ou determinam nos seus leitores – adultos conscientes, críticos, com poder de decisão – o

seja, tem cerca de 35cm de altura e 30cm de largura. É o utilizado pela *Zero Hora* e *Correio do Povo*, por exemplo.

⁸⁸ Reitero que compreendo aqui “informar” para além de sua pretensa objetividade neutra.

⁸⁹ Os dados relativos à circulação foram consultados junto à *Associação Nacional de Editores de Revistas* (Aner), no site: www.aner.org.br/mercado.html. Saliento que, segundo os dados de circulação utilizados, a revista semanal *Época*, da Editora Globo, possui maior número de exemplares em circulação do que a revista *IstoÉ*. No entanto, por ter sido lançada recentemente, em maio de 1998, não foi considerada nesta pesquisa.

que deve ou não ser feito. Porém, utilizam-se de argumentos suficientemente subjetivos a fim de “capturarem” os mesmos em enredadas tramas discursivas.

A Revista *Veja* (Garcia, 2003) teve a sua primeira edição em 11 de setembro de 1968, com tiragem de 695.000 exemplares. Mesmo que não seja determinante para os objetivos desta Tese, creio ser importante contextualizar o momento do lançamento desta revista no Brasil, que enfrentava, na época, um dos momentos mais duros e complexos da ditadura militar. Se, por um lado, dada a existência da censura imposta pelos militares, havia motivos de conflito com a imprensa, por outro lado, os órgãos de imprensa estavam atrelados ao Estado autoritário por meio do incentivo fornecido através das concessões de publicidade e favorecimento na importação de equipamentos gráficos. Em uma clara definição de qual linha editorial decidiu adotar neste momento, sua primeira edição estampou a foice e o martelo, que anunciavam o “fim do comunismo” no Brasil, justificando o Golpe de 64 e o Ato Institucional nº 5 (AI-5) como medidas necessárias para combater os assaltos e os atentados terroristas associados ao Comunismo (Rangel, 2004).

Na época de seu lançamento, esta revista chamava-se *Veja e Leia* (*Veja* em letras grandes e *Leia* em letras menores) e foi inspirada na revista americana *Time*⁹⁰, criada em 1922. Atualmente (Perfil, 2004), sua tiragem gira em torno de 1.250.000 exemplares (destes, cerca de novecentos mil são destinados aos assinantes) e o número total de leitores é calculado em cerca de cinco milhões de pessoas (uma média de quatro leitores por exemplar). A maior parte das leitoras é mulheres (51%). Destas, 67% pertencem às classes A e B e 66% têm entre 20 e 39 anos⁹¹. Ainda segundo Garcia (2003, p.2), “*Veja* é a quarta maior revista semanal de informação do mundo, sendo superada somente pelas americanas *Time*, *Newsweek* e *U.S. News and World Report*”.

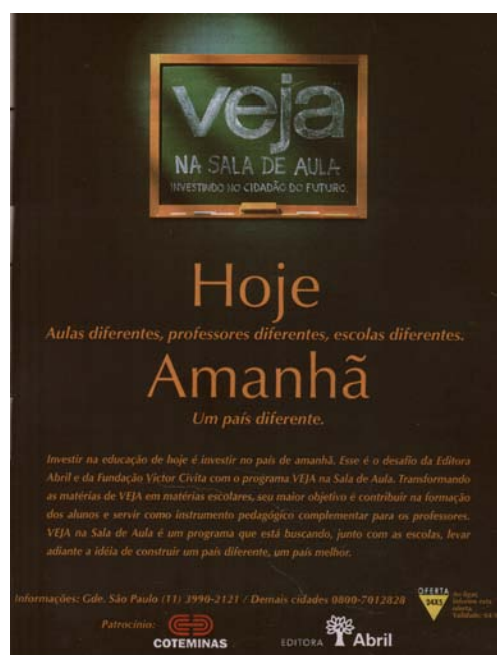
⁹⁰ Segundo Gerzson (2004), esta influência deve-se ao fato de o filho mais velho (Roberto Civita) do editor da revista – Victor Civita, da Editora Abril – ter estudado na Universidade da Pensilvânia (Estados Unidos) e ter estagiado no grupo *Time-Life*: “estas experiências no exterior permitiram que ele trouxesse para o Brasil (...) modelos de publicações que influenciariam a edição de revistas de informação semanal, de esportes, negócios, arquitetura, construção etc” (p.66).

⁹¹ Outros dados sobre o perfil do leitor de *Veja* estão disponíveis no *site* do Grupo Abril (www.publiabril.com.br), no *Mídia Kit*, com as principais informações da revista.

Para a Distribuidora Nacional de Publicações (Dinap) – a empresa do Grupo Abril que distribui e comercializa em bancas e livrarias os produtos da Editora Abril e de outras editoras – *Veja* é uma revista “indispensável” (seu *slogan*), já que é:

A mais completa e atual revista de informação. Séria, confiável, investigativa, gostosa de ler. Toda semana traz todos os assuntos importantes: globalização, política, economia, saúde, entretenimento, esporte, trabalho e vida familiar. Quem lê *Veja* tem informações exclusivas e a análise mais completa de tudo o que está acontecendo no mundo. Tem assunto no trabalho e com os amigos e se destaca porque é mais bem informado. (Dinap, 2004)

A revista *Veja*, além de sua edição nacional, possui dois suplementos regionais periódicos – *Veja São Paulo* e *Veja Rio* – e outros eventuais: *Veja Nordeste*, *Veja BH*, *Veja Fortaleza* e *Veja Porto Alegre*. Entre os inúmeros projetos de *Veja*, um é de particular interesse para o campo da Educação: *Veja na sala de aula* (ver figuras 2 e 3, abaixo).



Figuras 2 e 3: *Veja na Sala de Aula* (RV, 25 nov. 1998, p.138; RV, 1 ago. 2001, p.123, respectivamente)

Criado em 1998, em uma parceria da Editora Abril com a Fundação Victor Civita, o programa “se propõe a transformar as matérias de *Veja* em conteúdos didáticos. Para tanto, oferece propostas modernas e ousadas, (...) valorizando a interdisciplinaridade e estimulando a autonomia e a capacidade de análise do estudante” (*Veja*, 13 nov. 2004). O programa se propõe a ser:

(...) uma ferramenta pedagógica complementar, que traz os fatos do Brasil e do mundo para dentro da escola. Seu maior objetivo é contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio, fornecendo-lhes subsídios para que se tornem atuantes, preparados e bem informados. *Veja na sala de aula* proporciona aos professores, orientadores e coordenadores pedagógicos os conteúdos de todas as disciplinas de modo atraente, dinâmico e inovador, permitindo que os estudantes compreendam a realidade que os cerca e tornando-se cidadãos críticos e sintonizados com seu tempo. (Veja, 13 nov. 2004)

O outro veículo de comunicação escolhido para esta investigação é a revista *IstoÉ*, que chegou às bancas em maio de 1976, e, até março de 1977, sua publicação era mensal. Embora os anos setenta, no Brasil, sejam reconhecidos como anos difíceis, de plena ditadura e censura, o lançamento de uma revista de circulação nacional pode ser considerado como uma ousadia para os tempos que corriam, mas também como uma iniciativa econômica pautada pelo sucesso empresarial de sua maior concorrente – *Veja*, que desde 1971, graças às vendas por assinatura, havia se transformado no maior produto da Editora Abril (Gazzoti, 2004).

Segundo Queirós (2003), da data da sua primeira publicação até os dias atuais, *IstoÉ* mudou bastante: passou a ser semanal (em 1977); mudou de editores na década de 80; mudou de nome de 1988 até 1992 (foi chamada de *IstoÉ Senhor*); e passou por inúmeras reestruturações e reformulações editoriais e gráficas. Atualmente, sua tiragem é de aproximadamente quinhentos mil exemplares, sendo a “sétima maior revista semanal de informação do mundo” (Queirós, 2003, p.2) e, segundo consta no próprio *site* da revista, ela é “a mais combativa, arrojada e independente revista de informação semanal do País” (*IstoÉ*, 13 nov. 2004).

Em função das similaridades presentes nos dois veículos escolhidos, minha intenção é observar as regularidades – lingüística e visual – das matérias (ou reportagens) publicadas sobre os temas elegidos. É no exercício de seleção, leitura, recorte, releitura que estabeleço e analiso as características comuns, as lógicas, as redundâncias, os elogios, as críticas, as inclusões e as exclusões. Ao descrever, manusear, anotar os detalhes, busco identificar os discursos recorrentes e os enunciados produzidos. Procuo, sobretudo através das repetições, das ênfases, das rupturas e das posições dos enunciados contidos no *corpus*, analisar os focos difusos de poder (e de resistência) que são permanentemente acionados (Deleuze, 1991).

Para isto, é importante não esquecer aquilo que Foucault (1997b, p.19) escreveu:

(...) nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber.

Não pretendo, porém, analisar os textos publicados nas revistas a partir das condições de possibilidades de seus criadores, redatores, editores e produtores. Esta possibilidade de análise tem seus efeitos, mas considerando que não tenho como acessar os produtores das mesmas (suas possibilidades e limites) a partir do publicado nas revistas – e que isto não é crucial para a análise que pretendo realizar –, me eximo de explorar outras questões nesta direção. Da mesma forma, não pretendo fazer um estudo da recepção destes textos junto aos leitores destas revistas. Ambas as ações – de produção e de recepção – têm seus efeitos, mas não os considero fundamentais para o tipo de análise que aqui me proponho realizar.

Minha intenção aqui também não é realizar uma análise que se fixe nos possíveis conteúdos ideológicos da mensagem. Minha tarefa é buscar compreender como tais mídias produzem e fazem circular determinados discursos. É a relação entre os discursos, as formações discursivas existentes e aquilo que pode não ser visível ou dizível o que me interessa. É, portanto, através da materialidade das coisas ditas, do modo como foram escritas, construídas, publicadas, repetidas ou reproduzidas, ativadas por técnicas, práticas e relações sociais que pretendo, acima de tudo, afirmar a minha tese⁹².

⁹² A “tese” a que me refiro aqui diz respeito tanto ao argumento que pretendo defender quanto ao texto em si, à sua materialidade, dado que se trata de uma Tese de Doutorado.

(...) o que interessa é a diferença do presente e do atual. O novo, o interessante, é o atual. O atual não é aquilo que somos, mas, antes, aquilo que nos tornamos, aquilo que estamos nos tornando, isso é, o Outro, nosso vir-a-ser-outro. O presente, ao contrário, é aquilo que somos e, por isso mesmo, o que já estamos deixando de ser. Temos que distinguir não apenas a parte do passado e do presente, senão, mais profundamente, a do presente e do atual. Não porque o atual seja a prefiguração, inclusive utópica, de um futuro de nossa história até agora, mas porque é o agora do nosso vir-a-ser.

(Deleuze *apud* Larrosa, 2000, p.329)



A PAIDÉIA DOS TEMPOS ATUAIS

A palavra *paidéia* (παιδεία) começou a ser utilizada a partir do século V a.C. na Grécia e inicialmente significava, única e exclusivamente, “criação de meninos”, já que derivou de *paídos* (παιδός), que significa criança. Seus ideais, no entanto, se baseiam em práticas educativas anteriores ao início de sua utilização (Jaeger, 1995), pois o conceito que originalmente exprime o ideal educativo grego é o de *arete* (ἀρετή), que foi formulado e explicitado nos poemas homéricos e era entendido como um atributo próprio da nobreza, um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, tais como a bravura, a coragem, a força, a destreza, a eloquência e a capacidade de persuasão.

O alargamento do ideal educativo de *arete* em direção à *paidéia* está relacionado ao desejo de se alcançar a excelência física e moral, para além da honra e da glória. Para isto, o programa educativo grego passou a incluir a ginástica (para o desenvolvimento do corpo) e a música – aliada à leitura e ao canto – para o desenvolvimento da alma. No século V a.C., a considerada “antiga educação grega” baseada na ginástica, na música e na gramática deixa de ser suficiente, pois além de formar o homem-indivíduo, era necessário formar o homem-cidadão (Jaeger, 1995). É neste contexto que o ideal educativo grego aparece como *paidéia*:

(...) a essência de toda a verdadeira educação ou *paidéia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento. (Platão *apud* Jaeger, 1995, p.147)

Do significado original da palavra *paidéia* como criação dos meninos, o conceito alarga-se para, no século IV. a.C., adquirir a forma cristalizada e definitiva com que foi consagrado como ideal educativo da Grécia clássica. Como diz Jaeger (1995, p.1), os gregos deram o nome de *paidéia* a “todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós [alemães] o designamos por *Bildung* ou pela palavra latina, *cultura*”. Daí que, para traduzi-la, continua Jaeger (1995), “não se possa evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (p.1).

Na sua abrangência, o conceito de *paidéia* deixou de ser somente a técnica própria para, desde cedo, preparar a criança para a vida adulta. A ampliação do conceito fez com que se compreendesse *paidéia* como o resultado do processo educativo que se prolonga por toda vida, para além dos anos escolares.

A palavra *paidéia*, além disto, deu origem a outras palavras, tal como Pedagogia e pedagogo, ainda hoje por nós utilizadas. A compreensão da etimologia destas palavras nos permite, em um certo sentido, compreender também alguns dos motivos de seus atuais usos, ainda que o tempo tenha nos feito esquecer as possíveis correlações entre elas e suas histórias. O pedagogo (*παιδαγωγος*), por exemplo, originalmente, era um simples escravo ou servo que acompanhava (e iluminava com sua lanterna) as crianças ou jovens ricos nos trajetos cotidianos entre a casa e as palestras:

(...) mal o dia surgia, o rapaz acordava e o pedagogo, com a sua lanterna, o ajudava a lavar-se e a vestir-se; após a refeição da manhã, o pedagogo acompanhava o rapaz à palestra onde ia aprender música e ginástica; depois de um banho, o rapaz regressava à casa para almoçar; à tarde regressava novamente à palestra para ter agora lições de leitura e escrita; de regresso à casa, e sempre acompanhado pelo pedagogo, o rapaz estudava as suas lições, fazia os trabalhos de casa, jantava e ia deitar-se. Não existiam finais de semana nem férias, exceto os freqüentes dias festivos religiosos ou cívicos, que constituíam bons dias de descanso para os jovens gregos. (Castle *apud* Santos *et al.*, 2004, p.4)

Muitas vezes, “escolhia-se para este cargo [de pedagogo] alguém que, devido à idade, a ser aleijado, ou a sofrer de outros defeitos, fosse incapaz para os serviços domésticos” (Monroe *apud* Santos *et al.*, 2004, p.5). O pedagogo também transportava a pequena bagagem de seu jovem amo e, por vezes, até transportava a própria criança, se esta estivesse fatigada.

O ideal *paidético* da formação grega (para toda a vida), que pretendia desenvolver moral e fisicamente o homem (indivíduo e cidadão) e que, em certa medida e segundo alguns discursos, se confunde com o desejo de formação da nossa “civilização” ocidental, certamente não pôde (nem era a sua pretensão) ser alcançado somente dentro dos espaços escolares. O possível de nossa atual realização *paidética*, portanto, está fortemente relacionado aos vários e diferentes espaços de agenciamento, para além da escola, de seus ensinamentos, disciplinamentos e controles.

Um destes espaços privilegiados de circulação de saberes e conhecimentos, atualmente, é a mídia, com seus interessantes e interessados discursos, tal como já referido na seção anterior desta Tese. É através dela e do uso de variadas técnicas e tecnologias que se exercitam jogos de poder pelos quais estamos sendo sempre mais capturados e governamentalizados. Ao organizar, definir, selecionar, construir uma determinada teia discursiva, a mídia – e, particularmente no caso desta pesquisa, aquela impressa – utiliza-se de regras que visam, através de minuciosas e detalhadas operações, produzir algumas das verdades que, de algum modo, regulam nossos comportamentos e modos de agir e ser no mundo.

Para poder descrever e analisar os discursos presentes nas revistas escolhidas – extraíndo destes os enunciados que se repetem a partir de regras determinadas – e, em seguida, na ação investigativa, buscar compreender os processos pelos quais nos tornamos sujeitos de um determinado processo de objetivação, fiz uso de um percurso metodológico muito particular.

Independente, no entanto, da materialidade dos objetos pesquisados e de onde eles se encontram, é indispensável termos a cautela analítica sugerida por Foucault (1989) e localizarmos, fora da monotonia, a singularidade do *acontecimento*, encontrá-lo lá onde não é esperado; captarmos o seu retorno, não para traçar a curva lenta de uma evolução, e sim para reconhecermos as diferentes cenas nas quais representam diferentes papéis e podermos definir inclusive os pontos de sua ausência. São, em geral, os acidentes, os pequenos desvios (ou, ao contrário, os giros completos), os erros, as faltas, os cálculos mal feitos que nos permitem conhecer – não a essência do ser ou a verdade, mas o “jogo casual das dominações” (Foucault, 1989, p.23).

Sabia já, quando escolhi os materiais que iriam me acompanhar nesta Tese, que os temas relacionados à escola que me interessavam – a violência, as novas tecnologias, a educação a distância e os mecanismos de controle – não eram poucos e não estariam, de antemão, inter-relacionados entre si. Minha intenção, a de verificar a existência ou não desta relação, me obrigou a analisar os seus efeitos a partir de alguns critérios pré-estabelecidos.

Portanto, para realizar a *história do presente* que proponho (e seguindo Foucault, 1989), faz-se necessário analisar a (des)continuidade temporal dos discursos que formam

determinado(s) *sistema(s) de pensamento*⁹³, a fim de poder reconhecer, no todo, a multiplicidade e a instabilidade destes discursos. Além disto, a análise de um objeto exige uma delimitação no tempo e no espaço, pois nenhum objeto é para todos e para todo o sempre importante. Por estes motivos, delimito uma série cronológica – no caso, cinco anos, de 1998 a 2002 – que me permitisse, entre outras coisas, na seqüência dos anos e das edições, descrever e analisar aquilo que denomino como sendo os *efeitos de saturação* ou *de singularização* dos discursos veiculados nas revistas escolhidas. Veiga-Neto (1996a) se refere à *saturação* como uma estratégia que utiliza ao se valer de vários “exemplos tomados, por citação literal, dos autores que vêm tratando da questão disciplinar” (p.66). A expressão – *efeito de saturação* – aqui, no entanto, é utilizada com a intenção de demonstrar como a mídia se utiliza de algumas técnicas e tecnologias – as regras ou *operadores* – para “impregnar, enfastiar, satisfazer, saciar, penetrar, encher inteiramente” (Houaiss, 2003) a rede discursiva com alguns enunciados que se repetem *ad infinitum*. Ou seja, a mídia impressa “satura” seus leitores ao repetir, enfatizar ou posicionar (de uma ou outra maneira) determinados discursos. Tornar um discurso *singular* significa, por sua vez, nesta Tese, descrever e compreender a capacidade da mídia de dar a ele um *status* que, mesmo tendo sido apenas uma vez veiculado, por exemplo, possua a sua singular importância.

O ano de 1998 foi escolhido para dar início a esta série por ter sido o ano anterior àquele de grande repercussão na mídia internacional: em 1999 ocorreu o “massacre de *Columbine*” nos Estados Unidos (já referido nesta Tese), mas também por ter sido o ano em que, ao iniciar o Mestrado, comecei, espontaneamente, a coletar materiais relacionados aos temas desta Tese. O limite de cinco anos – metade de uma década – foi proposital e aleatório. Julguei que, com o número de edições pesquisadas para cada uma das revistas – aproximadamente quinhentas no total –, teria um número de reportagens suficientemente grande (foram, no total, exatas 1.591 reportagens) para poder verificar a existência, entre

⁹³ Os sistemas de pensamento produzem, distribuem, fazem circular, regulam e selecionam os enunciados (Veiga-Neto, 2003a).

outras coisas, dos efeitos acima citados, mas também a *emergência*⁹⁴ e a *proveniência*⁹⁵ dos discursos.

Após a definição da série cronológica e no decorrer da coleta das matérias veiculadas nas revistas, senti-me motivada (e impelida) a inventar um jeito de analisar estes textos. Um jeito que desse conta da multiplicidade das temáticas encontradas nas matérias coletadas, mas também me possibilitasse analisar – ali onde pretendia encontrar as “verdades” que procurava com esta Tese – os enunciados presentes nos discursos. Confesso, no entanto, que não foi exatamente neste momento que “inventei” o jeito de olhar para o meu objeto de pesquisa. Desde a Proposta desta Tese (Rocha, 2002), anunciei como iria realizar esta pesquisa:

Tal pesquisa impõe analisar o quanto as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação estão atuando contínua e incansavelmente para que os *novos* espaços-tempos de aprendizagem garantam, cada vez mais, a onipresença e a onisciência em relação à importância da atividade escolar – seja ela em casa, na rua, no trabalho. (...) [E, ainda] pretendo descrever e analisar os eventuais deslocamentos que podem estar ocorrendo nas matérias que tratam da violência escolar, das novas tecnologias em educação e das novas formas de controle (vigilâncias tecnológicas), bem como as diferentes maneiras com que são abordadas, suas interconexões, suas condições de possibilidade. (p.70-71)

Fui, portanto, “a campo” munida de um *Instrumento de Coleta de Dados (Apêndice 1)* que, imaginava, me possibilitaria registrar e documentar as informações necessárias à posterior análise. Ao selecionar as reportagens – que tratavam de temas relacionados à educação, à violência, aos dispositivos e/ou práticas de controle e às novas tecnologias – que julguei serem pertinentes aos objetivos desta Tese, fui anotando no Instrumento citado as informações relativas às reportagens, para depois proceder à análise. Para realizar a análise pretendida, no entanto, inventei aquilo que passo a chamar de *Operadores discursivos da mídia impressa* e que serão melhor detalhados a seguir.

A partir destes *operadores* (ou da análise que os mesmos permitem realizar ao, por exemplo, localizar um texto em uma determinada página da revista ou repetir o assunto uma ou mais vezes ou, ainda, colocar o tema na capa da revista) é que posso compreender

⁹⁴ A *emergência* não visa, seguindo Foucault (1989), a origem primeira do discurso (como se isto fosse possível). “(...) trata-se de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio” (Veiga-Neto, 2003a, p.69).

⁹⁵ Estudar a *proveniência* ou *ascendência* de um discurso significa “proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos (...) não se trata de [investigar de] onde ele veio, mas *como/de que maneira e em que ponto* ele surge” (Veiga-Neto, 2003a, p.72, grifos do autor).

a produtividade da mídia em relação à escola, ou seja, como ela está sendo descrita, narrada, contada, produzida por aquela, enquanto espaço de violências, de virtualização do saber e da operacionalização de novos mecanismos de controle. Ao mesmo tempo, procuro analisar e descrever quais são os mecanismos de subjetivação que tais objetivações ativam e colocam em funcionamento, pois, assim como afirma Fischer (2000, p.83),

(...) pode ser extremamente produtivo (...) descrever as relações entre sujeito e cultura a partir da análise de *documentos* muito específicos – os diferentes produtos da mídia. (...) elaborando categorias de análise que dêem conta, simultaneamente, do problema do sujeito e das estratégias de linguagem da mídia. Isso nos permite definir, de um lado, categorias relativas a tecnologias do eu, isto é àquelas técnicas e exercícios ligados a processos de subjetivação em uma determinada formação social (...); e, de outro, categorias relativas à linguagem *stricto sensu* da mídia (...), cuja função seria a de indicar elementos e a construção de um tipo de sintaxe (da mídia) que (...) poderia estar em harmonia com aquelas práticas de subjetivação. (grifo da autora)

Ao (re)pensar, (re)ver, (re)escrever, submeter o material de investigação às possibilidades teóricas com as quais venho modulando meu discurso nos últimos anos, reconheço que muitas outras poderiam ter sido as opções metodológicas utilizadas. Ter seguido, em certa medida, a potência dos conceitos desenvolvidos por Foucault em seus estudos arqueogenealógicos (os discursos, os enunciados, as práticas disciplinares, os tipos de sociedade, o poder, as novas formas de *governamento*), obrigou-me a me afastar das investigações que pressupõem a existência de verdades para todo o sempre ou das questões objetivas a responder. Minhas escolhas – teóricas e metodológicas – não se configuram, portanto, em uma “receita” ou “orientação” que deveria seguir – ou, pior, ser seguida – para encontrar os resultados esperados.

Se, por um lado, minhas escolhas me fizeram – e ainda me fazem – correr muitos riscos que me provocam e me desafiam, por outro, me permiti escolher as ferramentas e os modos, criar regras, inventar operadores, utilizar atalhos, refazer caminhos e passos, rever saídas, buscar alternativas, excluir outras, escavar camadas, estabelecer relações, fazer cruzamentos, extrair enunciados, analisar dados e fatos, contar números, medir proporções e percentuais, enfim, tudo o que me foi possível para empreender este caminho que estou, por ora, inventando.

Na tentativa de organizar, através (*meta*) das estradas (*hodos*) possíveis⁹⁶, as perguntas ou os procedimentos que me pareceram mais adequados, submeti, com o rigor e o empenho possíveis, o material de investigação – as *teorias* e as *empírias* – a inúmeros confrontos, isolamentos, inter-relações, para poder analisar as pertinências, as regularidades e as singularidades que imagino existirem.

Não procurei encontrar um método adequado aos meus objetivos e aplicá-lo independentemente do objeto, pois, tal como diz Foucault (2000a):

Não tenho método que aplicaria da mesma forma a domínios diferentes. Ao contrário, eu diria que é um mesmo campo de objetos, um domínio de objetos que tento isolar utilizando instrumentos que encontro ou crio, no mesmo momento em que estou fazendo minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. (p.347)

Não se trata, também, tal como afirma Bujes (2001), de aplicar um sistema de categorias mutuamente exclusivas (como nas investigações de cunho positivista), mas de realizar um exercício de pensamento que me permita reunir certas idéias e produzir, a partir delas, novos efeitos de sentidos.

Por fim, não pretendo, ainda seguindo Bujes (2001), que os fragmentos discursivos relacionados aos temas previamente definidos e as matérias encontradas nas revistas pesquisadas reforcem meus argumentos, nem – muito menos – sejam utilizados para exemplificar as relações que digo existir. Mas, sim, pretendo mostrar que a abundância ou a singularidade de uma recorrência expressa o quanto certos enunciados são tomados tranqüilamente como princípios fundadores de determinados discursos e práticas.

Os operadores e as operações

Por vezes, empreender uma investigação⁹⁷ implica trabalhar meticulosa e pacientemente sobre “pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (Foucault, 1989, p.15). Outras vezes, como no caso desta Tese, embora realizada de forma meticulosa e paciente, a investigação obrigou-me a me debruçar sobre uma grande quantidade e variedade de documentos coloridos, cheios de imagens/fotos, títulos,

⁹⁶ A palavra *método* vem do grego e foi utilizada pela primeira vez por Sócrates – dizem –, a partir da junção de duas outras palavras já existentes: *meta*+*hodos* (Jaeger, 1995).

⁹⁷ Foucault (1989) referiu-se, neste caso, à investigação genealógica.

inúmeros formatos e cores de letras. Não se configuraram propriamente em documentos riscados ou reescritos, mas, tal como os pergaminhos e suas particularidades, a multiplicidade de tecnologias e técnicas que são utilizadas na produção destes documentos que utilizei, permitiria um sem número de análises e releituras.

Por reconhecer, portanto, que os textos publicados nas revistas permitem esta infinidade de possibilidades investigativas, procurei – investida por uma vontade de ordenar, caracterizar e hierarquizar os discursos para torná-los inteligíveis – sistematizá-los a partir de algumas regras ou operações, a fim de que esta pesquisa pudesse ser concluída a contento. A análise pretendida, porém, não se propõe a ser uma interpretação reducionista da potencialidade dos discursos, já que não tem como objetivo procurar “o que está por trás” das enunciações, o que os textos escondem, o que não disseram ou que poderiam ter dito. Ou ser um comentário, repetindo o mais importante das teorias estudadas para referenciar e referendar as conexões feitas.

Para garimpar, a partir dos textos das inúmeras reportagens, as relações discursivas que imagino existir, foi importante e necessário estabelecer algumas estratégias de busca, separação e compreensão dos textos publicados⁹⁸. Ou seja, busquei compreender os enunciados formulados e veiculados pela mídia, neste caso impressa, a partir das regras ou operações que formulei para analisar como tais enunciados alcançam os desejados efeitos de objetivação – no caso dos temas apresentados – e de subjetivação – no caso dos leitores implicados. Poderia, aqui, ter-me utilizado daquela que ficou conhecida como a “teoria da análise do discurso” de Foucault (1997a) – embora concorde com o argumento de que “a rigor a *Arqueologia do saber* não afirma uma teoria” (Veiga-Neto, 2003a, p.53) – e onde são desenvolvidas exaustivamente as ferramentas da descrição arqueológica (as noções de discurso, de formações discursivas, de enunciado, de função enunciativa, entre outras). Porém, para além da produtividade dos discursos enquanto práticas que produzem objetos e suas relações no mundo, quero também analisar alguns dos possíveis efeitos que são causados nos sujeitos em decorrência deste processo de objetivação.

As revistas são artefatos culturais e pedagógicos, como já afirmei, que englobam a produção e a circulação de saberes, onde jogos de poder estabelecem determinados

⁹⁸ Ao classificar, hierarquizar e, em um certo sentido, categorizar, o material empírico, certamente perco em rigor, mas ganho em termos didáticos, tal como diz Veiga-Neto (2003a).

modos de ser e viver que, graças às operações estratégicas que utilizam, passam a ser vistos como os únicos (e verdadeiros) possíveis.

Foi por acreditar que os textos veiculados na mídia não podem ser separados – enquanto “coisas ditas” – da materialidade das enunciações (Fischer, 2000), e que a produtividade dos mesmos está diretamente relacionada ao *como* (de que forma, com quais recursos), ao *onde*⁹⁹ (em que lugar) e *em quantas vezes*, é que decidi inventar os *Operadores discursivos da mídia impressa* que são colocados em funcionamento a partir de quatro regras.

É importante, no entanto, antes de descrever os *operadores* que me permitiram realizar aquilo que Fischer (2000) chama de uma “análise das estratégias de linguagem *stricto sensu* da mídia”, fazer uma breve justificativa por ter incluído em minhas análises informações e dados de ordem numérica e percentual. Sei que não é freqüente nem usual, e talvez não seja uma estratégia metodológica tipicamente foucaultiana, o uso das “quantidades” nas análises discursivas. Esta decisão poderá, por alguns, ser considerada inclusive como um retrocesso às crenças positivistas. Espero que minha opção em utilizar algumas operações matemáticas não deprecie o investimento até aqui feito.

Justifico a escolha metodológica porque, em alguns casos, somente através dos números poderia confirmar algumas das informações obtidas. Faço um exemplo: para confirmar se um determinado tema permaneceu sendo noticiado pela mídia (de forma constante, crescente ou decrescente), ao longo dos anos pesquisados, necessariamente precisei utilizar-me de uma operação matemática.

Além disto, dado o fato de eu ter delimitado o período de tempo e os veículos que teriam seus textos considerados na análise, não poderia ter incluído todo e qualquer material publicado em outros meios. Foram, portanto, as seqüências, as repetições e, em

⁹⁹ Seguindo a lógica comercial, a venda dos “espaços publicitários” nas mídias – sejam elas *impressas* ou *eletrônicas* – depende do espaço (tamanho e lugar) e do tempo, respectivamente, que elas ocupam. Os custos de veiculação são negociados, em geral, no caso da mídia *impressa*, pelo número de colunas x cm; e, no caso da *eletrônica*, por tempo (15’, 30’ ou 60’). Os valores de negociação das mídias *digitais* envolvem tanto o espaço (lugar e tamanho) quanto o tempo da peça publicitária. Todas consideram, além disto, o lugar da inserção. Os valores para veiculação comercial, no entanto, são negociados de acordo com cada estratégia publicitária, e podem incluir descontos ou outros atrativos nem sempre presentes nas tabelas dos veículos. Para se ter uma idéia da variação dos custos de inserção de um anúncio na revista *Veja*, cito: uma página indeterminada custa R\$ 145.500,00 por inserção; a 2ª capa tem um custo de R\$ 390.500,00; a 3ª capa de R\$ 173.400,00 e assim por diante (em valores para primeira edição de setembro de 2004). Tais valores podem variar (receber descontos) de 5% a 18% , de acordo com o número de inserções. Outras e maiores informações sobre estas variações podem ser consultadas no *site* do Grupo Abril (www.publiabril.com.br), no *Midia Kit*, em “Formatos e preços”.

alguns casos, as rupturas que me fizeram perceber a importância ou não da produtividade dos textos publicados nestas revistas, sobre os temas previamente definidos.

Um outro aspecto importante, na escolha do modo como tratar os dados obtidos a partir do *corpus* de análise, se refere à periodicidade e à atualidade dos textos selecionados. Os textos midiáticos, como já referi em outra passagem desta Tese, não se constituem – tal como os “monumentais” documentos foucaultianos¹⁰⁰ – em pergaminhos únicos, empoeirados e esquecidos nos subterrâneos das bibliotecas centenárias. Ao contrário, são textos de duração relativamente rápida (se comparados com aqueles utilizados por Foucault em suas pesquisas) e que, em geral, repetem e enfatizam determinados enunciados até que as verdades por eles pronunciadas passem a ser dignas de crédito. Por este motivo, julgo que a repetição (número de vezes) e a ênfase (modo como a mídia veicula uma determinada notícia) sejam fundamentais para que um determinado discurso midiático produza os efeitos desejados. Creio, assim, que a mídia – tal como os enunciados nela veiculados – governe (ou mais rigorosamente, “governamentalize”) pela repetição e ratificação das verdades que, em curtos períodos de tempo, constrói. São, portanto, os processos de acumulação que fazem da mídia uma potente máquina de saber-poder.

Eis, por fim, as regras que compõem os *Operadores discursivos da mídia impressa* e que foram utilizadas para organizar e analisar os dados e as informações obtidos:

Regra das localizações:

As reportagens ocupam lugares estratégicos nas revistas (ser matéria ou chamada de capa¹⁰¹; estar em uma ou outra seção; estar no início ou no final da revista; ocupar uma página inteira ou mais páginas etc) e tal localização, em geral, indica a importância e o destaque que a matéria recebe ou não. Além disto, as reportagens ocupam também

¹⁰⁰ “Em nossos dias”, explica Foucault em *A Arqueologia do saber* (1997a), “a História é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que deverão ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (p.8).

¹⁰¹ A chamada de capa é uma manchete de uma reportagem na capa, mas não se constitui na matéria de capa da revista. Portanto, uma capa tem, em geral, uma matéria de capa e, eventualmente, uma ou mais chamadas sobre outros temas de importância que se encontram publicados na revista.

lugares específicos nas páginas (página inteira, meia página, parte superior, parte inferior, entre outras).

Regra das repetições:

Os temas apresentados, por vezes, se repetem, em frequências variadas e nas mais diferentes condições (desde a repetição praticamente “literal” de uma reportagem até as repetições em que o tema é apresentado com a utilização de argumentos contrários ao que já foi publicado).

Regra das ênfases:

É uma parte do “como” dos textos veiculados, ou seja, quais aspectos (no campo das idéias) as reportagens ressaltam, evidenciam, consideram. Apesar da pretensa “neutralidade informativa”, os textos publicados indicam as tomadas de posição das revistas, às vezes através do uso de palavras ou expressões (de cunho positivo/negativo, depreciativo/entusiasmado), outras vezes são os próprios argumentos – dados e fatos – que indicam as posições assumidas (favoráveis ou contrárias). A utilização constante de números, dados, gráficos, tabelas, percentagens nas reportagens – e que procuram fortalecer os argumentos utilizados na defesa de algumas “verdades” – se constituem naquilo que Sacchi dos Santos (2002) chama de *episteme da quantificação*: “os números são, de forma geral, um modo de governar. (...) embora não sejam pessoas (indivíduos), podem dizer muito delas; não só as produzindo, como também as regulando nessa produção” (p.38). Além disto, um outro interessante fator a ser considerado na análise é o “autor” das informações publicadas (em geral, especialistas em determinada área do conhecimento).

Regra dos recursos:

É a outra parte do “como”, isto é, quais recursos gráficos são utilizados nas matérias publicadas (uso de imagens, cores, fotografias, tipos e tamanhos de letras etc). Não será, porém, objeto de análise nesta Tese as particularidades da produção das imagens, em especial as especificidades relativas a planos, ângulos e enquadramentos. Embora reconheça a importância do uso das imagens, sobretudo na contemporaneidade, as

mesmas serão analisadas como parte dos discursos enunciados pela mídia. Para esta análise, considero o “texto escrito” como o principal elemento articulador de verdades e é a partir dele que os outros elementos – incluindo o “texto visual” – serão analisados.

São, portanto, estas *regras* ou *operações* que utilizo na análise das reportagens publicadas nas revistas *Veja* e *IstoÉ*¹⁰². É importante ressaltar, porém, que não acredito ser possível fazer uma “tradução” fiel do visto e do lido, sobretudo em relação às imagens (embora, como já observei, elas não se constituam em um objeto específico desta análise), pois todo e qualquer comentário, interpretação estará sempre limitado à palavra – à minha palavra – e

por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões da sintaxe definem. (Foucault *apud* Sacchi dos Santos, 2002, p.165)

Espero, de qualquer forma, conseguir privilegiar o descritivo em detrimento do prescritivo; perguntar sobre o *como*, em detrimento do *porque*¹⁰³; estabelecer relações de múltiplas ramificações (e não as de causa-efeito, com um centro organizador, irradiador); questionar o conhecimento, seus efeitos de verdade e seus jogos de poder; fazer uso das ferramentas úteis e dispensar aquelas inúteis; criar um instrumento específico que seja útil a esta análise, para este momento; descentrar o autor como autoridade de verdade, mergulhando-o nas regularidades discursivas de seu tempo; e privilegiar a produção da significação (Corazza, 2000).

Não pretendo, apesar de ter escolhido uma seqüência de edições finita e fazer uso de alguns números para a análise, trabalhar com a *lógica das totalidades*, pois “(...) uma análise complexa da mídia e de seus produtos configura antes de tudo uma possibilidade, e certamente, por isso, não possui uma fixidez nem são universais” (Fischer, 2000, p.85). Não se trata, além do mais, de analisar os discursos que circulam na mídia como os únicos

¹⁰² A revista *Veja*, nas citações entre parênteses, a partir de agora, será abreviada por “RV” e a *IstoÉ* por “RI”.

¹⁰³ Não me interessa a causa ou a origem do discurso, se existem culpados, responsáveis, heróis, vítimas, autores, estrategistas. O que fiz foi procurar, atenta e escrupulosamente, compreender a maquinaria da produção de algumas das verdades proferidas pela mídia.

instituidores de verdades no mundo, mas analisar como se articulam na mídia os saberes e os poderes deste mundo, nos jogos de saber-poder-verdade.

Certamente, anticipo, foram muitas as perdas e as surpresas, pois mesmo se tratando de *empírias* aparentemente controláveis, é extremamente difícil (para não dizer impossível) contemplar toda a multiplicidade de possibilidades de análise. Além disto, outros problemas surgiram em relação à coleta de dados: revistas nem sempre completas, páginas rasgadas, às vezes riscadas e faltando pedaços (coisas típicas de materiais empíricos disponíveis em lugares públicos e acessíveis). Reconheço, desde já, os limites deste modesto empreendimento analítico.

O campo de análise da mídia é, em geral, múltiplo. E as revistas são ricas de detalhes compreendidos a partir das mais diferentes óticas e teorias. Atenta à existência desta riqueza, procurei sintetizar ao máximo o visível e o dizível (escrito), fazendo uso contínuo do *Instrumento de Coleta de Dados* e das informações que a partir dele pude obter, a fim de que pudesse, a partir desta sistematização inicial, trabalhar com os *Operadores* inventados.

A revista, além disto, enquanto mídia impressa, apela fundamentalmente para um sentido – a visão. Foi por este motivo que, na busca e seleção que empreendi, me utilizei deste sentido para me deixar capturar pelas reportagens nela veiculadas. Foi com os olhos que imediatamente selecionei aquilo que, depois, mais demorada e detalhadamente iria me deter. Certamente, em função desta primeira limitação, anticipo: muitos textos que poderiam ter sido incluídos na análise que faço devem ter ficado de fora: aqueles que meus olhos não viram ou cuja importância não perceberam.

Inicialmente, folhei detalhadamente todos os exemplares das revistas em questão, de 1998 a 2002, procurando reportagens que tivessem – em seus títulos¹⁰⁴, em suas imagens ou no título das seções em que foram publicadas – uma referência (explícita) aos temas previamente definidos (violência, educação, dispositivos e/ou práticas de controle, e novas tecnologias). Nem sempre, no entanto, o explícito fez-se visível. Às vezes, o título ou a seção pareciam, inclusive, inadequados aos objetivos da pesquisa. Mas um olhar mais atento – para não dizer curioso – me permitiu vislumbrar coisas bastante interessantes. E,

¹⁰⁴ Utilizarei aqui indistintamente as palavras títulos ou manchetes, dado que manchete nada mais é do que o “título principal, de maior destaque, no alto da primeira página de jornal ou revista, alusivo à mais importante dentre as notícias contidas na edição” (Houaiss, 2003).

se este foi um fator positivo (achar preciosidades lá onde não imaginava que existissem), outros decorrentes desta ação – olhar com atenção, curiosidade – trouxeram-me alguns contratempos na pesquisa de campo, que me fizeram, em alguns momentos, achar que estava “perdendo” tempo.

Ao selecionar e verificar – através, sobretudo, da leitura – a pertinência daquela reportagem em fazer parte do meu *corpus* de análise, preenchi, para cada uma das reportagens escolhidas, o *Instrumento de Coleta de Dados* que me possibilitou, depois, proceder à análise pretendida.

Além do documento utilizado para a coleta das informações relativas às reportagens selecionadas, fiz inúmeras fotocópias das mesmas, o que me possibilitou, ao longo do tempo empregado na análise, retornar aos e retomar os aspectos que deveria rever, reler e sobre as quais deveria repensar.

Durante o trabalho de campo (coleta, seleção), fui fazendo uma série de observações em relação às revistas que, em um certo sentido, foram importantes nas decisões que tomei e, certamente, condicionaram a minha análise. Enumero-as a seguir, fora de uma pretensa ordem de importância, porque refletem, em suas particularidades, em alguns casos, os cuidados e/ou precauções que tive e, em outros, os desvios de rotas que fiz durante a coleta e que, como afirmo acima, implicarão os resultados da análise que empreendo:

1. As duas revistas, de uma maneira geral, possuem uma centena de páginas em cada edição e suas páginas podem ser classificadas de acordo com o fim a que se destinam: aquelas que abrigam as matérias jornalísticas, nas diferentes seções, e as de interesse declaradamente comercial (inserção de material publicitário). Considerei única e exclusivamente, para os fins desta pesquisa, as reportagens (jornalísticas). Desconsiderei, portanto, todo e qualquer material publicitário presente ou encartado¹⁰⁵ nas revistas, além do eventual *merchandising*¹⁰⁶ utilizado nas matérias, apesar de reconhecer:

¹⁰⁵ As revistas trazem, em geral, dois ou três encartes publicitários por edição, com várias páginas de anúncios de um mesmo produto ou de vários produtos diferentes.

¹⁰⁶ Segundo Houaiss (2003), *merchandising* é “citação ou aparição de determinada marca, produto ou serviço, sem as características explícitas de anúncio publicitário, em programa de televisão ou de rádio, espetáculo teatral ou cinematográfico etc”.

- a abundância do material publicitário nas revistas (em média, cada edição dedica 40% de suas páginas à inserção de material publicitário);
 - a riqueza e a importância da publicidade em função da atualidade dos temas – particularmente aqueles relacionados ao uso das novas tecnologias – que são, em geral, muito explorados pela publicidade (ver alguns destes anúncios a seguir, nas figuras 4, 5, 6, 7 e 8);
 - “os efeitos profundos e irracionais que [a publicidade] tem em nossa cultura, como parte da educação e do doutrinamento cultural no capitalismo e no consumismo” (Burbules *et al.*, 2001, p.233);
 - a existência de uma certa confusão – talvez proposital – entre as reportagens e os anúncios publicitários, na tentativa de dar credibilidade a alguns dos materiais publicitários veiculados e, talvez, dar leveza às matérias jornalísticas (ver alguns exemplos, a seguir, nas figuras 9, 10 e 11);
 - o fato de a publicidade utilizar muitos verbos no imperativo, dando, por isto, um caráter impositivo e, portanto, mais facilmente analisável (a partir da *regra das ênfases*) em relação à análise das matérias informativas.
2. O espaço destinado às reportagens também pode ser dividido como sendo de dois tipos: os espaços que publicam as reportagens dentro das colunas fixas, em geral no início (primeiro terço) das revistas¹⁰⁷, presentes em todas as edições e com certas regularidades (tipo de reportagem apresentada, tamanho das reportagens e aspectos gráficos). Neste primeiro espaço encontram-se, por exemplo, na *Veja*, a *Carta ao leitor*, a *Entrevista*, a *Veja essa*, as *Cartas* e assim por diante. Na *IstoÉ*, encontramos, nesta primeira parte, a *Entrevista*, as *Cartas*, *A Semana*, as *Frases*, as *Datas*.
- O outro tipo de espaço ocupado pelas reportagens é aquele das seções não-fixas: que mudaram seus nomes e suas localizações no decorrer dos anos pesquisados, que utilizam um número de páginas variáveis e que trazem reportagens muito diferentes em cada uma das edições. Exemplos destas seções em *Veja* são: *Brasil*, *Internacional*,

¹⁰⁷ Algumas das colunas, inclusive as fixas, mudaram o tamanho ou a sua localização nas revistas ao longo dos anos pesquisados. Foi o caso da coluna *Hipertexto*, na *Veja*, por exemplo, que passou a ter duas páginas e a ser publicada no início da revista (antes era ao final).

Geral, Economia & Negócios, Artes & Espetáculos, Guia; e, em *IstoÉ*, são¹⁰⁸: *Brasil, Comportamento, Ciência & Tecnologia, Política, Medicina & Bem-Estar* e assim por diante (ver exemplos de sumários das revistas, a seguir, nas figuras 12, 13, 14 e 15).

3. Embora não fosse o objeto desta Tese, chamou minha atenção o fato de que a temática “política” (nas suas mais diferentes versões: escândalos, corrupção, eleições, medidas, protagonistas etc) esteve sempre presente em todas as edições de ambas as revistas analisadas e, em geral, as reportagens relacionadas a este tema ocuparam as primeiras páginas, além de terem sido muitas vezes matérias de capa¹⁰⁹.
4. Selecionei as reportagens para análise em todas as seções das revistas, com exceção daquela relacionada diretamente ao leitor – *Cartas* (em *Veja* e *IstoÉ*). Certamente uma análise do “retorno” das temáticas veiculadas nas revistas a partir destas seções, poderia ter sido um interessante exercício de pesquisa. No entanto, dado este não ser um estudo de recepção, como já alertei anteriormente, julguei que o material empírico encontrado ali não poderia/deveria ser analisado com as ferramentas de que dispunha, ou seja, da mesma forma que os outros materiais publicados nas outras seções. Este foi o motivo, portanto, da não seleção das matérias publicadas nas seções *Cartas*.
5. Não foi um exercício fácil selecionar as reportagens. Pareceu-me, em muitos momentos, que tudo o que via ou lia poderia ou estaria, em alguma medida, dizendo coisas a respeito dos temas-objeto desta pesquisa. Suas possíveis e infinitas inter-relações poderiam, portanto, ter sido analisadas. Mas limitações de dois tipos – temporal e metodológica (caso contrário, “tudo” seria analisado) – impediram que os mesmos não passassem daquilo que chamei de temas “correlatos” e que foram

¹⁰⁸ Ao contrário da *Veja*, a revista *IstoÉ* não faz, em seu sumário, referência explícita a estas seções, embora, dentro dela, suas matérias estejam localizadas dentro de cada uma das seções.

¹⁰⁹ A revista *IstoÉ*, por exemplo, no ano de 2002, teve treze capas (praticamente) consecutivas com temas relacionados à política, de 1 de agosto a 30 de outubro (números 1713, 1714, 1715, 1717, 1718, 1719, 1720, 1721, 1722, 1723, 1724, 1725 e 1726).

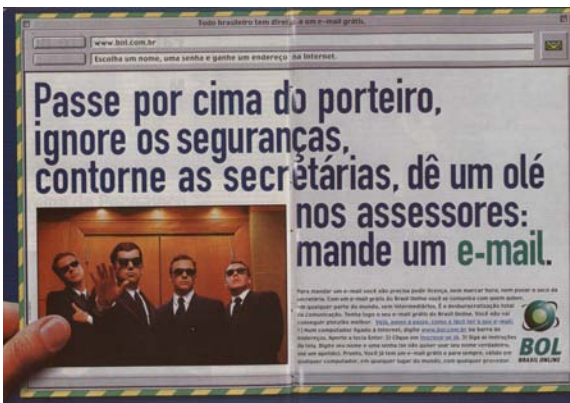
cuidadosamente trancafiados em um outro arquivo à espera de, um dia, serem revistos, repensados e, quem sabe, analisados.

Para dar um exemplo disto que julguei correlato ao que estou pesquisando, cito: as “lições de humanidade” em um hospital psiquiátrico; os traficantes que dão bolsas de estudo para os adolescentes venderem drogas; a discussão sobre o aumento da pena (até a pena de morte); os *pitboys* que atacam nas boates do Rio; o lançamento do Programa do SBT que “engaiolou” as pessoas dentro de uma casa (referindo-se ao Programa *Casa dos Artistas*); a crise dos “baixinhos” que vivem em apartamentos, têm excesso de atividades, muitas cobranças e contínuo *stress*; as pessoas que não gostam das férias e só sentem prazer com o trabalho (síndrome do lazer: a nova doença); a comida semipronta que é rápida e saudável; as frutas “pós-modernas” (melancia sem sementes, manga sem fiapos, abacaxi sem casca); a modernização que reduz os postos de trabalho; o sutiã *high tech* capaz de detectar se a moça está sendo atacada e avisar a polícia, e assim por diante.

6. Ao mesmo tempo, muitas reportagens pareciam, em um primeiro olhar, se referir aos temas desta pesquisa, por trazerem palavras (em seus títulos) ou imagens relacionadas aos mesmos. No entanto, não eram pertinentes aos objetivos desta Tese. Como exemplo, cito: o “professor” de economia que ensinou a baixar os juros (um Ministro de Estado que tinha sido professor); “o verdadeiro *bug*” que se referia ao vírus da gripe (influenza); a “lição” de cama que ajudava a aumentar a *performance* sexual; a “falta de educação” que mostrava a montanha de lixo produzida e depositada nas praças, nas ruas, nas cidades. De uma certa forma, estas reportagens também poderiam ter sido selecionadas para a análise. Mas, dadas as limitações já referidas, foram também elas arquivadas à espera de outros momentos e outros tempos.



Figuras 4 e 5: Anúncios publicitários (RV, 8 nov. 2000, p.60-61; RI, 4 dez. 2002, p.64-65, respectivamente)



Figuras 6 e 7: Anúncios publicitários (RV, 24 nov. 1999, p.110-111; Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.42-43, respectivamente)



Figura 8: Anúncios publicitários (RV, 5 abr. 2000, p.138)

INFORME PUBLICITÁRIO

Pesquisas comprovam ação do Pycnogenol[®] como um dos mais potentes antioxidantes.

Na busca por alternativas eficazes e seguras para prevenir e tratar os problemas de saúde, de forma natural, o Extrato da Casca do Pinheiro Marítimo (*Pinus pinaster*), típico da região costeira do sudoeste da França, tem sido objeto de extensivos estudos clínicos e científicos.

Segurança: Nenhuma das pesquisas registrou a incidência de efeitos colaterais; nem mesmo nos exaustivos testes de toxicidade. O que faz do Pycnogenol[®] um aliado eficaz e seguro.

Qualidade: O aditivo Pycnogenol[®] é extraído do Pinheiro Marítimo. Pinus pinaster, cultivado pela Herphag apenas na região chamada Landes et Gascogne (sudoeste da França), sob condições climáticas e de solo ideais para o seu desenvolvimento adequado. O arbore é livre de pesticidas, herbicidas, hormônios ou outros produtos químicos, e o processo de obtenção do Pycnogenol[®] possibilita um extrato 100% puro, livre em qualquer resíduo.

Pycnogenol[®] é marca registrada do centro de pesquisa suíço Herphag Research Management S. A., um dos mais respeitáveis laboratórios do mundo, único produtor mundial e que detém a marca e as patentes distribuído o Pycnogenol[®] para Europa, Estados Unidos e Japão.

No Brasil, o Pycnogenol[®] original é distribuído pela **lonquímica**, representante exclusivo da Herphag Research, não havendo produto similar com as mesmas características de apresentação, dosagem e preço.

Com uma ação cinquenta vezes maior do que a vitamina "E" e 20 vezes superior a da vitamina "C" - consideradas, até então, as principais aliadas contra os radicais livres - o Pycnogenol[®] é, também, cinco vezes mais potente do que o A.A.S. na prevenção de coágulos e plaquetas, das das maiores causas de problemas cardiovasculares. As pesquisas mostram, ainda, que o Pycnogenol[®] possui uma ação benéfica sobre o sistema imunológico, além de aumentar a resistência do organismo ao estresse.

Procure o seu médico para conhecer melhor o Pycnogenol[®] ou entre em contato com o nosso SAC: 0800 557803 ou www.pycnogenol.com.br



INFORME PUBLICITÁRIO

Congresso educacional Saber 2000 reunirá 5 mil educadores, nos dias 28, 29 e 30 de setembro, em São Paulo

Evento acontecerá no Palácio das Convenções do Anhembi, em São Paulo

Vai acontecer nos dias 28, 29 e 30 de setembro, no Palácio das Convenções do Anhembi, em São Paulo, o IV Congresso de Educação Saber 2000, organizado pelo Instituto dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (IEEEP). Um dos mais importantes acontecimentos educacionais do país no ano 2000, o evento reunirá alguns dos mais importantes educadores brasileiros e também pesquisadores internacionais.

FICHA TÉCNICA DO CONGRESSO SABER 2000
 Data: 28, 29 e 30 de setembro
 Local: Palácio das Convenções do Anhembi, São Paulo
 Informações e inscrições: Siveep - tel. 5589-5544/5583-5500
 Abertura: dia 28 de setembro, quinta-feira, às 13h
 Convites internacionais: Rui Canário (Portugal), Berni Dodge (EUA), Luis Benavides (México), Pablo Gonzalez (Chile)

O educador no olho do furacão

Váza nesta entrevista com a coordenadora pedagógica do Saber 2000, Myriam Tricite, os objetivos do evento

Pergunta: Retrospectiva do Século XX. Perspectivas para o Século XXI. Por que este tema?
Myriam Tricite: Porque vivemos um momento muito importante, na evolução da educação em todo o mundo. Muito se fala em chegada do novo milênio, mas o que vai mudar na sala de aula? Na verdade, existe uma quebra de paradigmas sobre os quais a escola tradicional foi construída. Por isso, vamos recuperar discussões ocorridas na educação neste final de século, e apontar cenários, tendências e realidades para os próximos anos.

Pergunta: Quais são as principais características desse evento?
Myriam Tricite: O IV Congresso foi preparado para reunir duas linhas mestras. Um: o evento terá de fazer diferença no cenário da educação, com educadores de renome nacional e internacional. Dois: terá de conciliar aspectos de teoria e prática. Todas as discussões serão acessíveis ao professor, e haverá espaço para todas as áreas, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Pergunta: Quem são os educadores que farão diferença?
Myriam Tricite: Ah, são muitos. Teremos cerca de 70 palestrantes, e todos são muito conhecidos. A diferença é que agora eles estarão em todos juntos, reunidos em um único encontro. Para abrir o IV Congresso, haverá uma abertura com a presença de Rui Canário, de Portugal e educador Rui Canário. De outros países serão educadores para falar sobre qualidade de ensino (Luis Benavides, México) e novas tecnologias (Berni Dodge, dos EUA), entre outros temas. São educadores de grande profundidade e vão compartilhar suas experiências com os educadores brasileiros.

Pergunta: Quem você citaria, entre os educadores brasileiros?
Myriam Tricite: Procuramos elencar os temas mais importantes e pensar também nos especialistas, de vários estados, que têm produzido reflexões sobre os temas. Assim, teremos a questão da disciplina, tratada por Ray Espírito Santo e Teresa Rego; a questão da teoria da inteligência superior, por Celso Antunes, do Paraná, com a Kátia Simões, visão da vestibular, por Atílio Vanni (de Foz de Iguaçu), Ana Maria Zilochi (PUC) e Antônio Carlos Cappabianco (Fapesp) a orientação sexual, por Rosely Sayão; o adolescente, por Antonio Roberto Soares (que é um dos grandes especialistas neste tema); e avaliação, com a Teresa Penna Firme; a Educação Infantil, pela Emília Sanchez. Enfim, há muitos nomes: Lino de Macedo, Mário Correia, Frei Betto, Guiomar Namo de Melo, Paulo Afonso Rocha. E, em uma injusta citação apenas alguns, pois todos são excelentes.



Figuras 9 e 10: As “matérias publicitárias” (RV, 12 abr. 2000, p.149; RI, 6 set. 2000, p.99)

INFORME PUBLICITÁRIO

PROPAGANDA ENGANOSA

Cuidado! Anunciando o que não existe, algumas farmácias e laboratórios continuam enganando o consumidor.

Este aqui, com a força das imagens que ilustram esta página, uma prova irrefutável de que algumas farmácias e alguns laboratórios enganaram e continuam enganando os consumidores através da oferta e da venda de medicamentos que, legalmente, ainda não existem – os medicamentos genéricos. Por enquanto, isto é propaganda absolutamente enganosa. Afinal, não há nenhum remédio genérico à venda no Brasil. Desde a regulamentação da chamada Lei dos Medicamentos Genéricos, em agosto passado, até agora, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária ainda não aprovou nenhum registro nesta classificação. Mesmo assim, pisando na lei, aproveitando-se da boa-fé das pessoas e impondo-lhes riscos à saúde, esses laboratórios e farmácias divulgam informações falsas numa clara intenção de confundir a opinião pública. Agora, porém, o Ministério da Saúde anunciou a decisão de multar os infratores.

A propaganda enganosa – que, lamentavelmente, ainda está na praça, não custa alertar mais uma vez – enganar o consumidor com um medicamento genérico é uma prática ilegal e punível.

Na verdade, é há apenas similar. E há efetivas diferenças entre ambos: os similares têm o mesmo princípio ativo dos remédios de marca, mas não se submetem aos testes de bioequivalência e biodisponibilidade que são obrigatórios para os genéricos. Estes testes exigidos pela Lei, são a única maneira de se provar a mesma eficácia, segurança e qualidade do remédio genérico em relação ao original – do qual é uma cópia fiel. Só assim, o médico e o paciente terão a certeza de que o efeito farmacológico dos genéricos é exatamente o mesmo do medicamento original.

Não se pode admitir que continuem a vender gato por lebre – muito menos quando se trata de produtos destinados à saúde das pessoas. No entanto, esta é uma realidade facilmente comprovada: é o que se chama de “empuroterapia”, uma doença que há muito castiga os brasileiros – é quando o balconista da farmácia simplesmente substitui o remédio receitado pelo médico.

Tal substituição é ilegal, portanto, passível de pena. Por isso, a Abifarma está promovendo esta ampla campanha de esclarecimento público. “Após a aprovação da Lei dos Genéricos, esses laboratórios e farmácias inescrupulosos estão se aproveitando da boa intenção legal para estimular ainda mais a empuroterapia”, denuncia José Eduardo Bandeira de Melo, presidente Abifarma – Associação Brasileira das Indústrias Farmacêuticas.

FORA DA LEI: algumas farmácias e laboratórios ainda anunciam remédios como “legítimos genéricos” e “genéricos de confiança”

Segundo ele, alguns balconistas alegam estar substituindo o remédio receitado pelo médico por um remédio genérico, recém-lançado e aprovado pela nova lei e que é equivalente ao original. “É assim que estão deturpando a Lei dos Genéricos para, desta forma, continuar enganando os consumidores brasileiros”, diz Bandeira.

Deu o alerta da Abifarma: “Enquanto não há genéricos devidamente aprovados à venda nas farmácias, não aceite qualquer tipo de troca de remédio”. Para prestar maiores esclarecimentos a respeito deste assunto, a própria Abifarma criou um serviço de atendimento telefônico: a ligação é gratuita – 0800-161689.

NÃO VÁ NA CONVERSA
 Aprenda aqui as diferenças entre as várias classificações dos remédios. E não se deixe enganar.

Genéricos: antes de tudo, lembre-se de que ainda não existem medicamentos genéricos à venda no Brasil. Mas sua definição é a seguinte: é um remédio intercambiável com outro medicamento de referência ou inovador. Para comprovar a sua intercambiabilidade, o medicamento genérico é submetido a dois testes: o de bioequivalência e o de biodisponibilidade. Além disso, deve obter registro específico na Agência Nacional de Vigilância Sanitária, ser apresentado em embalagem padronizada e jamais possuir marca comercial – ele deve ser comercializado pelo nome da sua substância ativa.

Similares: são medicamentos com mesmo princípio, mesma concentração, mesma farmacocinética, via de administração, posologia e indicação terapêutica do medicamento de referência. Podem ser comercializados por sua denominação química, mas o nome comercial. Entretanto, de forma alguma, são intercambiáveis ou substituíveis aos originais, pois não foram submetidos aos testes de bioequivalência e biodisponibilidade necessários.

Outros: basicamente são os medicamentos considerados inovadores ou de marca. Em relação a eles, os seus fabricantes detêm direitos de patente. É justamente a partir desta linha que decorrem tanto os remédios similares como os genéricos. São comercializados através de marcas.

Figure de olho, pois ainda não existe um único medicamento genérico à venda no Brasil. A melhor atitude é sempre confiar no seu médico. Compre exatamente os remédios que ele indicar e não aceite substituição da receita na farmácia. Só assim você estará realmente cuidando da sua saúde.



Figura 11: As “matérias publicitárias” (RV, 20 out. 1999, p.70-71)



Figuras 12 e 13: As seções de *Veja* (RV, 7 jan. 1998, p.5; RV, 25 dez. 2002, p.8; respectivamente)



Figuras 14 e 15: As seções de *IstoÉ* (RI, 7 jan. 1998, p.11; RI, 11 dez. 2002, p.19; respectivamente)

7. As reportagens que se referiram à temática da violência foram particularmente difíceis de serem selecionadas, por vários motivos, mas principalmente porque a violência apareceu, com frequência, associada a diferentes problemáticas: a guerra (sobretudo na seção *Internacional*, em ambas as revistas), o terrorismo¹¹⁰, a fome, a corrupção, os atentados, os crimes (políticos, financeiros, eleitorais, econômicos etc). Pareceu-me, em um primeiro momento, que tudo estava relacionado à violência. Talvez esta “aparente” sensação se justifique quando mostrar os resultados obtidos na análise sobre este tema.

8. O medo também foi um tema bastante recorrente nas edições pesquisadas, sobretudo após o 11 de setembro de 2001. Exemplos de manchetes de capas que abordaram este tema são: “Sombras no paraíso: sob o domínio do medo” (RI, 17 out. 2001); “Insegurança geral” (RI, 24 out. 2001); “O profeta do terror” (RV, 24 out. 2004). Embora o medo nem sempre esteja relacionado à existência da violência, em algumas reportagens ele foi noticiado como sendo uma decorrência direta dos atos violentos. Nestes casos, as reportagens sobre medo (como consequência das violências) foram consideradas na seleção e análise.

9. Durante os cinco anos pesquisados, a revista *Veja* lançou “números especiais” (inclusive com mais de uma edição) sobre diferentes assuntos, em diversificadas situações: *Veja Digital*, *Veja Saúde*, *Veja Mulher*, *Guia das Olimpíadas*, *Veja Sua Carreira*, *Veja Turismo*, *Veja Histórica: É Penta*, entre outras. Considerando os objetivos desta Tese, apenas as reportagens de *Veja Digital* (em suas diferentes edições) foram selecionadas para análise.

10. O tema das novas tecnologias – tanto em *Veja* quanto em *IstoÉ* – foi bastante recorrente, já que ambas as revistas possuem colunas fixas sobre ele: *Hipertexto* e *Século 21*, respectivamente. Nestas colunas (ou seções), em geral de duas páginas, são apresentadas muitas novidades – relacionadas a diversos campos do saber e às novas

¹¹⁰ O atentado às torres gêmeas, nos Estados Unidos, em 2001, inundou as páginas das revistas, sobretudo de *Veja*, que publicou, em várias edições subsequentes, inúmeras matérias sobre terrorismo, islamismo, anthrax, entre outras.

tecnologias – em pequenas reportagens, divididas em subseções que recebem diferentes títulos, tais como: *Transporte, Arqueologia, Biologia, História, Tecnologia, Ciência, Espaço, Mascote digital, Vírus, Telemedicina, Auto-ajuda* (pela Internet), *Bug do milênio, MP3, Conexão virtual, Vida digital, Exibicionismo on-line, Bate-boca* (pela Internet), *Museu virtual* e muito mais. São muito diversificados também os temas das reportagens apresentadas nestas subseções: o lançamento do futebol de botão *on-line*, o sucesso da realização do leilão *on-line*, a possibilidade de comprar um carro *on-line*, o lançamento do *mouse-fone* (*mouse* + telefone), a tendência de crescimento das compras *on-line*, as ameaças que nos chegam pelo correio eletrônico, o lançamento do comando de voz no celular, a vantagem de se pesquisar preços sem sair de casa, a possibilidade de se comprar as passagens de avião *on-line*, o cão virtual, a decoração virtual, a estrada do futuro (na qual o pedágio é pago com o cartão de crédito) e muito mais. Algumas destas reportagens, resguardada a devida adequação e pertinência à pesquisa, foram selecionadas para a análise, sobretudo porque foram publicadas mais de uma vez em edições subseqüentes da mesma revista e contribuem para confirmar (ou não) a tese de que este assunto – o das novas tecnologias – se faz presente na mídia de forma *saturada*.

11. Alguns dos autores (ou os colunistas, colaboradores, especialistas convidados) das matérias – que ocupam a função de sujeitos enunciadore dos discursos proferidos – são visivelmente indicados (sobretudo em *Veja*). No entanto, algumas reportagens são publicadas sem autoria (é o caso da maior parte das reportagens de *IstoÉ*).
12. Os textos publicados nas revistas, em inúmeras situações, apresentaram interessantes jogos de poder que colocam em evidência – por vezes de forma convergente, outras, de forma radicalmente divergente – discursos produzidos a partir de diferentes campos de saber e práticas (política, medicina, psicologia, pedagogia, saúde etc). Apesar de reconhecer a produtividade destes discursos para a construção de verdades sobre a escola (e sobre os temas que selecionei), decidi não considerá-los em suas especificidades, pois as articulações existentes (entre cada um dos temas com os

vários campos de saber) representariam uma enorme gama de possibilidades de análise para as inúmeras reportagens selecionadas.

Cabe ressaltar, por fim, que a mídia – e, neste particular, as reportagens das revistas escolhidas –, ao informar e descrever, desenvolve vários saberes sobre a escola, como ela é e como deve ser. Concentrei meus esforços, portanto, em alguns destes discursos e procurei, na medida do possível, torná-los exemplares (ou monumentais, como disse Foucault, 1997c) para compreender o *quanto* e *como* contribuem no estabelecimento de algumas das verdades existentes sobre a escola atual que, parece, convive com a violência mais do que gostaria ou poderia e emprega, em seus espaços e saberes, novas tecnologias e outros tantos mecanismos para – dizem – prevenir e evitar tal violência. Muitas são as vozes enunciadoras deste aparente caos (na escola, na mídia, na política, nas pesquisas etc). Todas elas parecem convergir num uníssono coro: é preciso combater a violência, independentemente dos custos socioeconômicos e das conseqüências que as ações desta política de individualização, isolamento e distensionamento social possam acarretar.

Foi a partir destas constatações e observações que realizei a análise que, a seguir, apresento.

Inseguranças demais: violência nas escolas e fora delas

Embora o número de pesquisas em torno do tema da violência escolar seja reduzido (Sposito, 2002), a mídia – sobretudo aquela impressa diária (ou seja, os jornais) – tem sido pródiga na veiculação de reportagens sobre a violência (na escola e fora dela). Segundo Borges (2003), foi a partir da década de oitenta que os fatos violentos passaram a ganhar espaço crescente nos noticiários midiáticos, mesmo que o Brasil nunca tenha estado livre das marcas mais profundas do conflito e da violência decorrentes da enorme diferença sociocultural, da disparidade de renda, do passado escravocrata, das políticas autoritárias. Além disto, assinala Rondelli (2000):

O aumento dos episódios de violência, particularmente de homicídios, nas duas últimas décadas no Brasil fez com que o noticiário sobre a violência migrasse dos seus tradicionais redutos nas editorias e nos jornais especializados

em crimes, e ganhasse destaque, de maneira generalizada, em todos os meios de comunicação. (p.144)

Atualmente, muitos são os casos de violência destacados na/pela mídia. Às vezes são agressões físicas, outras vezes são assassinatos, seqüestros, porte ilegal de armas, tráfico de drogas, crimes políticos ou até mesmo atos decorrentes da ação policial (ilegal ou ilegítima). São fatos geralmente relatados de forma difusa e desordenada, com ausência de discussão ou reflexão sobre as causas que os provocam:

Os episódios da violência cotidiana, banal e ordinária são atos que, com precaríssimas mediações institucionais, revelam a impotência da sociedade em resolver seus conflitos, assim como o isolamento dos setores envolvidos. Narrados pela mídia, os episódios de violência podem provocar aplausos ou indignação, em função de como se sugere aos telespectadores, ouvintes, leitores que o fato tenha acontecido. (Borges, 2003, p.10)

Em geral, a violência na mídia é apresentada como uma ameaça à convivência pacífica e democrática, como um impedimento ao processo de socialização. Ao mostrar determinadas cenas, selecionar imagens e frases, veicular repetidas vezes algumas notícias – entre outras estratégias –, a mídia, tal como argumenta Barry Glassner, em *Tiros em Columbine* (2002), cria uma *cultura do medo* na população: um estado de terror constante e uma necessidade de segurança generalizada, em que a sociedade se vê constantemente ameaçada e a única saída é aceitar as políticas repressivas, evitar qualquer tipo de resistência e rejeitar as tentativas de discussão dos sistemas vigentes.

Além disto, a mídia, ao falar da violência, utiliza um tipo de linguagem (nos textos e nas imagens) que expressa contradições. Por um lado, banaliza os atos violentos, apresentando-os como corriqueiros ou triviais; por outro lado, em outras situações, apresenta-os como “exóticos” (os *serial killers*, o inusitado que envolve pessoas famosas) ou espetaculares, em que a violência chocante é mostrada sem retoques nem disfarces, explicitando formas e práticas definidas como bárbaras e cruéis. E, justamente por esta capacidade de parecer, ao mesmo tempo, comuns e inusitados que os atos violentos (tanto os atos banais quanto os espetaculares) ganham notoriedade na mídia.

No caso desta pesquisa, a notoriedade da violência nas revistas *Veja* e *IstoÉ*, no período analisado, foi produzida e organizada basicamente a partir da operacionalização de dois procedimentos: aumentar e intensificar. Afirmo isto baseada nas constatações que faço a partir dos dados coletados. Em primeiro lugar, cabe ressaltar que as reportagens

sobre a violência não foram as de maior número, dentre as selecionadas. Das reportagens selecionadas (1591), aproximadamente 20% do total (ou seja, 321) se referem à violência:

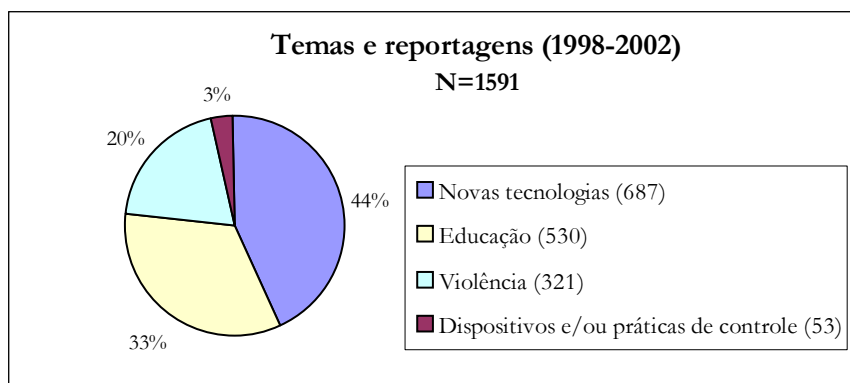


Gráfico 1: Temas e reportagens (1998-2002)

No entanto, o aumento considerável do número de reportagens selecionadas sobre violência ao longo desses cinco anos (praticamente dobrou neste período) é um indicativo da importância deste tema na ordem discursiva destas revistas e da estratégia utilizada pelas mesmas em relação a ele. O aumento do número de reportagens e a intensidade com que as reportagens foram veiculadas (através do número de páginas utilizadas ou da ocupação sistemática das capas das revistas) parece justificar o quanto a violência ganha notoriedade e importância, ao longo do tempo, nestas revistas, no período pesquisado:

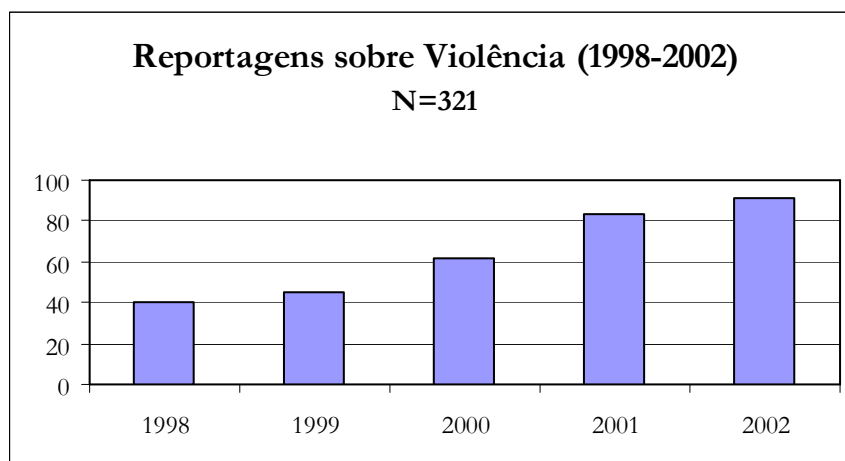


Gráfico 2: Número de reportagens sobre violência (1998-2002)

No ano de 2001, em função dos atentados que ocorreram nos Estados Unidos e suas conseqüências, as reportagens dedicadas ao tema da violência urbana foram substituídas pelas de terrorismo e de guerra. Tais temáticas produziram, em um certo sentido, os mesmos efeitos das outras (aterrorizar, vulnerabilizar, assustar, ameaçar etc).

E, em alguns casos, com uma intensidade ainda maior do que as temáticas cotidianas (quase banais).

Um outro procedimento utilizado que reforça o argumento de que a violência ocupa uma privilegiada posição na atual trama dos discursos circulantes nestas revistas é aquele que mostra o quanto este tema foi, ao longo dos anos pesquisados, matéria de capa ou chamada de capa (através de inúmeras reportagens):

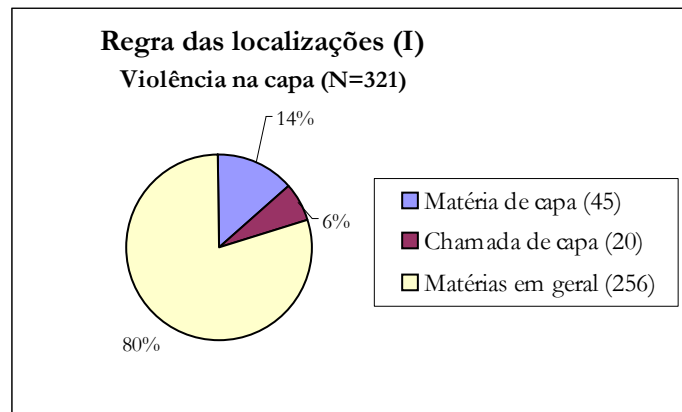


Gráfico 3: Violência na capa (1998-2002)

O maior número de reportagens com este tema na capa foi em *IstoÉ*: 25% das reportagens selecionadas sobre violência ocuparam a capa ou foram chamadas de capa nesta revista.

Mostrar traficantes, seqüestrados, bandidos, massacres, mortes, atentados, perigos, tragédias, conflitos e questionar sobre as nossas dificuldades para enfrentá-los (inseguranças, angústias, medos, terrores, pânicos, impotências) nas capas das revistas é, certamente, um procedimento que intensifica a produtividade de uma determinada economia discursiva, pautada pela *cultura do medo* ou por aquilo que creio existir atualmente: a publicização máxima do crime, que justifica quase tudo para se proteger e se procurar segurança. Quando falamos demais, ouvimos demais, lemos demais sobre a existência de crimes ou violências, passamos a agir de forma preventiva, acuada, com medo de tudo e de todos.

A exacerbação do crime e a preocupação com a segurança pessoal fazem-nos abrir mão daquilo que nos ensinaram ser o nosso trunfo: a liberdade de escolha. E, dado que “não podemos ter as duas [segurança e liberdade] ao mesmo tempo e ambas nas quantidades que quisermos” (Bauman, 2003,p.11), o melhor é procurar correr o menor número de riscos possível:

Em virtude da criminalidade, as famílias de classe média das grandes cidades adotaram novos hábitos. (...) No carro: andar com duas carteiras ou com duas bolsas, uma delas falsa, para entregar ao ladrão; abastecer a carteira com cédulas graúdas. É o “dinheiro do ladrão”; deixar os documentos, talões de cheques, dinheiro e cartões no bolso da camisa ou num lugar de fácil acesso; guardar distância do carro da frente para facilitar manobras em caso de fuga; diante do sinal vermelho, parar o carro longe da calçada, lugar onde os assaltantes agem com mais rapidez. Em casa: comprar telefone celular para todos; pagar um motorista de uma central de radiotáxi para fazer compras, trazer remédio e comida; na volta do trabalho, só entrar em casa quando alguém da família estiver por perto; proibir os filhos de ir a pé a padarias e ao supermercado; em edifícios, usar senha para comunicar uma situação de perigo a porteiros, zeladores ou ao síndico. (RV, 7 fev. 2001, p.88, grifo no original)

Os conselhos, as dicas, as sugestões fazem parte de uma lógica discursiva que informa condicionando. Os índices, os percentuais, os números descrevem uma realidade assustadora:

(...) 50% dos moradores das capitais evitam sair à noite com medo dos assaltantes, 38% já não circulam por algumas ruas que consideram perigosas e 24% mudaram o trajeto até a escola ou até o trabalho para se esquivar do contato com ladrões. Por medo de se meter em confusão, uma multidão de brasileiros, estimada em 15% da população, evita conversar com estranhos e até mesmo com vizinhos. (RV, 7 jun. 2000, p.132)

Ao sugerir os caminhos possíveis, indica os limites, define as possibilidades:

Um clima de pânico vem se alastrando entre as camadas que vivem em situação de maior conforto nas grandes cidades brasileiras. O crime anônimo da periferia, cometido em botequins e barracos amarfanhados, nunca foi tão numeroso e cruel. Mas esse tipo de crime contra os humildes passa relativamente despercebido. O que está assustando o brasileiro dos bairros melhores é que o assalto e o homicídio agora ocorrem também em seu território, numa frequência crescente e decididamente bárbara. Esse crime sai na televisão, é comentado nos círculos influentes, tem a capacidade de pôr em movimento uma onda de medo que parece envolver toda a sociedade. Não admira que o brasileiro de posses tenha começado a fugir. Já é possível conseguir uma blindagem simples dos vidros do carro por 24.000 reais. As pessoas foram morar em prédios e condomínios vigiados por aparelhagem eletrônica. É compreensível. Não há muitos lugares no mundo onde uma pessoa corra tanto risco de assalto na rua como nas grandes cidades brasileiras. Não vendo providências em andamento capazes de alterar a lei da selva em que é condenado a viver, o cidadão trata de criar suas próprias defesas. (RV, 7 jun. 2000, s/p)

Explicar ou compreender a violência como decorrência da exclusão social ou de variáveis socioeconômicas ou culturais parece ser a única opção possível – e mais natural – em um país marcado por tantas desigualdades:

A criminalidade é um processo complexo. Como pano de fundo, ela repousa no fosso social cavado entre ricos e miseráveis com a complacência da elite. Seus elementos circunstanciais são a perda de valores familiares nas grandes capitais, a droga, o álcool e a falta de políticas de prevenção ao crime. A polícia é inepta, muitas vezes corrupta, em certos casos mais delinqüente do que os bandidos. (RV, 7 jun. 2000, s/p)

Independente, porém, das possíveis causas geradoras da violência, meu interesse aqui é mostrar como a mídia descreve, contextualiza, fala da violência, quais os argumentos que utiliza e quais as possíveis conseqüências que estes discursos podem produzir naqueles que consideram as informações publicadas como as verdades deste mundo.

Pois dar à violência uma posição de destaque na mídia faz-nos, em um certo sentido, refêns da violência e de suas conseqüências. Acreditar na escalada assustadora dos índices de criminalidade – independente do fato de que tais índices efetivamente possam estar aumentando – implica agirmos de um outro modo, possibilitarmos-nos (ou não) determinadas escolhas ou buscarmos algumas alternativas e/ou resistências.

As reportagens selecionadas em *Veja* e *IstoÉ* sobre violência, em geral, reforçam a minha tese de que os discursos circulantes e proferidos nestas revistas empoderam a violência e dão-nos a sensação de que estamos continuamente “em perigo”, correndo riscos, vítimas do próximo golpe, a segundos de um seqüestro, na mira de um outro assaltante (ver figuras 16 e 17, abaixo):

A violência urbana atingiu níveis assustadores. Não há mais um único dia em que o brasileiro abra seu jornal, no café da manhã, e não seja banhado em sangue. À mesa, para acompanhar o pão com manteiga, crimes dos mais diversos graus: roubo de carro, assalto, seqüestro-relâmpago, seqüestro não tão relâmpago, espancamento, estupro, tentativa de assassinato, assassinato – e servidos em abundância. (RI, 16 fev. 2000, p.19)



Figuras 16 e 17: Violência em revista (RI, 16 fev. 2000, p.92-93; RV, 7 jun. 2000, capa; respectivamente)

Além disto, os dados obtidos com a aplicação das *regras* (ou *operadores*) que formulei para esta pesquisa também justificam esta sensação de estarmos “sem saída” (tal como se intitula a matéria de capa da *Veja* de 21 jun. 2000, p.26-27): as reportagens sobre violência foram as que mais ocuparam o primeiro terço das revistas (em geral, considerado o mais nobre). Foram mais freqüentes – tanto em *Veja* quanto em *IstoÉ* – na seção *Brasil*, onde geralmente são tratados os temas nacionais atuais.

Um outro dado importante refere-se ao fato de que 80% das matérias ocuparam páginas inteiras (maior percentual entre os outros temas pesquisados). O número de páginas ocupado pelas reportagens – seguindo a lógica editorial de informar o máximo no mínimo – foi, para a maior parte delas, de até duas páginas. Porém, este tema (dentre os outros pesquisados) também foi o que totalizou o maior número de páginas: em algumas edições as reportagens sobre violência ocuparam praticamente toda a revista (por ocasião dos atentados às torres gêmeas: RV, 19 set. 2001; RV, 26 set. 2001; RI, 12 set. 2001) ou mais de vinte páginas (RV, 5 set. 2001; RV, 30 jan. 2002; RV, 13 fev. 2002). Além disto, a utilização de imagens (em geral, fotografias ou quadros com dados estatísticos) foi bastante freqüente nas reportagens selecionadas (95% das reportagens tiveram pelo menos uma¹¹¹ imagem em destaque). Isto significa que mesmo as reportagens publicadas em menos de uma página também trazem imagens (em geral, fotos). A maior parte das reportagens tem de uma a quatro fotos, mas algumas chegaram a apresentar cerca de trinta fotos, tais como algumas edições de *Veja* (4 ago. 1999, 5 set. 2001, 30 jan. 2002).

Os temas mais recorrentes, dentre aqueles relacionados à violência, ao longo dos cinco anos pesquisados, foram os seguintes: seqüestros, assassinatos, assaltos, tráfico e traficantes, medidas para prevenir e combater a violência, violência doméstica (contra mulheres e crianças) e os crimes praticados pela polícia.

Os textos, em sua maioria, apresentam muitos aspectos negativos relacionados à violência e ao aumento da criminalidade no país e no mundo. As situações são narradas no “superlativo”, em que parece não haver muitas possibilidades para que seja encontrada uma saída para o atual “quadro negro” em que nos encontramos. Vivemos “em pé de

¹¹¹ Desconsidere, por questões de ordem metodológica, o tamanho das fotos encontradas nas reportagens. Embora reconheça que as imagens – em função de tamanho, enquadramento, plano, ângulo e foco – podem produzir efeitos diferentes, não fiz uma análise detalhada deste aspecto, tal como justificado na seção anterior.

guerra”, sob o domínio de megatraficantes, onde acontecem megarrebeliões, os seqüestros são iminentes e somos, permanentemente, forçados, torturados, condenados, violentados na cidade, em casa, no trabalho, na rua. Os maníacos estão soltos e cometem todo tipo de atrocidades. Crimes horrorosos, chacinas, matanças, selvagerias adultas e juvenis fazem do Brasil um dos países mais violentos e perigosos do mundo. O terror e o medo obrigam a adoção de novos hábitos. E a polícia – que deveria nos proteger – anda armada e encapuzada, ameaçando a sociedade e usando as mesmas armas dos bandidos. Pior: nem mesmo a polícia confia na própria polícia. Estamos, por tudo isto, segundo os argumentos e as ênfases utilizados nos textos publicados, “dominados” pela paranóia e traumatizados pelas crueldades constantes a que estamos expostos. A falta de perspectivas, em muitas cidades, parece nos indicar que chegamos ao fundo do poço, reféns da incompetência, da insegurança, da corrupção e da omissão:

A guerra pode ainda não ter sido declarada, mas a população das grandes cidades brasileiras, especialmente do Rio de Janeiro, vive numa situação de tensão absurda, medo assumido, pavor mal disfarçado. O estúpido assassinato do jornalista Tim Lopes e a descoberta de que outras 60 pessoas, antes dele, também foram presas, torturadas, julgadas, condenadas e cremadas vivas pelo tráfico, só na área dominada por Elias Maluco, acenderam todos os alarmes. O poderio bélico, a movimentação financeira, a quantidade de soldados, a corrupção policial, a degradação social, tudo isso fomenta o Estado paralelo que precisa ser combatido. (RI, 5 jun. 2002, p.24)

As poucas boas notícias veiculadas em relação à violência em geral estão associadas à prisão de traficantes ou à libertação de seqüestrados. Outras se referem às medidas tomadas (ou a serem tomadas) para se enfrentar e combater a criminalidade crescente. São conselhos, novidades e/ou sugestões que podem reduzir as chances de nos fazerem vítimas das violências diárias. Cito alguns dos publicados:

A pessoa que pode ser alvo de seqüestro deve usar filme escuro no vidro do carro e óculos escuros. Desse jeito, o criminoso não sabe para onde a pessoa está olhando. (RV, 6 fev. 2002, p.15)

A principal solução para reduzir e controlar a violência nas ruas chama-se polícia. (RV, 30 jan. 2002, p.93)

Polícia ganhou duas novas armas para combater o crime: mini-helicóptero e agentes infiltrados. (RV, 28 mar. 2001, p.32)

Academia do Paraná ensina policiais de vários estados a manter frieza em situações de risco. (RV, 8 mar. 2000, p.58)

Vara de Execuções alfabetiza, profissionaliza e oferece empregos aos réus. (...) reincidência é quatro vezes menor. (RI, 22 ago. 2001, p.40)

Outras reportagens, no entanto, apresentam algumas “boas” soluções que são, no mínimo, questionáveis. Como por exemplo, cito a da polícia que “reage” e mata doze de uma vez (RI, 13 mar. 2002); ou aquela relativa à adoção de medidas extremas para combater o crime, tal como a construção de uma penitenciária na Amazônia:

Por que não discutirmos, a sério, por exemplo, a construção de uma penitenciária federal no centro da Amazônia? O objetivo seria transferir para lá todos os detentos considerados de alta periculosidade, esvaziando, assim, as penitenciárias estaduais e acabando com o problema da superlotação, que hoje é motivo de revolta. Além disso, a medida separaria o criminoso de alta periculosidade dos chamados pés-de-chinelo, que acabam se engajando no crime organizado. (RV, 30 jan. 2002, p.96)

Uma outra reportagem (veiculada na mesma data em ambas as revistas) relata que o prefeito de uma cidade no interior de São Paulo decidiu cercar toda a cidade para impedir a entrada de pessoas estranhas e, assim, transformar a cidade em um paradisíaco condomínio fechado: “Só assim será possível manter a qualidade de vida que temos aqui e evitar futuros problemas de segurança” (RV, 16 ago. 2000, p.98), afirma o prefeito idealizador da cerca de alambrado que tem três portões monitorados e guardados por policiais militares (RI, 16 ago. 2000).

Do total de reportagens selecionadas sobre a violência, apenas 10%, aproximadamente trinta reportagens, tratam do tema da violência escolar: atos de violência contra a escola (ações que danificam o patrimônio escolar ou as agressões a bens de funcionários e professores) e os atos agressivos nas relações interpessoais. Estas reportagens podem ser divididas em dois tipos: aquelas relacionadas à nossa “economia” interna (ou seja, que ocorreram no Brasil) e aquelas ocorridas no exterior.

Dentre as reportagens que relatam fatos ocorridos no exterior, mereceram destaque – por ocuparem uma ou mais páginas, por utilizarem várias fotos e títulos chamativos¹¹², se repetirem em várias edições etc – aquelas relacionadas aos massacres nas escolas americanas. Além destas, outras de menor destaque relatam fatos isolados – na Alemanha, no Japão – mas todas sempre dentro de uma mesma perspectiva: da fatalidade, do inusitado, do diferente.

¹¹² Cito como exemplos: “Crianças que matam” (RV, 1 abr. 1998, p.38) ou “Chacina na escola” (RV, 1 maio 2002, p.56).

As reportagens sobre a violência escolar no Brasil, no entanto, são, em geral, reportagens que parecem descrever uma série. São fatos corriqueiros que se repetem, *ad eternum*, decorrentes da “sociedade selvagem” em que vivemos e que, parece, nada ou muito pouco poderá ser feito para mudar tal realidade. Estas reportagens também podem ser subdivididas entre aquelas que relatam episódios ocorridos (em menor número) e aquelas que fazem análises e reflexões – geralmente através da apresentação de resultados de pesquisas – sobre a violência como uma problemática sócio-econômico-cultural tipicamente brasileira.

Um dos temas de episódios ocorridos no Brasil que foi destaque em *IstoÉ* – por ter sido publicado repetidamente em mais de uma edição, ao longo de mais de um ano (RI, 21 abr. 1999; RI, 7 jul. 1999; RI, 23 ago. 2000) – foi aquele relacionado à morte de um estudante de Medicina na festa do “trote” na piscina da Associação Atlética da Universidade de São Paulo. A primeira das três reportagens fala do “estranho silêncio de estudantes da USP (...) que terminou em morte na piscina” (p.46). A segunda relata a prisão de um colega suspeito, após ter assumido em um vídeo ser o assassino do “bicho”; e a terceira mostra que, passado mais de um ano, nada foi esclarecido.

É interessante observar que este ato violento – em que colegas universitários, de classe média-alta, jovens e com um futuro “brilhante” pela frente causam a morte de um outro colega – não é considerado um crime bárbaro, hediondo ou violento (adjetivos geralmente utilizados nas reportagens que tratam de instituições escolares menos *glamourosas* e em situações nada festivas). Ao contrário, trata-se de uma “farra” (RI, 21 abr. 1999, p.46), cercada de trapalhadas e brincadeiras (RI, 7 jul. 1999).

Em uma outra reportagem que mostra a violência dos trotes, um estudante – também de Medicina, coincidentemente – sofreu queimaduras de segundo e terceiro grau em um trote ocorrido numa festa com estudantes de várias repúblicas. A reportagem foi publicada na seção *A Semana*, ocupa menos de uma página e traz apenas uma foto (de rosto) do estudante que sofreu a agressão (RI, 19 ago. 1998).

Como exemplos de outras reportagens que relatam fatos concretos ocorridos no Brasil, temos uma relacionada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – “Mortes violentas e policiais zonzos” –, em que é noticiado o desaparecimento de cerca de quinze mulheres nas “proximidades” desta Universidade. Apesar de o *campus* da

UFMG possuir mais de dois milhões de metros quadrados e estar, em boa parte, contornado por mata nativa, a reportagem narra os acontecimentos como se eles estivessem diretamente relacionados ao *locus* universitário, embora não tenha sido possível determinar se efetivamente ocorreram dentro do *campus*. Além dos argumentos apresentados (que contribuem para reforçar a idéia do desaparecimento das mulheres no ambiente universitário), a reportagem de duas páginas traz também, em destaque, no centro das mesmas, uma foto do *campus*. As mortes violentas, nas “proximidades” da UFMG, certamente não se constituiriam em um típico caso de violência nas escolas, se a própria argumentação da revista não enfatizasse – através do texto e da foto – a existência desta relação (RV, 27 set. 2000).

Um outro episódio que gerou uma reportagem em *IstoÉ* (12 dez. 2001) foi o da professora agredida pelo prefeito e que virou “símbolo do descaso com o ensino público” (p.43). As imagens publicadas na reportagem são reproduções das cenas que foram transmitidas “ao vivo” pela televisão para todo o Brasil. A agressão ocorreu durante uma assembléia de professores e foi causada em função de um discurso proferido pela professora agredida em oposição à candidata (para direção da escola) apoiada pelo prefeito agressor. A reportagem ocupa apenas uma página e está localizada, como em geral as outras sobre este tema, na seção *Brasil*. Seu título – “Porrada na Educação” – enfatiza o soco recebido pela professora, mas também as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira e que são enfaticamente apresentadas no texto da reportagem. As imagens publicadas – simbólicas e grotescas – são, para a revista, “uma síntese dos erros do sistema educacional brasileiro” (p.43).

Além destas, outras quatro reportagens relatam episódios de violência ocorridos no ambiente escolar: uma é aquela que trata de um “crime na PUC” (RI, 4 out. 2000, p.20). A matéria não possui fotos, ocupa menos de um terço da página e está localizada na seção *A Semana*. E, tal como são as reportagens publicadas nesta seção, apresenta o fato isoladamente, descontextualizado, o mais objetivamente possível: trata-se de uma agressão sofrida por uma estudante que foi atacada com um bisturi no banheiro durante uma festa de alunos. Uma outra, localizada na seção *Datas*, relata o atentado sofrido por uma professora que teve sua mão decepada ao receber uma bomba na escola. Também esta reportagem ocupa menos de um terço da página, porém traz uma foto do local – que

parece ser a sala da professora – após a explosão da bomba (RI, 2 dez. 1998). A terceira, intitulada “Um 38 em mãos pequenas” (RI, 2 out. 2002), também está localizada na seção *Datas*, não traz fotos e ocupa menos de um quarto da página. O texto (copiado abaixo quase na íntegra) informa sobre a morte de um estudante de quatorze anos, assassinado por seu colega de treze anos:

Eles estudavam no Colégio Ângulo, freqüentado por adolescentes da classe média na cidade mineira de Sete Lagoas. Armado com um revólver calibre 38, R.M.C. deu três tiros na vítima na porta da escola. Em seguida fugiu, dirigindo uma VW Saveiro que pertence ao seu pai – a mesma que ele utilizou para chegar desacompanhado ao colégio. Um dia antes, os dois haviam discutido e Luiz Eduardo teria chamado R.M.C. de “baratinha” – claro que isso, ou qualquer outro xingamento ou agressão, não justifica o crime. Até o final da tarde de quinta-feira a polícia não localizaria R.M.C.. (p.23, grifo no original)

Estes fatos violentos ocorridos no Brasil – por terem sido publicados nas revistas pesquisadas nas condições acima descritas (estarem localizados nas seções indicadas, pelo número de páginas que ocuparam, pelos recursos utilizados e pela ausência de maiores informações que contextualizem as violências ocorridas) – parecem não ter grande importância.

No entanto, um outro tipo de reportagem diz mais sobre os riscos que corremos nas escolas brasileiras: são as reportagens que relatam os resultados das pesquisas sobre a violência escolar. Nas duas revistas pesquisadas, foram selecionadas seis reportagens – quatro em *IstoÉ* e duas em *Veja*. As reportagens, aparentemente diferentes entre si, têm em comum o fato de demonstrarem, sobretudo através da *episteme da quantificação* (Sacchi dos Santos, 2002), as “verdades” sobre a violência escolar no Brasil: são números e percentuais alarmantes que contam sobre os atos de vandalismo nos estabelecimentos públicos, a falta de segurança, as depredações, os roubos, as agressões aos professores, a necessidade da presença policial para garantir a tranqüila entrada e saída dos estudantes, os portões trancafiados ou reforçados por cadeados, pois “a maioria dos colégios não têm controle sobre quem entra e quem sai” (RV, 27 mar. 2002, p.84). A escola narrada por estas reportagens é o lugar da “selvageria” (RV, 24 jun. 1998, p.84), em que os alunos estão mais seguros na rua do que na sala de aula.

Dentre estas reportagens, apenas duas matérias ocuparam a capa das revistas pesquisadas (ambas em *IstoÉ*: uma como matéria de capa e outra como chamada de capa). A reportagem que foi capa da edição de 5 de maio de 1999 alerta sobre os perigos que a

juventude enfrenta: “sem esperanças, envolvidos com drogas e brigas de gangues, estudantes vivem uma explosão de violência” (capa). Esta reportagem ocupa seis páginas ao final da revista (p.102-107) e mostra, já no editorial, que se trata de um alerta à “falta de perspectivas”, já que o desencanto e a violência, típicos dos bairros pobres, estão tomando conta das escolas públicas brasileiras¹¹³.

Toda a argumentação utilizada nesta reportagem enfatiza os perigos da escola atual, em que “desencantados e sem perspectivas, crianças e jovens unem-se em gangues armadas e promovem uma onda inédita de violência escolar” (p.102). O tempo é de “guerra” e, segundo os dados apresentados, “em quatro meses, 1999 já registra um número recorde de mortos e feridos em colégios” (p.103). Além das mortes, a reportagem traz também informações sobre outros fatos inusitados que têm ocorrido nas escolas, graças à inclusão de uma população (jovens violentos) que estava fora das escolas e que, com o aumento da escolarização no Brasil, passou a frequentá-la. É interessante este argumento trazido pela revista, na contramão do empenho do Governo Federal que, na época, procurava, de todas as formas, aumentar os índices de alfabetização e incluir o maior número possível de brasileiros nas escolas.

Os números que mostram a existência ou o aumento dos atos de vandalismos, do uso de drogas, dos espancamentos, das depredações, das brigas, das pichações, dos arrombamentos, das invasões de estranhos, dos furtos e até da explosão de bombas nas escolas assustam. É interessante observar que o episódio sobre a explosão da bomba na mão de uma professora de Matemática – que “(...) enfrentou um ato pior do que vandalismo (...) [e] teve a mão direita esfacelada ao abrir uma carta-bomba há cinco meses” (RI, 5 maio 1999, p.106) – foi noticiado por esta mesma revista em dezembro de 1998, na revista *Veja* e também no *Jornal Nacional* (como já assinali anteriormente nesta Tese). A contínua repetição deste episódio parece indicar o quanto o mesmo é ameaçador aos docentes que, indefesos, correm o risco de serem brutalmente atacados por uma ingênua correspondência (ou o que ela contiver).

A outra reportagem que foi chamada de capa – um destaque menos importante compensado pelas chocantes imagens contidas na reportagem – foi a intitulada “Quadro-

¹¹³ Esta reportagem foi publicada dias depois do “massacre de *Columbine*”, ocorrido nos Estados Unidos, em 20 de abril de 1999. Apesar disto, todos os exemplos mostrados na reportagem são situações envolvendo escolas e estudantes brasileiros e apenas um pequeno texto se refere à tragédia americana.

negro” (RI, 23 ago. 2000; já referida nesta Tese, na seção *Gaia violência*). Esta reportagem tem seis páginas e foi publicada na seção *Educação*, mais de um ano depois da acima citada.

Embora ambas as reportagens, que foram de algum modo capa da revista, tratem aparentemente do mesmo tema – a violência escolar –, a última (intitulada “Quadro-negro”) tem um tom mais preventivo. Ao refletir sobre os vários problemas causados pelas gangues de traficantes que dominam as escolas, sugere alternativas e mostra a escola como um lugar que “atualmente” está fora de controle e que sofre com a presença daqueles que não têm nada a fazer: “Dos alunos, 40% estudam apenas para desbaratinar” (p.38), ou então: “Prefiro vir para a escola doidona e não fazer nada do que ver minha mãe apanhando em casa. (Rita, 16 anos, viciada em *crack*)” (p.41). Ao final da reportagem, na coluna intitulada “Ocupação é alternativa”, um pedagogo sugere que a ocupação do tempo livre é a melhor alternativa para combater a violência nas escolas.

Os recursos gráficos utilizados nestas duas reportagens citadas são interessantes de serem analisados sob dois aspectos: em primeiro lugar, pelo fato de as fotos serem montagens. Em segundo lugar, pela utilização dos tipos e composição das letras. A primeira reportagem citada traz na capa uma arma apontada para o leitor, logo após esta ter sido disparada (figura 18). E, associada à ela, as palavras “perigo” (em vermelho) e “escola” (manuscrita, menor, fragilizada, aparentemente, indefesa):



Figura 18: Capa e detalhe de capa (RI, 5 maio 1999)

Além desta, uma outra foto (também uma montagem, figura 19), no início da reportagem, no corpo da revista, apresenta um menino, com a sua mochila escolar, indo para um futuro – a escola – em que a placa (alvejada por disparos de arma de fogo)

anuncia o perigo e a marca de giz no chão nos faz lembrar das típicas técnicas da perícia policial, em caso de assassinatos:



Figura 19: Perigo! Escola (RI, 5 maio, 1999, p.102)

Apesar de as outras fotos desta reportagem não serem montagens, a realidade das mesmas impressiona igualmente: o enterro de uma aluna assassinada na escola, as colegas que picharam no muro o nome do colega assassinado, as mães que choram pelo massacre nos Estados Unidos. Além disto, ao final da reportagem, em um gráfico – “um quadro negro” com uma outra arma apontada – são apresentados os resultados de uma pesquisa que concluiu que 72% das 788 escolas do interior de São Paulo sofreram algum tipo de violência:

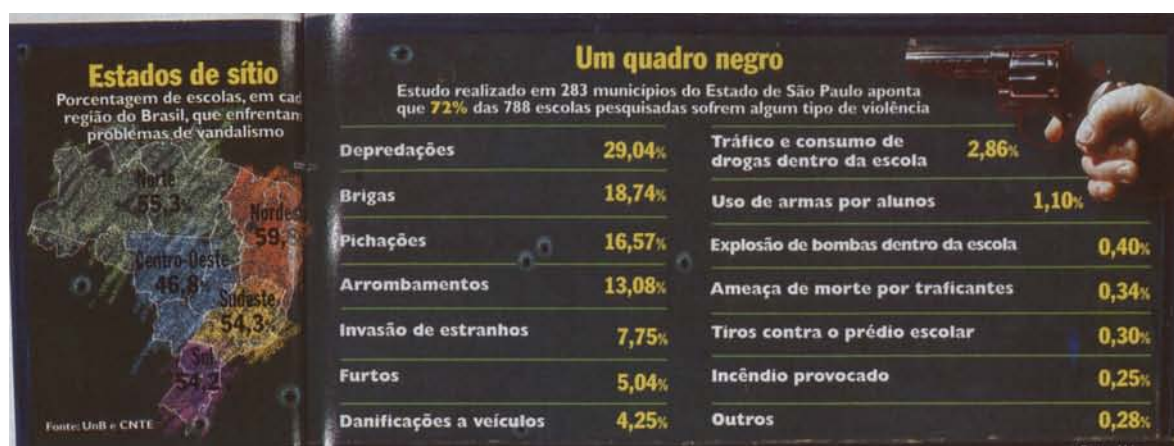


Figura 20: Um quadro-negro (RI, 5 maio 1999, p.107)

Embora o texto também colabore enfaticamente para ratificar a sensação de “apavoramento” criada pelas imagens veiculadas nesta reportagem, parece existir alguma possibilidade de reação: a professora, por exemplo, que teve a mão esfacelada por uma bomba aparece de frente e diz não sentir revolta, “só tristeza” (p.105). Em outra situação, estudantes não se escondem diante das constantes ameaças e contam como os traficantes invadem periodicamente a escola.

Na segunda reportagem citada de *IstoÉ* (23 ago. 2000), a foto-montagem mostra uma sala de aula no mínimo incomum, em que “alunos-bandidos” armados, encapuzados, escondidos atrás de livros ou cadernos, ocupam a sala e “dão as regras”, em poses ameaçadoras:



Figura 21: Quadro-negro (RI, 23 ago. 2000, p.38)

O “símbolo” desta reportagem – uma pistola sobre um livro aberto – também é emblemático por sugerir o que está atualmente “por cima” nas escolas brasileiras:



Figura 22: A arma e o livro (RI, 23 ago. 2000, p.40)

As verdades sobre as escolas brasileiras construídas particularmente a partir de fotomontagens como estas – de ambientes hostis, pouco receptivos, depredados, onde

quem comanda são os “manos” (traficantes, drogados, baratinados, vândalos), com professores encurralados, amedrontados, escondidos, ameaçados de morte¹¹⁴ – são importantes no processo de produção de nossas subjetividades. Aqui, certamente não cabe questionar em que medida elas retratam com “fidelidade” a realidade das escolas brasileiras (mesmo que em parte, caso isso fosse possível).

A produtividade discursiva da mídia, reitero, está menos relacionada à fidelidade e mais à totalidade. Ou seja, ao falar de uma realidade, a mídia totaliza e, neste procedimento, cria algumas histórias ou situações em que possivelmente nos reconhecamos nelas – mesmo que seja “só um pouquinho”. É este possível reconhecimento que nos faz sentir compreendidos e, ao mesmo tempo, nos “aprisiona” em alguns dos sentidos ali descritos, analisados, evidenciados. As revistas pesquisadas – por várias razões (algumas já evidenciadas na seção sobre a mídia) – fazem isto com muita propriedade. A periodicidade semanal, o formato, os recursos utilizados e o público a que se destinam contribuem fortemente para que elas alcancem este duplo objetivo: totalizar para convencer.

Portanto, os discursos que nelas circulam não podem – nem devem – ser “acreditados” como as verdades deste mundo. Eles apenas contribuem – dependendo das circunstâncias e das pessoas que tiverem contato com eles – para reforçar ou desestabilizar as certezas presentes em uma determinada economia discursiva.

Do restante das reportagens selecionadas, aquelas relacionadas às tragédias (assassinatos em massa) nas escolas estrangeiras (em geral, americanas) foram, certamente, as mais recorrentes, em ambas as revistas. Foram cinco reportagens diferentes em *IstoÉ* (1 abr. 1998, 3 jun. 1998, 28 abr. 1999, 17 nov. 1999, 1 maio 2002) e seis em *Veja* (1 abr. 1998, 28 abr. 1999, 28 fev. 2001, 14 mar. 2001, 13 jun. 2001, 1 maio 2002).

Algumas destas reportagens se referem a estas tragédias com um certo ar de incredulidade: “Por que eles fazem isso?” (RV, 14 mar. 2001, p.108), “Como é possível [esta] inexplicável violência?” (RV, 28 abr. 1999, p.52), ou “(...) o que há de errado com uma sociedade que produz assassinos tão jovens?” (RV, 1 abr. 1998, p.39). Apesar desta aparente ingenuidade, na maior parte das reportagens, são utilizadas expressões mais

¹¹⁴ O único professor que encara o problema e a lente de frente, nesta reportagem, é o pedagogo do final da matéria que sugere que os jovens devem ocupar mais o seu tempo livre para resgatarem a cidadania e a auto-estima e se conscientizarem do seu papel na sociedade.

contundentes para se referirem às tristes tragédias, tais como “espetáculo macabro”, “explosão gratuita de violência” ou “fenômeno tipicamente americano”. Além disto, os delitos – praticados por “assassinos (...) brancos [que têm] acesso fácil a armas e moram em subúrbios da classe média, numa região conhecida como *cinturão bíblico*” (RI, 5 maio 1999, p.107, grifos no original) – são explicados como conseqüências de uma sociedade absurdamente competitiva, em que se glorifica ao extremo a violência:

Os Estados Unidos têm dado exemplos perigosos a seus adolescentes. Mas há outros bodes expiatórios para os surtos de violência escolar. Eles vão dos videogames à cultura da competição, que divide o mundo em vencedores e perdedores. A genética também é invocada para explicar os desvios, mas muitas vezes se mistura com racismo. (...) O fundamentalismo religioso explica o satanismo infantil, comum aos criminosos. Trata-se de uma clássica reação aos parâmetros da sociedade em que vivem. (RI, 5 maio, 1999, p.106-107)

Existe um verdadeiro bombardeio de apelo à violência na televisão e até nos joguinhos eletrônicos que são consumidos pelos jovens americanos. (RI, 1 abr. 1998, p.91)

As sete chacinas ocorridas nos Estados Unidos de 1997 a 1999 são relatadas como cenas cruéis (RI, 28 abr. 1999), cometidas por jovens¹¹⁵ (menores e insanos) de classe média – considerados como “patéticos e perdedores” pelas comunidades escolares que freqüentam –, que aprendem a construir bombas pela Internet e compram armas de fogo com mais facilidade do que uma cerveja. Ainda segundo esta reportagem, justamente por se sentirem “desajustados” à sociedade em que vivem, a maioria dos “assassinos”, após cometer os crimes, comete o suicídio ou se entrega à polícia (RI, 28 abr. 1999). Por estes motivos, estes crimes são considerados decorrentes de um “fenômeno incompreensível e também incontrolável” (RV, 14 mar. 2001, p.108).

O outro fato considerado como um “massacre” foi o praticado por um jovem “estudante alemão [que] matou dezessete na escola” (RI, 1 maio 2002, p.23). No Japão também ocorreu um outro fato semelhante, noticiado na seção *Notas Internacionais* de *Veja*: um desequilibrado invadiu uma escola primária em Osaka e matou oito crianças com um facão de cozinha, além de ter ferido outras quinze pessoas (RV, 13 jun. 2001).

¹¹⁵ Nas reportagens analisadas, os autores dos crimes, apesar da gravidade dos atos praticados, são referidos com um certo tom “positivo”, ao associarem sua condição infantil ao crime cometido: “crianças que matam”, meninos ou jovens “inofensivos”, “jovens estudantes”, “pequenos assassinos”, “garotos que fuzilam”, “jovens matadores” ou “estudantes assassinos”.

Os argumentos mais utilizados nestas reportagens – na tentativa de explicar o inexplicável – procuram justificar tal violência como atos isolados, cometidos por adolescentes “fora de si” (que lembram vampiros e vestem roupas pretas em estilo gótico), em momentos de desespero ou de extrema angústia vivido por cada um deles:

Volta e meia, malucos saem atirando contra multidões. Movidos por convicções obscuras (...) adolescentes desequilibrados, malucos com manias conspiratórias e outras anomalias não são, obviamente, exclusividade americana. Não se encontra em outros países, contudo, nada similar em termos de explosão gratuita de violência assassina. (RV, 28 abr. 1999, p.52)

A gravidade destes fatos parece não condizer com os argumentos apresentados. Se compararmos, por exemplo, os fatos ocorridos no exterior com os resultados das pesquisas realizadas no Brasil e publicadas nas reportagens selecionadas, perceberemos que as verdades produzidas sobre as sociedades “desenvolvidas” – e que declaram serem estes fatos pitorescos – diferem muito daquelas sobre as sociedades “desagregadas” e complexas localizadas abaixo do Equador. A impressão é de que somente os nossos adolescentes são audaciosos e violentos, destituídos de quaisquer freios morais, frios insensíveis, que não hesitam em roubar, assaltar, traficar, matar.

A violência escolar brasileira aparece, portanto, como decorrência de uma estrutura sócio-econômica fadada ao insucesso, aos atos vândalos, às selvagerias sociais, às dificuldades institucionais.

Além destas reportagens, as outras que foram selecionadas sobre os fatos ocorridos no exterior podem ser consideradas como de menor importância por vários motivos: estão localizadas geralmente em seções – *Novas Internacionais*, *Datas* ou *A Semana* – que apenas apresentam os fatos, com dados objetivos, sem reflexões a respeito do ocorrido. Ocupam, justamente por se encontrarem nestas seções, no máximo duas páginas. Não são notícias que se repetem, ou seja, são apresentadas enquanto fatos isolados na revista em que foram publicadas e não se encontram publicadas em ambas as revistas. Não utilizam, além disto, variados recursos gráficos, embora, como já afirmei, a maior parte das reportagens veiculadas sobre este tema contenha imagens.

Uma das únicas reportagens que não traz imagens é a intitulada “Lousa, giz e pistola” (RI, 3 jun. 1998), em que é relatado o lançamento de um livro nos Estados Unidos em que o autor – um professor de Direito da Universidade de Chicago – faz uma reflexão sobre a “recente onda de tiroteios e mortes de alunos em escolas americanas”

(p.14). O autor do livro propõe, para enfrentar tal onda, que seja revista a lei que proíbe armas num raio de trezentos metros das escolas e que os professores passem a ir armados para as mesmas para “coibir arroubos de violência de alunos desajustados” (p.14). Pois, segundo o autor do livro, “é contundente a evidência de que as armas estão ajudando a salvar vidas” (p.14).

Nas outras reportagens já citadas sobre os massacres nas escolas americanas, no entanto, o argumento a favor do uso de armas é bastante criticado, em função da facilidade com que os jovens conseguem adquirir armas de fogo:

Calcula-se que existam hoje 200 milhões delas [armas de fogo] em mãos da população civil, quase uma por pessoa. Graças ao poderoso *lobby* pró-armas [e] com as vendas pela Internet, não é difícil uma criança fazer a sua encomenda. (RV, 28 abr. 1999, p.53)

Em 1993, uma pesquisa revelou que 15% dos estudantes secundários tinham carregado um revólver no mês anterior. As estatísticas mostram que, desde 1992, houve 201 casos de disparo de armas de fogo em escolas americanas. (RV, 1 abr. 1998, p.39)

A lei em Arkansas, por exemplo, permite que crianças de 12 anos carreguem carabinas de caça. Naquela região é comum ver os garotos armados. Trata-se de um rito de passagem para os meninos. Pais e filhos vão caçar juntos. (RI, 1 abr. 1998, p.91)

No Brasil, o uso de armas nas escolas – apesar de não termos registros de massacres como os acima citados – causou a prisão de um professor, em 1999, que foi autuado em flagrante por estar portando um revólver calibre 38 dentro de uma escola estadual na zona sul de São Paulo. A reportagem publicada em *IstoÉ*, na seção *Comportamento*, subseção *Irresponsabilidade*, é intitulada “Uma lição de violência” e afirma demonstrar o despreparo da escola para lidar com a delinquência juvenil.

As soluções para os complexos problemas da violência escolar no Brasil, segundo as reportagens selecionadas, não são fáceis. Em algumas situações – dada a gravidade dos índices e percentuais mostrados, a frequência com que os atos violentos parecem acontecer e a sensação de estarmos imersos em um ambiente de profundas incertezas e constantes ameaças –, justificam-se a necessidade e a presença do patrulhamento ostensivo da polícia, a existência de trancas, de um funcionário na portaria ou de um vigia noturno. Em outras, afirma-se que “a repressão pode se tornar um combustível para a violência” (RI, 20 maio 1998, p.70). O argumento da importância da escola enquanto integradora social também é frequente:

A escola tem de cumprir seu papel de agregadora (...). Caso contrário, não figura para as pessoas como um bem público. Enquanto os alunos e moradores vizinhos não puderem dizer “Essa é a nossa escola”, o problema do vandalismo vai continuar existindo (...). (RV, 24 jun. 1998, p.84)

Em particular, as fotos relacionadas ao tema da violência escolar apresentaram quase sempre as vítimas ou os vitimados pelas violências praticadas ou os ambientes escolares em que ocorreram os atos violentos. Na *IstoÉ*, de 27 de maio de 1998, intitulada “Medo nas escolas”, no entanto, a fotografia que abre a reportagem é a de uma professora-pesquisadora atrás das grades (ou do alambrado):



Figura 23: Medo nas escolas (RI, 27 maio 1998, p.50)

Nesta reportagem, a professora é entrevistada sobre os resultados de uma pesquisa que fez junto a duas escolas no Rio de Janeiro – localizadas em áreas próximas a pontos dominados por traficantes. Portanto, ela não é nem uma vítima da violência, nem se encontra atualmente nos lugares da violência (está na Universidade). Apesar disto, ela

também está atrás das grades na fotomontagem. Na reportagem, a pesquisadora alerta sobre os riscos das soluções aparentemente fáceis:

Alguns alunos querem que a escola se pareça cada vez mais com uma prisão. Eles querem mais grades, muros mais altos, alguma coisa em cima dos muros para impedir que os grupos entrem. Eu acompanhei essa mudança em uma das escolas que pesquisei. Antes era absolutamente aberta, e foi se fechando dessa forma, até o ponto de cimentar os bueiros do pátio. Ali, criou-se um clima insuportável entre professores e alunos, um clima de confronto, agressividade. Quando se contém adolescentes em um espaço exíguo e sombrio, sabe-se que alguma coisa de muito ruim está por acontecer. (p.51)

E a mesma afirma, ao final: “É preciso ter em mente que não chegamos ao máximo do caos. Ainda é possível piorar” (p.50).

Estas soluções “fáceis” também foram motivo de uma reportagem sobre os atos violentos praticados, de 1990 a 1998, no *campus* da Universidade de São Paulo, que vem sofrendo depredações, e as pessoas que nele circulam – estudantes e professores – têm sido assaltadas, estupradas, furtadas, violentadas e até assassinadas (RI, 7 jul. 1999). A ocorrência destes atos violentos aumentou em 47% de 1990 a 1998 (de 811 delitos para 1192, em números absolutos) e as estimativas, para 1999, eram da ordem de 25% de aumento. Dada esta situação incontrolável, com o crescimento da violência, que mostra o clima de “guerra” vivido na USP, a reportagem apresenta, como solução para controlar o caos, a entrada da Polícia Militar no *campus* para fazer o patrulhamento da área. Porém, desde o golpe de 1964 a polícia não é bem-vinda na USP e a medida, defendida por alguns, gera polêmica entre os seus ferrenhos adversários, que resistem à entrada da polícia, pois, segundo eles, a presença da polícia em nada mudará a realidade da criminalidade existente, porque o problema está relacionado à proibição dos moradores da favela São Remo, vizinha da USP, de visitar o *campus* nos finais de semana:

Desde que a universidade proibiu a entrada de visitantes nos fins de semana, impedindo que as comunidades vizinhas desfrutassem as áreas de lazer, criou-se um clima de animosidade [pois] eles sentem raiva por não fazer parte desta realidade. (p.43)

Os atos violentos nas escolas brasileiras – pelo acima exposto – não parecem possuir os ingredientes, nem a inspiração, nem a sagacidade, nem a inteligência, nem o poder de convencimento dos personagens de ficção ou os ideais revolucionários dos terroristas. Parecem ser, em geral, ações banais, ordinárias, corriqueiras e freqüentes (daí

porque se justificam as estatísticas e os percentuais como estratégia discursiva do convencimento).

Enfatizo, porém, que não pretendo, aqui e agora, justificar as lógicas que pautam os discursos destas mídias sobre a violência, particularmente a escolar, pois minha intenção é compreender a produtividade dos discursos que envolvem esta temática em articulação com os outros produzidos sobre o uso das novas tecnologias nas escolas e sobre a educação a distância. E, no limite, ao questionar a produtividade desta articulação, descrever e analisar as respostas que obtive com as ferramentas que me foram disponíveis no momento.

Para tanto, pretendi compreender como a mídia (re)produz os discursos sobre a violência escolar, pois tal empreendimento não deixa de ser um modo de se estudar a própria escola. Ao se apropriar, divulgar, espetacularizar, sensacionalizar ou banalizar os atos da violência na escola, a mídia atribui valores e sentidos que, ao circularem socialmente, induzem práticas, criam conceitos e nos fazem acreditar em algumas verdades e menosprezar outras.

As novas tecnologias a serviço dos permanentes controles (e vice-versa)

Que as novas tecnologias tenham vindo para ficar, para facilitar nossas vidas, creio que ninguém duvide. A quantidade, a intensidade e a velocidade com que as mesmas nos interpelam é que talvez devesse ser problematizada.

Não pretendo, aqui, discutir as nossas sensações a respeito da produtividade das tecnologias em nossas vidas. Minha intenção – bem mais modesta – é tão somente descrever e analisar como os textos, presentes nas revistas *Veja* e *IstoÉ*, se referem às novas tecnologias, onde eles (textos) estão localizados ou dispostos nessas revistas, como eles se repetem, com qual ênfase são proferidos e quais são os recursos utilizados na publicação deles.

As reportagens sobre as novas tecnologias, como já antecipei no *Gráfico 1* (p.163), foram as mais freqüentes ao longo dos cinco anos pesquisados (totalizaram 687 reportagens). Praticamente em todas as edições, de ambas as revistas, foi publicada ao

menos uma reportagem (independente do tamanho que ocupou na página) sobre o tema. Esta abundância está diretamente relacionada ao fato – como já explicitiei em outro momento desta Tese – de que tanto a *Veja* quanto a *IstoÉ* possuem colunas ou seções fixas específicas sobre este tema (*Hipertexto* e *Século 21*, respectivamente). Mas, para além desta aparente obviedade, o que chama a atenção nos dados coletados foi o quanto este tema esteve presente, em diferentes seções, nas revistas pesquisadas:

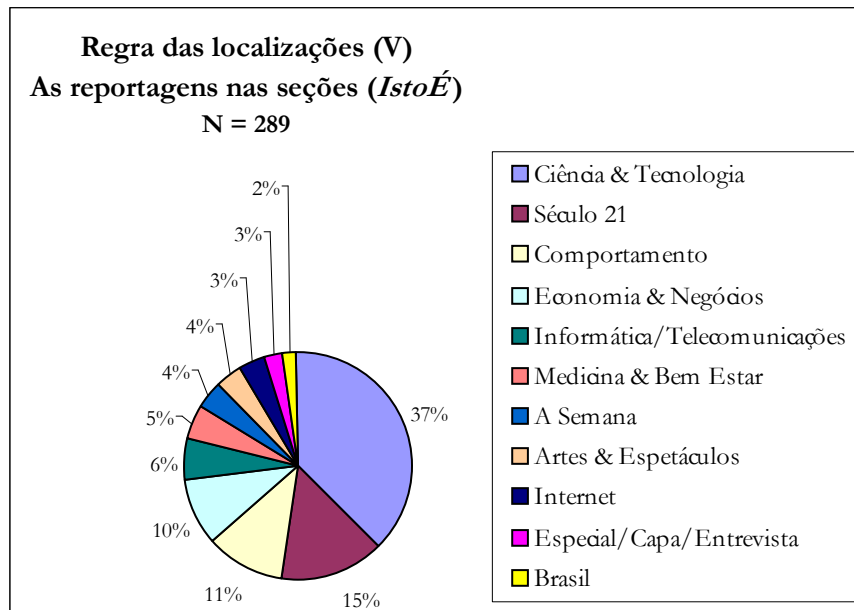


Gráfico 4: As reportagens sobre novas tecnologias nas seções (*IstoÉ*)

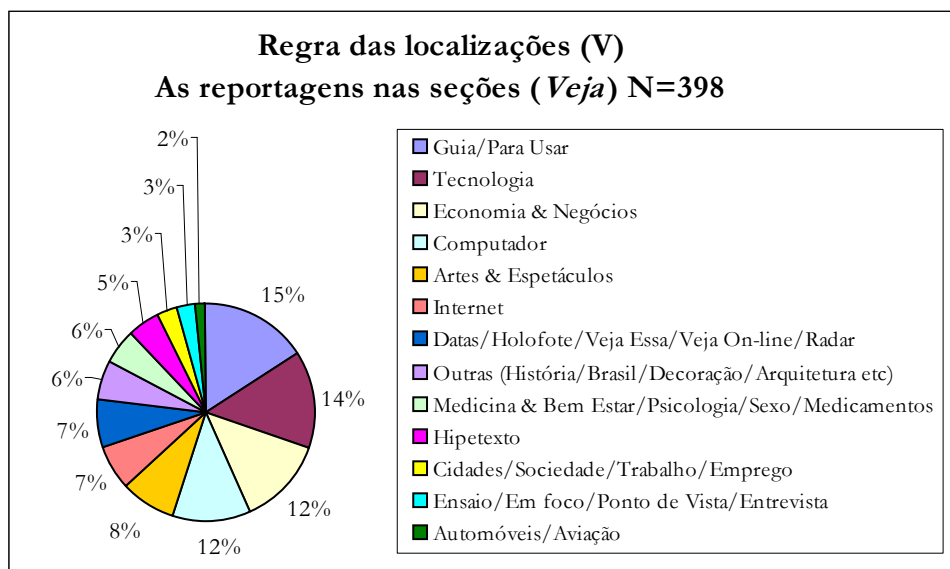


Gráfico 5: As reportagens sobre novas tecnologias nas seções (*Veja*)

Embora as reportagens sejam mais freqüentes em seções afins ao tema – tais como *Ciência & Tecnologia, Computador, Internet, Informática* – a própria diversidade dos assuntos tratados também é um indício do quanto este tema é “caro” (ou interessante) à ordem discursiva presente nas revistas. Em geral, são inovações que “revolucionarão” (segundo as próprias revistas) os mais diferentes campos do conhecimento. Abaixo, cito alguns dos assuntos que foram freqüentes nas respectivas seções (ou áreas de saber), para se ter uma idéia da diversidade encontrada e, em alguns casos, da forma como (ou com qual ênfase) foram descritos¹¹⁶:

- *Informática*: computadores (que desafiam a capacidade, melhoram a vida em casa, no trabalho e na escola, estão melhores e mais baratos), impressoras (cujo consumo está aumentando, graças às fotos digitais e às trocas de imagens pela Internet), monitores, *modems*, vírus (que causam estragos e obrigam especialistas a repensarem a segurança na rede), *hackers* “domados” (que são pagos pelas empresas para montar sistemas de segurança), Internet (agora sem fio, com mais de três milhões conectados), *e-mails* (que facilitam e infernizam a vida das pessoas);
- *Ciência & Tecnologia*: robôs (que deixarão as pessoas livres para pensar, já enxergam em três dimensões, interpretam imagens e reconhecem pessoas), bonecos eletrônicos (que falam e encantam as japonesas), satélites (que rastreiam o mundo), *chips* (que trabalham com a ajuda de células biológicas), relógios digitais (ou os micros de pulso que já fazem as tarefas do computador, trazem câmera de vídeo, telefone celular e aparelho de localização geográfica), celular-carteira (com monitor e teclado dobráveis), *ciber-capanga* (monitor sensível ao toque e teclado descartável), prancheta eletrônica (que auxilia a visita ao museu), aparelhos e sistemas de telecomunicações (celulares que fazem de tudo: tocam música, tiram fotos, acessam a Internet, organizam a agenda de compromissos, baixam *games*, enviam *e-mails* e até servem para falar; o videofone que permite ver e ouvir e é a nova onda da rede mundial), papel eletrônico (páginas serão leves, flexíveis, baratas, impressas e apagadas eletronicamente), *blogs* (diários virtuais, com música, vídeos e confissões que são a nova moda dos internautas), mulher digital (o *chip* fez a mulher: a modelo virtual combina a mulher

¹¹⁶ Todas as informações contidas entre parênteses sobre os assuntos aqui relacionados foram retiradas dos textos das reportagens, embora não tenha dado às mesmas um tratamento de citação literal.

européia com as formas latinas e negras e os traços do rosto das orientais, ver figura 24 a seguir), jóias digitais (conectadas à Internet para comunicação), algodão inteligente (elimina os odores da transpiração), roupas inteligentes (regulam a temperatura do corpo, medem a pressão e avaliam o grau de *stress*), caneta sem fio (que traduz a caligrafia para o computador, armazena na memória até dez páginas de texto e envia *e-mail*);



Figura 24: A mulher digital (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.23)

- *Meios de transporte*: automóveis inteligentes que até falam, *plugados* na Internet, sem ruídos (*chips* para anular o ruído do motor), com monitores de tela plana (sensíveis e acionadas por teclados ou comandos de voz) para assistir filmes (DVD), com sistema de navegação via satélite, controle de CD, celular, geladeira, microondas, correio eletrônico (leitura por voz sintética), raio-x (para enxergar além dos obstáculos visíveis), que não derrapam, não capotam, controlam a velocidade, possuem cartão eletrônico ao invés de chave (identificador de impressão digital), banco que faz massagem nas costas, pneus que não furam;
- *Medicina & Bem Estar*: laboratório virtual, cirurgia cibernética (realizada com o auxílio de um robô e aprovada pelo FDA), *sites* de consultas grátis (que permitem o auto-diagnóstico, facilitam o acesso às informações médicas e provocam uma revolução na relação médico-paciente), exames por *e-mail*, psicoterapia *on-line* (onde psicólogos ganham dinheiro oferecendo consultas de até cem reais pela Internet), implantes biônicos – ver figuras 25 e 26, a seguir – (para controlar ataques epiléticos, curar

surdez e cegueiras: cego volta a enxergar com a ajuda de cabos e computadores ligados a seu cérebro), próteses eletrônicas, memória digital, coração elétrico (movido a bateria), farmácia *on-line*, microcâmera em forma de pílula para percorrer e filmar o sistema digestivo (avanço tecnológico que permite a mais nítida viagem pela anatomia humana), aparelhos portáteis (para exames cardíacos e respiratórios por telefone), braço biônico (a última novidade da ciência na criação de órgãos e membros artificiais), anestesia dentária controlada por computador, nascimento *on-line* (parto pela Internet);



Figuras 25 e 26: Seres biônicos (RI, 9 fev. 2000, capa; RV, 25 out. 2000, p.86-86, respectivamente)

- *Artes & Espetáculos* e diversões: literatura, poesia, música, cinema, televisão, câmera digital, *games* (que fazem a alegria das crianças de qualquer idade, são cada vez mais realistas e os jogadores parecem de verdade), brinquedos eletrônicos e interativos (surfe sem mar, esqui sem neve, pára-quedas sem avião), animais robóticos (bichos digitais substituem os de verdade e não dão trabalho), mascotes eletrônicos (reconhecem trezentos comandos de voz e as faces de dez pessoas, mudam o canal da TV via controle remoto, operam o ar condicionado, recebem e enviam *e-mails*, navegam na Internet), apresentadora virtual (que tem passe avaliado em 144 milhões de dólares);
- *Equipamentos e utensílios domésticos*: casa do futuro (onde a mesa de trabalho será uma tela plana sensível ao toque e à escrita; o espelho do banheiro será uma tela que exibirá o noticiário da manhã; a estante recarregará automaticamente o conteúdo dos livros eletrônicos; o computador se confundirá com a mobília, mas continuará sendo o

principal equipamento do lar; o *puff* para os pés será um moderno computador, conectado na Internet e que mandará *e-mails*; o morador abrirá as cortinas, acenderá as luzes, limpará a piscina, regará as plantas no jardim, acompanhará o bebê no berço – pela Internet ou telefone; a geladeira será do tipo “*plugue e use*”, conectada na rede e informará o que falta dentro dela; o forno de microondas terá *chip* e tela sensível ao toque, para consultar o banco, ver TV, conferir uma receita ou fazer compras; a torradeira informará sobre o clima); aparelhos de automação doméstica ou eletrodomésticos (que aliam a praticidade à segurança e reduzem o consumo de energia, facilitam o preparo da comida e aumentam a segurança, fazem quase tudo sozinhos, falam e só não pensam ainda); banheiro eletrônico (vaso com controle remoto para aquecer o assento, jato d’água, desodorante, ar quente para secagem, massagem oriental na banheira acionada pelo celular); embalagem que gela a bebida



Figura 27: A casa *plugada* (RI, 27 dez. 2002, p.104-105)



Figuras 28 e 29: Natal *High Tech* (RV, 4 dez. 2002, p.102-103 e p.104-105; respectivamente)

- **Educação:** jogos pedagógicos para aprendizagem eletrônica (que divertem, educam e não chateiam), ambientes de aprendizagem virtual, *sites* de consulta, bibliotecas virtuais (cada vez mais comuns na Internet, oferecem livros – inclusive raros, que iriam desaparecer se não fosse a Internet – em diversos idiomas que podem ser copiados de graça), livros (ou *e-books* que são capazes de armazenar uma biblioteca inteira, ver figura 30 a seguir), alunos conectados (que se diferenciam daqueles que estão fora da rede), enciclopédia virtual (que parou de cobrar pelo serviço via Internet e foi afogada por mais de cinco milhões de consultas), o “internetês” (a nova língua da Internet);



Figura 30: *E-book* (RI, 5 maio 1998, p.66)

- **Economia & Negócios:** empresas virtuais, comércio eletrônico (que é um sucesso, movimenta milhões de dólares, vende carros e até móveis da Amazônia pela Internet), leilões virtuais (que viraram a “febre” da rede), dinheiro eletrônico, cartões com *chips*, sistemas de pagamento *on-line*, publicidade *on-line*, agricultura digital (em que a lavoura *high tech* tem tratores ligados a satélites, colheitadeiras com computador e GPS – *Sistema de Posicionamento Global* – que envia e recebe sinais de satélites e mapeia ponto a ponto a área plantada e indica onde é preciso fazer correção no solo), bolsa de valores *on-line* (com o passo-a-passo para se tornar um investidor *on-line* ou um *ciberinvestidor*), o banco virtual (onde cada vez mais clientes movimentam as suas contas bancárias com a comodidade do tempo e a redução das tarifas);
- **Crimes:** fraudes virtuais (onde é sugerido que se vigie o extrato, em função das cobranças esquisitas na conta bancária), trotes eletrônicos (que fismam internautas de primeira viagem), roubos de informações, espionagens, violação de *e-mails*, falsos

boatos (para não cair no conto do vigário), pornografia, pedofilia, *spam* (para evitar aqueles anúncios que infernizam a vida dos internautas), *hackers* (que fazem ataque em massa e a rede mundial nunca mais será a mesma), homem falsificado (onde um programa manipula imagens pré-gravadas, cria palavras e as coloca na boca dos outros);

- *Serviços*: cartório *on-line* (onde é possível solicitar todo e qualquer documento sem a burocracia nem as filas dos cartórios); correio *on-line* (venda de selos pela Internet), contratos digitais (já que a nova lei americana reconhece a validade da assinatura eletrônica dos documentos na Internet), urna eletrônica (que permite votar pelo computador), imposto de renda *on-line* (a Internet reduz o tempo de preenchimento da declaração e livra o contribuinte da fila), *Cyber-Procon* e outros órgãos oficiais (que permitem tirar documentos e resolver problemas pela Internet);
- *Trabalho/Emprego*: trabalho em casa *on-line* (a nova preferência das empresas), cadastro digital (procurar emprego pela Internet é mais eficiente, as empresas selecionam currículos pela rede), novos empregos (a tecnologia amplia o mercado de trabalho, cria funções antes desnecessárias – *help desk*, *hacker* de segurança, gestor de mudança, *site acquirer* – e se torna a nova esperança para quem procura trabalho);
- *Amor/Emoções/Fé*: *sites* (que ajudam solitários a encontrar uma paixão), amante virtual, infidelidade virtual (produzida pelo mundo do bate-papo *on-line*), agências de matrimônios *on-line* (que operam na Internet e se tornam opção para quem busca namorado), enterro *on-line*, Igreja *on-line* (João Paulo – o tecnopapa – confessa pelo computador, bíblia *on-line*, conselhos, missas virtuais, velas virtuais, doações *on-line*), berçários virtuais (com fotos de recém-nascidos que fazem a alegria de pais e avós corujas), encontros (a grande rede eleva as possibilidades individuais e aproxima pessoas afins) e reencontros (onde as pessoas se reencontram depois de 30 anos);
- *Segurança*: tecnologias para encontrar crianças desaparecidas, babá eletrônica (um *chip* que ajuda os pais a controlar o que os filhos vêem na TV), celulares inteligentes (que são a nova arma para segurança do carro e do proprietário, pois o aparelho fica escondido e é acionado pelo proprietário, caso o ladrão roube o carro, e envia um sinal localizador via satélite de onde o carro está), detectores de mentira portáteis (que

captam microtremores de voz, têm taxa de acerto de 50% e custam apenas 270 reais); e assim por diante.

Particularmente em relação a este último subtema (ou assunto) – a segurança –, cabe justificar e explicitar uma opção metodológica que fiz. Antes de coletar os dados para a realização desta Tese, e baseada nas informações que encontrava em outras fontes – jornais, telejornais, leituras afins –, imaginava que o tema dos “dispositivos e/ou práticas de controle” seria, obviamente, abundante nas revistas pesquisadas (e por este motivo fiz a opção de separar as reportagens que tratassem deste tema no momento da seleção, ver *Apêndice 1*). Esta “obviedade”, no entanto, não se confirmou. Ou melhor, não foi nem óbvio nem fácil separar aquilo que poderia ser “meramente” uma nova tecnologia (desinteressada do controle) de uma outra que pudesse, além dos benefícios que dizia oferecer, não ser utilizada para outros fins (entre eles, o controle), sobretudo se considerarmos que praticamente todas as novas tecnologias atualmente apresentam a conexão instantânea como uma das grandes vantagens que possuem. Exemplifico: quando em uma determinada reportagem se veicula a importância de um relógio que mede a pressão arterial e envia os dados para uma central (que avisará o médico, em caso de aumento ou diminuição dos valores normais da pressão), não estamos falando somente de uma nova tecnologia a serviço da saúde do paciente. Mas também de uma nova tecnologia a serviço de uma vigilância: manter o médico informado a respeito dos valores da pressão arterial do paciente e, em caso de anormalidade, avisá-lo imediatamente. Tal vigilância poderá, por sua vez, ser utilizada para controlar a população de hipertensos ou hipotensos quando, antes mesmo do aumento ou da diminuição da pressão, o médico determinar, com base nos dados enviados pelo tal relógio, a mudança prévia de práticas aos seus pacientes, a fim de que os mesmos não corram o risco de ter um problema arterial (e, neste caso, dá-se o exercício ou a prática do controle).

Em um certo sentido, as tecnologias foram e continuam sendo criadas a partir de determinadas necessidades, de determinadas demandas sociais. Porém, ao serem inseridas nesse mesmo tecido social, seus usos são ressignificados e os caminhos tomados por elas passam a ser imprevisíveis. Um exemplo bastante interessante disto foi a própria criação da Internet, que foi concebida como uma ferramenta restrita para a segurança de dados militares nos anos sessenta e acabou se expandindo de forma impressionante. Por um

lado, a interligação em rede que perpassa de forma cada vez mais intensa variados equipamentos tecnológicos – não apenas computadores, mas também eletrodomésticos e objetos de uso pessoal – facilita o acesso a dados, permite gerenciar informações de qualquer lugar e em qualquer tempo, permite uma série de benefícios antes inimaginados. Por outro lado, estar em rede também permite que o controle se dê de forma mais intensa e mais rápida. Às facilidades oferecidas, o ônus – do controle permanente – é inevitável, imprevisível e, talvez, incontrolável.

A opção metodológica que fiz, portanto, explicita uma dificuldade e explica um dos resultados da pesquisa – demonstrados no *Gráfico 1* (p.163) – em que as reportagens sobre o tema dos dispositivos e/ou práticas de controle foram em número bastante reduzido. Aparentemente, diante deste dado isolado, poderíamos dizer que o número de reportagens selecionadas foi insignificante e não justificaria nem mesmo a sua inclusão ou consideração, pois tais reportagens certamente não produziram os efeitos que julgava serem importantes de analisar, tal como antecipei nas minhas intenções para com a produção desta Tese. Mas, justamente em função da complexidade destas relações – que só pude perceber ao trabalhar diretamente com o material empírico –, é que insisto que o controle é apenas um dos – talvez o mais importante – mecanismos utilizados na sociedade atual para subjetivar corpos e mentes. Mas ele não é o único e não atua sozinho. Os agenciamentos a que estamos constantemente submetidos não dispensam outras práticas, outros discursos, outras estratégias, variadas tecnologias.

E é também por este motivo que afirmo que muitas das novas tecnologias estão a serviço do controle. Ousaria dizer ainda que nesta sociedade em que atualmente vivemos – por conta do número de habitantes no planeta, dos processos globalizantes, das construções técnico-científicas, políticas, culturais, sociais e econômicas que fizemos (ou que fizeram conosco) – seria impossível a existência dos atuais mecanismos de controle sem as novas tecnologias. Não quero dizer com isto que a existência do controle está condicionada ao uso das novas tecnologias, mesmo porque nas *sociedades de soberania e disciplinares* o controle também era exercido, tal como já evidenciei em *A vontade de controlar*, porém com a utilização de outros recursos. Uma das minhas intenções, com esta Tese, e a razão do seu subtítulo – “nada fora do controle” – é justamente demonstrar o quanto os

governos e governamentos buscam manter “tudo sob controle”, seja com a utilização de recursos manuais, técnicos ou tecnológicos.

É por este motivo que nesta seção analiso as reportagens sobre as novas tecnologias e aquelas sobre os dispositivos e/ou práticas de controle¹¹⁷ conjuntamente e procuro, no limite, compreender como tanto os discursos veiculados sobre as novas tecnologias quanto os relativos aos dispositivos de controle, se fazem presentes na teia discursiva das revistas pesquisadas.

A abundância, diversidade, amplitude, riqueza de detalhes e possibilidades que demonstro existir nos textos das reportagens sobre estes dois temas – exemplificadas no início desta seção de forma bastante limitada e redutora (por razões óbvias) – parecem ser extremamente produtivas pelos motivos que a seguir explicitarei. A primeira constatação que faço é que, ao contrário da estratégia utilizada – e já explicada na seção anterior – em relação às reportagens sobre a violência (aumentar e intensificar), as reportagens sobre as novas tecnologias e dispositivos de controle obedeceram a uma outra lógica de organização discursiva: manter e diversificar. Para obedecer a esta estratégia discursiva, o número de reportagens publicadas ao longo dos anos pesquisados se manteve praticamente constante (em torno de cem reportagens/ano, no caso das novas tecnologias e de dez reportagens/ano, no caso dos dispositivos de controle), como se pode ver no gráfico a seguir:

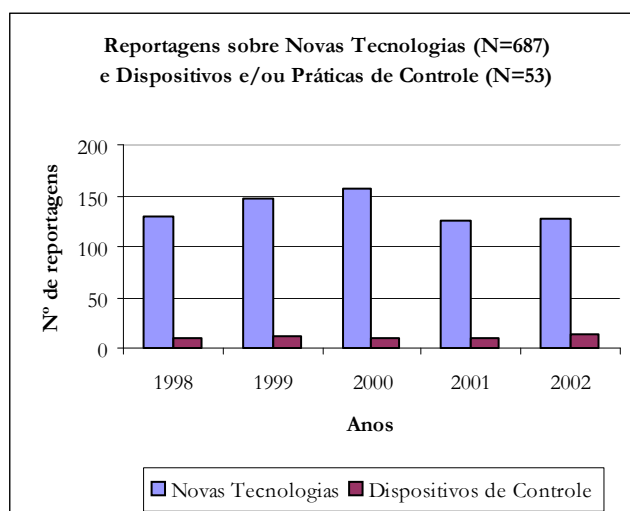


Gráfico 6: Número de reportagens sobre novas tecnologias e dispositivos e/ou práticas de controle

¹¹⁷ Passarei a grafar a expressão “dispositivos e/ou práticas de controle”, nesta seção, como “dispositivos de controle”, por uma questão de economia textual.

O pequeno aumento do número de reportagens sobre as novas tecnologias, ocorrido nos anos de 1999 e 2000, pode ser facilmente compreendido se considerarmos que o ano 2000 foi o ano da virada do século e do milênio. Foi, por este motivo, muito comentado e sobre ele foram veiculadas várias reportagens com este tema: ora foram reportagens sobre o *bug* (que iria acontecer e que acabou não acontecendo, porque foram tomadas providências e gastos milhões de dólares para evitá-lo), ora foram reportagens sobre o “futuro [que] chegou (...) [e que] cientistas e futurólogos erraram feio sobre como [seria] a vida no ano 2000” (RV, 20 out. 1999, p.157).

Outra constatação que faço, a partir dos dados coletados, é que em quase todas as edições das duas revistas foi publicada, no mínimo, uma reportagem sobre as novas tecnologias ou sobre os dispositivos de controle. Porém, esta presença não foi intensa, tal como as reportagens sobre a violência (que ocuparam muitas capas e, em algumas edições, ocuparam várias páginas). As reportagens sobre novas tecnologias como matérias de capa foram poucas (ver gráfico 7). E nenhuma sobre os dispositivos de controle (somente chamadas de capa, ver gráfico 8):

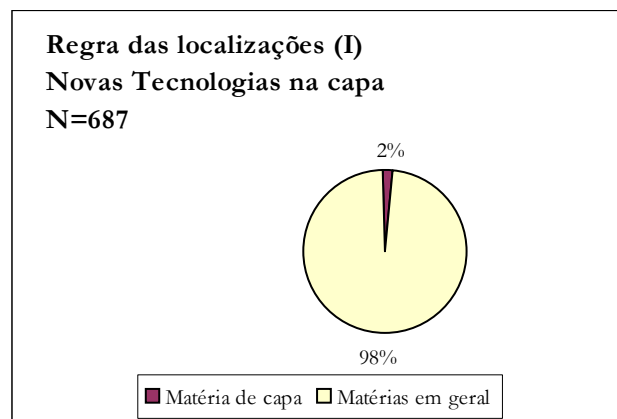


Gráfico 7: Novas tecnologias na capa (1998-2002)

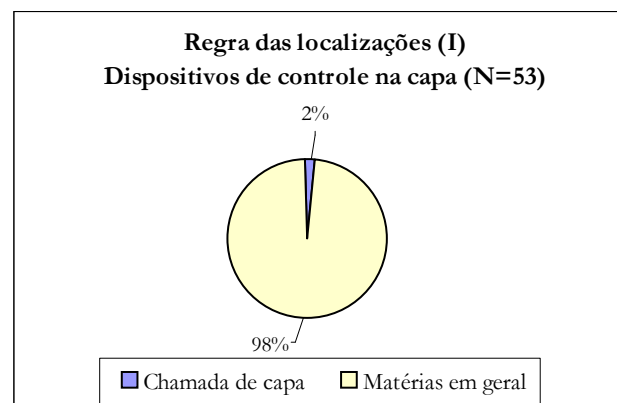


Gráfico 8: Dispositivos de controle na capa (1998-2002)

As reportagens – tanto as relacionadas às novas tecnologias quanto àquelas sobre os dispositivos de controle – localizaram-se predominantemente na parte final da revista e quase 90% delas ocuparam no máximo duas páginas (33% ocuparam menos de uma página):

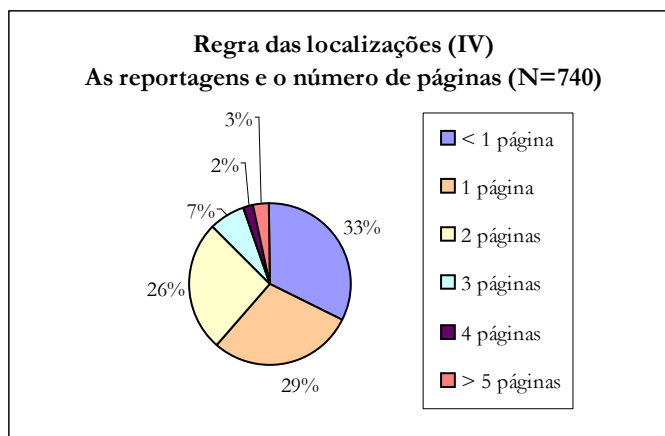


Gráfico 9: As reportagens sobre novas tecnologias e dispositivos de controle e o número de páginas

Ao publicar pequenas e constantes reportagens, as revistas saturam seus leitores, pela quantidade e pela constância. Porém, apresentam algumas vantagens:

[As] pequenas porções textuais (...) podem ser lidas em qualquer ordem. Cada texto é autônomo e tem proporções muito pequenas. Claro que só imitam a possibilidade da leitura não-linear, mas não conseguem reproduzir as condições do espaço virtual. (...) Esta forma de escrever tem um fascínio muito grande hoje e parece estar a serviço da pouca paciência e do pouco tempo que temos para ler textos longos. Não serve para aprofundamento, pois é de tal forma fragmentária que não consegue sequer saciar a curiosidade, quanto mais a necessidade de conhecimento aprofundado. (...) Por outro lado, a noção de hipertexto na revista *Veja* está associada sobretudo a um estilo rápido e deslinearizado na mesma página, relacionando texto e imagem. (Marcuschi, 2001, p.91)

Além disto, outras estratégias são utilizadas para fazer desta saturação uma positiva repetição: em primeiro lugar, o tema central – seja ele das novas tecnologias, seja dos dispositivos de controle – está presente em reportagens que tratam dos mais diferentes assuntos; em segundo lugar, estas reportagens ocupam as mais diferentes seções e, por último, ocupam o menor espaço possível. Portanto, repete-se muito e diferentemente. E, assim, não se produz nos leitores uma sensação de possível incômodo por estarem lendo as mesmas coisas várias vezes, pois os textos são curtos (em geral, informativos e objetivos), estão inseridos em contextos diferentes e não parecem ter as mesmas intenções. A leitura destas reportagens, desta forma, se torna leve e quase não se percebe

que estamos sendo bombardeados por uma quantidade de informações que enfatizam os mesmos aspectos: ressaltar a introdução, a manutenção e a importância das novas tecnologias em nossas vidas.

Um outro aspecto importante de ser considerado nesta análise – e que, em um certo sentido, já foi antecipado quando descrevi a forma como os inúmeros assuntos são apresentados nas reportagens – diz respeito às ênfases utilizadas. Quase a totalidade de vezes em que o tema das novas tecnologias aparece, o mesmo foi apresentado de uma forma positiva e propositiva. A lógica utilizada é a do “futuro que já está acontecendo”, do qual não podemos ficar fora dele:

O computador deixará de ser algo imóvel para adquirir onipresença e ser útil a qualquer hora. (RI, 5 jan. 2000, p.82)

O futuro é agora: aparelhos se interconectam, diminuem de tamanho, ganham potência e confiabilidade. Quando? Já. (RI, 5 jan. 2000, p.88-89)

O Brasil em 2010: o país terá 30 milhões de internautas, mais que o dobro do número atual. (RV, 1 nov. 2000, p.29)

Chip, você ainda vai ter um. (RV, 16 jan. 2002, p.97)

Caiu na rede é lucro: meios eletrônicos transformam produção, comércio e serviços em nome do consumidor. (RI, 5 jan. 200, p.93)

O super-hiper-computador de água: indústria investe centenas de milhões de dólares em tecnologias bizarras para criar nova geração de poderosos cérebros eletrônicos, cuja velocidade deixará os mais rápidos hoje parecendo calhambeques. (RI, 27 maio 98, p.60-61)

Navegar é preciso: (...) crescem por todo o país os movimentos para incluir os pobres na revolução digital. (RI, 20 mar. 2002, p.75)

As palavras e/ou expressões empregadas nos textos das reportagens também sugerem a ênfase positiva com que as novas tecnologias são consideradas:

O sucesso *meteórico* da Internet. (RV, 29 jul. 1998, p.36, grifo meu)

A Internet brasileira acaba de ganhar um *utilíssimo* serviço de localização geográfica. (RV, 24 mar. 1999, p.92, grifo meu)

Máquinas *maravilhosas*: A Ericson mostrou em Estocolmo, na Suécia, os primeiros protótipos de equipamentos com a tecnologia Bluetooth, que conecta via ondas de rádio diversos aparelhos eletrônicos. (RI, 26 maio 1999, p.60, grifo meu)

Jóia *rara*: ele é uma espécie de *diamante* dos carros e, no mundo, só oito mil pessoas têm condições de ter um deles na garagem. Mais luxuoso dos modelos (...) tem (...) sistema eletrônico de suspensão e frenagem e controles comandados pela voz. Seu interior é um *escândalo*: (...) [tem] aparelho de DVD e de tevê com microfone que compensa o barulho interno, (...) teto de vidro com membrana elétrica que regula a passagem de luz e sensores que apitam diante

de obstáculos para ajudar o motorista a estacionar. O veículo estará nas ruas só em 2003, pela *bagatela* de R\$ 875 mil. (RI, 10 jul. 2002, s/p, grifos meus)

Segundo Wolton (2003), as novas tecnologias se beneficiam de uma publicidade sem precedentes e sem limites: quase ninguém ousa criticá-las, nem questionar se elas realmente “significam um progresso a tal ponto incontestável que justifique o clamor incessante pela imperiosa necessidade de *modernização*” (p.83, grifo do autor). E continua: “Para muitos, a quantidade de computadores conectados à Internet parece ser o índice mais preciso sobre o grau de desenvolvimento de um país, até mesmo de inteligência...” (p.83-84).

Parece, por tudo isto, tal como afirmam os textos das revistas pesquisadas sobre este tema, que as novas tecnologias facilitam a vida, dão autonomia, ensinam, divertem, ajudam, nos fazem crescer e nos obrigam a pensar, permitem de tudo (brincadeiras, prazeres, seduções em casa, na rua, na escola, no trabalho), criam novas regras de convivência. Parece ser impossível também que ninguém nunca tenha ouvido falar ou não deseje algum destes “fantásticos” produtos que, dizem os textos das revistas, vão invadir todos os aspectos de nossas vidas (casas, roupas, automóveis e mobília). Além disto, parece que somente as máquinas cibernéticas – seja qual for a escolhida (um computador, um celular, um carro, uma caneta, uma casa, um *eletronic pasta spoon timer*¹¹⁸, uma geladeira, uma câmera digital, uma TV de plasma, um *dotsurfer gran wireless*¹¹⁹, um *notebook*, entre outras inúmeras e inimaginadas sugestões) – podem se transformar nos atuais objetos de desejo, de um mundo cada vez mais computadorizado.

É importante assinalar que esta insistência sobre as vantagens e comodidades dos equipamentos tecnológicos pode ser explicada ou analisada a partir da problematização da lógica de mercado, na qual todos estamos inseridos. Embora não seja meu objetivo nesta Tese analisar tais reportagens a partir dos discursos econômicos (capitalistas) ou políticos (neoliberais) vigentes, creio que poderia ser um interessante modo para se analisar e compreender a produtividade discursiva da mídia acerca destes produtos e da insistência

¹¹⁸ Uma colher com sensor e cronômetro instalado no cabo e que avisa a hora certa de tirar o macarrão da água (RV, 4 dez. 2002).

¹¹⁹ Um aparelho do tamanho de um cartão de crédito que conectado ao *notebook* ou ao *palmtop* funciona como receptor de sinais enviados pelo celular. Com ele, consegue-se acessar a Internet diretamente sem a ajuda de telefones (RV, 4 dez. 2002).

da mesma em que não podemos viver sem eles. A própria rapidez com que os produtos são substituídos, envelhecidos, superados tecnologicamente também produz permanentes necessidades, que nunca são satisfeitas. E, neste caso, também poderia falar de uma lógica que pretende, ao dispor (ou impor) a seus consumidores permanentes substituições, aquisições, trocas, atualizações, controlá-los também a partir do consumo.

O estilo *web* de vida – que vai decolar ainda mais nos próximos cinco anos (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999) – parece ser o único possível e desejável¹²⁰. E esta necessidade, afirmada e reafirmada pelos textos publicados, em pequenas e constantes doses, é uma das estratégias de convencimento utilizadas para nos fazerem crer que, sem as novas tecnologias estamos perdidos, que “não existe vida fora delas”.

Algumas reportagens evidenciam de forma enfática e assustadora a capacidade que as novas tecnologias têm de nos “tirar do ar”:

Pane digital: um satélite de comunicação perdido no espaço tirou canais de TV, rádios, serviços de mensagem do ar. Afetou 45 milhões de pessoas. Muitos médicos passaram a noite nos hospitais porque não teriam como ser localizados em caso de urgência. (RI, 27 maio 1998, p.144)

Crash do milênio: uma falha nos computadores pode paralisar telefones, eletrodomésticos e aviões no primeiro minuto do ano 2000 (...). Será o caos. Telefones ficarão mudos. Aparelhos eletrodomésticos não funcionarão direito. Vôos serão cancelados. Grandes aeroportos (...) ficarão fechados. Enfim, você presenciará desastres em número suficiente para acreditar que Nostradamus estava certo em suas profecias apocalípticas. Essa confusão generalizada, porém não será obra de nenhum poder místico. A causa é um simples *bug*, escondido na memória de cerca de 90% dos computadores que estão hoje em funcionamento em todos os cantos do planeta. (RI, 11 mar. 1998, s/p)

Esta crença ou insistência na importância das novas tecnologias é enfaticamente assinalada nas reportagens selecionadas. Mesmo quando são apresentados os aspectos negativos relacionados a elas, os argumentos utilizados alertam sobre os cuidados que devemos ter para melhor nos beneficiarmos delas. É aconselhável: fugir dos *hackers*, cuidar com os vírus, evitar as dores por LER/DORT¹²¹, não mandar *e-mails* na empresa que possam ser afixados no quadro de avisos, evitar a perda de dados sigilosos, evitar o

¹²⁰ Dou-me conta, ao escrever esta Tese, que o meu estilo de escrita também está sendo contaminado pelo estilo *web*, ao operar inúmeras vezes com os comandos de copiar e colar e utilizar infinitos *hiperlinks* como notas de rodapé.

¹²¹ LER/DORT: Lesões por Esforço Repetitivo/Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho.

spam na rede, cuidar ao realizar as operações pela Internet, evitar cair nos trotes eletrônicos etc.

Mesmo que algumas reportagens alertem sobre o quanto as novas tecnologias incomodam, invadem nossas intimidades (se é que algum dia as tivemos), viciam, se tornam compulsões (uma paranóia eletrônica), criam problemas e esquisitices tecnológicas e ampliam a distância entre ricos e pobres, não é sequer considerada a hipótese de que tais tecnologias possam não fazer parte de nossas vidas ou que possamos conviver com as mesmas de forma “híbrida”, ou seja, nem totalmente “dentro”, nem completamente “fora”. Apenas uma reportagem, em todas as mais de quinhentas edições pesquisadas, intitulada “Os Desplugados” e publicada em *IstoÉ* (7 out. 1998) mostra como vivem os “fiéis a máquinas de escrever e a discos de vinil, [que] rejeitam os avanços tecnológicos” (p.76) e que não compreendem o novo mundo: “Por motivos diversos, muita gente insiste em remar contra a maré tecnológica que inunda o nosso dia-a-dia” (p.76). A reportagem os descreve como preguiçosos, sem paciência, indispostos, incompetentes, traumatizados, caipiras, que não entendem a utilidade de coisas que parecem complicadas (e cita como exemplos destes “complicados” aparelhos: o freezer, o microondas, a máquina de lavar, o aparelho de som), mas que são extremamente úteis, nos fazem economizar tempos e esforços (ver figura 31):



Figura 31: Os “desplugados” (RI, 7 out. 1998, p.76-77)

Em relação aos recursos utilizados nas reportagens analisadas, observei que o número de reportagens com imagens foi freqüente – seguindo a linha editorial adotada

pelas revistas. Porém, o número de imagens por reportagem não foi grande: variou de uma a quatro imagens. Além disto, cerca de 10% das reportagens não possuem imagens (percentual bastante alto se compararmos com os outros temas pesquisados). As imagens utilizadas nas reportagens também são interessantes de serem analisadas. Não porque sejam representativas, enfáticas ou se utilizem de variados recursos (cores, fotomontagens, ou outros aspectos). Justamente ao contrário: muitas delas são ilustrações ou fotografias dos objetos tecnológicos ou das pessoas que, por motivos diferentes, aparecem falando ou atestando a produtividade das novas tecnologias e dos dispositivos de controle. Dentre os objetos tecnológicos reproduzidos nas imagens, os mais freqüentes são os computadores e os seus mais diferentes acessórios periféricos (ver figuras 32, 33 e 34, a seguir).

Algumas reportagens – relacionadas aos dispositivos de controle – tentam, no entanto, impressionar o leitor com as possíveis utilidades destes mecanismos e mostram, através das imagens, como é possível ver através das fechaduras, das íris, das lentes, das digitais, das telas etc (ver figuras 35, 36, 37 e 38, a seguir).

Particularmente em relação ao uso das novas tecnologias na educação, creio ser importante referir que muitas reportagens veiculam idéias sobre as novas tecnologias que não estão diretamente relacionadas ao espaço ou às práticas escolares, mas que instituem ou influenciam a construção de discursos favoráveis à introdução das novas tecnologias nas escolas ou no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, algumas reportagens trazem, em seus textos ou imagens, referências explícitas às escolas. Na maioria destas, as novas tecnologias são apresentadas como benefícios que vão melhorar a vida na escola, dentre tantos outros lugares, tal como a reportagem publicada em *IstoÉ* (12 abr. 2000), intitulada “Geração Virtual”:

Nunca uma revolução foi tão rápida. Em apenas 30 anos, a rede de computadores (...) transformou-se em uma gigantesca malha de 36 milhões de *sites* e 196 milhões de usuários (...). Estamos imersos em *bites* e os impactos de avanços à velocidade da luz nas tecnologias de informação já são visíveis. O mundo depois da Internet decididamente já não é mais o mesmo. Tudo está mudando. O modo de criar riquezas, a natureza do comércio, a dinâmica do aprendizado. As grandes corporações estão dando lugar a estruturas empresariais ligadas em rede. O trabalho deslocou-se da sede da empresa para a casa, o carro, o *cybercafé*. Com um *mouse* na mão, é possível explorar as ruínas romanas, visitar a prima nos Estados Unidos, participar de um debate sobre Hepatite B, analisar a movimentação bancária, descobrir porque você tem dores de cabeça e, claro, namorar. Tudo sem sair da cadeira. O planeta agora

cabe num computador e a palavra-chave pra [sic] relacionamentos de todo tempo dentro dessa nova ordem é cada vez menos hierarquia e mais interatividade. [p.54] (...) Mas é na área de educação que os benefícios da rede são mais festejados. (p.58)

Apenas uma das reportagens – intitulada “Bom ou poderoso?” (RI, 12 set. 2001, p.82) – se refere explicitamente à utilização das novas tecnologias nas escolas e questiona a exigência do governo federal brasileiro em usar um determinado programa da *Microsoft* nos computadores das escolas brasileiras. Deveriam ter sido, até 2002, segundo a reportagem, treze mil escolas públicas de ensino médio e profissionalizante com 233 mil computadores ligados à Internet usando obrigatoriamente o sistema operacional *Windows*. A reportagem questiona esta imposição e alerta sobre o fato de que “os alunos que aprendem no *Windows* vão eternizar um monopólio cultural e criar um mercado cativo” (p.82). Resta, ao final da reportagem, uma pergunta: “a Microsoft é um monopólio porque vende mais ou vende mais porque é um monopólio?” (p.82).

A maior reportagem (um total de oito páginas) sobre o assunto das novas tecnologias nas escolas foi publicada em *Veja Vida Digital* (22 dez. 1999) e se intitula “Janela para o futuro”. Nesta, o argumento utilizado – como sempre, a favor das novas tecnologias nas escolas – é o de tentar demonstrar, através dos textos (fatos e dados) veiculados que “computador e Internet na sala de aula nas mãos de professores treinados são um poderoso instrumento de ensino [pois] a experiência mostra que quanto mais tempo os alunos passam com computadores maior é a chance de obter uma colocação no mercado” (p.33).

As imagens reais (não são ilustrações nem montagens) – em uma delas é mostrada uma escola de Ribeirão Preto (SP) em que as carteiras tradicionais e também os cadernos foram abolidos e os alunos utilizam equipamentos de realidade virtual em algumas aulas – impressionam duplamente: pela realidade apresentada e pela distância desta singular realidade em relação à maior parte das outras realidades escolares brasileiras (ver figuras 39, 40 e 41, a seguir).



Figura 32: Novas tecnologias (RI, 16 fev. 2000, p.78-79)



Figura 33: Novas tecnologias (RI, 12 abr. 2000, p.54-55)



Figura 34: Novas tecnologias (RI, 25 abr. 2001, p.78)



Figura 35: Dispositivos de controle (RI, 8 set. 1999, p.62-62)



Figura 36: Dispositivos de controle (RV, 16 jan. 2002, p.94-95)



Figuras 37 e 38: Dispositivos de controle (RI, 14 ago. 2002, p.84-85; RV, 31 mar. 1999, p.68-69; respectivamente)

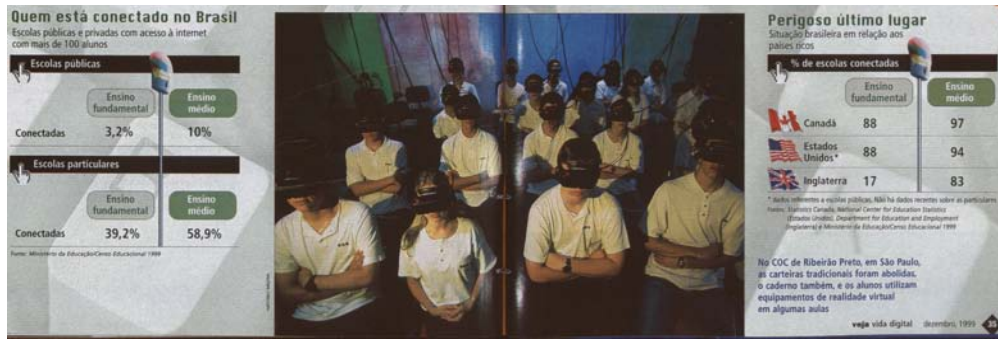


Figura 39: Aula do futuro (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.34-35)



Figura 40: Aula do futuro (RI, 30 ago. 2000, p.46-47)



Figura 41: A caverna do futuro (RI, 2 maio 2001, p.48)

Em relação às reportagens que se referem aos dispositivos de controle, dada a especificidade do tema e também as justificativas que explicitarei, todas as reportagens selecionadas nas revistas enfatizam a importância do uso das novas tecnologias para garantir a segurança (individual e coletiva). São reportagens que informam, por exemplo, como melhorar a vigilância residencial com câmeras (que custam muito menos do que se imagina), como cuidar a distância de seu filho e do desempenho dele na escola, como adquirir fotos de satélites por telefone, como “blindar” a casa e transformá-la em uma fortaleza à prova de balas e arrombamentos, como melhorar a segurança nos aeroportos com a leitura da íris etc. Outras reportagens relatam as atuais inovações disponíveis no mercado que já podem ser adquiridas pelos simples mortais inseguros e indefesos: o automóvel lança-chamas (dispara línguas de fogo sob o chassi para carbonizar o assaltante), o vigia eletrônico (um sistema de rastreamento usado para controlar filhos e cônjuges), a vigilância por helicóptero (cara, mas muito usada no Brasil), os equipamentos de proteção residencial (sensor de ruídos, sensor infravermelho, sensor magnético, vídeo-porteiro), o *chip-antisequestro* (que permite localização por satélite), a contratação de segurança pessoal por telefone e pagamento por hora, o malote controlado por comando eletrônico (que destrói as notas em caso de assalto), entre tantas outras.

As reportagens, em sua maioria, mostram os aspectos positivos destes equipamentos, utensílios, tecnologias, mecanismos. Os custos que eventualmente possam representar a aquisição ou a utilização destes equipamentos – sobretudo aqueles relacionados à perda da privacidade e às dificuldades financeiras – são também sempre justificados nas reportagens pela potência dos mesmos e pelo que podem trazer de vantagens:

Hoje, o mecanismo mais banal de vigilância são as câmaras [*sic*] de vídeo. Dependendo de sua rotina, um paulistano de classe média pode ser filmado mais de duas horas por dia, desde que sai de casa, pela manhã, para trabalhar até o momento em que volta, à noite, para dormir. Cada um dos 75 hipermercados Carrefour no país tem uma média de trinta aparelhos que captam o movimento dos clientes em diferentes ângulos. No total, a rede tem no Brasil mais de 2.000 câmaras [*sic*], com o intuito de inibir pequenos furtos nas prateleiras e também afastar assaltantes dos caixas. Os equipamentos ajudam a reduzir crimes e acidentes nas grandes cidades e são cada vez menores e mais potentes. Embutidos em painéis de controle de elevadores ou camuflados atrás de espelhos, alguns são praticamente invisíveis. (RV, 30 maio 2001, p.80)

Com a queda no preço de microcomputadores, câmaras [sic] e outros equipamentos registrada nos últimos anos, os sistemas de vigilância deixaram de ser exclusividade de grandes empresas e condomínios para se tornar alternativa viável também para residências. Há opções adequadas a todos os bolsos e objetivos, desde monitorar a aproximação de estranhos até acompanhar a distância o cotidiano da casa, para ver se está tudo bem com as crianças ou se os empregados estão trabalhando direito. (RV, 16 jan. 2002, p.84)

A empresa *Applied Digital Solutions*, sediada no Estado Americano da Flórida, criou uma técnica de implante de *chips* que não apresenta rejeição nem efeitos colaterais. Aprovada pela Comissão Federal de Comunicações dos Estados Unidos, essa novidade permite que as pessoas carreguem no corpo dados sobre o tipo sanguíneo, identidade e assim por diante. (...) Os portadores de *chip* poderão ser rastreados por satélite. (RV, 16 jan. 2002, p.97)

Vida de gado: O futuro chegou para a família Jacobs, da Flórida. Pai, mãe e filho adolescente implantaram no corpo um *chip* do tamanho de um grão de arroz. O médico usaria uma leitora para saber o número embutido no *chip* e, num computador, consultaria o histórico do paciente. É o mesmo processo para controlar o rebanho bovino. (RI, 22 maio 2002, p.98)

Seu corpo é a sua senha: chega de memorizar um monte de senhas para provar aos computadores quem você é e está autorizado a operar tal sistema (...). A opção é usar o que lhe seja mais próprio. E o que seria isso a não ser o seu próprio corpo? (RI, 10 jun. 1998, p.51)

Para os pais preocupados, não há nada melhor do que usar uma rede de satélites para saber onde seus filhos andam. A americana *Wherify Wireless* lançou um relógio com GPS que rastreia a criança pela internet em um minuto. O aparato que serve como dispositivo anti-sequestro custa US\$ 400 e por enquanto só funciona nos EUA. Dependendo do sucesso, a moda pode se espalhar pelo mundo. (RI, 21 ago. 2002, p.63)

Das reportagens selecionadas, apenas três fazem menção aos benefícios dos dispositivos de controle nas escolas (ou para educação dos filhos). Uma diz respeito à possibilidade dos pais poderem acompanhar, pela Internet, o rendimento dos filhos na escola (RV, 27 out. 1999). E as outras duas mostram como a Internet pode ser uma aliada para aliviar a aflição de alguns pais e mães: a instalação de *webcams* nos ambientes escolares “faz chegar ao computador dos saudosos pais imagens ao vivo e em cores do pimpolho distante” (RV, 4 abr. 2000, s/p), como pode ser visto na figura 42, abaixo.



Figura 42: Dispositivos de controle (RV, 3 maio 2000, p.122-123)

Ao finalizar esta subseção só me resta confessar que me sinto totalmente capturada pela política de verdade colocada em funcionamento nestas revistas a respeito dos dois temas aqui analisados (as novas tecnologias e os dispositivos de controle). Certamente esta captura está relacionada às ênfases utilizadas, às quantidades, às localizações, mas também à minha sensação de impotência diante de um mundo do qual, parece, não posso mais sair. Nesta condição, espero somente que o computador de que disponho (e todos os seus periféricos) não falhe neste momento e que eu possa partir para as próximas e últimas etapas desta Tese contando com a “maravilhosa” ajuda que tais tecnologias estão me proporcionando.

Uma saída: a educação nas distâncias espaço-temporais

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a *cultura* – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (...) Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante *quem regula a cultura*. A regulação *da* cultura e a regulação *através* da cultura são desta forma, íntima e profundamente interligadas. (Hall, 1997, p.41, grifos do autor)

Já imaginava, quando me propus a realizar esta pesquisa, que o tema da educação seria bastante freqüente nas páginas de *Veja* e *IstoÉ*: seja pela capacidade de regulação da educação (acima assinalada por Hall), seja pela legitimidade que este campo do saber tem em detrimento de outros (reguladores também), seja pela capacidade de articulação que mídia e educação têm no governmentamento dos homens e suas almas. Pressupunha até que este seria o tema mais importante em relação aos outros pesquisados, dada a quantidade e a qualidade¹²² das informações veiculadas sobre o mesmo nas revistas. Porém, tal

¹²² Quando faço referência à qualidade das reportagens, estou considerando as regras anteriormente definidas para a análise (regras das localizações, das repetições, das ênfases e dos recursos).

pressuposição não se confirmou. Não completamente. Primeiro, porque este não foi o tema com o maior número de reportagens selecionadas (ver *Gráfico 1*, p.163). Segundo, porque as reportagens sobre este tema ocuparam poucas capas em relação ao número de reportagens selecionadas (o número de capas com temas sobre educação foi menor do que aquele destinado às matérias sobre violência, em números absolutos e proporcionais):

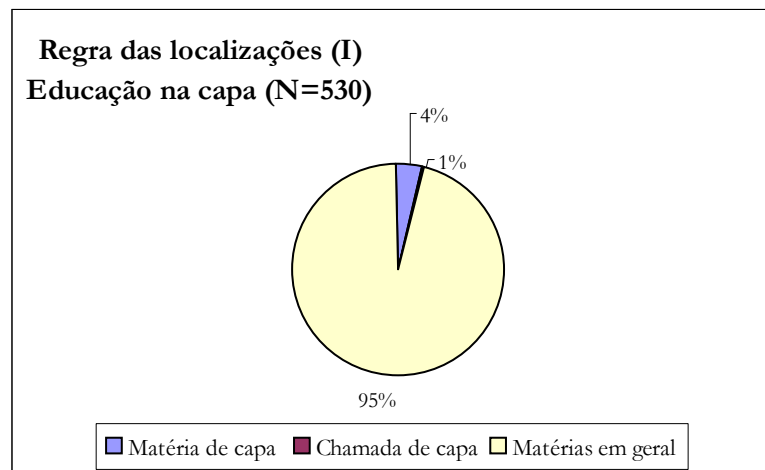


Gráfico 10: Educação na capa (1998-2002)

Também não foi o tema que mais ocupou páginas nas revistas pesquisadas: a maior parte das reportagens ocupou de uma a duas páginas e um número bastante reduzido ocupou mais de três páginas. Esta opção estratégica de publicar pequenas e constantes reportagens se aproxima daquela utilizada por estas revistas para o tema das novas tecnologias. Ao mesmo tempo, se distancia dela porque este tema – o da educação – não se dispersa nos vários espaços (ou nas várias seções) das revistas. Ao contrário, as reportagens estão praticamente concentradas, sobretudo em *IstoÉ*, em uma única seção – aquela denominada *Educação* (ou *Educação & Cidadania, Ensino, Escola, Vestibular*):

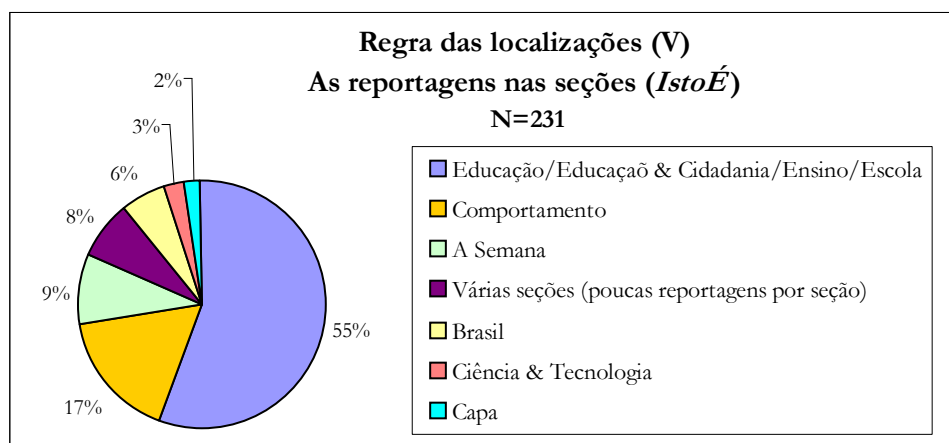


Gráfico 11: As reportagens sobre educação nas seções (*IstoÉ*)

Na revista *Veja*, outras três seções, além da acima citada, também foram bastante utilizadas para a veiculação das reportagens sobre o tema da educação:

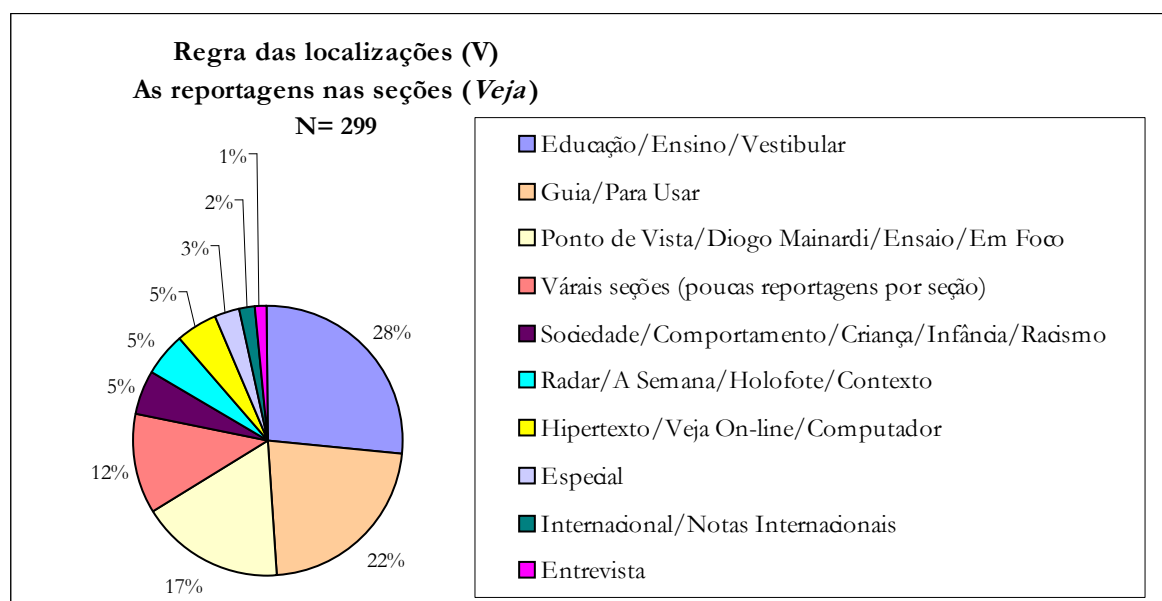


Gráfico 12: As reportagens sobre educação nas seções (*Veja*)

A publicação de reportagens sobre educação – particularmente nas seções *Guia, Para Usar* e *Ponto de Vista* – podem ser analisadas a partir das seguintes constatações: nas duas primeiras seções acima, em geral, são publicadas reportagens com características de auto-ajuda e textos com informações de serviços. O esforço de *Veja*, portanto, nestas seções, é ser útil ao leitor, apresentando dicas e sugestões para que o mesmo usufrua das propostas oferecidas pela revista. Por este motivo, as reportagens relacionadas à educação (e publicadas nestas seções) contêm geralmente sugestões ou conselhos que procuram orientar como melhor educar os filhos, ou como conseguir uma vaga de estágio, ou como escolher um curso superior, ou adquirir livros, e assim por diante:

O momento é fabuloso para quem escolheu cursar a Faculdade de Engenharia de Telecomunicações. (RV, 26 abr. 2000, p.166)

Véspera do vestibular: antes da seleção para faculdade, o pai que mais ajuda é o que não atrapalha. (RV, 29 set. 1999, p.124)

Língua afiada: empresas exigem teste do domínio do inglês. (RV, 2 maio 2001, p.124)

Experiência valiosa: aumenta a chance de emprego para quem faz programa de intercâmbio no exterior. (RV, 22 mar. 2000, p.156)

Formar cidadãos não é tarefa só da escola. (...) Confira alguns exemplos de pequenas atitudes que podem ajudar na formação ética da criança. (RV, 13 nov. 2002, p.137)

A outra seção em que foram publicadas várias reportagens sobre educação foi em *Ponto de Vista* – uma coluna fixa (presente em todas as edições selecionadas para a pesquisa) –, onde colunistas escrevem textos de uma página sobre um determinado tema, explicitando suas opiniões, crenças e idéias (favoráveis ou contrárias) a respeito do mesmo. A maior parte dos textos publicados nesta seção – e relacionados à educação – foi escrita pelo economista Cláudio de Moura Castro, ex-Diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As questões abordadas variaram bastante, mas parecem¹²³ enfatizar alguns aspectos:

- o nosso atraso tecnológico em relação aos países desenvolvidos (particularmente os Estados Unidos):

Nem tudo o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil. Mas quando se trata de ensino superior, é bom saber como os americanos fazem para abiscoitar [sic] metade dos prêmios Nobel, publicar 34% da ciência mundial e matricular 63% dos seus graduados do curso secundário em cursos universitários, a proporção mais alta do mundo. Sua universidade inspira quase todos os países do mundo, inclusive europeus, e atualmente recebe mais de 6.000 brasileiros. (RV, 19 ago. 1998, p.110)

É assim que os computadores chegaram às escolas, em massa em países ricos, mas já chegam também a praias tupiniquins. Eram execrados e sofriam resistência, acabando guardados ou enguiçados. Hoje são objeto do desejo por parte das escolas. Mas tendem a permanecer à margem do processo educativo. Algumas escolas e alguns professores fazem bom uso deles. Mas o desafio de com eles fazer melhorar globalmente o nível de aprendizado permanece em aberto. (RV, 21 jun. 2000, p.33)

- a importância do uso adequado das novas tecnologias nas escolas:

Os arautos da modernidade repetidamente anunciam a nova tecnologia que fará a revolução definitiva no ensino. Assim foi com o disco, o rádio, o cinema, o gravador de som, a televisão e as canhestras “máquinas de ensinar”. Agora, entram em cena o computador e a internet. Infelizmente, há muitos túmulos e poucos monumentos. Poucas tecnologias foram realmente adotadas de forma generalizada. Só funcionaram mesmo o mimeógrafo, o retroprojeter e o xerox, adorados pelos professores. Curioso, o homem gera engenhos e entretenimentos diabolicamente imaginativos, mas nada disso chega à educação para desbancar o humilde quadro-negro (só mudou de cor, ficou verde). (RV, 25 abr. 2001, p.22, grifos do autor)

Cedo se viu que os computadores poderiam vir a ter um extraordinário papel na educação. (...) Muito se tentou nessa direção mas poucos foram os

¹²³ Creio que esta coluna da revista *Vêja* – pelos motivos acima expostos, mas também pela riqueza de informações, idéias, certezas nela contidas – teria sido (ou poderia ser) um interessante material empírico a ser analisado. Infelizmente, analisarei a mesma – por razões óbvias – nos limites que esta Tese me impõe.

resultados. Passadas várias décadas, os computadores enguaçam menos, aprenderam mais gracinhas, ficaram mais fáceis de usar e custam dramaticamente menos. (...) Os computadores chegaram às escolas mas ainda não trouxeram quase nada à educação. (RV, 21 jun. 2000, p.33)

- a responsabilidade dos pais e professores na qualidade do ensino:

(...) na busca dos fatores correlacionados com o bom desempenho escolar (...) dois fatores apresentaram um impacto brutal nos resultados. O primeiro é a atitude dos pais com respeito ao dever de casa. Quando os pais sistematicamente verificam se os filhos estão fazendo a lição, o rendimento escolar é muito maior. (...) O segundo fator é a frequência das conversas entre pais e filhos. Os pais e mães que dedicam tempo para conversar com os filhos recebem no fim do mês boletins com notas bem mais altas. (RV, 11 set. 2002, p.18)

Computadores? Televisão? CD-ROM? Internet? Tudo isso pode ser útil (ou inútil, conforme o uso). Mas a essência do aprendizado tem a ver com o professor, aquele que administra, estimula, enriquece e dá vida a uma série de processos que levam o aluno a aprender. (RV, 14 jul. 1999, p.21)

A experiência recente mostra claramente: sistemas educativos que estão melhorando são aqueles em que há pais vigiando cuidadosamente as escolas de seus filhos. As escolas refletem o tanto que são vigiadas, execradas ou glorificadas. Portanto, se queremos boas escolas, a receita é clara: olho arregalado, espírito crítico e conhecimento de causa. Onde os pais vigiam, censuram, aplaudem, a educação melhora. (RV, 19 maio 1999, p.21)

- e, principalmente (em maior número e com utilização de argumentos mais enfáticos à posição adotada pelo colunista em relação ao tema apresentado), como tudo deveria ser diferente, em se tratando da educação no Brasil:

No ensino fundamental está o cerne de tudo o mais que sai errado em nossa educação. Logo nos primeiros anos havia um entupimento, bloqueando o avanço e limitando o aprendizado. Mas, na década passada, deu-se uma grande revolução: de catastrófica (para um país com o nosso desenvolvimento), a educação passou a medíocre. (RV, 23 ago. 2000, p.20)

Pela teoria do capital humano, a educação é o mais importante fator para explicar por que alguns países crescem e outros não. E, em sociedades modernas, o conhecimento tem papel cada vez mais importante. Mas, no Brasil, dá um nó. Temos estatísticas educativas parecidas com as do Paraguai e as da Bolívia e piores que as do Peru, países bem mais pobres que o nosso. (RV, 19 jun. 2002, p.20)

A maioria das aulas que tive foi expositiva. Um professor, normalmente mal pago e por isso mal humorado, falava horas a fio, andando de lá para cá. Parecia mais preocupado em lembrar a ordem exata de suas idéias do que em observar se estávamos entendendo o assunto ou não. Ensinavam as capitais do mundo, o nome dos ossos, dos elementos químicos, como calcular um ângulo de um triângulo e muitas outras informações que nunca usei na vida. Nossa obrigação era anotar o que o professor dizia e na prova final tínhamos de repetir o que havia sido dito. (...) Curiosamente não ensinamos nossos jovens a

pensar. (...) Talvez por isso o Brasil não resolva os seus inúmeros problemas. Talvez por isso estejamos acumulando problema após problema sem conseguir achar uma solução. (RV, 7 ago. 2002, p.20)

Nossos alunos, na maioria, estão desmotivados, cheios de aulas. (...) Não é por coincidência que somos uma nação facilmente controlada por políticos mentirosos e intelectuais espertos. (...) Nossas salas de aula geram alunos intelectualmente passivos, e não líderes: puxa-sacos, e não colaboradores. Elas incentivam a ouvir e obedecer, a decorar, e jamais ser criativo. A primeira vez que percebi isso foi quando estudei administração de empresas no exterior. (RV, 18 out. 2000, p.23)

Nossa educação ainda valoriza o aluno genial, que não estuda – ou que, paradoxalmente, se sente na obrigação de estudar escondido e jactar-se de não fazê-lo. O ce-dê-efe [sic] é diminuído, menosprezado, é um pobre-diabo que só obtém bons resultados porque se mata de estudar. A vitória comemorada é a que deriva da improvisação, do golpe de mestre. E, nos casos mais tristes, até competência na cola é motivo de orgulho. Parte do sucesso da educação japonesa e dos Tigres Asiáticos provém da crença de que todos podem obter bons resultados por via do esforço e da dedicação. Pelo ideário desses países, pobres e ricos podem ter sucesso, é só dar duro. (RV, 6 jun. 2001, p.22)

São muitas as “pérolas” proferidas nestes espaços contidos (de uma página) e com poucos recursos gráficos (duas imagens: a foto do colunista no canto superior e uma ilustração no centro, relacionada ao tema do artigo). As verdades inscritas nestas colunas não têm, talvez, a força discursiva de uma reportagem, cujos fatos (histórias, dados, percentuais) nos remetem às nossas “reais” experiências de vida. A produtividade destes pontos de vista pode ser considerada, no entanto, como mais um das ações realizadas por esta revista (*Vejá*), para construir algumas de nossas certezas sobre a situação atual da educação neste país. Pois, tal como o próprio articulista afirma:

É vital que [a] educação vire notícia. Se a sociedade não estiver respirando o que está acontecendo nas escolas, não pode apoiar ou censurar, não pode dar legitimidade e aplauso aos que merecem ou puxar as orelhas dos que não dão conta do recado. (RV, 10 maio 2000, p.22)

Este esforço de legitimação para a importância da educação em nossas vidas pode ser evidenciado pela quantidade das reportagens sobre este tema presentes nas revistas (segundo as regras das localizações e dos recursos), mas também pela qualidade dos argumentos apresentados (regras das repetições e das ênfases).

Apesar de os problemas persistirem (na educação e decorrentes da falta desta), existem soluções possíveis. E, acima de tudo, é através da educação que se poderá resolvê-los:

(...) o grau de escolaridade exerce um papel muito mais decisivo do que se imaginava nas chances de uma pessoa conseguir trabalho, ter um bom salário e fazer carreira profissional bem sucedida. (...) a possibilidade de obter emprego no Brasil aumenta muito a cada diploma conquistado. (...) Os benefícios de aperfeiçoamento por meio da educação são progressivos. Quanto mais escolaridade uma pessoa tem, maior é a sua renda. (...) Um país com população mais educada enriquece de várias formas. A produtividade da economia aumenta, as pessoas têm mais acesso à cultura e ao lazer, os eleitores se tornam mais conscientes na hora de escolher seus governantes, as instituições se aprimoram e se fortalecem. O resultado é um país cada vez mais eficiente na distribuição das oportunidades. É um círculo virtuoso em que todos ganham. (RV, 23 set. 1998, s/p)

O importante, parece, é falar de forma constante na educação, preferencialmente mostrando fatos e histórias bem sucedidas, além de sugerir alternativas que melhorem as nossas vidas educacionais. As reportagens sobre este tema, ao longo dos cinco anos pesquisados, nas duas revistas, não foram em número crescente, nem se apresentaram de forma intensa, nem foram demasiado diversificadas. Ao contrário, o número das reportagens manteve-se regular (em torno de cem reportagens/ano – ver Gráfico 13, abaixo), as reportagens ocuparam praticamente as mesmas seções (já observado) e os temas presentes nestas reportagens, em geral, enfatizaram os aspectos positivos da educação.

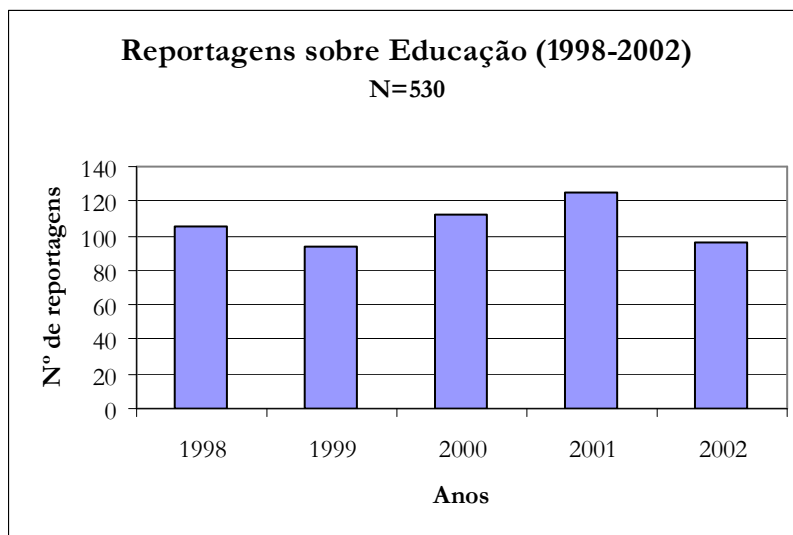


Gráfico 13: Número de reportagens sobre educação (1998-2002)

O visível aumento no número de reportagens selecionadas em 2001 – embora eu não possa afirmar categoricamente isto – creio estar diretamente relacionado ao fato de este ano ter sido “politicamente” importante para a educação no país. Foi no início de 2001 (dia 9 de janeiro) que o ex-Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso

(FHC), sancionou a Lei nº 10.172 que criou, após quatro anos de debates, o “Plano Nacional de Educação” (RV, 17 jan. 2001). Foi também neste ano, em 11 de abril, que foi sancionada a Lei nº 10.219 que criou o “Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação – Bolsa Escola”, um programa reconhecido internacionalmente, exportado para seis países e que rendeu um prêmio internacional a FHC, em 2002 (RV, 23 out. 2002). Além disto, foi neste ano (pré-eleitoral) que se decidiu quem seria o candidato à Presidência da República pelo partido que governava, na época, o Brasil (PSDB). Concorriam o então Ministro da Saúde (José Serra) – que acabou sendo o escolhido nas prévias do partido – e o então Ministro da Educação (Paulo Renato de Souza), coincidentemente eleito ao final de 2000 pela revista *IstoÉ* como “O Brasileiro do Ano” (RI, 27 dez. 2000, capa), por estar fazendo, nas palavras de Fernando Henrique, uma “revolução silenciosa no Brasil (...) pela educação, que promove a verdadeira inclusão social” (p.32-33).

Esta minha constatação – relacionar o número de reportagens sobre educação a um fato eleitoral (ou eleitoreiro) – pode não passar de uma mera insinuação, pois talvez não tenham sido as estratégias de *marketing* político que colocaram, em 2001, o tema da educação em evidência nas páginas das revistas *Veja* e *IstoÉ*, embora, como se verá a seguir, o Ministério da Educação (suas práticas, projetos, políticas, programas) tenha sido um importante “pautador” das reportagens veiculadas nestas revistas, não somente no ano de 2001. Afirmo isto porque, ao manusear (selecionar, separar, ler, reler, rever, registrar) o material empírico para analisar como (com quais ênfases) o tema da educação é considerado nestas revistas, senti-me compelida a separar as reportagens selecionadas em cinco grandes grupos temáticos:

- as “boas notícias” da educação: as propostas, as sugestões, as histórias de sucesso, as práticas alternativas;
- os “desafios” da educação: os temas complexos que exigem reflexão de pais, alunos, professores, autoridades;
- as “más notícias”: os problemas da educação brasileira;
- as “notícias ministeriais”: ou seja, as reportagens produzidas a partir de questões que envolvem decisões governamentais (abertura/fechamento/avaliação de cursos superiores, o vestibular, o Provão, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, as

políticas de oferta e regulação da pós-graduação), além daquelas já citadas acima (projetos, programas, políticas);

- a “educação a distância” (subtema que defini como o mais importante para os meus objetivos nesta Tese).

Esta separação confirma que muitas das reportagens publicadas nas revistas foram produzidas a partir das informações ministeriais:

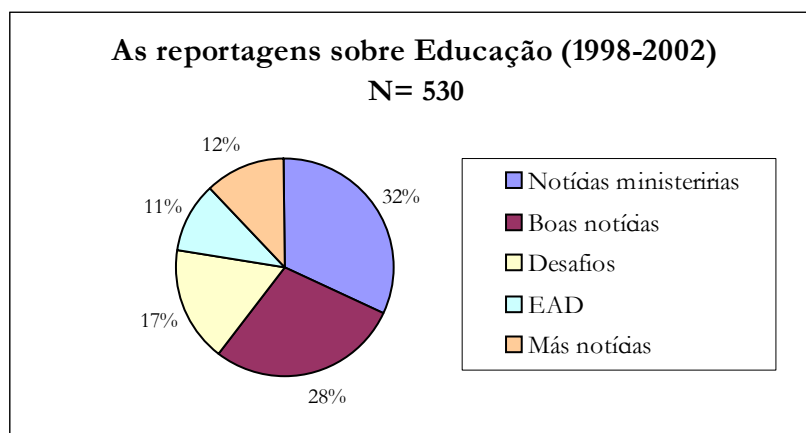


Gráfico 14: As reportagens sobre educação (1998-2002)

Reconheço, no entanto, que esta separação – e o percurso metodológico que segui na realização desta análise – tem suas limitações e não considera inúmeras outras possibilidades a partir das quais estas reportagens poderiam ter sido separadas. Particularmente em relação às “más notícias”, por exemplo, foram subtraídas as reportagens já analisadas anteriormente na seção *Inseguranças demais: nas escolas e fora delas*. Portanto, os dados do *Gráfico 14*, acima, foram úteis apenas para alguns fins: demonstrar que as notícias produzidas a partir das “temáticas ministeriais” são a maioria; que se tem mais “boas notícias” do que “más notícias” (mesmo considerando todas as reportagens sobre violência escolar antes analisadas, este dado não se altera); e, mais importante (no caso desta Tese), que o tema da EaD não parece ser tão importante diante de tantos outros fatos e histórias educacionais brasileiros, se considerarmos apenas a quantidade das matérias relacionadas ao tema.

Antes de analisar mais detalhadamente as reportagens sobre EaD (e suas ênfases), gostaria de assinalar que esta minha desconfiança – sobre a importância (ou não) deste tema em relação aos demais – se justifica em função de que várias reportagens (dos outros quatro grupos) apresentam ênfases favoráveis a um deslocamento espaço-temporal nas práticas educativas. Este deslocamento – não substitutivo, que mostra as vantagens e

alternativas de se aprender/ensinar em outros espaços que não o escolar – talvez possa ser compreendido como uma condição de possibilidade para que outros discursos – mais radicais e que atualmente produzem maiores resistências – sejam sempre mais bem-vindos na rede discursiva que está sendo tramada a favor de uma educação “diferente”, que privilegia outros tempos e outros espaços.

Em relação às “más notícias” da educação – talvez porque nos anos pesquisados (1998-2002) o Governo Federal tenha feito um real e obrigatório (decorrente da promulgação da LDBE) esforço para transformar a educação em área de investimento social; talvez porque as revistas escolhidas optem por privilegiar as boas notícias em decorrência das más; ou talvez porque as mais graves notícias relacionadas à educação sejam aquelas já analisadas na seção anteriormente citada – as reportagens, além de numericamente poucas, relatam fatos que não parecem ser muito graves (embora reconheça que a gravidade é relativa e contextual). São, em geral, denúncias (contra a União Nacional de Estudantes por falsificar carteiras estudantis, contra a reprodução reprográfica indiscriminada de livros, contra a qualidade dos livros didáticos, contra a corrupção no emprego do dinheiro público, contra atos de racismo nas escolas); menção às dificuldades das escolas particulares (econômicas, de qualidade de ensino); relatos de fatalidades (incêndios, transporte escolar); além de temáticas como protestos, punições, expulsões, obesidade infantil nas escolas, repetência escolar, falta de escolas, baixa qualidade no ensino.

Dentre as “más notícias”, as reportagens que tiveram maior destaque – por se repetirem, ocuparem maior número de páginas e fazerem uso de maiores recursos gráficos – foram as relacionadas às dificuldades docentes: “o professor não tem mais nenhuma função dentro da sala de aula”, afirma uma professora que se diz frustrada por ter que ensinar para quem não quer aprender (RI, 7 jan. 1998, p.19). As reportagens sobre as dificuldades de ser docente nos dias atuais relatam os freqüentes distúrbios vocais (decorrentes dos desgastes em sala de aula), as greves, as indecências (como aquela do professor que vendia cocaína em aula), a falta de preparo de muitos para atuarem em sala de aula e as dificuldades que enfrentam – “violências, baixos salários, pressões e várias jornadas colocam os professores entre os profissionais mais estressados do País” (RI, 7 ago 2002, p.48-49). Os “mestres sem carinho” ganham mal, enfrentam desafios e jornadas

nada tênues, tal como afirma uma professora do ensino fundamental de uma escola pública de Brasília na reportagem acima citada:

Dou aulas para uma classe de 36 estudantes das 7h 30 às 12h30, e após esse horário faço planejamento de aulas, na escola. Tenho uma filha de dez anos e não consigo acompanhar seus estudos. Chego em casa cansada e só penso em dormir. Fico 24 horas ligada ao meu trabalho. Nos últimos três anos me afastei duas vezes da escola por motivo de saúde. Os sintomas foram: falta de ar, fadiga e dor no coração, diagnosticado como um quadro de *stress*. Recentemente, comecei a sentir fortes dores de garganta e os exames acusaram calo nas cordas vocais. Hoje, tenho que falar um tom mais baixo que o normal para não agravar a situação. (p.48)

Uma outra reportagem selecionada destoa das demais deste grupo (das “más notícias”), porém a descrevo porque, em articulação com reportagens como a acima – que relata as mazelas da docência – e com outras dos outros grupos, creio que produza algumas das condições de possibilidade do tal deslocamento que antes referi. Trata-se de uma reportagem que relata a dificuldade imposta aos alunos brasileiros advinda da restrição da concessão de vistos para se estudar nos Estados Unidos (RV, 14 ago. 2002). Esta reportagem sozinha talvez seja pouco significativa. Mas, se analisada no conjunto das muitas outras (cito abaixo apenas algumas) que sugerem ser a experiência de se estudar, estagiar ou trabalhar no exterior como fundamental, poderá dar origem a outras conclusões:

Quem prospera nas montadoras brasileiras são operários políglotas, com diploma universitário e estágios no exterior. (RV, 10 jan. 2001, p.74)

Quando vale a pena largar o emprego e fazer uma pós-graduação no exterior. (RV, 13 out. 1999, p.140)

Universitários recebem para conhecer outro país e se aperfeiçoar em um idioma. (RV, 9 set. 1998, p.122)

O canudo que faz a diferença: a globalização leva a Universidade de Harvard a aceitar o maior número de estrangeiros no MBA. (RV, 5 set. 2001, p.74)

Aumenta a procura por escolas que dão diplomas válidos em outros países. (RV, 11 nov. 1998, p.108)

Aumenta a chance de emprego para quem faz programa de intercâmbio no exterior. (RV, 22 mar. 2000, p.156)

Um curso rápido no exterior pode render mais do que anos de estudo numa escola convencional. (RV, 15 set. 1999, p.136)

Além disto, é particularmente interessante analisar também como este deslocamento espaço-temporal é imanente a um outro discurso que relata as histórias

bem sucedidas ou alternativas para se ensinar em outros espaços para além daquele tradicionalmente utilizado:

Escola de Brasília funciona em *shopping* e os alunos, para surpresa geral, não matam aulas. (...) Essa receita inédita (...) [é] uma nova e bem-sucedida experiência escolar no País. (RI, 27 dez. 2000, p.79)

No Sítio do Descobrimento, na Bahia, professores descobrem que brincar é essencial para crianças de até seis anos e que água e areia podem valer mais que mimeógrafos. (RI, 22 set. 1999, p.72)

Para exercitar a mente, atividades lúdicas não só no recreio, mas também na sala de aula. (RI, 5 dez. 2002, p.62)

Estudantes trocam a sala de aula pelo avião e o turismo torna-se um recurso pedagógico. (RV, 11 ago. 1999, p.94)

As reportagens acima, além de várias outras que poderia citar aqui, fazem parte do grupo das “boas notícias” que contam, em geral, as histórias de sucesso ou dão sugestões de como melhorar a qualidade do ensino no país, mesmo que a educação se dê em novos cenários – na praia, em um paraíso ecológico, no caminhão que percorre o sertão, no *ciberônibus* (a versão informatizada do ônibus-biblioteca), nas ruas, nos morros, nas favelas, no cemitério, nas praças – ou utilize novas práticas (o jogo de cartas para alfabetizar crianças, a hipnose, a música, a fotografia, a dança, os esportes).

O importante é que a escola “caia na real”, realize as mudanças necessárias e procure adequar a sala de aula à vida moderna, eliminando a lógica enciclopédica da escola – “com cada matéria em uma caixinha separada” – e ensinando “a lição mais importante que podemos dar hoje [que] é ensinar a pensar, pois a informação está disponível em toda a parte” (RI, 13 jan. 1999, p.41).

Ensinar a pensar, estudar a partir das próprias vivências ou experiências, nos tempos e lugares possíveis são alguns dos enunciados que se repetem, ao longo dos anos e das reportagens selecionadas, e que reforçam a minha tese de que os discursos proferidos incentivam o uso de novas práticas e de espaços alternativos. São estas contínuas, nem sempre pequenas e geralmente positivas doses semanais – em notas objetivas ou reportagens sugestivas – que fazem estes enunciados se perpetuarem e se constituírem em verdades inquestionáveis.

Algumas das reportagens que se referem àquilo que denominei como sendo os “desafios” da educação também reforçam, em um certo sentido, estes enunciados. Questionamentos sobre a responsabilidade da escola na “formação dos cidadãos” e

sugestões para que os pais estejam mais presentes na tarefa de educar – pois “tem pai que entrega a educação dos filhos à escola e não dá a mínima para os próprios maus modos” (RV, 13 nov. 2002, p.137) – implicam se repensar a escola que temos e a que deveríamos querer.

Um outro desafio relatado nas revistas está relacionado à difícil tarefa de se escolher uma escola para os próprios filhos, a ponto de levar muitos pais a criarem as próprias escolas, escolherem os professores e o método pedagógico a ser adotado:

Os pais decidem criar uma escola por um conjunto de fatores: baixa qualidade de ensino nas instituições da região em que moram, alto preço das mensalidades e, principalmente, porque assim poderão escolher o método de ensino que consideram mais adequado para seus filhos. (RV, 16 out. 2002, p.64)

Educar bem – ou “domar o seu diabinho” (RI, 8 abr. 1998, capa), “a sua ferinha” – ou escolher a escola certa, ideal, sob medida são alguns dos desafios lançados nas reportagens selecionadas. Em todas elas, são muitas as sugestões e os conselhos dados pelas revistas:

Pais que participam do dia-a-dia das escolas e acompanham o desempenho dos filhos e também a atuação dos professores contribuem para um melhor aproveitamento escolar. (RI, 25 abr. 2001, p.70)

Qualquer escolha (...) deve levar em conta a organização da escola e o objetivo pedagógico de cada atividade do currículo. É preciso saber, por exemplo, se os cursos extras, cada vez mais comuns, são apenas uma forma de ocupar o tempo ou se realmente contribuirão para a formação da criança. (...) Uma boa formação escolar, hoje em dia, não se limita ao currículo básico. As atividades extras são cada vez mais necessárias. Mais que um complemento de currículo, o contato com o computador, por exemplo, se tornou uma necessidade. Alguns educadores aconselham que o aluno comece a ter contato com o micro a partir dos 4 anos. (...) A mesma importância tem as aulas de idiomas, especialmente o inglês. (...) As atividades artísticas e esportivas são complementos importantes, e a escola deve oferecê-las. (RV, 3 jun. 1998, p.152-153)

Apesar do incentivo à utilização das NTIC nas escolas – importantes de serem consideradas na hora em que os pais escolhem uma escola, tal como diz na reportagem acima –, não foram muitas as reportagens publicadas particularmente sobre EaD. Do total das reportagens sobre educação, pouco mais de 10% (cerca de 57 reportagens) tratam especificamente de EaD. Além disto, em sua maioria, são reportagens pequenas, que ocupam menos de uma página, com uma ou nenhuma imagem.

A frequência das mesmas no decorrer dos cinco anos pesquisados também não parece indicar alguma explicação lógica:

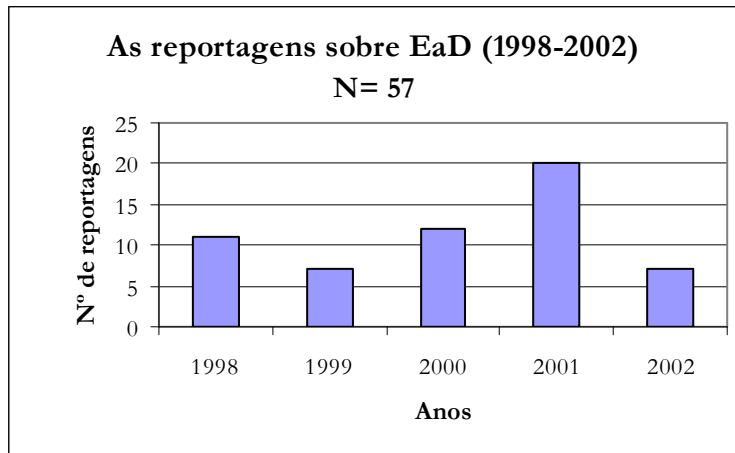


Gráfico 15: As reportagens sobre EaD (1998-2002)

Porém, apesar do pequeno número de reportagens que se referem à EaD, creio que exista, para além dos textos explícitos ou daqueles cujos argumentos incentivam as práticas “alternativas” e “revolucionárias” na educação, uma estratégia de reforço enunciativo que faz uso das imagens. Ou seja, muitas reportagens sobre educação – particularmente as “histórias de sucesso” – não se referem textualmente ao uso das novas tecnologias em sala de aula ou das experiências relacionadas à EaD, porém mostram imagens que permitem associar o sucesso destas inovações com a utilização massiva dos computadores em sala de aula. Demonstro esta minha constatação com apenas alguns exemplos, nas figuras 43, 44, 45 e 46, abaixo:



Figura 43: Histórias de sucesso (RV, 27 fev. 2002, p.92-93)



Figura 44: Histórias de sucesso (RI, 25 abr. 2001, p.70-71)



Figura 45: Histórias de sucesso (RV, 7 mar. 2001, p.63)



Figura 46: Histórias de sucesso (RV, 19 maio 1999, p.155)

O argumento de que o sucesso – social, econômico e cultural – depende dos avanços tecnológicos também é muito utilizado (ver figura 47, abaixo). Em uma das reportagens publicadas – que afirma que o Brasil não “fez o dever de casa da educação e da pesquisa e se atola a cada dia num arriscadíssimo atraso tecnológico” (RV, 13 set. 2000, p.116) – é demonstrado, através de percentuais e comparações, por que o Brasil está perdendo a corrida tecnológica:

O Brasil está ficando tão defasado na questão tecnológica que está sendo obrigado a mudar seus paradigmas de competição. Nos anos 50, o PIB da Coreia do Sul equivalia a quase metade do brasileiro. No início da década de 80, os dois países se equiparavam e competiam. Hoje, a economia coreana está se alinhando muito rapidamente à dos países mais ricos. Grande parte deste salto ocorreu graças aos pesados investimentos em educação e capacitação tecnológica, que deram formidável empurrão nas exportações de um dos mais agressivos Tigres Asiáticos. Nesses campos, o Brasil ficou paralisado. (RV, 13 set. 2000, p.118)

O Brasil precisa de um plano bem delimitado de como chegar a seus objetivos. (...) necessita de uma política industrial para beneficiar esses setores de alta tecnologia. Os asiáticos vêm fazendo isso com sucesso há trinta anos. (...) É o caso da internet, da biotecnologia. (RV, 18 jul. 2001, p.14)

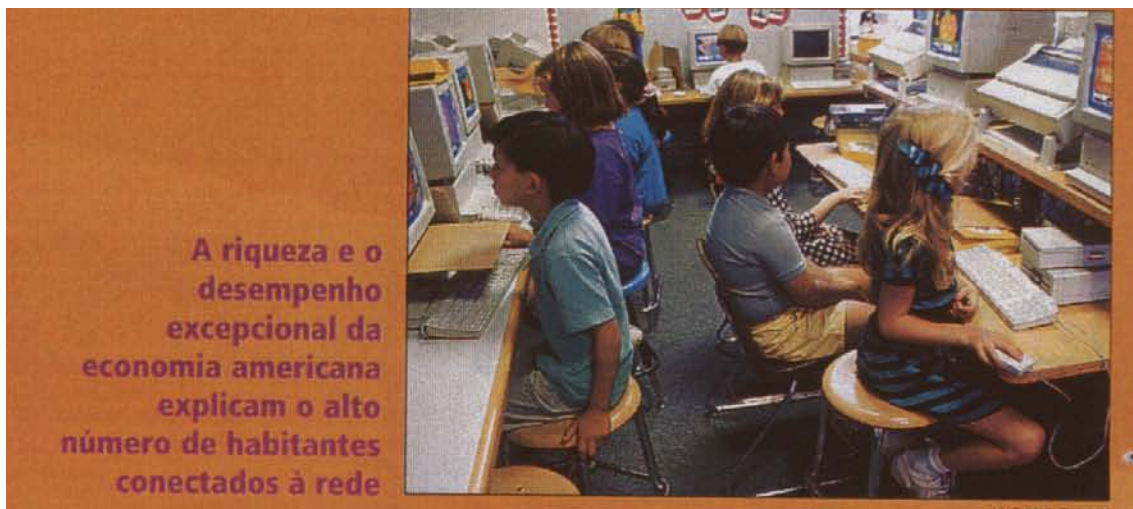


Figura 47: Sucesso e Internet (Veja Vida Digital, 22 dez. 1999, p.86)

As reportagens que relacionam o crescimento do País aos investimentos em educação e alta tecnologia não foram por mim consideradas como reportagens relacionadas à EaD, porém elas fazem parte de uma trama discursiva que tem a intenção de nos convencer sobre o quanto tais tecnologias são imprescindíveis para o nosso dia-a-dia, no trabalho, em casa ou na escola.

Particularmente em relação às reportagens que selecionei sobre a EaD, existem dois tipos de discursos circulantes: um que fala das tendências e outro que fala das experiências. Na totalidade das reportagens, independente do tipo de discurso proferido, a ênfase é sempre a favor da criação de novos espaços e tempos escolares. Mesmo aquelas reportagens que parecem expressar dizíveis diferenças, tratam de invisíveis semelhanças que mutuamente se reforçam.

É o caso, por exemplo dos pais adeptos do *home-schooling* que querem educar seus filhos em casa, longe das escolas, para que os mesmos não fiquem restritos aos livros (RI, 14 fev. 2001; RV, 25 abr. 2001). Esta prática reportada nas revistas tem, em certa medida, uma produtividade discursiva a favor do ensino a distância, embora não se refira explicitamente a ele. Trata-se, portanto, de uma tendência.

Uma outra reportagem que mostra a existência desta tendência é a que afirma o sucesso dos alunos norte-americanos com seus *laptops* individuais:

(...) nos Estados Unidos muitos colégios já adotam um sistema em que cada aluno recebe um *laptop* para assistir às aulas [e] os resultados são incríveis: as notas subiram 20% e os casos de indisciplina caíram 80%. (RV, 10 maio 2000, p.164)

Ou então aquela que fala da “cola *high tech*” usada para copiar respostas em provas através do *pager* eletrônico. Ou aquelas que relacionam as vantagens dos inúmeros *sites* que ensinam a pesquisar na rede ou que ajudam os alunos no dever de casa (ver figuras 48, 49 e 50, a seguir):

Pais que têm filhos em boa escola particular, da 1ª série primária do 3º colegial, sabem: material básico hoje em dia é caderno, livro, caneta e computador ligado à internet. Muito além da função inicial de produzir capas caprichadas para trabalhos escolares, o computador tornou-se instrumento fundamental de pesquisa e ajuda no famigerado dever de casa – que, por sua vez, fica mais rápido e agradável na tela do monitor. (RV, 3 mar. 1999, p.60)



Figura 48: Pesquisa na rede (RV, 3 mar. 1999, p.60-61)



Figura 49: Pesquisa na rede (RV, 9 jan. 2002, p.96)



Figura 50: Pesquisa na rede (RV, 25 out. 2000, p.139)

Tirar dúvidas pela Internet, fazer pesquisas escolares de forma eficiente e descomplicada – “com a rede mundial, ficou mais fácil encontrar informações sobre o tema do trabalho” (RV, 9 jan. 2002, p.96) –, mostrar os recursos futurísticos na feira de educação ou afirmar que o computador consegue estimular discentes desinteressados são exemplos de discursos presentes nas reportagens que anunciam mudanças, mas que não sugerem a substituição dos atuais tempos e espaços escolares por aqueles mediados completamente pelas novas tecnologias. Ao contrário, estas reportagens reafirmam a qualidade das escolas que buscam conviver pacificamente com as inovações e as introduzem de forma complementar, a fim de que todos saiam ganhando (pais, professores, alunos):

Como qualquer outra ferramenta pedagógica, o computador pode ajudar professores e alunos a melhorar seu desempenho em sala de aula. (...) ele não resolve o problema se a escola for ruim, o professor não tiver a competência necessária para ensinar ou os estudantes não quiserem aprender. (...) Além disso, o computador tem paciência infinita: as crianças podem tentar acertar quantas vezes quiserem os testes e exercícios propostos em um programa. (RV, 30 set. 1998, p.73)

Não é de hoje que lousa, giz, caderno, lápis e livros deixaram de ser as únicas ferramentas de aprendizado. Desde que a Internet surgiu, há 30 anos, vem se tornando uma das mais importantes fontes de pesquisas para alunos e professores. (...) A partir desta semana, pais, estudantes e educadores podem acessar gratuitamente as páginas do primeiro portal da educação do País, o Klick Educação, que reúne em um único endereço, o www.klick.com.br, conteúdo para ensino médio e fundamental na Internet. E ainda agrega mais informações para dar uma força e tanto na vida escolar. (RI, 22 dez. 1999, p.108)

Aprender com robôs alfabetizadores, em espaços pensados para o próximo século (de alta renovação tecnológica), com gincanas virtuais, disciplinas em versão multimídia e computadores utilizados como ferramentas para criação e diversão certamente são ingredientes que podem revolucionar e transformar a escola em um “admirável mundo novo” (RI, 8 ago. 2001, p.86).

Mas são as reportagens que anunciam a plena substituição da lousa, giz, caderno e canetas por telas, monitores, teclados e *mouses*, e que são mais enfáticas em relação às vantagens que dizem oferecer:

Nem precisa ir à sala de aula: a Secretaria de Educação de São Paulo (...) encontrou uma forma de garantir um diploma de nível superior a seus professores de 1ª a 4ª série espalhados pelo Estado. Ninguém vai precisar sair de sua cidade. Com a ajuda de um equipamento de videoconferência, mais de

100 doutores de quatro faculdades (USP, Unicamp, Unesp e PUC-SP) ensinarão 7.000 docentes. Câmaras [sic] turbinadas e transmissão de alta velocidade garantirão o ambiente de sala de aula. O aluno que quiser fazer uma pergunta será visto pelo professor e pelos demais colegas. (RV, 18 jul. 2001, p.77)

Milhares de brasileiros voltam a estudar e realizam o sonho de ter um diploma por meio de programas eficientes de educação a distância. (RI, 21 abr. 1999, p.68)

O ensino a distância avança e já existem mais de 30 mil cursos oferecidos na rede, de graduação e pós-graduação até economia doméstica [sic]. (RI, 15 ago. 2001, p.48)

A aula a distância é sinônimo de economia. Com a verba necessária para mandar um profissional estudar fora é possível qualificar até 25 funcionários dentro do próprio local de trabalho. (...) Os alunos estão fora dos *campi* universitários, mas usufruem de todos os recursos pedagógicos das escolas. Pela internet, têm acesso às bibliotecas e pela videoconferência conversam ao vivo, pela televisão, com os professores e os alunos de qualquer canto do mundo. A interatividade é o grande mérito das aulas virtuais. As dúvidas, por exemplo, são tiradas em tempo real. (RV, 16 jun. 1999, p.119)

Como acontece em outros países, as universidades brasileiras já oferecem boas alternativas para quem tem interesse em estudar mas não encontra tempo para frequentar as aulas ou mora longe demais da instituição escolhida. Em todo o país, há oferta de cursos em diversas áreas da graduação ao doutorado, e também especialização. Todos podem ser acompanhados de casa. A única exigência é comparecer à universidade para a realização das provas. (RV, 19 dez. 2001, s/p)

As ofertas de cursos crescem, geram receitas extras às instituições de ensino e criam disputas entre as universidades (públicas e privadas) e as inúmeras consultorias criadas única e exclusivamente para a montagem de cursos específicos às necessidades dos clientes-usuários. Mesmo que o governo não reconheça ou fiscalize (como deveria) a oferta dos cursos a distância no Brasil, eles estão se multiplicando rapidamente e, apesar de alguns não darem diploma, “ensinam – que, afinal, é o que importa” (RV, 4 out. 2000, p.154).

Estas fantásticas opções – para quem não tem tempo nem dispõe de bons cursos perto de casa ou do trabalho – que *Veja* e *IstoÉ* dizem existir, certamente não fazem parte das histórias da “vida como ela é” da maioria das escolas brasileiras.

A própria revista *IstoÉ*, em uma reportagem intitulada “A aula do futuro” (30 ago. 2000), onde informa sobre as novidades tecnológicas de alguns colégios particulares no Brasil, traz uma nota em que destaca, na contramão do desejado futuro, as dificuldades

encontradas nas escolas das periferias das grandes cidades: faltam salas, professores, água, luz, papel, giz, quadros, enfim, um pouco de tudo ou tudo demais.

É fácil reconhecer, por tudo isto, que os avanços tecnológicos ainda estão longe de chegar ao ensino público, mas as promessas garantem que os governos municipais, estaduais e, sobretudo, o federal não medirão esforços nem investimentos para antecipar a revolução que já começou para alguns e que talvez um dia chegue para todos. Em 1998, por exemplo, como parte das estratégias para mudar a educação brasileira com “idéias simples que funcionam”, o Governo Federal prometeu (e ainda não cumpriu):

Até o fim deste ano, o Ministério da Educação vai colocar 100.000 computadores em 6.000 escolas da 5ª à 8ª série, ao custo de 250 milhões de reais. No momento estão sendo treinados 1.000 “multiplicadores”, profissionais com curso superior que depois irão ensinar 25.000 professores para trabalhar com os computadores e a usá-los de maneira produtiva nas escolas. (RV, 29 abr. 1998, p.97, grifos no original)

A escola do futuro, das novas tecnologias, do ensino a distância, dos professores interativos, dos métodos criativos, talvez seja uma realidade possível somente àqueles poucos gênios deste fim de “milênio que têm o cérebro mais aparelhado que as gerações anteriores [ou que as gerações menos favorecidas economicamente] e, por isso, fascina pais e mestres” (RV, 16 dez. 1998, p.161). E a antiga instituição normativa do saber, com todas as suas dificuldades, se mantenha, ainda, por muitos anos e para muitos no Brasil.

As revistas escolhidas para esta pesquisa e os discursos nelas veiculados não representam a totalidade das realidades existentes. Ao falarem para um determinado público, fazem opções, recortes, mostram partes, incentivam algumas práticas, execram outras. Os textos (argumentos e imagens) que proliferam nestas mídias, portanto, são datados e contextuais. E muito significativos, por certo, para os leitores destas revistas.

Por outro lado, a produtividade discursiva destes textos está na capacidade dos mesmos de multiplicarem forças, se atualizarem, se revitalizarem lá onde encontram ecos. Pois são os espaços de ressonâncias e dispersões que produzem os variados sentidos e as inúmeras verdades.

Ao optar por realizar a pesquisa nestas revistas, já imaginava o quanto elas seriam favoráveis às mudanças que estão sendo operadas nos tempos e espaços escolares. O que não imaginava é que as vantagens anunciadas seriam para poucos. Foi o que pude comprovar.

A uma velocidade vertiginosa, nos dirigimos da tranqüilizadora idade do hardware para a desconcertante e espectral idade do software; o mundo que nos rodeia está cada vez mais controlado por circuitos pequenos demais para serem vistos e códigos complexos demais para serem inteiramente compreendidos.

(Dery *apud* Sibilía, 2003, p.23)



ESSES HUMANOS

(ou como estamos nos tornando aquilo que dizemos de nós mesmos)

Ciber humanos, ciberpunks, cibercidadãos, ciberamigos, ciberinvestidores, ciber zumbis, cibernantropos, Homo videns, Homo machinalis, Homo cybers, Homo sapiens, homens-informação, homens-fluxo, servos, confinados, endividados, amordaçados, automatizados, controlados, andróides digitais, (des)plugados, chipados, com identidades prêt-à-porter, pós-orgânicos, pós-humanos ou desumanos... Afinal, quem somos nós? Ou como nos tornamos aquilo que dizemos de nós mesmos?

As respostas a estas perguntas não são fáceis, nem sequer é meu objetivo aqui respondê-las. Mesmo porque creio ser impossível tal feito. Se considerarmos o quanto, sobretudo na atualidade, as subjetividades contemporâneas são bombardeadas e investidas por uma infinidade de “modos de ser” oferecidos no mercado, na mídia, em que “corpos e almas [são] construídos a partir de catálogos atraentes, porém perecíveis – e, portanto sempre [renováveis]” (Sibilia, 2003, p.209), perceberemos que as respostas às perguntas acima são múltiplas, disformes, infinitas e sugerem variadas possibilidades. A melhor delas, talvez, seja perceber que quanto mais procuramos nos aprisionar em um único conceito que defina o quê “realmente” somos, mais nos distanciamos de nós mesmos. A boa notícia em relação a isto, segundo Sibilia (2003), é que:

(...) essa *polifonia subjetivante* está corroendo as bases da *estabilidade identitária*, aquela “alma como prisão do corpo” que tem marcado, com seu fogo prometérico, os sujeitos da sociedade moderna e industrial. (p.209, grifos da autora)

Considerando esta impossibilidade – de procurar definições sobre o quê, quem somos, o que estamos deixando de ser ou o quê estamos nos tornando – minha intenção, com esta Tese, foi mostrar, em um primeiro momento, como a mídia (e, particularmente, as reportagens das revistas selecionadas) se refere a alguns dos temas relacionados à escola. Os textos publicados nestas revistas constroem uma discursividade “objetiva” sobre a violência escolar, o uso das novas tecnologias e a importância da educação, com a qual, através dos argumentos (fatos, dados, imagens etc) utilizados, descrevem, narram, enfatizam e ilustram algumas das práticas escolares. Ao mesmo tempo, tais textos produzem – sozinhos ou na articulação daquilo que se diz e se escreve sobre eles – interessantes verdades que, em uma ou outra medida, nos subjetivam (nos indicam como

devemos nos comportar, quais medidas tomar, em que verdades devemos acreditar e assim por diante), enquanto sujeitos que vivenciam a escola e o que a ela está relacionado. Os processos de objetivação, portanto, ao descreverem as coisas do mundo, produzem verdades que nos sujeitam e nos subjetivam¹²³ e com as quais nos identificamos porque, em um certo sentido, ao falarmos das coisas, falamos de nós também.

Neste último capítulo, pretendo, dando continuidade ao até aqui realizado, analisar e problematizar algumas das verdades (ou das lógicas, estratégias ou princípios) que estão sendo cultural e socialmente constituídas pela mídia, sobre o que fazemos conosco e como vivemos, enquanto sujeitos agenciados por determinados discursos que foram veiculados nas revistas selecionadas.

Não se trata, aqui, de fazer uma análise a partir da produção histórica do sujeito que “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina” (Larrosa, 1995, p.43). As problematizações que proponho – bem mais modestas – estão ancoradas numa tentativa de compreender como os discursos midiáticos, ao construírem e informarem sobre uma experiência “objetiva” do mundo, constroem e informam também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos” (Larrosa, 1995). Para dar um exemplo, ao falar do aumento da violência nas escolas (e fora delas), que tipo de sujeitos (ou de assujeitamentos) estão sendo produzidos pela mídia? E quais as atitudes que a mídia nos incita a tomar diante dos riscos e perigos informados por ela?

As relações estabelecidas pelos indivíduos, a partir da leitura ou interação com as notícias veiculadas, permitem aos mesmos efetuarem uma série de operações “sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, de pureza, sabedoria ou imortalidade” (Foucault *apud* Larrosa, 1995, p.56).

As informações publicadas pela mídia, portanto, além de informarem os sujeitos sobre os fatos da realidade, prescrevem modos de ser e agir e produzem uma “experiência de si”, que é moldada, transformada, apreendida a partir dos discursos nela veiculados.

¹²³ Para Dean (*apud* Veiga-Neto, 2000b), “o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsabilmente sua liberdade num sistema de dominação. Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é condição para a outra” (p.202-203).

Afinal, não podemos deixar de reconhecer que continuamente “novos modos de pensar, sentir e agir se propagam, são mediados e, o que é o principal, são profundamente transformados pelos meios de comunicação e informação num determinado momento histórico e cultural” (Fischer, 1997, p.67).

Ao relacionar os discursos enunciados nas reportagens veiculadas nas revistas *Veja* e *IstoÉ* – organizando-os, comparando-os, dispondo-os –, procurei analisar e compreender quais os pontos de contato ou de atrito dos mesmos, quais as verdades convergentes e aquelas divergentes, quais argumentos foram utilizados para reforçarem determinados pontos-de-vista. Minha intenção, agora, é compreender quais subjetividades estão se constituindo em consonância com esses discursos de verdade produzidos e veiculados pela mídia.

As verdades a que me refiro não são, no entanto, definitivas ou significativas para todos. Tal como toda e qualquer verdade, seguindo Nietzsche (2004), elas não passam de ilusões que se esqueceram que o são. A produtividade das mesmas não está ancorada no que elas realmente são, mas naquilo que acreditamos ser a partir delas, já que “a verdade [é uma] espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável” (Foucault, 1989, p.19).

Um outro aspecto, evidenciado por Fischer (1996), a ser considerado na análise que aqui empreenderei, é que a mídia, mesmo de forma irregular, procura oferecer ao público mais de uma verdade, ou seja, os vários lados de uma mesma situação, as razões e os valores de cada um, tudo aquilo que “(...) parecer válido, desde que não se faça de extremos nem radicalismos” (p.285). Por este motivo, reconheço que apenas partes das verdades proferidas pela mídia me interessaram. A impossibilidade de trabalhar com o “todo” dos textos – se é que ele existe – me obrigou a considerar apenas aquelas minúcias que me pareceram mais significativas, mais evidentes e continuamente repetidas. Ao selecionar as “verdades” também fui construindo uma, a que me foi possível, a partir das análises e constatações que fiz e da leitura dos textos que me acompanharam na construção desta Tese.

Considerando as análises empreendidas nas três últimas seções desta Tese, dentre as inúmeras verdades proferidas sobre a escola e, por conseqüência, como devemos nos comportar em relação a ela e neste mundo (apesar de reconhecer o quão reducionista

estou sendo nesta empreitada), creio que três sejam as principais verdades enunciadas: o aumento indiscriminado da violência, a revolução positiva que as novas tecnologias estão causando (e causarão) em nossas vidas e a importância da educação, independente do espaço e do tempo em que a mesma for realizada.

Estas verdades produzem em nós, sujeitos leitores destas revistas, em maior ou menor grau, reações, mudanças de ações, revisões, crenças, desejos, renúncias, reflexões, auto-avaliações, entre tantas outras formas de produção (ou de governo) de si.

A veiculação, por exemplo, de inúmeras e constantes reportagens sobre a violência e suas conseqüências, não somente aquela praticada na escola, tende a produzir um estado de alerta na população que passa a acreditar nos sérios riscos que está correndo por viver em uma sociedade que se tornou insuportável, onde impera o crime e ninguém está “fora de perigo”. Se a mídia descreve a sociedade em que vivemos desta forma, como viver nela? Quais alternativas nos restam? Como ser um sujeito “livre” em uma sociedade onde os seqüestros, os assaltos, os assassinatos (entre outros inúmeros crimes) são cometidos constante e impunemente?

Se considerar somente este tema – o da violência – teria já alguns indícios de como deveríamos ser ou nos comportar nesta sociedade. Mas, dando continuidade às minhas pretensões iniciais com esta Tese e articulando-o com o tema das novas tecnologias, por exemplo, outras constatações interessantes podem ser feitas. A primeira delas diz respeito à quantidade das reportagens publicadas sobre as novas tecnologias em que inúmeros “produtos” são permanentemente anunciados. A estratégia utilizada (manter e diversificar, já citada) nas reportagens seduz pela diversidade de possibilidades (as novidades, as quantidades, as maravilhas, os sucessos, as diversões, as serventias, as economias), mas sobretudo pela ênfase que é continuamente repetida: as novas tecnologias facilitarão as nossas vidas em casa, no trabalho, na rua, no carro, onde quer que estejamos, independente do que estejamos fazendo. Nós, sujeitos deste tempo, portanto, não podemos nos permitir ficar de fora desta lógica arrebatadora, tal como assinala Silva (2000, p.16):

Integre-se, pois à corrente. Plugue-se. Ligue-se. A uma tomada. Ou a uma máquina. Ou a outro humano. Ou a um ciborgue. Torne-se um: devir-ciborque. Eletrifique-se. O humano se dissolve como unidade. É só eletricidade.

Em relação às reportagens sobre educação, chamo a atenção, novamente, para o fato de que a maior parte delas não se refere aos aspectos negativos que certamente existem neste campo de saberes e práticas. A educação, ao contrário, na maior parte das reportagens, foi constantemente mostrada como uma saída, um dever do Estado brasileiro para com a sua população tão desassistida de políticas sociais. Em várias reportagens é mostrado inclusive o quanto a falta de educação provoca os desajustes sociais a que estamos expostos e, ao mesmo tempo, o quanto o aumento da educação no nosso país é proporcional à diminuição da violência:

Há uma relação entre educação e violência. Quanto mais educado, menos violento e menos vitimado pela violência é o cidadão. O problema é que, no Brasil, apesar da melhoria de renda, o nível educacional é baixíssimo. (Soares *apud* Veja, 16 ago. 2000, p.14)

Não se questiona, por outro lado, por que os índices de criminalidade não diminuíram na última década se os números oficiais e os programas a favor da qualidade do ensino neste país só aumentaram, segundo várias das reportagens publicadas nas revistas pesquisadas (RI, 27 dez. 2000; RV, 17 jan. 2001; RI, 21 abr. 2001; RV, 23 out. 2002; entre outras). Em editorial da revista *Veja*, intitulado “Educar é crescer”, os editores são enfáticos ao apresentar as melhorias obtidas na gestão de FHC¹²⁴:

Por tudo o que significa para a vida de cada um e para o desenvolvimento do país, a educação sempre mereceu cobertura destacada de VEJA. Nos últimos anos, a revista registrou em diversas reportagens o esforço comandado pelo governo Fernando Henrique Cardoso para o Brasil fugir do atraso nesse campo. Na gestão FHC, o índice de analfabetismo baixou mais de 20%. No ensino fundamental, a população em idade de estudar – e que está na escola saltou de 89% para 97%. Outra mudança significativa se deu no ensino superior, em que a oferta de vagas aumentou de forma notável. No caso das universidades particulares, a notícia é espetacular. A cada semana uma faculdade nova é aberta no Brasil. (...) O Brasil tem vários desafios a vencer, em alguns deles tornam-se piores a cada ano, como a segurança pública, por exemplo. No campo da educação, pode-se dizer que, pouco a pouco, o Brasil está vencendo uma guerra contra o atraso. (RV, 11 dez. 2002, p.9)

Para compreender como os discursos produzidos pela mídia participam de forma ativa e efetiva na construção de algumas das polifônicas subjetividades contemporâneas –

¹²⁴ O aumento do número de alfabetizados e outros índices escolares, muito apregoados como uma vitória do Governo de Fernando Henrique Cardoso por ter melhorado, como consequência, o Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil na década passada, foram bastante questionados pelo atual Governo. Sobre esta polêmica, consultar: www.educacional.com.br/noticiacomentada/031212_not01.asp.

como somos e como devemos nos comportar na sociedade em que vivemos, quais atitudes são mais valorizadas, quais práticas apreciadas etc –, creio ser necessário considerar as “máximas” obtidas a partir da análise empreendida nas reportagens selecionadas (que a violência aumenta, que as novas tecnologias são indispensáveis e que a educação salva). Creio, porém, que tais “máximas” não atuem sozinhas. Elas, mais do que isto, pautam uma ordem discursiva que está ancorada em cinco enunciados (que aqui chamarei de princípios) que julgo serem, em alguma medida, constituidores e prescritores de alguns dos códigos de conduta das inúmeras subjetividades contemporâneas: *o princípio da banalização do crime*, *o princípio do anonimato*, *o princípio da ostentação das novas tecnologias*, *o princípio do poder de guerra* e *o princípio da educação soberana*. Não quero dizer, com isto, que nossa existência esteja pautada somente por um ou por todos estes princípios ao mesmo tempo ou que sejamos permanentemente governados por eles. O que estou sugerindo, aqui, é que as verdades neles contidas, ampla e particularmente difundidas pela mídia, condicionam nossos modos de fazer e pensar, em determinados tempos e situações, e, por conta disto, nos (as)sujeitamos na observância de alguns deles ou de todos eles, conforme nossas conveniências.

A estratégia de governo que afirmo existir e que faz uso dos cinco princípios acima citados – que, por sua vez, foram formulados a partir da análise das reportagens publicadas em *Veja* e *IstoÉ* sobre os quatro temas escolhidos e que não são referidos nestas revistas da forma como aqui me refiro a eles – tem suas limitações. A mais importante delas é o fato de que talvez tais princípios (ou as verdades neles contidas) convençam, produzam, capturem “apenas” os leitores das revistas analisadas. Porém, para não correremos os riscos dos totalitarismos desnecessários, previno mais uma vez: esta estratégia não deve ser considerada como a única existente na atual lógica governamentalizadora. Ela é apenas mais uma, entre tantas outras, das estratégias atualmente em uso que julgo atuarem com o objetivo de informar e ensinar os anônimos leitores das revistas pesquisadas a livremente se autoconhecerem, se autogovernarem e, claro, se autocontrolarem.

O *princípio da banalização do crime* está amparado na publicização máxima, pela mídia, dos atos considerados violentos. Ao informar (e insistir) sobre o aumento da violência, a mídia não só descreve aquela que diz ser uma situação “de fato”, mas também banaliza os

atos criminosos, tornando-os quotidianos, vis, corriqueiros, comuns. E esta banalização implica uma tomada de decisão obrigatória: a busca permanente pela preservação da integridade física, procurando expor-se o menos possível aos variados tipos de crimes que a mídia diz existir.

Diante do contínuo risco a que estamos expostos, parece não restar outra saída a não ser buscar, independente de todo e qualquer custo, a segurança (pessoal, familiar, econômica, societária etc), mesmo que este desejo redunde, tal como alerta Bauman (2000), em insegurança ainda maior e mais profunda.

O *princípio da banalização do crime* se baseia, pelo motivo acima, no seguinte lema: “tudo pela segurança, inclusive perder a liberdade”. Para dar mais um exemplo entre aqueles já citados nesta Tese, do quanto a sobrecarga de segurança está sendo utilizada, independente do custo que tenhamos, utilizo-me aqui de Hitzler (*apud* Bauman, 2000, p.57):

Isolar-se, trancar-se, esconder-se são hoje as reações mais comuns ao medo das coisas que se passam do “lado de fora” e que nos ameaçam como uma série de máscaras. Trincos, ferrolhos, diversos sistemas de segurança, alarmes, câmeras de vigilância disseminaram-se das casas de campo das classes abastadas para as áreas de classe média. Viver por trás de um muro de trancas mecânicas ou protegido por muralhas eletrônicas, apitos, *sprays* de pimenta ou gás lacrimogêneo é parte da orientação urbana para a sobrevivência individual. (grifos do autor)

A busca permanente por segurança faz-nos reféns¹²⁵, em idêntica proporção, dos inúmeros recursos e produtos (sobretudo tecnológicos) que particularmente o “mercado” (através da mídia) nos coloca à disposição para serem consumidos com a velocidade que as nossas ansiedades, angústias e medos impõem. Segundo Stephens (2004), as promessas são muitas (além de todas as outras nesta Tese citadas) e, em alguns casos, parecem até exageradas:

- sistemas para ver e escutar através das paredes ou que permitem controlar ambientes a quilômetros de distância;
- sistemas de radar que permitem controlar o que se tem embaixo das roupas (permitem ver não só armas, mas também o corpo e suas particularidades);

¹²⁵ Não é esta, obviamente, a expressão utilizada pela mídia para se referir aos consumidores dos produtos eletrônicos.

- inibidores de substâncias ingeríveis ou injetáveis pelo organismo, ou seja, substâncias que inibem a ação de outras substâncias e constroem os indivíduos a permanecerem sóbrios – no caso do álcool – ou lúcidos – no caso das drogas alucinógenas;
- computadores “ubiqui” que, colocados nas roupas, na mobília doméstica, no carro e nos móveis dos ambientes de trabalho, permitirão documentar completamente a vida de uma pessoa, desde quando ela acorda, todos os seus afazeres, suas manifestações, até enquanto dorme (para se certificar do que talvez tenha dito ou feito durante o sono). Tais computadores permitirão, a qualquer momento, a consulta de um arquivo com tudo aquilo que foi feito e dito pelo “controlado”;
- envelhecimento artificial: descobertas as causas genéticas do envelhecimento (previstas para a próxima década), poder-se-á constroer uma pessoa a envelhecer propositadamente. Ou seja, um criminoso jovem preso poderia escolher entre passar “x” anos na cadeia ou envelhecer o mesmo número de anos (a segunda opção representaria, além disto, uma economia de custos ao sistema prisional);
- sistema de eletrochoques: as pessoas teriam um espaço geográfico (determinadas zonas em uma cidade, por exemplo), a elas destinado, para poderem se locomover. Caso saíssem deste espaço, receberiam um eletrochoque e seriam obrigadas a retornar ao território previsto;
- controle biomédico: através da liberação programada de substâncias químicas no fluxo sanguíneo (que foram previamente armazenadas em *chips* internos), para preservarem a calma ou a capacidade de reflexão em momentos determinados;
- uso da telepatia: para captar e ler as ondas cerebrais e, através destas, intuir previamente as ações ou intenções das pessoas, como, por exemplo, a do criminoso em cometer um crime. Com este sistema, o simples desejo da atividade considerada criminosa poderia levar alguém à ilegalidade.

Um mundo totalmente sob controle (como se isto fosse possível e não ocorressem resistências a tais invenções), que utiliza os recursos tecnológicos disponíveis (e os que estão ainda sendo inventados) de forma capilar e sempre com mais rigor para a promoção de uma política anti-crimes, talvez nos permita vencer a criminalidade e a violência. O preço a pagar por tamanha eficiência poderá, porém, ser alto demais. Implicará, certamente na perda da privacidade (ou da liberdade), pois não poderemos jamais ter as

duas – segurança e liberdade – ao mesmo tempo e ambas na quantidade que quisermos (Bauman, 2003).

Além deste custo assinalado por Bauman, Stephens (2004) alerta para outros dois riscos que corremos com o uso indiscriminado desta lógica pró-segurança: as aplicações violentas (militarescas e bélicas) das tecnologias anti-violência e a individualização crescente (que a seguir detalharei). As pessoas, segundo este autor, na lógica da segurança a qualquer custo, deixam de ser indivíduos para serem considerados como elementos de um “rebanho” a ser controlado.

Os anônimos controlados (ou *Cyber anonimus*) – que temem quase tudo e quase todos – talvez não encontrem fáceis saídas a alguns dos dilemas atuais

A insegurança afeta a todos nós, imersos que estamos num mundo fluido e imprevisível de desregulamentação, flexibilidade, competitividade e incerteza, mas cada um de nós sofre a ansiedade por conta própria, como problema privado, como resultado de falhas pessoais e como desafio ao nosso *savoir faire* e à nossa agilidade. Somos convocados (...) a buscar soluções biográficas para contradições sistêmicas; procuramos a salvação individual de problemas compartilhados. Essa estratégia provavelmente não dará o resultado que perseguimos, pois deixa intactas as raízes da insegurança; além disso, é precisamente essa dependência de nosso saber e recursos individuais que produz no mundo a insegurança da qual queremos escapar. (Bauman, 2003, p.129)

A busca por segurança implica fechar condomínios ou cidades, contratar pequenos exércitos particulares, utilizar câmeras de televisão para monitorarem permanentemente residências, ruas, bairros ou tudo o que for público, mas sobretudo pôr fim ao novo invasor, inimigo ou estranho a ser combatido, seja ele apenas um “desconhecido”.

Os discursos e as práticas que sugerem que devemos temer tudo e todos, incluindo o outro (bizarro, diferente, não-familiar), reforçam a existência do segundo princípio que formulei: *o princípio do anonimato*, que se baseia na seguinte lógica: “para viver, se isolar”. O anonimato a que me refiro aqui, porém, não significa perda de identidade (registros ou sinais que permitam o reconhecimento individual), mas o quanto este “reconhecimento” na sociedade em que vivemos é pouco útil quando nos percebemos imersos em uma multidão. Portanto, nossa condição atual de anônimos, reitero, não significa perda de identificação pessoal (ao contrário, estamos sendo cada vez mais assinalados, registrados, decodificados), mas o quanto esta diferenciação é pouco significativa na sociedade de controle, já que buscamos nos esquadrihar o máximo possível para melhor nos

controlarmos. E talvez aqui resida uma das mais interessantes diferenças entre as *sociedades disciplinares* e as *de controle*: nas primeiras, enquanto sujeitos de saber (o “sujeito” da Modernidade), estabelecíamos relações de poder e agíamos com a pretensão da liberdade, da autonomia, da responsabilidade, enfim, de todos os princípios modernos. Na sociedade contemporânea, são tantas as tecnologias e estratégias que limitam (automaticamente) nossas ações que o máximo que nos permitimos é nos perceber enquanto “mais um” na multidão (daí, por que “anônimo”), com bem poucas possibilidades (ou esperanças) de que, com o saber que temos, poderemos mudar a realidade que nos circunda.

O “declínio do homem público”, anunciado por Sennett (*apud* Bauman, 1999), que redundou na desintegração das redes de laços afetivos e foi uma experiência “devastadora de abandono e solidão” (p.53), parece cada vez mais se concretizar em uma sociedade cujos indivíduos evitam os contatos físicos, se isolam e pagam por tal isolamento (prodigamente e de boa vontade) para viverem em bairros vigiados, casas-fortalezas bem fechadas, utilizarem carros blindados e, superequipados, se comunicarem sem deslocamentos (por celular, *e-mail*, *chats*, *blogs* etc). A necessidade do encontro físico que permitia o contato e as trocas está sendo substituída pelas “(...) incontáveis conversas virtuais, frágeis e efêmeras, [que] são hoje sintomas das carências de vínculo social, indicam uma sede de contato e, ao mesmo tempo, uma preocupação de preservar-se, de não se comprometer demais” (Le Breton, 2003, p.129).

Todas estas tecnologias parecem produzir, além disto, um tipo de subjetividade individualizante dentro da própria família (ou do “lar”), na medida em que cada um de seus participantes (ou “conviventes”) tem o seu próprio equipamento individual (os telefones celulares, os computadores pessoais, os aparelhos de TV, de vídeo, de DVD) e faz uso dele em tempos diferenciados, contribuindo para a dispersão daqueles com quem intimamente divide seus tempos e seus espaços.

Para os estranhos – continuamente distantes, indiferentes, desengajados, vigiados, livres dos vizinhos inoportunos, inacessíveis, impedidos (pelo medo) dos regulares encontros pessoais e contatos físicos –, o melhor a fazer é viver sós, isolados em seus casulos internáuticos, celulares ou satelitares, pois viver em comum, dividir com ou compartilhar pode significar mais perdas (ou riscos) do que ganhos.

A comunidade, por estes motivos, segundo Bauman (2003), deixou de ter o significado de outros tempos e está mais próxima do isolamento, da separação, dos muros protetores, dos portões vigiados e dos eficientes sistemas de comunicação. A comunidade, hoje, é apenas e tão somente o ambiente seguro, sem ladrões e à prova de intrusos, em que “(...) a amizade e a solidariedade, outrora importantes componentes da construção comunitária, tornaram-se inconsistentes demais, frágeis demais ou ralas demais para o objetivo [que tinham]” (Bauman, 2000, p.22):

O tipo de incerteza, de obscuros medos, premonições em relação ao futuro assombram os homens e as mulheres no ambiente fluido e em perpétua transformação em que as regras do jogo mudam no meio da partida sem qualquer aviso ou padrão legível, não une os sofredores: antes os divide e separa. As dores que causam aos indivíduos não se somam, não se acumulam nem condensam numa espécie de “causa comum” que possa ser adotada de maneira mais eficaz unindo as forças e agindo em uníssono. A decadência da comunidade nesse sentido, se perpetua; uma vez instalada, há cada vez menos estímulos para deter a desintegração dos laços humanos e para procurar meios de unir de novo o que foi rompido. (Bauman, 2003, p. 48, grifos do autor)

Segundo Negri (2003), no entanto, talvez jamais tenhamos sido comuns (ou tenhamos tido coisas em comum) e não passemos de múltiplos¹²⁶:

(...) o conceito de multidão se liga à existência de singularidades definidas por sua capacidade de expressar trabalho imaterial e pela potência de reapropriar-se da produção através do trabalho imaterial (através da atividade). Podemos dizer que a força-trabalho pós-moderna ocorre na forma da multidão. (p.145)

A multidão é, portanto, ainda segundo este autor, um conjunto múltiplo, aberto e dinâmico, uma multiplicidade de subjetividades (ou singularidades) que se desenvolvem de forma autônoma, democrática, sem classes sociais e que trabalham de forma coletiva, mas diversa.

Se a comunidade de laços físicos sucumbe (se é que algum dia ela existiu) – dada a nossa falta de tempo para os demorados encontros pessoais e o constante medo, que estimula a crescente falta de confiança uns nos outros –, um outro tipo de comunidade vai se formando, mediada pelo uso constante das inovações tecnológicas. São as comunidades virtuais, em rede, de conexões (por fios, cabos, fibras óticas ou ondas eletromagnéticas) que representam talvez o único futuro possível para aqueles que desejam manter com outros (seja quem for, importa pouco) alguns pontos de contato:

¹²⁶ Para um maior aprofundamento sobre este conceito, sugiro a leitura da obra de Hardt e Negri (2004).

As comunidades virtuais eletrônicas são agregações em torno de interesses comuns, independentes de fronteiras ou demarcações territoriais fixas [e se caracterizam] pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade temática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações, sob as mais diversas formas, e fomentando agregações sociais. (Lemos, 2002, p.93)

A comunidade virtual permite algumas economias – de tempo e de riscos – e cria um novo tipo de proximidade, a “teleproximidade social” que, segundo Virilio (1999), renova totalmente o sentido de vizinhança (passamos a nos conhecer e freqüentar pela rede), a unidade de tempo (a conexão é instantânea e os encontros imediatos) e o lugar da coabitação (permite que todos habitem a mesma rede).

A contínua publicização das inovações tecnológicas produz, por outro lado, outros efeitos e outros sujeitos. São tantas e tão revolucionárias as facilidades oferecidas, nos mais diferentes campos de saberes e práticas e amplamente difundidas pela mídia – como ilustrei na seção *As novas tecnologias a serviço dos permanentes controles (e vice-versa)* – que acredito estarmos sendo regulados também por um outro princípio: o *da ostentação das novas tecnologias*. E este princípio se baseia no seguinte lema: “sem elas, estamos perdidos”.

Virilio (1999) se refere às mudanças por elas introduzidas como se fosse uma “bomba” que altera nossas relações com a vida e se constitui, por um lado, numa avalanche transformadora, plena de promessas e símbolos de abundância, paz e solidariedade em favor de cada indivíduo e de todos os povos da Terra. Por outro lado, ainda segundo Virilio, a *bomba informática* não passa de um “novo sistema armamentista absoluto” (p.128), que traz mais problemas do que soluções.

Por um lado, as relações mediadas pelas máquinas cibernéticas parecem representar inúmeras vantagens – tal como afirmado em muitas situações pela mídia ou por diferentes autores (Lemos, 2002; Lévy, 1999; Lévy, 1996a; entre outros). Por outro lado, a hiper-necessidade destas inovações, enfatizada pelos discursos circulantes, pode ser apenas uma plausível justificativa para a introdução contínua (e sem maiores resistências) de uma outra lógica:

[a do] controle contínuo, incessante, difuso, hoje tornado barato e de fácil manuseio – e, em algumas circunstâncias, até mesmo desejável por nós – [que] funciona como um agenciamento coletivo cujos resultados, num futuro próximo, podem ser sombrios. Mas, ao mesmo tempo, esses novos regimes de dominação abrem espaço para que novos agenciamentos se estabeleçam e que novos dispositivos se combinem para constituírem novas subjetividades que,

talvez, funcionem tentando resistir ao próprio controle que serviu de chão para que elas se constituíssem. (Veiga-Neto, 2000, p.209)

Talvez seja necessário, para podermos resistir, reafirmarmos a nossa existência naquilo que não somos, nas nossas diferenças como não presença, estabilidade ou estrutura. Ou na nossa capacidade contínua de modulação:

O homem modulado é capaz de se unir em associações e instituições efetivas, *sem* que estas sejam totalizantes, com muitas correntes presas pela norma e estabilizadas por toda uma série de ligações internas amarradas umas às outras e assim imobilizadas. Ele pode unir-se a uma associação ilimitada, *ad hoc*, com propósito específico, sem se obrigar a um pacto de sangue. Pode deixar uma associação a qualquer hora, quando discorda de sua política, sem por isso estar sujeito à acusação de alta traição... As associações do homem modulado podem ser efetivas sem ser rígidas. (Gellner *apud* Bauman, 2000, p.161-162, grifo do autor)

Os laços que unem os modulados não são eternos e permitem inúmeras possibilidades de interconexão. Ao mesmo tempo – e talvez este seja o grande problema dos habitantes das redes modulares –, os modulados não pertencem a um lugar ou a um grupo definido. Portanto, todas as formas de comunhão, entre eles, são frágeis e vulneráveis e a contínua mobilidade gera uma “economia política da incerteza” que:

(...) torna supérfluos os pesados, desajeitados e caros instrumentos de disciplina, substituindo-os não tanto pelo autocontrole de objetos treinados e disciplinados, mas pela incapacidade dos indivíduos privatizados e inerentemente inseguros de agirem de modo concertado; incapacidade que se torna ainda mais profunda pela descrença deles de que qualquer ação desse tipo possa ser eficaz e de que as preocupações privadas possam ser refundidas em questões coletivas, quanto mais em projetos comuns de uma ordem de coisas alternativa. (Bauman, 2000, p.176)

Por estes motivos, as velhas gaiolas (velhas e pesadas ou novas e leves) – sejam elas no formato de prisões, fábricas, escolas, hospitais ou asilos – parecem ser, cada vez mais, desnecessárias para aqueles indivíduos que modulam suas ações e pensamentos de acordo com a lógica, a ética e a moral vigentes e precisam fazer uso constante do autoconhecimento e do autocontrole.

Apesar desta constatação – da necessidade menos premente que temos de utilizar os instrumentos de disciplinamento (ou de coerção) – e de uma outra formulada por Foucault (2000a) que afirma ser a guerra uma estratégia em desuso e que, portanto, deve ser consideravelmente modificada “(...) quando não, talvez, no limite, abandonada” (p.25), creio que existe um quarto princípio que, articulado com o primeiro aqui descrito, é muito

difundido nos discursos midiáticos e, no mínimo, justifica algumas das ações praticadas nestes tempos a favor da morte (ou, mais precisamente, do matar). Refiro-me àquele que denominei como sendo o *princípio da guerra* e que se pauta na seguinte lógica: “para sobreviver, matar”.

Negri (2003), ao se referir à fortíssima insistência norte-americana sobre a unilateralidade da ação imperial e ao aperfeiçoamento dos mecanismos de controle que se estendem em direção à guerra e às vezes com ela se relacionam, afirma ser a guerra uma tecnologia do poder, uma extensão dos modos de subjetivação que se baseiam no controle e na disciplina:

A guerra é (...) poder de ordenamento, constituinte, teleológico, portanto, inscrito na duração como atividade processual e, ao mesmo tempo, inscrito no espaço como atividade seletiva, hierarquizante. A guerra é longa, infinita e, por outro lado, seletiva, hierárquica; ela desenha espaços e confins. (Negri, 2003, p.187, grifos do autor)

Ainda segundo este autor, a guerra moderna criava ordem através da busca incessante da paz (este era o discurso vigente). “Hoje, pelo contrário, a ordem não nasce do fim da guerra, mas através de uma promoção contínua da guerra” (Negri, 2003, p.187-188). É a guerra permanente, portanto, que disciplina e controla. Pois, se os corpos indóceis, improdutivos, resistentes aos interesses imperiais insistem em contra-produzir, a única alternativa que o *Império* tem é eliminá-los, “deletá-los”, apagá-los. Não se trata, efetivamente, de uma luta a favor da morte, mas de uma luta pela sobrevivência daqueles que correm o risco de – sem motivos aparentes – serem ameaçados ou aterrorizados pelos descontrolados.

Porém, Negri (2003) alerta para o fato de que, sendo o poder uma relação,

*Se o poder imperial hoje desencadeasse sua inteira potência de destruição, tudo isso seria um suicídio para o poder. Assim, assistimos a uma contradição crescente entre os dispositivos de destruição e do outro os dispositivos econômicos, comunicacionais etc. (...) Nessa condição (...), diante do máximo perigo de destruição, paradoxalmente a guerra se torna sempre menos destrutiva porque, efetivamente, não é mais guerra [tal como Foucault (2000a) a definiu], tornou-se uma ação policial. Partindo dos pressupostos do *Império*, o fato resulta óbvio: em um mundo que não tem mais o lado de fora, a guerra é sempre interna e, portanto, é sempre menos guerra e cada vez mais polícia. (Negri, 2003, p.188-189, grifos do autor)*

A polícia, para Foucault (*apud* Hardt e Negri, 2001), inclui tudo: “encabeça” o Estado (juntamente com o judiciário, o exército e as finanças) e se ramifica em todas as

ações da vida humana. Ela é ao mesmo tempo um aparelho de disciplina e um aparelho de Estado. Segundo Barret-Kriegel (1990), Foucault descreve o estado de polícia como:

(...) o conjunto de leis e regulamentos que se referem ao interior de um Estado e que tem de afirmar e a aumentar sua potência, a fazer um bom emprego de suas forças e a procurar a felicidade de seus súditos. Assim entendida, a polícia estende seu domínio muito além da vigilância e da manutenção da ordem. Tem que zelar pela riqueza da população, pelas necessidades elementares da vida e por sua preservação, pelas atividades dos indivíduos, pela circulação das coisas e das pessoas. (...) a polícia é toda uma gestão do corpo social. (...) [e] como conjunto institucional e como modalidade de intervenção tem a seu cargo o elemento físico do corpo social (...) a materialidade da sociedade civil (...). (p.188, trad. minha)

Para Veiga-Neto (2003b), a atual sociedade é policialesca e tudo (sobretudo as atuais estratégias de controle) “vem sendo feito em nome da nossa segurança individual, em nome do menor risco social, em nome da democratização e da cidadania, em nome do progresso e do nosso conforto” (p.118)

Segundo Palidda (2000), as variadas ações da polícia – a médica (descrita por Foucault, 1989 e 1999a), a que protege a propriedade pública e privada, a que regulava a ação do comércio, o funcionamento das fábricas, controlava os pobres, mendigos e vagabundos, até as atuais intervenções na luta contra as drogas, a criminalidade, as catástrofes, as ameaças (nacionais e supranacionais) de todo e qualquer tipo – justificam o quão onipotente e onipresente ela *ainda*¹²⁷ é na nossa sociedade atual.

Umberto Eco (2003) também mostra como a guerra atual é cada vez menos “guerra” e mais estratégia. Segundo Eco, na atualidade, a paz sonhada e almejada pelos teólogos latinos – que a definiram como a *tranquillitas ordinis* – tornou-se impossível. O primeiro e principal problema, decorrente do desejo de se alcançar a “tranqüilidade da ordem”, é saber a qual ordem estamos nos referindo. Se, seguindo Heráclito (*apud* Eco, 2003), “a luta é a regra do mundo e a guerra é a geratriz comum e senhora de todas as coisas”, o mito original – da paz – foi destruído pelo “princípio original” da caça, da sobrevivência, do matar para viver, da luta pela vida. E assim foi durante vários períodos da nossa história em que momentos de manutenção de uma determinada ordem vigente – resultado de uma conquista ou de uma pressão militar contínua – foram considerados de “paz universal”: a *Pax Romana*, a *Pax Soviética*, a *Pax Otomana*, a *Pax Chinesa* e, atualmente,

a *Pax Americana*, que reduziu o grau de conflito dentro de um determinado território (o seu), mas que produz várias pequenas e sangrentas guerras na periferia.

No decurso dos séculos, as guerras eram travadas com certos objetivos para derrotarem o inimigo no seu próprio território, mantê-lo no escuro acerca dos nossos movimentos, com a finalidade de o apanhar de surpresa e criar uma frente interna unida e forte. (Eco, 2003, p.1-2)

Depois da Guerra do Golfo e do Conflito do Kosovo, no entanto, ocorreu um deslocamento territorial em relação às narrativas da guerra e as mesmas – as tragédias e as mazelas – passaram a ser narradas pelos jornalistas diretamente das cidades inimigas bombardeadas. Com isto, passamos a ver (e sentir), a partir de nossas casas (dentro do nosso território), os apelos dos inimigos e a prova visual, intolerável das tragédias da guerra. A primeira contradição para o *poder de guerra* foi administrar o desejo de que o inimigo não deveria ser morto – ou, pelo menos, que fossem mortos apenas alguns por necessidade ou acidente.

Um outro aspecto a ser considerado, ainda segundo Eco (2003), a partir dos atos terroristas depois do “11 de setembro de 2001” – e, poderíamos incluir, da atual Guerra do Iraque –, é que o inimigo não precisa mais sequer de suas armas ou tecnologias para promover os danos indesejados. Ele usa as das pessoas que quer destruir. E a divisão entre as frentes – ou os “inimigos” do passado – torna-se cada vez menos nítida: de um lado estão os fabricantes de armas de todo o mundo (favoráveis à guerra) e de outro as companhias aéreas, a indústria do turismo e o comércio (contrários à guerra). Diante deste aparente conflito (de inimigos internos, irmãos das mesmas benesses), a nova forma da guerra – ou, como julgo, este outro princípio que regula algumas das nossas atuais relações de poder (tal como nos habituamos a entendê-las) – é cada vez menos “guerra”. Primeiro, porque os chamados “inimigos” não existem, ou melhor, são permanentemente inventados (apenas ocupam a posição deste sujeito – inimigo – na guerra). Segundo, porque os verdadeiros combatentes têm medo de levar a batalha até os seus derradeiros limites. E os variados interesses – sobretudo de ordem econômica – tentam tornar a guerra endêmica, mas não decisiva.

Enquanto no passado a guerra em outros lugares garantia a paz no centro do império, agora o inimigo ataca precisamente e mais facilmente no centro – e é

¹²⁷ Pois não foi sempre assim ao longo da história e, talvez, um dia, a polícia deixe de ter a importância que hoje tem.

também no centro que guarda os seus recursos financeiros, nos bancos dos adversários. (Eco, 2003, p.3)

Para Eco (2003), se a paz global é impossível ou desinteressante aos financiadores das guerras que se seguem umas às outras, somente a fadiga dos combatentes é que poderá produzir o temporário “cessar-fogo” e as “pequenas pazes” diárias e locais.

Para Negri (2003), no entanto, se a guerra é deles, para nós resta a resistência e o êxodo. Mas, resistir como?

E é exatamente aqui que entra o quinto e último princípio que julgo ser o mais importante, dentre os anteriores, dada a sua capacidade de regular e moldar as condutas humanas: *o da educação soberana*. Independente do que possa significar “resistir” (retomarei este conceito a seguir) e das leituras que tenho feito nos últimos anos, devo reconhecer o quão fortes são os discursos vigentes a favor da “soberana” educação, que podem até, em alguns casos, ter diminuído a sua ênfase a favor de uma educação salvacionista ou libertadora, mas continuam aprisionando e fazendo crer a muitos de nós que a educação é uma das alternativas mais potentes que temos para combatermos os males que nos afligem.

Mesmo que a escola tenha se tornado refém da geração *ritalina*¹²⁸ (Biazus, 2004), onde o professor não tem tempo de ensinar tudo, o aluno não tem tempo nem condições para assimilar o conteúdo que todos exigem que um dê e que o outro aprenda, os pais solicitam contínuos mecanismos de controle – seguranças, câmeras nos corredores – por causa do medo de ir à rua e ser assaltado, são muitos os discursos proferidos, particularmente pela mídia, sobre a importância da educação (sistemática e formal), que afirmam que “sem ela, não teremos futuro”:

Que a educação é o melhor remédio para combater o subdesenvolvimento, todo mundo sabia. O que não se tinha idéia é o tamanho do prejuízo que os governantes brasileiros impuseram à população ao descumprirem um princípio de cidadania garantido em lei desde os tempos do Império: o ensino básico para todos. (...) [Pois,] o baixo índice de escolaridade da população gera e alimenta as desigualdades sociais e a concentração de renda no Brasil. (...) Se todos os brasileiros tivessem no mínimo oito anos de ensino básico, nada menos que 13,1 milhões de brasileiros, hoje abaixo da linha da pobreza seriam

¹²⁸ A *ritalina* é um psicofármaco estimulante do grupo dos anfetamínicos. Suas principais indicações são para o tratamento do déficit de atenção com hiperatividade em crianças e depressão no idoso. Segundo o *site* Psicosite (www.psicosite.com.br/far/out/ritalina.htm), existe muito preconceito contra essa medicação, mesmo por parte de médicos. Além disto, as substâncias desse grupo são muitas vezes usadas de forma ilegal por proporcionarem estados alterados de consciência.

resgatados. E mais: a educação básica mostrou ser a única variável indispensável para uma mudança na qualidade de vida do País. (RI, 4 abr. 2001, p.44)

Dentre as reportagens analisadas, muitas afirmam que o futuro do Brasil passa pela aquisição da educação e que somente através do seu “círculo virtuoso” poder-se-á alcançar a qualidade de vida, a empregabilidade e o desenvolvimento desejados:

Quem observa as estatísticas do desemprego no país geralmente é levado a acreditar que ele atinge a todos os brasileiros por igual. É uma falsa impressão. O problema é sério, mas algumas camadas da população são muito mais afetadas por ele do que outras. A grande diferença está na educação. (...) o grau de escolaridade exerce um peso muito mais decisivo do que se imaginava nas chances de uma pessoa conseguir trabalho, ter um bom salário e fazer carreira profissional bem-sucedida. (...) Os benefícios do aperfeiçoamento por meio da educação são progressivos. Quanto mais escolaridade uma pessoa tem, maior é a sua renda. (RV, 23 set. 1998, p.10)

Apesar de já ter insistido, em outros momentos desta Tese, no quanto a educação, seus discursos e suas práticas regulam nossas condutas, recorro a Bauman (2000) para reforçar esta tese e contrapor, em certa medida, os argumentos acima apresentados:

[A educação] é um esforço institucionalizado para instruir e treinar os indivíduos na arte de usar sua liberdade de escolha dentro da agenda estabelecida legislativamente. A educação visa prover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e, acima de tudo, de *valores* que orientem a opção, ou seja, dotá-los da capacidade de distinguir entre as razões corretas e incorretas [para] seguir aquelas e evitar essas. (p.79, grifo do autor)

A importância da educação, portanto, está na capacidade de a mesma fazer internalizar normas e ensinar os indivíduos sobre as opções válidas, recomendáveis, desejáveis, adequadas, permitidas e sobre aquelas proibidas, indesejáveis, inadequadas, não recomendadas e puníveis. Certamente a importância da educação também está associada ao “desenvolvimento” de um país, de sua gente, de todos e de cada um de nós, porém, cabe perguntar o que, em geral, se entende por desenvolvimento (ou seja, quais são as operações válidas, desejáveis, incentivadas etc) em uma sociedade neoliberal, excludente, armamentista, onde poucos têm muito e a maioria não têm nada.

Por conta destas contradições, nem sempre visíveis ou dizíveis, em que muitos preferem se eximir de tamanhas provocações, de forma implícita ou explícita, os discursos sobre a educação escolarizada, nos vários meios (mais ou menos científicos), questionam o seu futuro, mas não a sua pertinência. Até porque, segundo Costa (2003), “há remotas

possibilidades de acolhermos a tese profética do desaparecimento da escola” (p.20). Esta autora refere neste texto, além disto, os vários indícios que reafirmam a presença (viva e ativa) da escola em nossa sociedade, que “se mantém como um lugar das realizações possíveis e desejadas” (p.20-21).

Além das suas potentes funções no mercado (como consumidora de tecnologias, por exemplo), são muitos os que reconhecem nela o seu caráter formativo, mobilizador e transformador da sociedade, “apostando que sua efetividade dependeria de esforço, competência, dedicação, vontade política” (Costa, 2003, p.21):

A idéia de que ela tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade. Talvez seja daí, desse nicho de representação da escola como detentora de um saber-fazer que habilita para a sociedade, para o mundo, para a vida, que emerge a maior proliferação discursiva sobre ela. Incontáveis teorias, teses, projetos, modelos, propostas têm sido apresentados e defendidos por estudiosos, especializados ou não, tendo em vista dar sentido, forma e fim àquilo que poderia ser entendido como tarefa social e cultural da escola. (p.21-22)

Se as esperanças sobre a educação escolarizada são muitas, grandes poderão ser as frustrações se ela não conseguir cumprir com suas promessas. Para tanto, a escola se transmuta, se hibridiza, se modifica a fim de se adequar aos “novos” espaços e tempos, mas sobretudo continuar ocupando o seu espaço de regulação, enunciação e governo das condutas dos educandos.

É interessante observar, porém, que apesar da velocidade com que as mudanças ocorrem na nossa sociedade (particularmente em relação à inserção das NTCI em nossas vidas), a disponibilização das novas ferramentas, dos métodos alternativos, a virtualidade dos saberes, a descentralização da informação, muitas escolas continuam operando como uma “antiga instituição normativa do saber”, tal como ilustrado na anedota publicada em *IstoÉ*, que abre a matéria intitulada “A escola cai na real”, em que são mostradas as mudanças que estão acontecendo para adequar a sala de aula à vida moderna:

Uma anedota nos meios pedagógicos conta que um homem foi congelado por muitos séculos e, ao despertar, espantou-se com a existência de carros, aviões e computadores. Só reconheceu uma cena igual à de sua infância quanto entrou numa sala de aula e reencontrou as carteiras, as lousas, o professor falando. (RI, 13 jan. 1999, p.40)

Muitas escolas, pelas mais diferentes razões, não estão mudando no ritmo “alucinado” com que as novas tecnologias parecem estar invadindo as nossas vidas. Por outro lado, cada vez mais se noticiam formas alternativas de ensinar e aprender (em diferentes tempos e diferentes espaços) que permitem à educação continuar atuando, no máximo de sua potência, para além daquela máquina panóptica com que nos habituamos a identificar como sendo uma “escola”. Um exemplo deste processo de atualização ou hibridização a que a escola está se submetendo, dentre os já comentados na seção *Uma saída: a Educação nas distâncias espaço-temporais*, foi publicado na revista *Educação* (2003), em uma matéria de capa, cujo título da reportagem na capa é: “Todo poder ao aluno”, que se refere a uma experiência educacional inédita no Brasil centrada completamente no estudante que se responsabiliza pelo próprio aprendizado:

As crianças são co-responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Isso significa que são elas que estabelecem o que têm interesse de aprender. Não há lousa, carteiras nem um plano de aula ou currículo pré-determinado a ser seguido. Também não há tarefas para casa, provas ou exames, tampouco separação por série, sexo ou faixa etária: os alunos se reúnem, sozinhos, por afinidades afetivas ou de conhecimentos. As aulas não são compulsórias – aliás, elas sequer existem dentro do modelo tradicional de escola que prega a divisão em disciplinas básicas, como português, matemática ou geografia. Os professores (...) também são bem diferentes dos das outras escolas. Lá, eles não são, necessariamente, pedagogos, mas sim profissionais de todos os tipos. Os únicos pressupostos para que participem da proposta da escola é que sejam especialistas em alguma área de conhecimento e que se mostrem apaixonados pelo que fazem. (p.39)

São exemplos como este que nos levam a crer que a educação escolarizada certamente continuará mudando. Talvez ela não ocorra, cada vez mais, em espaços e tempos virtuais, tal como imaginava no início desta pesquisa. Mesmo porque são tantas as maquinarias atualmente em operação – que mantêm corpos e mentes dóceis e permanente governados – que a sensação que temos é a de que “o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica” (Veiga-Neto, 2000a, p.18). O que percebo, agora, é que a educação a distância será mais uma das estratégias utilizadas que permitirão à educação manter-se soberana.

Independente, portanto, do ritmo das mudanças ou do fato de elas efetivamente acontecerem e transformarem a escola que temos, por tudo que vi e li nas revistas pesquisadas (mas também por estar aqui, agora, depositando nesta “escola” e nesta Tese algumas de minhas esperanças) é que ousar afirmar que a educação escolarizada continuará

contribuindo fortemente para a produção e manutenção de controlados, sejam eles anônimos ou não, em salas de aula tradicionais ou em inovadores espaços e tempos de aprender e do ensinar. O risco que corremos é o de acreditar que, com estas aparentes mudanças, estejamos resistindo, quando, ao contrário, talvez estejamos cada vez mais nos autogovernando através de potentes e soberanos controles.

Os riscos e as possíveis resistências

Seguindo Foucault (1999b) e como já explicitado em outro momento desta Tese, o poder é uma relação que pressupõe, entre outras coisas, a existência da “liberdade” do outro, da reversibilidade, do jogo, da resistência:

(...) lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (...) Não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim, resistências, no plural. (...) As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que seja ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder, inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. (p.91-92, grifo do autor)

Poder e resistência, portanto, estão presentes nos discursos e nas práticas e perpassam o corpo social, delimitando espaços e tempos, marcando relações, definindo gestos e palavras, instituindo comportamentos. Poder e resistência constituem, assim, complementaridades que, num jogo de incitamentos, de tensões, de interditos, de enunciados, de afetos, de clivagens, apresentam uma produtividade geradora de saberes e práticas e possibilitam que novos campos de forças se estabeleçam e novas relações de poder e pontos de resistência se constituam.

Para poder, porém, subverter as ordens instituídas é preciso compreender que muitos dos discursos que hoje nos interpelam e nos enclausuram, sem traumáticas coerções, sejam eles baseados na guerra, no isolamento, na segurança absoluta ou na necessidade das novas tecnologias, estão ancorados em (ou permanentemente perpassados) por uma outra ordem discursiva que, ao longo desta Tese, foi sendo nomeada, citada, aqui e ali, entre frases e análises, mas que não foi ainda

especificadamente tratada. Refiro-me ao discurso da *tecnopolítica do risco* que, segundo Sacchi dos Santos (2002), em conjunto com outros discursos e os princípios antes descritos, se inscreve como uma das potentes armas para se controlar os corpos e as mentes (ou as almas) dos sujeitos contemporâneos através de várias tecnologias (entre elas, o medo, a culpa e a moral).

Segundo Ewald (1993), o risco geralmente é utilizado como sinônimo de perigo, de acontecimento funesto que pode suceder a qualquer um, designando uma ameaça objetiva. Porém, aqui, tal como este autor sugere, risco deve ser entendido como:

(...) um modo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder a um grupo de indivíduos, ou mais exatamente a valores ou capitais possuídos ou representados por uma coletividade de indivíduos, ou seja, por uma população. (p.88)

O risco é um esquema de racionalidade, uma forma – em geral, estatística – de decompor, recompor, ordenar certos elementos da realidade. É “um princípio de objetivação, [pois] confere uma certa objetividade aos acontecimentos da vida privada, profissional ou comercial: morte, acidente, ferimento, perda, acaso” (p.89). Ao objetivar os acontecimentos (e produzir estatísticas, probabilidades, cálculos sobre eles), objetiva as pessoas (porque calcula sobre elas e seus feitos, suas propriedades, suas vidas), mas sobretudo subjetiva-as, governa-as, pois regula as condutas das mesmas em função dos riscos a que estão expostas:

A idéia do risco pressupõe que todos os indivíduos que compõem uma população possam ser afetados pelos mesmos males: todos somos fatores de riscos e todos estamos sujeitos ao risco. Isso não quer dizer que cada um [possa] correr e corra os mesmos riscos. Se o risco define o todo, cada indivíduo distingue-se pela probabilidade de risco que é a sua. (Ewald, 1993, p.96)

O risco, portanto, é “uma regra que permite ao mesmo tempo unificar uma população e identificar os indivíduos que a compõe segundo um mecanismo de auto-referência. É uma prática da medida comum, um princípio de comparabilidade e de individualização” (Ewald, 1993, p.97).

São muitas as expressões atualmente utilizadas na sociedade contemporânea, nas mais diferentes situações e em diversas áreas do saber, que atualmente se utilizam da palavra “risco” para nos governar, responsabilizando-nos por nossos atos e regulando-nos

em relação às escolhas que fazemos, de tal forma que façamos a “escolha certa” e, assim, evitemos os infortúnios (Sacchi dos Santos, 2002).

Além disto, os discursos sobre os riscos enfatizam, em geral, que é o próprio indivíduo o responsável pelo estilo de vida que leva e, dependendo do seu estilo de vida, esta responsabilidade transcende a própria individualidade, pois determinadas ações podem colocar em risco a vida da comunidade, como a dos tabagistas, dos motoristas alcoolizados ou dos indivíduos portadores de doenças contagiosas:

A experiência do risco, como a do tabu, tem uma propriedade forense, pois ela trabalha retrospectivamente, tentando explicar a má-sorte, assim como prospectivamente, predizendo uma retribuição no futuro. Assim, a experiência de um ataque cardíaco, um teste HIV positivo, ou a descoberta de uma lesão cancerosa são evidências de que o indivíduo doente falhou em cumprir as recomendações para reduzir riscos à saúde e, conseqüentemente, deve ser considerado culpado por sua condição. (Lupton *apud* Guilam, 2004, p.2)

O governo da população pelo risco (ou pelo medo de estar ou ficar exposto a ele), através das mais diferentes formas (nesta Tese, através das informações veiculadas nos textos das reportagens publicadas na mídia impressa), disciplina, mas, acima de tudo, produz uma tecnopolítica de autoconhecimento e autocontrole que induz os sujeitos “livres” a um autogoverno, em que a aceitação e a internalização dos objetivos de proteção são inevitáveis e permanentes (para toda a vida). Por este motivo, os discursos, especialmente quando enfatizam os estilos de vida ou as escolhas feitas, servem como um agente de vigilância e controle, difícil de ser ignorado, desafiado ou contestado.

A produtividade da *tecnopolítica do risco*, por outro lado, é diretamente proporcional à capacidade associativa e agregadora de variados discursos e práticas ao risco, pois ao descrevermos, nomearmos, identificarmos as ações em que provavelmente corremos riscos, indicamos também quais as condutas desejáveis, as atitudes menos arriscadas, os hábitos que nos colocam menos em perigo, e assim por diante. É importante compreender, portanto, segundo Lupton (*apud* Sacchi dos Santos, 2002, p.266), “(...) como os discursos, as estratégias, as práticas e as instituições servem para trazer o risco à existência, construindo-o como um fenômeno”.

A mídia, neste sentido, desempenha um papel fundamental ao veicular permanentemente discursos que informam sobre os riscos a que estamos expostos – particularmente no caso das reportagens sobre violência, por exemplo, mas também

naquelas relacionadas aos outros temas pesquisados – e quais as possíveis ações que garantirão maior proteção. Parafraseando em um certo sentido Lupton (*apud* Sacchi dos Santos, 2002), os textos publicados nas revistas permitem que a mídia interfira na vida das pessoas ao sugerir ações e práticas (em suas vidas privadas) com o argumento de que ela faz isso para o bem das mesmas, mas também para o bem de toda a população. Assim, a mídia cumpre com a sua parte, transferindo a responsabilidade para o indivíduo, pois ela avisa-o permanentemente sobre os riscos que está correndo e quais as saídas possíveis.

E é justamente esta operação de governo que talvez permita à mídia regular o todo através de cada um:

Em termos populacionais, esse controle do próprio corpo delegado a cada um dos indivíduos se torna uma política econômica eficaz de regulação da vida, uma biopolítica capaz de regular o corpo social através do corpo individual. (Sacchi dos Santos, 2002, p.269)

Não podemos esquecer, porém, que os textos não governam sozinhos, “(...) mas sim através de todo um conjunto de diferentes discursos e representações que constantemente se entrecruzam” (Sacchi dos Santos, 2002, p.267). O risco, por este motivo, é um tipo de construção modular que circula amplamente no espaço social e a ele se adapta de acordo com as probabilidades do que possa vir a acontecer. As decisões e intervenções sobre a realidade, portanto, estão menos relacionadas ao que efetivamente acontece e mais ao que pode vir a acontecer.

Um outro aspecto a ser considerado é que as diferentes estratégias, que os indivíduos são instados a praticar sobre si mesmos para evitar o risco, proliferam na mesma proporção que os saberes especializados sobre ele. Aqueles indivíduos, então, que não se engajam na tarefa infinita de “se proteger” (evitar o contato com estranhos, não sair em horários inadequados, não frequentar alguns lugares, utilizar determinadas tecnologias, fazer uso da boa educação etc) são vistos como exercendo um cuidado inadequado de si próprios.

Correr perigo, desafiar o destino pode ser percebido, por outro lado, como um jogo, em que a responsabilização individual, a culpabilidade por eventuais perdas ocasionam certos “desafios ao destino” (Mitjavila, 2004) ou certas resistências e contrapoderes.

O importante, em uma tecnopolítica da preservação, é manter-se permanentemente atento, em constante vigilância, antecipando o que poderá acontecer. Neste sentido, as reportagens analisadas cumprem um importante papel, pois elas enfatizam o aumento da violência (estejamos atentos), informam sobre os produtos disponíveis no mercado e que poderão nos auxiliar em nossa proteção e, acima de tudo, indicam quais as medidas que devem ser tomadas (inclua-se aqui, de maneira enfática, a educação) para que saíamos deste caos em que nos encontramos.

Sentir-se seguro, porém, não significa apenas deixar de correr riscos, caso isto fosse possível. E nada nos garante que o uso das novas tecnologias, inclusive as de controle, nos ajudarão a resolver os outros problemas criados pela própria tecnologia, como o medo pela perda de nossa privacidade ou a obrigatoriedade de se fazer determinadas coisas (ou deixar de fazê-las) independente de nossa vontade:

O uso das tecnologias de controle comporta potencialmente uma mudança de valores (...) sobretudo em um país como [os Estados Unidos] que faz da liberdade individual a própria bandeira. Para não renunciar a estes direitos fundamentais da pessoa, creio que se deveria deixar de pensar que o crime seja praticado por poucas pessoas (alguns elementos que tornam o mundo horrível), para repensá-lo como um problema de relação que envolve todos nós. (Stephens, 2004, trad. minha)

Ou talvez devêssemos fazer uso daquilo que Deleuze nos incita como possibilidade de fuga ao controle, não como uma resistência categórica às potências, mas uma guerrilha infinitesimal contra elas, pois “trata-se, antes de mais nada, de uma guerrilha capaz de desfazer as sensações preconcebidas que as potências depositam ou criam em processos de subjetivação” (Cardoso Jr., 2002, p.196).

Se as novas tecnologias ou os mecanismos de controle se aperfeiçoaram, estão cada vez mais intensos e sofisticados, mais difíceis de serem burlados, as possibilidades de subvertê-los também se multiplicam. É sempre possível encontrar um raio-x que não funciona, um vigilante menos atento, um detector que falha, um equipamento desconectado. As resistências criadas dentro da própria rede – com os *hackers* ou com as comunidades P2P (já descritas em outro momento desta Tese), por exemplo – também podem ser ilustrativas destes pequenos e constantes movimentos diários, aparentemente sem forças, mas capazes de produzirem desordens ou novas ordens.

Além disto, não estar completamente *plugado*, ou *chipado* ou submetido à ordem tecnológica atual não significa não existir. Os hibridismos existem, são muitos e é possível, sim, para muitos, viver sem celulares, sem endereços eletrônicos, sem *homepages*, *blogs*, *chips* e até sem computadores. Os híbridos, em maior ou menor grau, vivem integrados à realidade em que vivemos, mesmo que os discursos sobre eles (particularmente nas revistas analisadas) pareçam ignorá-los ou excluí-los dela. E talvez nisto resida toda a riqueza (e toda a fragilidade também) destes discursos que, por um lado, nos aprisionam e capturam, tentando-nos fazer todos iguais, mas de outro não podem deixar de reconhecer a existência das linhas de fuga e dos espaços de negociação (por vezes contraditórios e antagônicos) que continuamente são criados.

Por este motivo, mesmo que os discursos veiculados nas revistas insistam no quanto a educação é capaz de mudar as nossas vidas, nossas posições sociais, nossas situações econômicas, jamais seremos todos e plenamente educados. Como já havia observado em outro momento desta Tese, a mídia (para além dos veículos propriamente ditos), em geral, procura mostrar – mesmo que de forma assistemática, não regular – as várias posições em relação a uma determinada situação, dependendo, obviamente, dos interesses e das possibilidades que tenha em (re)produzir as “verdades” do mundo. É exemplar, neste caso, uma reportagem publicada em *Veja* (21 ago. 2002, p.107), em que o articulista Diogo Mainardi¹²⁹ questiona: “Estudar para quê?” (este é o título da coluna). E argumenta quanto ao motivo da sua desconfiança:

Lula foi mais clarividente do que eu. Larguei os estudos no 2º ano da universidade, enquanto ele só concluiu o curso primário. (...) Concordo com ele. Escola não serve para nada. A importância do ensino para o avanço social é uma mistificação que deve ser combatida. Eu nunca gostei de estudar.

A utilização de inúmeras verdades, argumentos que se contrapõem, entre outras estratégias de dispersão – de sentidos, de imposições, de poderes –, assim como já havia observado na seção *Mídia: para além do bem e do mal*, é certamente o que permite à mídia

¹²⁹ Embora reconheça o perfil “polêmico, sarcástico, autêntico [do] colunista (...) Diogo Mainardi, [que] chama a atenção pelas opiniões excêntricas e estilo cáustico com que escreve. [E que] controverso, instiga as mais variadas posições a seu respeito. (...) Amado por alguns e odiado por muitos (estatística própria, proporção obtida em pesquisa de opinião de *happy hour*)” (Escher, 2005), concordo também que “ele nos força a refletir sobre velhos – e muitas vezes caquéticos – conceitos, ao apresentar pontos de vista originais onde predomina o senso comum” (Escher, 2005). Além disto, ao utilizar-se de suas posições, *Veja*, mesmo que a partir de argumentos irônicos, permite que se mostre mais de uma posição em relação a determinados assuntos.

sobreviver, se manter e se atualizar. Além disto, a produtividade das verdades enunciadas por ela está menos relacionada à veiculação destas, mas à possibilidade das mesmas serem consideradas – ou não – segundo os deslocamentos e as transformações que sofrem, nos diversos campos em que são constituídas e validadas.

E este é um dos paradoxais poderes da mídia que, ao mesmo tempo em que deseja unificar e englobar todos os elementos da vida social (deixando de mediar efetivamente as diferentes forças sociais), revela um novo contexto de pluralidade e singularização não controlável e não redutível a apenas algumas verdades ou análises.

Por este motivo, o discurso da mídia, tal como assinala Fischer (1996), não é manifestação de um sujeito, mas de um lugar de dispersão e descontinuidade, porque ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Não procurei, portanto, ao longo desta Tese, um sentido ou uma verdade dos discursos da mídia sobre a escola. Simplesmente descrevo um recorte específico, “(...) tentando talvez apanhar um instante deste presente, que certamente suporta a herança de uma longa história de produção da verdade do sujeito” (Fischer, 1996, p.291).

Minha intenção, ao analisar os discursos que compõem o *corpus* da minha pesquisa foi, de um lado, analisar as continuidades, as repetições visíveis e dizíveis. E, ao mesmo tempo, analisar as possíveis lacunas (ou resistências tecidas, em alguns casos, com a mesma força, potência e positividade dos discursos contínuos). Pois, se a resistência não é o outro do poder ou a antítese dele, sua presença por vezes parece imperceptível.

Os discursos e as verdades da mídia, portanto, não são únicos, nem totalitários. Indicam tendências, repetem argumentos, enfatizam algumas práticas. Permitem e reforçam, acima de tudo, as “práticas de liberdade”, tipicamente neoliberais e tão em voga em uma sociedade como a nossa:

De um lado, elas combinam, consultam, negociam, criam parcerias e até mesmo dão poder para, e ativam formas de agenciamento, liberdade e escolhas de indivíduos, consumidores, profissionais, famílias, grupos e comunidades. De outro, elas criam normas, modelos, níveis, indicadores de desempenho, controles de qualidade e os melhores padrões práticos para monitorar, medir e tornar calculável o desempenho das várias agências. A posição de “liberdade” nos regimes neoliberais de governo é extremamente ambivalente: ela pode agir como um princípio de crítica filosófica de governo e, ao mesmo tempo, ser um artefato de múltiplas práticas de governo. (Dean *apud* Veiga-Neto, 2002a, p.203, grifo do autor)

Esta é a potência da mídia e também a nossa, pois se “o poder calcula e ordena, a potência [no caso, a nossa ou de quem quer que seja] deturpa e desvia” (Machado da Silva, 2003, p.35). É possível, portanto, “apesar da incansável e contínua operação de gradeamento que as armadas imperiais produzem, na globalização, [serem criados] espaços livres, buracos e pregas através dos quais um êxodo de resistência pode ocorrer” (Negri, 2003, p.41).

Mesmo que, às vezes, a sensação que temos seja o contrário disto. Segundo Liptovestky (2004), por exemplo, o nosso presente é ansiogênico, estamos fragilizados pelo medo, o sentimento de medo substitui a liberdade, em uma era de exageros, em que ocorre uma hipervalorização do indivíduo, da democracia, do mercado e da tecnociência, onde tudo parece ser extremo (hiperindividualismo, hiperpotência, hipermercado, hipertexto) e sem limites. Afinal, tudo é mostrado, tudo é visível, numa lógica do excesso e da supervalorização exagerada das imagens. Porém, não podemos nos esquecer que a suportabilidade da vida e a nossa capacidade de enfrentarmos os perigos que a mesma nos apresenta está diretamente relacionada às coisas que fazemos, produzimos, acreditamos e inventamos.

Assim, como alerta Foucault:

A escolha ético-política que nós temos que fazer diariamente é determinar qual é o principal perigo (...). Não que tudo seja ruim, mas que tudo é perigoso (...). Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer. Assim, minha posição me conduz não para a apatia, mas para um hiper e pessimista ativismo. (Foucault *apud* Veiga-Neto, 2000b, p.214)

Nossas liberdades e esperanças, portanto, residem em nossa capacidade de encontrarmos as linhas de fuga, as possíveis resistências, as contínuas fissuras. Resistir, por tudo o que escrevi até aqui, não significa, porém, estar fora da lógica do controle. E aqui cabe uma última e necessária justificativa em relação à escolha do subtítulo desta Tese: “nada fora do controle”. O controle – enquanto exercício de poder – não é exercido apenas nas *sociedades de controle* ou através dos atuais instrumentos e equipamentos tecnológicos. O controle foi sempre útil, desde as *sociedades de soberania* (como já evidenciei em outro momento), através da utilização de outros recursos, mas com os mesmos fins. Portanto, manter (todos ou o máximo de indivíduos) sob controle significa prever inclusive como o “descontrolado”, o fora de controle poderá agir ou quais danos poderá causar. Para além disto, ou em outra situação que não esta – dentro ou fora do controle –

não creio existir possibilidade. Não em um mundo onde cada vez mais assistimos a uma tentativa desenfreada de, através de diversificados mecanismos, nos manter sob controle.

Por este motivo, o que talvez nos alarme e provoque maiores inquietações é perceber a potência dos atuais discursos e práticas a favor do uso dos mecanismos de controle (particularmente na mídia), tornando-os banais, naturais, corriqueiros e, sobretudo, desejáveis.

Resistir, portanto, não significa refutar a existência do controle – como se isto fosse possível – mas estar ciente dele e, a partir dele, inventar criativamente formas de existência para construir, dentre as várias histórias deste mundo, uma outra história do presente, a que nos é possível, com as armas que temos.

Nós, homens do conhecimento, não nos reconhecemos; de
nós mesmos somos desconhecidos e não sem motivo.
Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um
dia nos encontrássemos?

(Nietzsche, 1998, p.7)



ENFIM, ASSIM FIZ...

Fragmentos finais

Quando escrevemos um texto – independente dos seus objetivos, do público a que se destina, de sua temática –, o desejo que temos, ao final, é que o mesmo tenha sido capaz de cumprir com algumas das (e, se possível, todas as) expectativas que nutriam a sua produção. Com esta Tese não foi diferente. O desejo de que a mesma alcançasse as intenções propostas esteve sempre presente. Porém, ao longo destes (quase) cinco anos e mais de duzentas páginas – de alguns desânimos, outros descuidos, muitas angústias – este texto, por um lado, foi me dando condições de confirmar algumas das suposições que tinha em relação ao tema escolhido. Por outro lado, chego quase ao seu final com uma sensação de que são muitas as perguntas ainda sem respostas, que muitos textos deveriam ser reescritos, algumas análises revistas, tantas leituras refeitas, enfim, que tudo poderia ser diferente.

Uma outra constatação que faço é que, ao produzir os textos desta Tese, fui sendo produzida pelos textos com os quais convivi nestes últimos tempos e que, em muitos casos, não são considerados nobres, verdadeiros, adequados ou válidos. As leituras e escritas intensas (às vezes no “tom” e com a ênfase da mídia) produziram apenas uma história – pequena e vil – que conta como determinados meios de comunicação, em um determinado contexto, numa determinada época, instituíram um regime de verdades sobre algumas das questões que permeiam a escola atual. O exercício que fiz foi apenas tentar “descobrir” algumas das verdades que nos dizem como é a escola e como devemos nos comportar nela e nesta sociedade em que estamos inseridos.

Ao chegar à última parte desta Tese, ao invés de repetir as constatações que fiz ao longo da mesma, numa tentativa de resumir os meus achados em algumas páginas, decidi rever alguns dos caminhos percorridos e fazer um levantamento das decisões certas e erradas que tomei até aqui para compreender os meus descaminhos.

Ao tornar público este processo de sujeição e impotência diante da necessária construção de um objeto, de uma questão, dos objetivos, das justificativas, das teorias, das empirias, muitas tensões e angústias foram se acumulando. Assim como alguns modestos prazeres. Este acerto de contas comigo mesma e com as minhas nada modestas pretensões iniciais, visa relativizar aquele sonho moderno de que as pesquisas devem ou

podem “dar conta de tudo”, ao responderem todas as perguntas feitas, organizar todos os conhecimentos relacionados aos temas nelas envolvidos, pesquisar tudo o que deveria ser pesquisado, enfim, produzir um sem número de certezas.

Esta pesquisa, portanto, deixou a desejar em relação a algumas destas ações e pretendo agora, aqui, contextualizar estas limitações. Em primeiro lugar, porque o aqui realizado não é exatamente o que foi inicialmente proposto (Rocha, 2000a; Rocha, 2002), tal como já havia assinalado no início desta Tese (particularmente em relação à mudança do título e também aos materiais que escolhi para serem analisados).

Além disto, uma outra constatação que faço diz respeito propriamente ao objeto e ao material empírico desta Tese. Ter analisado quatro temas em duas revistas, ao longo de cinco anos, foi uma atitude ousada e insana. Inúmeras foram as vezes que imaginei que esta Tese não chegaria ao seu final. Eram tantas as revistas, as páginas, as reportagens, os detalhes, as idas e vindas, as revisões, as incansáveis releituras, as reescritas, as consultas, que sempre achava que isto ou aquilo já tinha sido visto, analisado, referido. O fato de as duas revistas serem muito parecidas entre si – gráfica e editorialmente – também foi um fator de desgaste, em um certo sentido. As matérias, as ênfases e até as ilustrações (em alguns casos) se repetiam, me confundiam, embaralhavam minhas intenções.

Por conta das constatações acima, muitas foram as vezes que me encontrei imersa nesta Tese, com mais desencontros e angústias do que gostaria. As obviedades, as esperanças, as facilidades que sonhava encontrar, com frequência se perderam e, não raras vezes, me senti sozinha, sem rumo, impotente, errante. Não pretendo, aqui, lamentar tal situação, mas assinalar a existência destes desgastes, embates, problemas que enfrentei e, ciente deles, justificar a sensação de impotência que tive ao longo da construção da Tese. Pois não foram poucas as vezes que agi, também neste caso seguindo Foucault (2002a), como uma empirista cega, sem teoria geral, nem instrumento seguro.

Apesar disto, e talvez esta seja a maior riqueza desta pesquisa, foi muito interessante e desafiador conseguir superar estes impasses, fazer escolhas, me responsabilizar pelas escolhas feitas, propor soluções aos meus próprios problemas e dilemas e chegar ao seu final.

Quando iniciei este Programa não imaginava o quanto mudaria em apenas cinco anos. Quando iniciei a finalizar esta Tese não imaginava o quanto ainda poderia ser

mudado. Até a vontade (insana) de continuar *ad eternum* revendo, reescrevendo, refazendo teve que ser, obrigatoriamente, controlada. Espero, por conta disto, que a tarefa (ou caminhada) na qual me encontro envolvida nos últimos anos tenha sido produtiva e produza, naqueles que com ela tomarem contato, os mesmos efeitos que em mim produziram: uma vontade irrecusável de continuar.

Se as teorias – assim como as verdades – são parciais e a fecundidade das mesmas reside na capacidade que elas têm de questionar o mundo no qual estão inseridas (Kuman *apud* Fridman, 2000), minha intenção com esta Tese foi única e exclusivamente abrir fendas, questionar o aparentemente inquestionável, articular temas, produzir outras verdades. E talvez esta seja a nossa função mais premente, enquanto pesquisadores desta área (Educação) ou de outras áreas do saber: permitir-se o contínuo exercício da dúvida, da incerteza, da formulação de questões (não as certas, mas as possíveis), da ativa indignação, da crítica permanente e, desse modo, como convida Veiga-Neto (2003a), ativarmos nossa vontade de liberdade. Mesmo porque, viver na incerteza talvez seja o “único estilo da única vida disponível” (Bauman, 2000, p.26).

As reflexões que se fazem sobre a escola, de uma maneira geral, não são recentes nem levam a conclusões definitivas. Faz parte do processo de melhoria a “busca” incansável, a constante superação, através da crítica, da reflexão e da ação, as quais, por sua vez, provocam novas mutações. Como as diferentes preocupações que envolvem o “escolar” não são nem tácita nem unanimemente aceitas, as soluções para os problemas que dizem existir (e persistir) não são únicas nem satisfatórias. Porém, embora as possibilidades de ver, observar, criticar, perceber o “outro” pareçam ser infinitas, ao mesmo tempo – e talvez contraditoriamente –, em todas estas variadas possibilidades persiste um único desejo: melhorar, progredir, evoluir, modernizar, prosperar.

Se a nossa sociedade atual é violenta e insegura, o homem parece perdido, parece ser cada vez mais importante construir tempos e espaços – quaisquer que sejam (virtuais, mediados por facilitadoras tecnologias etc) – que permitam aos anônimos controlados preencher os buracos causados por essa avalanche diária de *stress* psico-social (Saraiva, 2001).

O desconforto é tão notório e tamanho, que nos sentimos envolvidos por um sentimento difuso de mal-estar e crise. Seus sintomas: a exclusão, a proliferação da miséria e o recrudescimento da violência; a crise de valores, a desreferencialização das pessoas e a depressão; o atavismo político, a

infantilização pelo consumismo e pelo narcisismo exacerbados; o recurso cada vez mais freqüente a saídas “milagrosas”. Imediatistas e duvidosas, para se lidar com esse sentimento difuso de mal-estar ou de crise (fanatismo religioso, tecnologias *diet-light*, pseudopráticas terapêuticas – astrologia, florais de Bach, anjos cabalísticos, terapia de vidas passadas etc); e, talvez o mais inquietante, a indiferença ao outro. (Gadelha Costa, 2000, p.127-128)

Talvez, por tudo isto, se os espíritos livres insolentes (dionisiacos, tendentes ao prazer, ao humor) continuam a caminhar na contramão das escolas e universidades (apolíneas, racionais, sisudas), fazer uso de outros *dispositivos* (não somente o *da disciplina*, mas também o *do controle*) talvez contribua para a permanência e maior sucesso destas instituições *pathos-lógicas*¹³⁰ (Lima, 2002).

É importante ressaltar que não foi meu objetivo nesta Tese estabelecer um julgamento moral entre o melhor ou o pior das escolas, a partir das reportagens analisadas, mas, sim, procurar compreender o papel central que alguns dos atuais discursos midiáticos (e, particularmente, em relação às ênfases que apresentam) sobre a escola possuem na manutenção e reprodução da atual ordem social. Pretendi, para tanto, – tal como nos desafia Foucault (1997c) – fazer uma história do presente, mostrando, analisando, refletindo sobre a proveniência (e a conveniência) de algumas de nossas certezas, convicções e verdades em relação aos *dispositivos* em ação nos espaços e tempos escolares.

Para poder analisar e avaliar o papel que a mídia (ao falar das escolas, suas mazelas ou benesses) desempenha nos processos de geração e de corrupção do *Império*, tal como nos convida Veiga-Neto (2004), é que me propus a realizar esta Tese. Espero que neste exercício de inventividade e compromisso tenha podido incitar algumas resistências e, se possível, ajudado a tornar esta nossa vida – de tantos controles e algumas rupturas – um pouco mais suportável.

¹³⁰ *Pathos* vem de paixão e *logos* vem de razão; assim, é fácil compreender o jogo de palavras desse autor.

(...) uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi [e está sendo] a criadora de minha própria vida.

(Lispector, 1982, p.25)



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, Sérgio. A delinquência juvenil em São Paulo: mitos, imagens e fatos. *Pro-posições*, Campinas, vol. 13, n. 3 (39), set./dez. 2002, p.45-70.
- ALVES, João Roberto Moreira. *Movimento Nacional Pró-Educação a Distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 20 jun. 2003.
- AMANHÃ: ECONOMIA & NEGÓCIOS. *Sorria: você está sendo vigiado*. Porto Alegre, ano XV, n. 160, nov. 2000, capa e p.34-43.
- AMERICAN MEDICAL NEWS. *Inflação na internet: o futuro das publicações científicas online*. Disponível em: <www.jornalexpress.com.br/comsaude>. Acesso em: 17 maio 2004.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. *Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- ANTENA 1. *Bloqueadores de celulares nas Igrejas*. São Paulo, 19 out. 2004, às 17h 30min. Programa de rádio.
- ARAÚJO, José Paulo de. *Facilitando a Experiência de Aprendizagem na Internet*. Esboço de uma sala de aula virtual. Disponível em: <<http://www.educarecursosonline.pro.br/artigos/psicop.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2001.
- BARRET-KRIEGEL, Blandine. Michel Foucault y el estado de policía. In: BALBIER, E. *et alli. Michel Foucault*, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p.186-192.
- BASSIS, Nihad. *Uma espiada no futuro do e-learning*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BENTHAM, Jeremias. *El Panoptico*. 2. ed. Madri: La Piqueta, 1989.
- BENTHAM, Jeremy. O Panóptico ou a Casa de Inspeção. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.11-74.
- BIAZUS, Firmino. A escola se tornou refém. *Rosário em foco*, Porto Alegre, ano X, n.65, abr. 2004, p.8-9.
- BICCA, Ângela Dillmann Nunes. *Virtualização e digitalização: representações de tecnologias na "pedagogia da publicidade"*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

- BLAYA, Catherine. *Violências nas escolas: os resultados do comparativismo europeu*. Disponível em: <http://200.189.244.60/programa_sbpc56ra/sbpccontrole/textos/CatherineBlaya.htm>. Acesso em: 29 out. 2004.
- BLOGGER. *O que é um weblog ou blog?* Disponível em: <www.blogger.globo.com.br>. Acesso em: 21 nov. 2004.
- BOGARD, William. *The simulation of surveillance: hypercontrol in telematic societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BORGES, Wilson. *Mídia impressa e violência: (re)construção do espaço público*. Belo Horizonte: Intercom, 2003.
- BOSCARINO, Angelo. *Formação a distância*. Milão, s/d. (Texto digitado)
- BRUNO, Fernanda; PEDRO, Rosa. *Entre Aparecer e Ser: tecnologia, espetáculo e subjetividade contemporânea*. Disponível em: <<http://www.intexto.ufrgs.br/n11/a-n11a9.html>>. Acesso em: 26 jun. 2005.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e Maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- BURBULES, Nicholas C.; CALLISTER, Thomas A. (h). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la Información*. Trad. Leandro Wolfson (Supervisor). Barcelona: Granica, 2001.
- CAPPELLETTI, Graciela. *La Conformación de Identidades de los Sujetos Docentes y Alumnos*. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CD-ROM.
- CALZADILLA, Maria Eugenia. Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de los Estados Iberoamericanos, 2002.
- CARDOSO JR., Hélio Rebello. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.185-197.
- CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Violência no Rio de Janeiro: uma reflexão política. In: PEREIRA, Carlos Alberto M.; RONDELLI, Elizabeth; SCHOLLHAMMER, Karl Erik; HERSCHMANN, Micael (Orgs.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.47-74.
- CASALEGNO, Federico. *Dalla cibernetica alla cybersocialità*; Reti civiche, reticoli relazionali. Disponível em: <www.mit.edu/~fca/publications.htm>. Acesso em: 15 jul. 2002.
- CASALEGNO, Federico. Ecco come vi cambierò la vita. Roma, *Liberal*, 6 maio1999, n. 61, p.78-81.
- CEREZO, José A. López e VALENTI, Pablo. *Educación Tecnológica en el Siglo XXI*. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/ctsi/edutec.htm>>. Acesso em: 23 set. 2002.
- COCCO, Giuseppe. Violência e territórios nos espaços do pós-fordismo. In: PEREIRA, Carlos Alberto M.; RONDELLI, Elizabeth; SCHOLLHAMMER, Karl Erik; HERSCHMANN, Micael (Orgs.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.75-96.
- COELHO, Teixeira. *O que é Indústria Cultural*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COMCIÊNCIA. *Acesso à informação promove inclusão social*. Disponível em: <www.comciencia.Br/reportagens/cultura/cultura06.shtml>. Acesso em: 5 ago. 2004.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine (Org.). *Historie du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos de pesquisa diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), nº 10, 2000, Rio de Janeiro. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.89-103.

CORREIO DO POVO. *Canal de TV ajuda no controle da casa*. Porto Alegre, 20 fev. 2000, p.10.

CORREIO DO POVO. *Após o susto, escola retoma atividades*. Porto Alegre, 29 maio 2000, p.22.

CORREIO DO POVO. *Policiamento*. Porto Alegre, 14 jun. 2000, p.7.

CORREIO DO POVO. *PUC expõe o ensino à distância*. Porto Alegre, 27 jun. 2000, p.7.

CORREIO DO POVO. *Educação virtual desponta na PUC*. Porto Alegre, 29 jun. 2000, p.6.

CORREIO DO POVO. *Portal enfoca a educação pela Web*. Porto Alegre, 11 jul. 2000, p.9.

CORREIO DO POVO. *UniVir abre novos cursos e muda site*. Porto Alegre, 29 ago. 2000, p.7.

CORREIO DO POVO. *Pós a distância é oferecido em Bento*. Porto Alegre, 12 set. 2000, p.7.

CORREIO DO POVO. *Aluno ataca as vice-diretoras a pau*. Porto Alegre, 19 out. 2000, p.22.

CORREIO DO POVO. *Reitores têm interesse no ensino a distância*. Porto Alegre, 28 dez. 2000, p.7.

CORREIO DO POVO. *Especialista defende o ensino a distância*. Porto Alegre, 12 set. 2001, p.3.

CORREIO DO POVO. *E-learning é um caminho inevitável*. Porto Alegre, 4 dez. 2001, p.6.

CORREIO DO POVO. *Tiros suspendem aulas em Pelotas*. Porto Alegre, 10 jul. 2002, p.13.

CORREIO DO POVO. *Violência escolar é cada vez maior*. Porto Alegre, 2 ago. 2002, p.7.

CORREIO DO POVO. *Violência escolar será pesquisada*. Porto Alegre, 13 ago. 2002, p.7.

CORREIO DO POVO. *PUC Virtual oferece 18 novos cursos a distância*. Porto Alegre, 9 maio 2003, p.12.

CORREIO DO POVO. *Roubo em escola gera protesto*. Porto Alegre, 19 maio 2003, p.19.

CORREIO DO POVO. *Arrombadores invadem escola*. Porto Alegre, 12 maio 2003, p.18.

CORREIO DO POVO. *“Universidade sustenta o tráfico”*. Porto Alegre, 12 maio 2003, p.18.

CORREIO DO POVO. *Escolas enfrentam a violência*. Porto Alegre, 19 maio 2003, p.9.

CORREIO DO POVO. *Violência cresceu em todo o país*. Porto Alegre, 28 jun. 2003, p.19.

CORREIO DO POVO. *Garoto é morto em frente a escola*. Porto Alegre, 20 ago. 2003, p.14.

CORREIO DO POVO. *Estudante baleado na saída da escola*. Porto Alegre, 30 ago. 2003, p.22.

CORREIO DO POVO. *Violência escolar em discussão*. Porto Alegre, 3 out. 2003, p.7.

CORREIO DO POVO. *Escola adota medidas de controle*. Porto Alegre, 7 out. 2003, p.7.

CORREIO DO POVO. *Jovem é morta em pátio de escola*. Porto Alegre, 11 fev. 2004, p.22.

CORREIO DO POVO. *Internet: pouco uso no ensino*. Porto Alegre, 18 abr. 2004, p.7.

- CORREIO DO POVO. *Especialistas vão discutir a violência nas escolas*. Porto Alegre, 28 abr. 2004, p.9.
- CORREIO DO POVO. *Pesquisa aborda violência na escola*. Porto Alegre, 29 abr. 2004, p.11.
- CORREIO DO POVO. *Capital tem projetos de prevenção à violência*. Porto Alegre, 2 maio 2004, p.13.
- CORREIO DO POVO. *Tiroteio em escola nos EUA deixa pelo menos 4 feridos*. Porto Alegre, 8 maio 2004, p.6.
- CORREIO DO POVO. *Ensino explora as tecnologias*. Porto Alegre, 21 jun. 2004, p.8.
- CORREIO DO POVO. *Câmeras começam a operar no Centro em agosto*. Porto Alegre, 6 jul. 2004, capa.
- CORREIO DO POVO. *Vigilância eletrônica vira polêmica*. Porto Alegre, 10 jul. 2004, capa.
- CORREIO DO POVO. *Sindilojas defende as câmeras*. Porto Alegre, 11 jul. 2004, p.18.
- CORREIO DO POVO. *Discussão hoje sobre as câmeras nas ruas*. Porto Alegre, 12 jul. 2004, capa.
- CORREIO DO POVO. *Há consenso sobre as câmeras*. Porto Alegre, 13 jul. 2004, p.6.
- CORREIO DO POVO. *Previsão é de muitas câmeras*. Porto Alegre, 14 jul. 2004, p.8.
- CORREIO DO POVO. *Escola arrombada pela 6ª vez*. Porto Alegre, 15 jul. 2004, p.23.
- CORREIO DO POVO. *Garoto pego com arma numa escola*. Porto Alegre, 17 ago. 2004, p.23.
- CORREIO DO POVO. *Controle digital começará pelo RS* Porto Alegre, 17 set. 2004, p.7.
- CORREIO DO POVO. *RS aguarda o controle digital*. Porto Alegre, 21 set. 2004, p.9.
- CORREIO DO POVO. *MEC prevê mais vagas em cursos a distância*. Porto Alegre, 25 set. 2004, p.9.
- CORREIO DO POVO. *Câmeras no Centro a partir de terça*. Porto Alegre, 25 set. 2004, p.23.
- CORREIO DO POVO. *Câmeras vigiam Capital amanhã*. Porto Alegre, 27 set. 2004, p.18.
- CORREIO DO POVO. *Câmeras de segurança começam a funcionar hoje*. Porto Alegre, 28 set. 2004, capa.
- CORREIO DO POVO. *Câmeras diminuem crimes em NH*. Porto Alegre, 28 set. 2004, p.19.
- CORREIO DO POVO. *Adolescente mata quatro em colégio argentino*. Porto Alegre, 29 set. 2004, capa.
- CORREIO DO POVO. *SJS confirma os locais das câmeras de vídeo*. Porto Alegre, 29 set. 2004, p.18.
- CORREIO DO POVO. *RS prepara o controle digital*. Porto Alegre, 30 set. 2004, p.19.
- CORREIO DO POVO. *RS seleciona escolas para controle digital*. Porto Alegre, 2 out. 2004, p.17.
- CORREIO DO POVO. *Seminário discute ensino digital em áreas rurais*. Porto Alegre, 15 out. 2004a, p.11.
- CORREIO DO POVO. *Sistema de frequência não precisará de computador*. Porto Alegre, 15 out. 2004b, p.11.
- CORREIO DO POVO. *Professores discutem violência no meio escolar*. Porto Alegre, 10 nov. 2004, p.9.
- CORREIO DO POVO. *Oferta de vagas em Ensino a Distância*. Porto Alegre, 16 nov. 2004, p.6.
- CORREIO RIOGRANDENSE. *O preço da vigilância*. Caxias do Sul, 24 maio 2000, capa e p.9.
- COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p.36-45.

COSCARELLI, Carla Viana. A nova aula de Português: o computador na sala de aula. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, mar./abr., 1999a, p.1-8.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura numa sociedade informatizada. In: MENDES, Eliana Amarante; OLIVEIRA, Paulo; BENN-IBLER, Veronika (Orgs.). *Revisitações*. Belo Horizonte: UFMG, 1999b, p.83-92.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Educação a Distância: verdades e mitos. Disponível em: <www.cei.inf.br>. Acesso em 20 maio 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, p.7-18.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a cena! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.11-22.

CRESSON, Edith e BANGEMANN, Martin. *Apprendere nella Società dell'Informazione: Piano d'azione per un'iniziativa europea nell'istruzione (1996-1998)*. Disponível em: <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/apprue.html>>. Acesso em: 12 out. 2002.

DAL-FARRA, Rossano André. *Representações de animal na contemporaneidade: Uma análise na mídia impressa*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

DANTAS, Martorelli. *O Ensino a Distância no Ambiente Corporativo: Uma ferramenta de educação continuada*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <crisrocha@via-rs.net> em 7 dez. 2000.

DEBARBIEUX, Eric. *Violência escolar: un problema mundial*. Disponível em: <www.unesco.org/courier/index.htm>. Acesso em: 3 maio 2001.

DEIBERT, Ronald. *O outro lado das câmeras de vigilância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em: 9 abr. 2003.

DELEUZE, Gilles. *Che cos'è un dispositivo?* Trad. Andrea Grillo. Palermo: La Zisa, 1994a.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994b.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DE MARINIS, Pablo. La espacialidad del Ojo Miope (del Poder): (Dos ejercicios de cartografía postsocial). *Archipiélago Cuadernos de Crítica de la Cultura*. Barcelona, n. 34-45, 1998, p.32-39.

DENINSON, D.C.. *Teórico prevê ampla difusão do ensino a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 20 jun. 2003.

- DIEGUEZ, Flávio. *Analfabetismo digital*. Disponível em: <www.revistaeducacao.com.br/apresenta2.php?pag_id=121&cedicao=248>. Acesso em 29 out. 2004.
- DINAP (Distribuidora Nacional de Publicações). *Vêja*. Disponível em: <www.dinap.com.br>. Acesso em: 13 nov. 2004.
- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da Educação*. Disponível em: <<http://ppbr.com/Id>>. Acesso em: 29 ago. 2002.
- ECO, Umberto. Na era da globalização, a paz global torna-se impossível. Trad. Cristina Magalhães Queiroz. *Diário de Notícias*, Lisboa, 25 jan. 2003, p.18.
- EDUCAÇÃO. *República de crianças*. São Paulo, Segmento, ano 6, n.72, abr. 2003, p.38-46.
- EDUCAREDE. Boletim Informativo. São Paulo: EducaRede, n.73, 20 out. 2003; n.74, 27 out. 2003; n.75, 3 nov. 2003; n.76, 10 nov. 2003; n.77, 17 nov. 2003; n.79, 1 dez. 2003; n.81, 15 dez. 2003; n.82, 18 dez. 2003; n.83, 12 jan. 2004; n.84, 26 jan. 2004; n.86, 2 fev. 2004; n.87, 3 fev. 2004; n.88, 17 fev. 2004; n.90, 8 mar. 2004. Disponível em: <www.educarede.org.br>. Acesso em: datas variadas.
- ENSINO ONLINE. *A expansão do ensino a distância*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br>. em 8 jul. 2003a.
- ENSINO ONLINE. *Atenção ao escolher curso de graduação a distância*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br>. em 8 jul. 2003b.
- ENSINO ONLINE. *Maranhão lançará projeto de Universidade Virtual*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br>. em 8 jul. 2003c.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault, 1926 – 1984*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ESCHER, Hipácia. *Um certo Diogo Mainardi*. Disponível em: <<http://www.sobrediogo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2005.
- ESTABLECIENDO una nueva cuenta. Disponível em: <<https://elibro.ebrary.com/NewAccount?channelName=elibro&cpage=1&foo=text&fr...>>. Acesso em: 29 out. 2004.
- ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Escola aberta no fim de semana reduz violência*. Disponível em: <www.estado.estado.com.br>. Acesso em: 20 set. 2002.
- EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- FANTÁSTICO. *A morte da privacidade*. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 17 set. 2000. Programa de TV.
- FANTÁSTICO. *Admirável chip novo*. Disponível em: <www.fantastico.globo.com>. Acesso em: 2 nov. 2004.
- FEENEY, Silvina. *Los Criterios Utilizados en la Formulación de la "Clase Virtual" y otros Materiales de Enseñanza*. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CD-ROM.
- FEENEY, Silvina et alii. *La Enseñanza en la Universidad Virtual de Quilmes: Notas de la primera experiencia en Argentina*. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CD-ROM.
- FERNANDES, Natal Lânia Roque. *Informática Educativa e Formação de Professor: Uma proposta multirreferencial*. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CD-ROM.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A Análise do Discurso: para além de palavras e coisas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, p.18-37.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n° 2, jul./dez. 1997, p.59-80.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), n° 10, 2000, Rio de Janeiro. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.75-88.

FISCHETTI, Mark. Como funciona: aparelhos de leitura de impressões digitais. *Scientific American Brasil*, abr. 2003, p.90-91.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Aula de violência*. São Paulo, 29 abr. 2004. Editorial, p.2.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Com todos os sentidos*. São Paulo, 12 maio 2004. Folha Informática, p.F1-F3.

FOLHA ONLINE. *Ex-aluno invade escola, atira em colegas e se mata em Taiúva (SP)*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u67596.shtml>. Acesso em: 27 jan. 2003.

FOLHA ONLINE. *Tiroteio deixa 3 feridos em escola de Belo Horizonte (MG)*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u69197.shtml>. Acesso em: 18 fev. 2003.

FOLHA ONLINE. *Estudante mata colega a tiros e fere outro em escola dos EUA*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/reuters/ult112u30953.shtml>. Acesso em: 7 abr. 2003.

FOLHA ONLINE. *Na volta às aulas, rede vira professor virtual*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u13589.shtml>. Acesso em: 6 ago. 2003.

FOLHA ONLINE. *Criança é morta por colega durante intervalo de aula na Bahia*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u82281.shtml>. Acesso em: 16 set. 2003.

FOLHA ONLINE. *Pesquisa revela que violência é o que mais preocupa jovens*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u93692.shtml>. Acesso em: 3 maio 2004.

FOLHA ONLINE. *Internet não é ferramenta de professores, revela pesquisa*. Disponível em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 25 maio 2004.

FOLHA ONLINE. *Adolescente morre após ser baleado dentro de sala de aula no Rio*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u99567.shtml>. Acesso em: 15 set. 2004.

FOLHA ONLINE. *Aluno de ensino a distância deve ser disciplinado e independente*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16136.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004a.

FOLHA ONLINE. *Dicas*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2004/educacaoadistancia/images/2004092...>. Acesso em: 29 set. 2004b.

FOLHA ONLINE. *Empresas investem US\$ 80 milhões em ensino a distância no Brasil*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16137.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004c.

- FOLHA ONLINE. *Ensino a distância começou com cartas a agricultores*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16139.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004d.
- FOLHA ONLINE. *Ensino tem mais vantagens que desvantagens, dizem especialistas*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16139.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004e.
- FOLHA ONLINE. *Escola de inglês pela internet vê Brasil como mercado promissor*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16138.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004f.
- FOLHA ONLINE. *Faculdade On-line UVB oferece apenas cursos a distância*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16141.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004g.
- FOLHA ONLINE. *Maioria dos cursos a distância no Brasil forma professores*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16133.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004h.
- FOLHA ONLINE. *MEC abre 17,5 mil vagas em cursos a distância em 2005*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16110.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004i.
- FOLHA ONLINE. *Medicina e engenharia já formam profissionais com a EAD*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16134.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004j.
- FOLHA ONLINE. *No Canadá, até ensino fundamental tem disciplinas a distância*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16140.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004k.
- FOLHA ONLINE. *Pelo menos 90 mil usufruem de cursos a distância, diz Abed*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16135.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004l.
- FOLHA ONLINE. *USP terá primeiro curso de graduação a distância em 2006*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16132.shtml>. Acesso em: 29 set. 2004m.
- FOLHA ONLINE. *Brasileiros batem recorde de tempo na web, com média de 14 horas mensais*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u17481.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2004.
- FOLHA ONLINE. *Professora nega ter deixado aluno atrás da porta em Nova Odessa*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u102010.shtml>. Acesso em: 19 nov. 2004.
- FOLHA ONLINE. *Mães de dividem sobre suposto castigo em escola de Nova Odessa*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u102065.shtml>. Acesso em: 19 nov. 2004.
- FOLHA ONLINE. *Para especialistas, punição aplicada é absurda*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult305u16476.shtml>. Acesso em: 19 nov. 2004.
- FONTCUBERTA, Mar. Medios de comunicación e gestión del conocimiento. *Escuela y medios de comunicación*, Santiago (Chile), n. 32, mayo/ago. 2003, p.18-43.
- FOUCAULT, Michel. *La Imposible Prisión*: Debate con Michel Foucault. Barcelona: Anagrama, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*: Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p.231-249.
- FOUCAULT, Michel. *Un Dialogo sobre el Poder*. Trad. Miguel Morey. Madrid: Alianza Materiales, 1995c.

- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 5. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 15. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997c.
- FOUCAULT, Michel. *As verdades e as formas jurídicas*. Trad. Roberto C. de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 13. ed. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J.A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, la genealogia, la historia*. Trad. José Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos, 2000b.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-saber*. Coleção Ditos & Escritos. Org. e sel. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Las Redes del Poder*. Buenos Aires: Almagesto, s/d.
- FRIDMAN, Luis Carlos. Vitalidade ou irrelevância de um debate? In: FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p.9-21.
- GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. Esquízo ou da Educação: Deleuze educador virtual. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche e Deleuze: Intensidade e paixão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p.117-132.
- GALLO, Sívio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GANZ, Nancy. *La Evaluación como Parte del Proceso de Enseñanza*. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CD-ROM.
- GARCIA, Guto. *Como surgiu VEJA*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br> em 27 jul. 2003.
- GARCIA-VERA, Antonio Bautista. Internet: Un paisaje de poder y desigualdades. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/hemeroteca/signos/signos21_/s21internet.html>. Acesso em: 21 jun. 1997.
- GAÚCHA HOJE. *Caixa-preta*. Porto Alegre: Rede Brasil Sul, 23 maio 2004, às 7h 15min. Programa de rádio.
- GAZZOTTI, Juliana. *Veja e os governos militares (68/85)*. Disponível em: <<http://www.arqanalagoa.ufscar.br/pesquisas/gazzotti.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2004.
- GERZSON, Vera Regina Serezer. *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e IstoÉ*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Proposta de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche & para além de bem e mal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta, 2001.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. *Pro-posições*, Campinas, vol. 13, n. 3 (39), set./dez. 2002, p.85-98.
- GONÇALVES, Milada. *Comunicação e Internet*. Disponível em: <www.educarede.org.br/educa/html/index_internet_cia.cfm?conteúdo=informática>. Acesso em: 30 set. 2003.
- GRAMS, Marcos Luis. *Não há uma receita pronta*. Disponível em: <www.ucb.br/observatorio/news/html/noticias_21120319.htm>. Acesso em 20 abr. 2004.
- GRILLO, Andréa. *A partire da Foucault*. Palermo: La Zisa, 1994.
- GUALDRÓN, Lucila e ACEROS, Juan Carlos. De una escuela industrial a la escuela inteligente: consideraciones para las escuelas latinoamericanas desde la experiencia educativa colombiana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, OEI, n.4, set./dic., 2002. Disponível em: <www.campus-oei.org/revistas/numero4/escuela>. Acesso em: 15 dez. 2002.
- GUILAM, Maria Cristina Rodrigues. *O conceito de risco: sua utilização pela Epidemiologia, Engenharia e Ciências Sociais*. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/projetos/esterisco/maryfim5.htm>>. Acesso em 20 dez. 2004.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº 2, jul./dez. 1997, p.15-46.
- HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. . In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.37-129.
- HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Multitudine*. Guerra e democrazia nel nuovo ordine imperiale. Milano: Rizzoli, 2004.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOFFMANN, Elvira Coelho. As novas tecnologias aplicadas à educação. *Textual*, Porto Alegre, v.1, n.1, nov. 2002, p.6-9.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2003. 1 CD-ROM.
- ÍCARO. *E-agora? Como a Internet está mudando sua relação com a casa, o carro, o dinheiro, a vida*. Brasil: Varig, ago. 2001.
- ICOLETIVA. *PixelBot: a Inteligência Artificial associada à Educação a Distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 17 dez. 2002.
- ICOLETIVA. *EAD sob holofotes*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 30 mar. 2003a.
- ICOLETIVA. *O ano da Educação a Distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 30 mar. 2003b.
- ICOLETIVA. *Brasil tem 19 milhões de internautas, diz pesquisa*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 9 abr. 2003a.

ICOLETIVA. *Crianças brasileiras são terceiras em acesso à Web*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 9 abr. 2003b.

ICOLETIVA. *Grupo denuncia vigilância total da população nos EUA*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 9 abr. 2003c.

ICOLETIVA. *Manuel Castells: a Internet é um espaço descentralizador e cidadão*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 9 abr. 2003d.

ICOLETIVA. *Disciplinas a distância na graduação presencial: Uma experiência*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 23 jun. 2003.

ICOLETIVA. *Favelas do Rio terão acesso a web de alta velocidade em três meses*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 12 jul. 2003a.

ICOLETIVA. *Telecentros de São Paulo*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 12 jul. 2003b.

ICOLETIVA. *Geração digital quer acesso e inclusão*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 17 jul. 2003.

ICOLETIVA. *A expansão do ensino a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003a.

ICOLETIVA. *A segunda época do e-learning*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003b.

ICOLETIVA. *Atenção ao escolher curso de graduação a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003c.

ICOLETIVA. *MEC autoriza curso seqüencial a distância na Unisul*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003d.

ICOLETIVA. *MEC autoriza mais um curso EAD na Unisul*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003e.

ICOLETIVA. *O boom das universidades corporativas*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003g.

ICOLETIVA. *Secretaria quer ampliar programa de educação a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003h.

ICOLETIVA. *WebAula: soluções em e-learning*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 16 ago. 2003i.

ICOLETIVA. *Ferramentas & conteúdos: para onde caminha a EAD?* Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 21 ago. 2003a.

ICOLETIVA. *Programa de Ensino a Distância da Unesp inaugura site e anuncia seis propostas de cursos*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 21 ago. 2003b.

ICOLETIVA. *BNDES adota ensino a distância para ampliar acesso ao crédito*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 23 ago. 2003a.

ICOLETIVA. *Cursinho virtual: opção a mais na preparação para provas do vestibular*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 23 ago. 2003b.

ICOLETIVA. *Cultura Inglesa SP lança ambiente e-learning*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 23 ago. 2003c.

ICOLETIVA. *Ensino superior on line crescerá muito em 2003*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 23 ago. 2003d.

ICOLETIVA. *MEC credencia cursos da PUC Minas Virtual*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 23 ago. 2003e.

ICOLETIVA. *MEC e BB fecham acordo para treinamento a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 23 ago. 2003f.

ICOLETIVA. *Atenção ao escolher curso de graduação a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 29 ago. 2003a.

ICOLETIVA. *Faculdade utiliza TI para ministrar aulas em casa*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 29 ago. 2003b.

ICOLETIVA. *Pesquisa revela as principais fontes de formação e atualização para o ensino a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 29 ago. 2003c.

ICOLETIVA. *Devagar, nem sempre*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 2 set. 2003.

ICOLETIVA. *Pesquisa mostra a receptividade dos cursos on-line*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 28 set. 2003a.

ICOLETIVA. *Pesquisa revela as principais fontes de formação e atualização para o ensino a distância*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 28 set. 2003b.

ICOLETIVA. *Governo aposta na graduação pela EAD*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 29 set. 2003.

ICOLETIVA. *Cibercity 2003: cidade digital e sociedade em rede*. Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 2 nov. 2003.

ICOLETIVA. *O computador vai substituir o professor?* Disponível em: <www.icoletiva.com.br>. Acesso em 3 nov. 2003.

INFOEXAME *As certificações mais quentes*. São Paulo: Abril, ano 15, n. 171, jun. 2000, p.198-199.

INFOEXAME. *Morte da privacidade?* São Paulo: Abril, ano 15, n. 171, jun. 2000, capa e p.30-41.

INFOEXAME. *Web no lugar da escola*. São Paulo: Abril, ano 15, n. 171, jun. 2000, p.168-169.

INFORMATIVO. Brasília: INEP, n. 62. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br> em 26 out. 2004.

INIMIGO DO ESTADO (*Enemy of the State*). Escrito por David Marcon. Dirigido por Tony Scott. Produzido por Don Simpson e Jerry Bruckheimer. Estados Unidos, 1998. Videocassete (132 min), son., color.

ISTOÉ. Dinheiro. *Cartórios digitais*. São Paulo: Três Editorial, n. 204, 25 abr. 2001, p.45.

ISTOÉ. Dinheiro. *Escolas Hi-Tech*. São Paulo: Três Editorial, n. 204, 25 abr. 2001, p.44.

ISTOÉ. Dinheiro. *Garota-Propaganda virtual*. São Paulo: Três Editorial, n. 204, 25 abr. 2001, p.75.

ISTOÉ. Dinheiro. *Turismo sob medida*. São Paulo: Três Editorial, n. 204, 25 jul. 2001, p.79.

ISTOÉ. Dinheiro. *Inteligência artificial*. São Paulo: Três Editorial, n. 204, 25 out. 2001, p.48-49.

ISTOÉ. Disponível em: <www.terra.com.br/istoe>. Acesso em: 13 nov. 2004.

JAEGER, Werner. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. Maria Elisa Guasco. São Paulo: Ática, 1996.

JB ONLINE. *Projeto Casa Brasil de inclusão digital começa em 2004*. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/online/internet/noticias/2004/07/27/onlinnot20040727002.html>>. Acesso em: 7 set. 2004.

JC E-MAIL. *Universidade Virtual Pública pode atender à demanda por vagas*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1585. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2000.

JC E-MAIL. *Universidade oferece curso a distância no Paraná*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1586. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2000.

JC E-MAIL. *Universidade Virtual Pública entra em atividade em outubro*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1612. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 24 ago. 2000.

JC E-MAIL. *Universidade Virtual*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1613. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 25 ago. 2000.

JC E-MAIL. *Cursos a distância de Capacitação Técnica em Consultoria Ambiental e Especialização e Mestrado em Gestão e Auditorias Ambientais*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1667. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 14 nov. 2000.

JC E-MAIL. *UFF lança curso em educação a distância no RJ*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1696. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 28 dez. 2000.

JC E-MAIL. *Curso de extensão em filosofia pela UnB Virtual*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1697. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 29 dez. 2000

JC E-MAIL. *Cursos de ensino a distância na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.1732. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 19 fev. 2001.

JC E-MAIL. *Brasileiro vive menos. É a violência*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2173. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 3 dez. 2002.

JC E-MAIL. *Governo quer ampliar sistema de educação a distância*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2207. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 27 jan. 2003a.

JC E-MAIL. *Professores poderão ter problemas com ensino a distância*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2207. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 27 jan. 2003b.

JC E-MAIL. *UniRede apresenta proposta para ensino superior a distância*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2214. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 5 fev. 2003.

JC E-MAIL. *Unisul e Unesco realizam censo brasileiro de educação a distância*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2218. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 11 fev. 2003.

JC E-MAIL. *MEC aposta na educação superior a distância*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2270. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 5 maio 2003.

JC E-MAIL. *Eterna Vigilância: satélite-espião está de olho na vida cotidiana das pessoas*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2290. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 2 jun. 2003.

JC E-MAIL. *Mundo armado*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2303. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2003.

- JC E-MAIL. *Pobreza, globalização e crescimento*, artigo de Joseph Stiglitz. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2315. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 8 jul. 2003.
- JC E-MAIL. *Internet para todos*, artigo de Nelson Pretto. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2325. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 22 jul. 2003.
- JC E-MAIL. *Leitora crítica "Internet para todos"*, de Nelson Pretto. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2326. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 23 jul. 2003.
- JC E-MAIL. *Como será a educação da próxima geração*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2330. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2003a.
- JC E-MAIL. *Ministério da Educação aprova abertura de vagas em cursos a distância*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2330. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2003b.
- JC E-MAIL. *Santa Catarina: Convênio duplicará acesso de escolas à Internet*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2343. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2003.
- JC E-MAIL. *Cresce oferta de ensino superior a distância*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2347. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 21 ago. 2003.
- JC E-MAIL. *MEC discute parceria com Universidade da Cataluña*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2381. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 8 out. 2003a.
- JC E-MAIL. *Professores não querem notas na Internet*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2381. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 8 out. 2003b.
- JC E-MAIL. *MEC autoriza graduação a distância na Universidade Federal de Minas Gerais*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2384. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 13 out. 2003.
- JC E-MAIL. *MEC quer 400 mil universitários no ensino a distância*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2393. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 24 out. 2003.
- JC E-MAIL. *Universidades oferecem cursos a distância*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2471. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 26 fev. 2004.
- JC E-MAIL. *Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC vai investir em ensino superior*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2475. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 3 mar. 2004.
- JC E-MAIL. *Educação virtual a distância*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2493. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 29 mar. 2004.
- JC E-MAIL. *Computador lê pensamentos de macaco*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2560. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 9 jul. 2004.
- JC E-MAIL. *MEC seleciona instituições públicas para ensino a distância*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2573. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2004.
- JC E-MAIL. *Professores apontam violência nas escolas*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2596. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2004.
- JC E-MAIL. *Educação gratuita a distância*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2605. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 14 set. 2004.
- JC E-MAIL. *Com 1 euro por dia, universitários franceses comprarão computador*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2616. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 29 set. 2004.
- JC E-MAIL. *Uso de robôs domésticos crescerá 600%*. *Jornal da Ciência*. Rio de Janeiro: SBPC, n.2631. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 21 out. 2004.

- JC E-MAIL. *Convênios para educação a distância já estão assinados*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2636. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 28 out. 2004.
- JC E-MAIL. *Modelo de ensino cubano vai ser testado no Piauí*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2645. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2004.
- JC E-MAIL. *Portal oferece mais de mil obras em acervo digital*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2648. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2004.
- JC E-MAIL. *Portal gratuito do MEC com livros é tirado do ar por excesso de usuários*. Jornal da Ciência. Rio de Janeiro: SBPC, n.2649. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em: 18 nov. 2004.
- JORNAL DA BAND. *Educação é caso de polícia*. São Paulo: Rede Bandeirantes de Televisão, 2 dez. 1999. Programa de TV.
- JORNAL DA BAND. *Vigilantes eletrônicos*. São Paulo: Rede Bandeirantes de Televisão, 13 ago. 2002. Programa de TV.
- JORNAL DA GLOBO. *A arte satiriza a vida*. Disponível em: <www.globo.com/jornaldaglobo>. Acesso em: 2 nov. 2004.
- JORNAL DA NOITE. *Coreanos viciados em segurança*. São Paulo: Rede Globo de Televisão, 17 maio 2002. Programa de TV.
- JORNAL DA NOITE. *Massacre nas escolas*. São Paulo: Rede Globo de Televisão, 27 jan. 2003. Programa de TV.
- JORNAL DA RBS. *Violência nas escolas*. Porto Alegre: Rede Brasil Sul de Televisão, 27 maio 2000. Programa de TV.
- JORNAL DA UNIVERSIDADE (UFRGS). *Novas formas de ensino com a utilização da Internet*. Porto Alegre, ano IV, n. 38, mar. 2001, capa e p.8.
- JORNAL DE BRASÍLIA. *Detector de metais, ainda odiado*. Brasília, 13 mar. 2004, p.12.
- JORNAL HOJE. *Falta de privacidade*. São Paulo: Rede Globo de Televisão, 6 ago. 2001. Programa de TV.
- JORNAL HOJE. *Fácil de comprar*. São Paulo: Rede Globo de Televisão, 8 out. 2002. Programa de TV.
- JORNAL NACIONAL. *Detectores de metais nas escolas*. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 14 fev. 2000. Programa de TV.
- JORNAL NACIONAL. *Segurança ou escravidão*. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 5 maio 2000. Programa de TV.
- JORNAL NACIONAL. *Lei das Câmeras*. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 13 mar. 2003. Programa de TV.
- JORNAL NACIONAL. *Cidade Big Brother*. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 14 abr. 2003. Programa de TV.
- KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia*. Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Trad. Ivone C. Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. *Múltiplas Linguagens na Escola*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender (X ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.123-140.
- KLEIN, Naomi. *Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. 2. ed. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue”: um encontro com Donna Haraway. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.19-36.

KUNZRU, Hari. Genealogia do ciborgue. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.131-139.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petropolis: Vozes, 1995, p.35-86.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p.328-335.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LATINI, Nunzia. *Lingua e cultura: “Master senza frontiera”*. Disponível em: <www.edscuola.it/archivio/stranieri/balboni.html>. Acesso em: 17 out. 2000.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. Trad. Paulo Neves. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem-máquina: A ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.123-137.

LE MOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LE MOS, André. Apropriação, desvio e despesa na cibercultura. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado. *A Genealogia do Virtual: Comunicação, cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.171-189.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1996a.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996b.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. A Internet e a crise do sentido. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000, p.21-35.

LÉVY, Pierre. *Educação contra a exclusão digital*. Disponível em: <www.novae.inf.br>. Acesso em: 9 set. 2002.

LIBERAL. *Faremo tutti chip-chip*. Progetto 13: L'Europa entra nel mondo della tecnologia digitale. Roma, 28 out. 1999, p.86-88.

LIMA, Raymundo de. *Que fazer com a universidade “pathos-lógica”*. Disponível em: <www.espaçoademico.com.br/14ray.htm>. Acesso em: 24 jul. 2002.

LIMA, Raymundo de. *Palmada educa?*. Disponível em: <www.espaçoademico.com.br/042/42lima.htm>. Acesso em: 9 nov. 2004.

LIPOVETSKY, Giles. *Somos hipermodernos*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br> em 17 ago. 2004.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem* ou O livro dos prazeres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

- LITWIN, Edith. A educação em tempos de Internet. *Pátio*, Porto Alegre, ano V, n. 18, ago./out. 2001, p.8-11.
- LÓPEZ, Susana Regina. *Los aportes de la investigación didáctica* para repensar la enseñanza en entornos virtuales. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CD-ROM.
- MACHADO, André. A maior de todas as bibliotecas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2 set. 2002, s/p.
- MACHADO DA SILVA, Juremir. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p.VII-XXIII.
- MAFFIN, Tod. *Possibilitando a aprendizagem na Era Digital*. Disponível em: <www.polors.com.br/cgi-bin/revista/...lx?revista=1&secao=6&artigo=3&qualsecao>. Acesso em: 5 jul. 1999.
- MAIA, Antônio Cavalcanti. Biopoder, Biopolítica e o tempo presente. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem-máquina: A ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.77-108.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.4, n.1, 2001, p.79-111.
- MARTINS, Carlos José. Utopias e heteropias na obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.85-98.
- MEC NOTÍCIAS. *Pesquisa revela perfil dos professores dos ensinos fundamental e médio*. Disponível em: <www.moderna.com.br/arariba/noticias/0129>. Acesso em: 1 jul. 2004.
- MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.39-60.
- MILLER, Jacques-Alain. A Máquina Panóptica de Jeremy Bentham. Trad. M. D. Magno. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.75-107.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Brasileiros podem fazer curso superior a distância*. Disponível em: <www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=220> Acesso em: 24 ago. 2000.
- MITJAVILA, Myriam. *El riesgo y las dimensiones institucionales de la modernidad*. Disponível em: <www.rau.Edu.uy/fcs/soc/Pulicaciones/Revista/Revista15/Mitjavila.html>. Acesso em: 20 dez. 2004.
- MTV lança campanha contra violência. Disponível em: <www.mtv.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2004.
- NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre Império*. Trad. Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula & GROSSBERG, Laurence. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7 -38.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Così parlò Zarathustra: um libro per tutti e per nessuno*. Trad. Anna Maria Carpi. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton, 1988.
- NIETZSCHE, Friedrich. *L'Anticristo. Crepuscolo degli idoli. Ecce homo. La volontà di potenza*. Trad. Giulio Raio. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*: como alguém se torna o que é. Trad., notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*: uma polêmica. Trad., notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Trad., notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Fragmentos Finais*. Sel. e trad. Flávio R. Kothe. Brasília: UnB/São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade y mentira em sentido extramoral*. Disponível em: <www.nietzscheana.com.ar/sobre_verdad_y_mentira_en_sentido_extramoral.htm>. Acesso em: 20 dez. 2004.

OLIVEIRA, Luiz Alberto. Biontes, bióides e borques. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O Homem-máquina*: A ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.139-173.

OTTONE, Piero. Il falso Progresso. *Il Venerdì di Repubblica*, Roma, ago. 1999, s/p.

PALIDDA, Salvatore. *Polizia postmoderna*. Etnografia del nuovo controllo sociale. Milano: Feltrinelli, 2000.

PASSETTI, Edson. Anarquias e sociedade de controle. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze*: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.123-138.

PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio*: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1998.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. (Org.). *Ciberespaço*: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PEREIRA, Carlos Alberto M.; RONDELLI, Elizabeth; SCHOLLHAMMER, Karl Erik; HERSCHMANN, Micael. Introdução. In: PEREIRA, Carlos Alberto M.; RONDELLI, Elizabeth; SCHOLLHAMMER, Karl Erik; HERSCHMANN, Micael (Orgs.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.13-22.

PERFIL DO LEITOR. Disponível em <<http://publicidade.abril.com.br/homes.php?MARCA=47>>. Acesso em: 28 abr. 2004.

PERROT, Michele. O inspetor Bentham. Trad. Guacira Lopes Louro. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.109-150.

PICARDO JOÃO, Oscar. *Pedagogia Informacional*: Enseñar a aprender em la sociedad del conocimiento. Disponível em: <www.campus-oei.org/revistactsi/numero3/art04.htm>. Acesso em: 29 ago. 2002.

PORTAL DO PROFESSOR. *Professores, excluídos digitais*. Disponível em: <www.portladoprofessor.inep.gov.Br/artigos/professores_excluidos_digitais.jsp>. Acesso em 12 jul. 2004.

PRIMO PIANO. Affari & Finanza. *Matrix: è già qui*: il computer leggerà lo sguardo. Milão, 19 fev. 2001, p.10-11.

PROYECTO PLUMIÉR. Espanha (Región de Murcia): Consejería de Educación y Cultura, 2002.

- QUEIRÓS, Maria Goreti. *A História da ISTOÉ*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br> em 24 jun. 2003.
- RABAÇA, Carlos Alberto e BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de Comunicação*. 2. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- RAMAL, Andréa Cecília. *Práticas de Ensino na Ciberultura*. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2000. 1 CD-ROM.
- RAMALHO, José Antônio. Tecnologia: Sem fios e sem fronteiras. *Ícaro*, Brasil, abr. 2003, p.34-40.
- RANGEL, Carolina. *Um acompanhamento (quase psiquiátrico) da revista Veja*. Disponível em: <www.fazendomedia.com/fmoutros/materia0014.htm>. Acesso em: 26 out. 2004.
- RESISTÊNCIA à tecnologia pode ter fundo político. Disponível em: <www.comciencia.Br/reportagens/cultura/cultura07.shtml>. Acesso em 5 ago. 2003.
- REVISTA EDUCAÇÃO. *Entrevista: de frente pro crime*. Disponível em: <www.revistaeducacao.com.br/apresenta2.php?pag_id=396&edicao=264>. Acesso em: 29 out. 2004.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Desconstruções Edifcantes: Uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: UFRGS, 2000a. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000a.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Espaços Escolares: Nada fora do controle*. Porto Alegre: UFRGS, 2000b. Anteprojeto de Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000b.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. O Espaço Escolar em Revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema,...* Porto Alegre: UFRGS, 2000c, p.117-142.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Espaços Escolares: Nada fora do controle*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Proposta de Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- RONDELLI, Elizabeth. Imagens da violência e práticas discursivas. In: PEREIRA, Carlos Alberto M.; RONDELLI, Elizabeth; SCHOLLHAMMER, Karl Erik; HERSCHMANN, Micael (Orgs.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.144-162.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.30-45.
- ROSSI, José Luiz. Como será a vida no ano 3000: o poder de responder às perguntas certas. *Classe*, Brasil, ano XVIII, n.98, 2003, p.22.
- RÜDIGER, Francisco. Requiem pela escola? Perspectivas da educação na era da indústria cultural. In: PIMENTA, Marcelo *et alii*. *Tendências da comunicação 2*. Porto Alegre: L&PM, 1999, p.98-110.
- SACCHI DOS SANTOS, Luis Henrique. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000)*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SANTOS, João de Deus. *Notas sobre Controle e Vigilância*. Porto Alegre, 2004. (Texto digitado)

SANTOS, Maria Conceição; ROSA, Sônia Isabel Guerreiro. *Conceito de Paidéia*. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/index.htm>. Acesso em: 13 nov. 2004.

SANTOS, Sheila Daniela M.. *Sinais dos tempos: marcas da violência na escola*. Disponível em: <www.autoresassociados.com.br/cgi-bin/mostra?livro=171>. Acesso em: 18 out. 2002.

SARAIVA, Luana Negrelly. A Internet que nos protege. *Cyberlegenda*, Rio de Janeiro, n. 4, 2001, p.1-6.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: Televisão e pós-pensamento*. Trad. Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, 2001.]

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 5.ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SILVA, Marco. Apresentação. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003, p.11-20.

SILVA, Mozart Linhares. Apresentação. In: SILVA, Mozart Linhares (Org.). *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.7-10.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades Terminais: As transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. Nós, ciborgues: O corpo elétrico e a dissolução do humano. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.9-17.

SILVA FILHO, Antonio Mendes. *Inclusão digital: em busca do tempo perdido*. Disponível em: <www.espacoacademico.com.Br/040/40amsf.htm>. Acesso em: 7 set. 2004.

SIMPSON, Graeme. *Sudáfrica: más allá de la exclusión*. Disponível em: <www.unesco.org/courier/index.htm>. Acesso em: 3 maio 2001.

SISTEMA revela se aluno copiou trabalho da web. [mensagem pessoal]. Mensagem enviada para <cristianne.rocha@terra.com.Br> em 1 jul. 2004.

SMARTY NEWS. *Espanha terá localizador para deficiente mental*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br> em 18 set. 2003a.

SMARTY NEWS. *Industry News*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <cristianne.rocha@terra.com.br> em 18 set. 2003b.

SOARES, Delfim. Revolução Cibernética na comunicação e ilusão democrática. *Cyberlegenda*, Rio de Janeiro, n. 4, 2001a, p.34-39.

SOARES, Delfim. Ciberhumanismo ou cibercracia. *Cyberlegenda*, Rio de Janeiro, n. 4, 2001b, p.39-50.

SOARES, Luiz Eduardo. Uma interpretação do Brasil para contextualizar a violência. In: PEREIRA, Carlos Alberto M.; RONDELLI, Elizabeth; SCHOLLHAMMER, Karl Erik; HERSCHMANN, Micael (Orgs.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.23-46.

SOMMER, Luis Henrique. *Computadores na escola: cérebros-de-obra*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SOUZA, Paulo César de. Posfácio. In: NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p.333-340.

SPOSITO, Marília Pontes. Percepções sobre jovens nas práticas públicas de redução da violência em meio escolar. *Pro-posições*, Campinas, vol. 13, n. 3 (39), set./dez. 2002, p.71-83.

STORTO, Rosane. *Aprendizado virtual*. Disponível em: <www.educarede.org.br/educa/html/index_revista_prov.cfm?conteúdo=especiais>. Acesso em 2 jun. 2004.

STEPHENS, Gene. *Un mondo sotto controllo: le nuove tecnologie anticrimine*. Chicago, 21 jul. 1998. Disponível em: <www.mediamente.rai.it>. Acesso em: 26 nov. 2004.

TERRA NOTÍCIAS. *Lula anuncia controle digital de presença escolar*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br>>. Acesso em: 8 ago. 2004.

TIROS EM COLUMBINE (*Bowling for Columbine*). Escrito e dirigido por Michael Moore. Co-produzido por T. Woody Richamn. Estados Unidos, 2002. DVD (120 min), son., color.

TSU, Victor Aiello. A nova soberania: entrevista com Antonio Negri e Michael Hardt. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 set. 2000. Caderno Mais!, p.5-9.

UBERTI, Luciane. *Diário de um bebê: governo da subjetividade*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

UNIREDE. *Lançamento da UniRede em 23//08/2000 – Auditório do MEC*. Disponível em: <www.unirede.br/release.html>. Acesso em: 24 ago. 2000.

VATTIMO, Gianni. *È una rete senza centro ma ci dà un premio: la libertà*. Disponível em: <www.giannivattimo.it/doc/telema2.html>. Acesso em: 15 jul. 2002.

VATTIMO, Gianni. *O Fim da Modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VATTIMO, Gianni. *A Sociedade Transparente*. Trad. Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: Há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p.9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das Disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996a. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b, p.19-36.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espacios que Producen. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). *Temas Contemporaneos en Educación*. Buenos Aires: Aique, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), nº 10, 2000, Rio de Janeiro. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a, p.9-20.

- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000b, p.179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000c, p.37-72.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *O Descontrole da Máquina: A escola na sociedade de controle* (resumo). Porto Alegre, 2000d. (Texto digitado)
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002b, p.53-64.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Aline Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e Integração Curricular: História e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c, p.201-220.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Usando GATTACA: ordem e lugares*. Porto Alegre, 2002d. (Texto digitado)
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p.103-126.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e cultura nestes tempos de Império*. Porto Alegre, 2004. (Texto digitado)
- VEJA. *Laboratório em casa*. São Paulo: Abril, n.1839, 4 fev. 2004, p.67.
- VEJA NA SALA DE AULA. *Programa*. Disponível em:
<http://veja.abril.com.br/idade/saladeaula/o_que_e.html>. Acesso em: 13 nov. 2004.
- VIANA, Nildo. *Sala de aula virtual e relações de poder*. Disponível em:
<www.eapacoacademico.com.Br/041/41pc_viana.htm>. Acesso em 8 out. 2004.
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico e as perspectivas do tempo real*. Ed. rev. e aum. pelo autor. Trad. Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro: 34, 1993.
- VIRILIO, Paul. *A bomba informática*. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- WEBAULA. *Internet é usada no ensino superior há uma década*. Disponível em:
<<http://portal.webaula.com.br>>. Acesso em: 21 abr. 2004.
- WERRET, Simon. Potemkin e o Panóptico: Samuel Bentham e a arquitetura do absolutismo na Rússia do século XVIII. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.151-178.
- WOLTON, Dominique. *Internet, e depois? Uma crítica das novas mídias*. Trad. Isabel Crossetti. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- WOLTON, Dominique. Pensar a Internet. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado. *A Genealogia do Virtual: Comunicação, cultura e tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.149-156.
- ZERO HORA. *Vigilante eletrônico*. Porto Alegre, 13 fev. 2000, contracapa e p.51-53.

- ZERO HORA. *Cresce procura por segurança privada*. Porto Alegre, 16 abr. 2000, p.56-57.
- ZERO HORA. *O preço da violência*. Porto Alegre, 8 maio 2000, p.18.
- ZERO HORA. *Violência no Brasil triplicou em duas décadas*. Porto Alegre, 18 jun. 2000, p.50-51.
- ZERO HORA. *Formação*. Porto Alegre, 25 jun. 2000. Empregos & Carreiras, p.4.
- ZERO HORA. *Formação*. Porto Alegre, 13 ago. 2000. Empregos & Carreiras, p.5.
- ZERO HORA. *A violência ao longo do século*. Porto Alegre, 20 ago. 2000, p.44-45.
- ZERO HORA. *Afinal, quem manda aqui?* Porto Alegre, 15 out. 2000, capa e p.44-45.
- ZERO HORA. *Aprendizado: Educação a distância conquista o campo*. Porto Alegre, 24 e 25 dez. 2000, p.32.
- ZERO HORA. *Um acampamento contra o tédio*. Porto Alegre, 20 jan. 2001. Segundo Caderno: Cultura, p.2.
- ZERO HORA. *Qualificação: Lição de casa no ciberespaço*. Porto Alegre, 11 fev. 2001. Empregos & Oportunidades, p.2.
- ZERO HORA. *A revolução do ensino pela rede*. Porto Alegre, 11 mar. 2001, capa, p.32-34.
- ZERO HORA. *Educação: Bem-vindo à escola virtual*. Porto Alegre, 15 jun. 2001. Empregos & Oportunidades, p.4.
- ZERO HORA. *O adolescente e a escola*. Porto Alegre, 21 jul. 2001, p.17.
- ZERO HORA. *EUA: Câmeras de segurança se espalham por Washington*. Porto Alegre, 24 fev. 2002, p.28.
- ZERO HORA. *Medo nas escolas*. Porto Alegre, 28 abr. 2002, capa e p.36-37.
- ZERO HORA. *Alunos armados são nova ameaça em escolas do RS*. Porto Alegre, 7 jul. 2002, capa e p.36-37.
- ZERO HORA. *Educação: Pesquisa com 91 colégios revelou alto índice de agressores*. Porto Alegre, 7 jul. 2002, p.28.
- ZERO HORA. *Estudantes fazem protesto*. Porto Alegre, 20 jul. 2002, p.32.
- ZERO HORA. *Violência antecipa férias em escola estadual*. Porto Alegre, 20 jul. 2002, p.32.
- ZERO HORA. *Rastreadores contra roubos*. Porto Alegre, 13 out. 2002. ZH Classificados Veículos, capa.
- ZERO HORA. *Saúde na Internet*. Porto Alegre, 4 jan. 2003. Vida, p.8.
- ZERO HORA. *Programa para a escola pública*. Porto Alegre, 5 jan. 2003. ZH Classificados Informática, capa.
- ZERO HORA. *Educação à Distância em expansão*. Porto Alegre, 4 maio 2003, p.7.
- ZERO HORA. *Atirador invade uma universidade*. Porto Alegre, 10 maio 2003, p.27.
- ZERO HORA. *Escolas começam a reagir contra as drogas*. Porto Alegre, 11 maio 2003, capa e p.4-7.
- ZERO HORA. *Preso homem que abriu fogo em universidade*. Porto Alegre, 11 maio 2003, p.33.
- ZERO HORA. *Universidade carioca pretende transformar campus em fortaleza*. Porto Alegre, 11 maio 2003, p.44.
- ZERO HORA. *Arrombamentos em cinco escolas por dia atrasam ensino no RS*. Porto Alegre, 25 maio 2003, capa e p.32-33.

- ZERO HORA. *Insegurança alimenta novas tecnologias contra o crime*. Porto Alegre, 1 jun. 2003, p.40-41.
- ZERO HORA. *A Justiça do futuro*. Porto Alegre, 26 jun. 2003, p.32-33.
- ZERO HORA. *Internet muda a vida na periferia*. Porto Alegre, 29 jun. 2003, p.38-39.
- ZERO HORA. *Medo impede recreio em escola*. Porto Alegre, 5 jul. 2003, capa e p.4-5.
- ZERO HORA. *Divórcio online é nova mania nos EUA*. Porto Alegre, 13 jul. 2003, p.29.
- ZERO HORA. *Escolas abertas à comunidade*. Porto Alegre, 9 ago. 2003, capa e p.4-5.
- ZERO HORA. *Estudante é morto na frente de escola em Uruguaiana*. Porto Alegre, 20 ago. 2003, p.38.
- ZERO HORA. *Escola Aberta contra a violência*. Porto Alegre, 30 ago. 2003, p.15.
- ZERO HORA. *Estudante.com*. Porto Alegre, 23 nov. 2003. ZH Classificados: Empregos & Oportunidades, capa e p.4.
- ZERO HORA. *O Big Brother dos anônimos*. Porto Alegre, 7 mar. 2004, capa e p.40-41.
- ZERO HORA. *Unesco elogia luta contra violência em escolas na Capital*. Porto Alegre, 29 abr. 2004, capa e p.4-5.
- ZERO HORA. *Escola Aberta reduz violência e indisciplina*. Porto Alegre, 9 ago. 2004, p.25.
- ZERO HORA. *Escola usa controle digital há sete anos*. Porto Alegre, 11 ago. 2004, p.18.
- ZERO HORA. *Ação de escolas contra violência vira polêmica*. Porto Alegre, 13 ago. 2004, p.34.
- ZERO HORA. *Tempo integral tem implantação parcial em escolas estaduais*. Porto Alegre, 8 set. 2004, p.28.
- ZERO HORA. *Governo decide divulgar localização de câmeras de vigilância no Centro*. Porto Alegre, 28 set. 2004, capa e p.35.
- ZINGARELLI, Nicola. *Vocabolario della Lingua Italiana*. Bologna: Zanichelli, 1996.

REVISTAS PESQUISADAS

VEJA. São Paulo: Abril, 1998-2002.

ISTOÉ. São Paulo: Três Editorial, 1998-2002.

APÊNDICE 1

Instrumento de coleta de dados

PESQUISA TESE DE DOUTORADO – Espaços escolares: Nada fora do controle

Cristianne Maria Famer Rocha

Ficha _____

Revista: () Veja Nº: _____ Data: ____/____/____ Nº páginas: _____

() IstoÉ Nº: _____ Data: ____/____/____ Nº páginas: _____

Título da matéria: _____

Sub-título: _____

Seção: _____

É matéria de capa: () Sim

() Não

Posição na revista: () 1º terço

() 2º terço

() 3º terço

Posição na página: () inteira(s)

() parte

Qual? () metade superior

() metade inferior

Tem fotos/imagens: () Sim

() Não

Quantas? _____

Tema central:

() Educação

() Violência

() Dispositivos e/ou práticas de controle

() Novas tecnologias

Outro(s)

Sub-tema:

Observações:
