UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

BRUNO DA MATA FARIAS

Sociedade da aprendizagem: uma experiência visual, divertida e fabulada

São Paulo

2020

BRUNO DA MATA FARIAS

Sociedade da aprendizagem: uma experiência visual, divertida e fabulada

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 21 de maio de 2020. A versão original encontra-se em um acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:
Cultura, Saúde e Educação

Orientadora:
Prof. Dra. Valéria Cazetta

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

CRB 8 - 4936

Farias, Bruno da Mata

Sociedade da aprendizagem: uma experiência visual, divertida e fabulada / Bruno da Mata Farias ; orientadora, Valéria Cazetta. – 2020
160 f : il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão corrigida

1. Educação não formal - Aspectos sociais; Aspectos culturais.
2. Aprendizagem. 3. Tecnologia educacional. 4. Política educacional. 5. Imagem. 6. Animação. I. Cazetta, Valéria, orient.
II. Título

CDD 22.ed.- 370.115

Nome: FARIAS, Bruno da Mata

Título: Sociedade da aprendizagem: uma experiência visual, divertida e fabulada.

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração:

Cultura, Saúde e Educação

Aprovado em: 21 /05 /2020

Banca Examinadora

Prof. Dra. Valéria Cazetta (Presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Ana Laura Godinho

Instituição: Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Durval Muniz de Albuquerque Junior **Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Prof. Dr. César Donizete Pereira Leite
Paulista

Instituição: Universidade Estadual

Dedicado à minha família e amigos. À Denise da Mata, mãe, amiga e incentivadora. Minha luz!

Agradecimentos

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES), pelo incentivo aos estudos e à pesquisa¹.

Agradeço à população da zona leste de São Paulo que, por meio da organização popular, lutas e reivindicações conquistaram um tão grande sonho: ter um campus da Universidade de São Paulo na periferia da capital. Gratidão a todos, mesmo àqueles que não conheci e nem chegarei a conhecer, pela acolhida e exemplo de coragem.

Meus agradecimentos aos professores, técnicos, terceirizados e colegas da Escola de Artes, Ciências e Humanidades pela formação crítica, interdisciplinar e humana. Agradeço à Valéria Cazetta pela orientação, por ter me apresentado ao mundo das imagens. Obrigado pela compreensão em todos os períodos de execução deste trabalho... Foi uma experiência transformadora.

Agradeço a todos do MIRAGEM, Grupo de Pesquisa em Culturas Visuais e Experimentações Geográficas, e do GEPSIPOLIM, Grupos de Estudos em Psicologia Política, Políticas Públicas e Multiculturalismo.

Minha gratidão aos meus avós - José Antônio da Mata, Terezinha Leandro da Mata (*in memorian*), Maria Piedade Farias e Carlos Luiz Farias (*In memorian*) - pela força que carrego no corpo e na alma.

Meus tios e tias, com destaque: Raquel Leandro da Mata, Débora da Mata e a Marta Leandro da Mata, minha incentivadora, pessoa que me inspirou e me deu forças em todos os momentos em que a caminhada foi difícil.

Aos meus primos, em especial ao Vinicius da Mata, meu companheiro desta encarnação.

Aos meus pais e irmãos - Denise da Mata, Fernandes Salvador Farias, Clarice da Mata Farias e Matheus da Mata Farias - vocês são minha força em cada palavra escrita...

Ao meu grande companheiro, Julio Viela, por tudo que vivemos juntos, pelos sonhos compartilhados e pelo que está por vir. Desejo-lhe o mundo.

Aos amigos que me surpreendem, pelo compartilhamento da vida, em especial ao Rafael Fernandes Rocha Damasceno, Melissa Nascimento, Adriano Diamarante, Taiguara

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, no período de março à dezembro de 2019.

Canindé (*In memorian*), Felipe Brás, Priscila Coura, Willyane, Iracema, Douglas, Cristiane e ao professor que sempre me acompanhou, Alessandro Soares da Silva.

Àqueles que viveram momentos lindos e intensos no apartamento da Brigadeiro, Gabriela Zaith, Leo, Aline Vila Verde, Talles, Wesley, Ana Nery, Bia Pasqualini, Marco, Luis e tantos outros. Vocês fazem parte da minha vida eternamente.

Por fim, agradeço ao universo pela oportunidade da vida, pelas experiências de início e fim. Pelas coisas belas, pelas coisas que perdemos, pelas coisas que ganhamos e compartilhamos. Espero que esta dissertação contribua, ao menos, para respirarmos em meio ao caos que estamos imersos sem saber para onde vamos. Que novos ventos políticos se apressem, pois estamos necessitados...

Em outras palavras, consistiria em saber se a vontade de verdade não é tão profundamente histórica quanto qualquer outro sistema de exclusão [...]
(FOUCAULT, 2014, p. 04)

RESUMO

FARIAS, Bruno da Mata. **Sociedade da aprendizagem**: uma experiência visual, divertida e fabulada. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Versão corrigida.

Analizamos e problematizamos, neste trabalho, a ordem discursiva relativa à sociedade da aprendizagem, que enfatiza a experiência do aprender contínuo como modo de vida dos sujeitos na contemporaneidade. Destacamos o papel dos dispositivos audiovisuais educativos, tais como, o cinema, a TV e as plataformas *online*, na forja de uma sociedade ancorada na visualidade. Chamamos tais dispositivos de *governamentalidade audiovisual educativa*. Para tanto, operamos com o arquivo de animações educativas produzido no decorrer dos últimos cinquenta anos pelo Ministério da Educação, abarcando, portanto, desde as produções audiovisuais do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) à TV Escola. Nesse percurso, evidenciamos o acontecimento de discursos oficiais que ratificaram a sociedade da aprendizagem, como os trabalhos de Edgard Faure (1973), *Aprender a ser: La Educación del futuro* e de Jacques Delors (1996), “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. Na esteira do pensamento de Michel Foucault e de Georges Didi-Huberman, traçamos a regularidade das imagens e das enunciações discursivas presente no arquivo supracitado, compreendendo que as sociedades da aprendizagem são forjadas pela experiência da educação animada. Ou seja, nas animações educativas, o conteúdo curricular é adensado em torno da ideia de diversão, descontração e espontaneidade, sendo experimentado em qualquer situação, meio e lugar/ambiência, não necessariamente no espaço institucional da escola.

Palavras-chave: Sociedade da aprendizagem. Governamentalidade. Imagem. Animações educativas.

ABSTRACT

FARIAS, Bruno da Mata. **Learning society**: a visual, fun and fabulated experience. 2020. 160 p. Dissertation (Master of Philosophy) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2020. Corrected version.

This study analyzes the order of discourse relating the learning society that emphasizes the ongoing learning experience as a way of life of the contemporary individuals. The research highlights the role of educational audiovisual despositive such as cinema, TV and online platforms in forging a society anchored in visuality, defined in this study as educative audiovisual governmentality. The research analyzes the educational animation archive produced by the Ministry of Education over the last fifty years, encompassing audiovisual production from National Institute of Educational Cinema (INCE) to TV Escola. Along this path, the study highlights the production of official speeches that ratified a learning society, such as the works of Edgard Faure (1973), *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*, and Jacques Delors (1996), *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission for 21st century*. Thinking along with Michel Foucault and Georges Didi-Huberman, the research outlines the regularity of images and discursive formations present in the archives cited before, which points to a learning society forged by the experiences of animated education. It means that, in the educational animations the curricular content is linked to the idea of fun, relaxation and spontaneity, and can be experienced in any situation, environment and place, not necessarily in school space.

Keywords: Learning society. Governmentality. Image. Educational animation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotograma do episódio “Como a água vira chuva?”, minutagem 28s	29
Figura 2 – Fotograma do episódio “Como a água vira chuva?”, minutagem 5 min 33s	29
Figura 3 – Fotograma do episódio “Como a água vira chuva?”, minutagem 6 min 19s	30
Figura 4 – Fotograma de publicidade do CNME, minutagem 10s	54
Figura 5 – Fotograma de publicidade do CNME, minutagem 26s	54
Figura 6 - Fotograma de abertura da animação “O papel: história e fabricação”, minutagem 21s	72
Figura 7 - Fotograma de abertura da animação H2O, minutagem 35s	73
Figura 8 - Fotograma de abertura da animação “A Sêda”, minutagem 24s	73
Figura 9 - Fotograma de abertura da animação “Inflação”, minutagem 11s	74
Figura 10 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagem 8s	74
Figura 11 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 2”, minutagem 12s	75
Figura 12 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 3”, minutagem 11s	75
Figura 13 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 4”, minutagem 10s	75
Figura 14 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 5”, minutagem 14s	76
Figura 15 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 6”, minutagem 13s	76
Figura 16 - Fotograma de abertura da animação “De onde vem?”, minutagem 7s	78
Figura 17 - Fotograma de abertura da animação “Patos, asas e balões”	78
Figura 18 - Fotograma de abertura da animação “Chico na ilha dos jurubebas”, minutagem 18s	79
Figura 19 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 6s	94
Figura 20 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 17s	95

Figura 21 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 33s	95
Figura 22 - Fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagens 1 min 34s; 2 min 5s e 2 min 23s	96
Figura 23 - Fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagens 2min 52s; 3 min 6s; 3 min 10s	96
Figura 24 - Fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagens 3 min 54s; 4 min 27s; 4 min 15s	97
Figura 25 - Companhia Mineira de Papeis, fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 5 min 11s	99
Figura 26 - Companhia Mineira de Papéis, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 8 min 39s	99
Figura 27 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 7 min 38s	100
Figura 28 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 9 min 28s	100
Figura 29 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 9 min 30s	100
Figura 30 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 12 min 48s	101
Figura 31 - Gráfico sobre a produção e consumo de papel no Brasil, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 14 min 2s	101
Figura 32 - Gráfico sobre a produção e consumo de papel no Brasil, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 14 min 24s	102
Figura 33 – Mapa do Brasil mostrando os estados produtores de papel, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 3 min 38s	102
Figura 34 - Fotogramas do curta-metragem de animação “A sêda”, minutagem 1 min 50s	103
Figura 35 - Fotogramas do curta-metragem de animação “A sêda”, minutagem 1 min 59s	103
Figura 36 - Fotogramas do curta-metragem de animação “A sêda”, minutagem 3 min 7s	103

Figura 37 - Extensa área rural, fotogramas do curta-metragem “A seda”, minutagem 4 min 23s	104
Figura 38 - Manuseio do bicho-da-seda, fotograma do curta-metragem “A seda”, minutagem 7 min 49s	104
Figura 39 - Fotograma do curta-metragem “A sêda”, minutagem 10 min 4s	105
Figura 40 – Tear, fotogramas do curta-metragem “A sêda”, 10 min 16s	105
Figura 41 - A inflação representada como uma mulher, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 40s	106
Figura 42 - A inflação representada como uma mulher, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 1 min 7s	106
Figura 43 - Garoto comprando pão, fotogramas do curta-metragem “Inflação”, minutagem 2 min 6s	107
Figura 44 - Dançando em círculos, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 2 min 18s	107
Figura 45 - O padeiro, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 4 min 38s	108
Figura 46 - Trabalhadores de braços cruzados, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 5 min 46s	109
Figura 47 - Fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 6 min 15s	109
Figura 48 - Gráfico sobre acréscimo das despesas orçamentárias no Brasil, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 7 min 23s	110
Figura 49 - Gráfico sobre acréscimo das despesas orçamentárias no Brasil, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 7 min 4s	110
Figura 50 - Pobreza e desemprego relativos à inflação, fotogramas do curta-metragem “Inflação”, minutagens 8 min 6s; 8 min 28s; 8 min 30s; 8 min 33s	111
Figura 51 - A inflação percorrendo um corredor, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 8 min 49s	111
Figura 52 - Fotograma do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento”, minutagem 37s	112
Figura 53 - Ser humano pré-histórico, fotogramas do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento”, minutagens 2 min 12s; 3 min 20s; 3 min 31s	113

Figura 54 - Personagem dirigindo-se a uma instituição bancária para poupar suas economias, fotogramas do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento”, minutagens: 4 min 54s; 5 min 36s	114
Figura 55 - Fotogramas do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento” minutagens: 7 min 19s; 7 min 24s; 7 min 28s; 7 min 33s e 7 min 38s	115
Figura 56 - Professor ABC, fotograma do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagem 32s	117
Figura 57 - Cenas do professor ABC, fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagens: 55s; 1 min; 1 min 10s	118
Figura 58 - Fotograma do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagem 1 min 31s	118
Figura 59 - Professor ABC sobrevoando a floresta, fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagens: 1 min 39s; 1 min 44s	119
Figura 60 - Professor ABC manipula as letra “e” e “i” e um garoto a caminhar em uma ambiência urbana, fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no.3”, minutagens: 34s e 49s	120
Figura 61 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 3”, minutagens: 2 min 20s; 2 min 32s e 2 min 35s	121
Figura 62 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 3”, minutagens: 3 min 2s e 3 min 4s	121
Figura 63 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no 3”, minutagens: 53s e 1 min 21s	122
Figura 64 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 4”, minutagens: 3 min 14s e 3 min 23s	122
Figura 65 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 5” minutagens: 3 min 14s e 3 min 23s	123
Figura 66 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 6”, minutagens: 59s; 1 min 11s; 1 min 18s; 1 min 26s e 1 min 29s	124
Figura 67 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “H2O”, minutagens: 9s e 35s	125
Figura 68 - Fotogramas do curta-metragem “H2O”, minutagens: 42s; 45s e 59s	126
Figura 69 - Fotogramas do curta-metragem “H2O”, minutagens: 1 min 31s; 2 min 45s e 3 min 17s	127

Figura 70 - Fotograma do curta-metragem “H2O”, minutagem 4 min 35s	127
Figura 71 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagem 55s	131
Figura 72 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagens 14s e 15s	131
Figura 73 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?” minutagens: 33s e 43s	132
Figura 74 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagens: 50s; 52s e 55s	133
Figura 75 - Fotograma do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagem 1 min 2s	133
Figura 76 - Fotograma do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”minutagens: 1 min 3s e 1min 4s	134
Figura 77 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”minutagens: 2 min 8s e 2 min 18s	134
Figura 78 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?” minutagens: 3 min 24s; 3 min 30s; 3 min 37s e 3min 42s	135
Figura 79 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909” minutagens: 25s; 19s; 23s e 21s	137
Figura 80 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909”, minutagem: 1 min 10s	138
Figura 81 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909” minutagens: 5 min 37s e 6 min 38s	139
Figura 82 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909”, minutagens: 4 min 54s; 6 min e 6 min 15s	139
Figura 83 – Fotograma do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”, minutagem 1 min 23s	140
Figura 84 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”, minutagens: 4 min 46s; 4 min 51s e 5 min 23s	141
Figura 85 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”, minutagem 5 min 34s	142

- Figura 86 – Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”,
minutagem: 6 min 17s 143
- Figura 87 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”,
minutagens: 6 min 37s; 6 min 50s; 7 min 11s 144
- Figura 88 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”,
minutagens: 8 min 2s e 8 min 16s 145
- Figura 89 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”,
minutagem: 10 min 48s 147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curtas-metragens de animação do INCE	71
Quadro 2 - Curtas-metragens de animação da TV Escola	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACERP	Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto
CNME	Centro Nacional de Mídias e Educação
CONTEL	Conselho Nacional de Telecomunicações
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
FCBTVE	Fundação do Centro Brasileiro de TV
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNTEVE	Fundação Centro Brasileiro de TV
GT	Grupos de Trabalho
INC	Instituto Nacional de Cinema
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCDP	Serviço de Censura e Diversões Públicas
SEED	Secretaria de Educação a Distância
Socinfo	Programa Sociedade da Informação
TE	Tecnologias Educativas
TED	Technology, Entertainment, Design
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCB	União Cinematográfica Brasileira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 APRENDER COM O MUNDO E AO LONGO DA VIDA	27
2.1 Uma governamentalidade educativa: a aprendizagem como modo de vida	34
3 O ACONTECIMENTO: SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM	40
3.1 Aprender a ser: os relatórios de Edgard Faure (1973) e de Jacques Delors (1996)	40
3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9.394 (1996)	47
3.3 Programa Sociedade da Informação - SocInfo (1999)	50
4 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AUDIOVISUAIS EDUCATIVAS NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM: EMERGÊNCIA DA TV ESCOLA	53
4.1. O Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)	55
4.2 TV Educativa (TVE)	58
4.3 TV Escola	59
5 A COMPOSIÇÃO DE UMA PESQUISA EM ARQUIVO AUDIOVISUAL	62
5.1 De um percurso nanogenealógico: articulações teórico-metodológicas	62
5.2 O acervo de curtas-metragens de animação: a audiovisualidade como objeto de Pesquisa	67
5.2.1 Tratamento, organização e descrição da série documental do INCE	69
5.2.2 Tratamento, organização e descrição da série documental do TV Escola	77
6 A EMERGÊNCIA DAS ANIMAÇÕES EDUCATIVAS COM CONTEÚDOS CURRICULARES	83
6.1 O INCE e os curtas-metragens de animações educativas	83
6.1.1 Estado brasileiro, indústria e mão de obra: imagens educativas de um país moderno e em desenvolvimento econômico	92
6.1.2 Uma filmografia a serviço da indústria nacional	97
6.1.3 Os caminhos da economia	105
6.2 Os conteúdos curriculares em desenhos animados educativos: um faz de conta divertido da aprendizagem	116
6.2.1 Aventurar-se no aprendizado de ciências da natureza	124

6.3 Considerações sobre o capítulo	128
7 A TV ESCOLA: aprender de modo despretensioso com os objetos, as coisas e os acontecimentos mundanos	130
7.1 A irrealidade do mundo divertido da aprendizagem	140
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2015, na posse para seu segundo mandato, a presidente Dilma Rousseff (2011-2016), filiada ao Partido dos Trabalhadores, anunciou o lema para seu governo: “Brasil, pátria educadora”, evidenciando que a prioridade do governo federal seria a educação. Além disso, Rousseff asseverou em seu discurso que as ações estariam pautadas em “um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e sentimento republicano”, pois “a educação liberta o povo e abre as portas de um futuro próspero” (BRASIL, 2015).

Há cerca de vinte e cinco anos antes, era lançada a Carta das Cidades Educadoras - Declaração de Barcelona, no I Congresso de Bolonha (Itália), objetivando que as cidades pudessem ser espaços para “aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida de seus habitantes” (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 1994), ou seja, além de desempenhar suas funções econômicas e sociais, as cidades deveriam assumir compromisso com a educação integral e contínua dos indivíduos, pois são constituídas potencialmente de espaços de aprendizagem, sendo necessário, portanto, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações, com destaque para as possibilidades de aprender fora da instituição escolar.

Esses discursos sobre educação, que consideram as cidades como espaços de aprendizagem, não são contemporâneos e atravessam as falas dos atores políticos e sociais, desde o fim do século XIX aos dias atuais, ao se referirem à ideia de progresso econômico e social. Período este caracterizado por Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011) como de emergência e consolidação das chamadas sociedades educativas, as quais também são referidas como sociedades do conhecimento, da aprendizagem ou da informação, conforme a literatura apresenta (BURCH, 2005; CASTELLS, 2005; FABELA, 2005; FREIRE, 2007; DUARTE, 2001; GADOTTI, 2000; TAKAHASHI, 2000). Além do mais, não podemos deixar de salientar que essas discursividades circulam concomitante ao desenvolvimento das Tecnologias Educativas, em suas interfaces de gestão e organização da aprendizagem. De modo geral, quando as tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão atreladas a processos educativos e de aprendizagem, são consideradas como Tecnologias Educativas que, de acordo com Guilhermina Lobato Miranda, “trata-se de aplicações da tecnologia, qualquer que ela seja, aos processos envolvidos no funcionamento da educação” (MIRANDA, 2007, p. 42).

Nesse ínterim das sociedades da aprendizagem e de suas tecnologias, analisamos, especificamente, animações educativas produzidas pela TV Escola, mas não sem antes realizar uma digressão à gênese desse programa com a implementação de políticas públicas do governo federal direcionadas às mídias audiovisuais educativas, abarcando, contudo, os feitos cinematográficos educativos às novas mídias digitais presentes nos dispositivos de *streaming*² para Educação a Distância.

Portanto, neste trabalho, retornamos até o início do segundo quartel do século XX, em uma das maiores empreitadas educativas brasileiras, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que operou de 1936 a 1966, adjunto ao Ministério de Educação e Saúde, no início do Estado Novo, anos Vargas. Na época do INCE, foram produzidos em torno de 500 títulos; destes, 317 foram reputados somente a Humberto Mauro que

partilhava das concepções da época, quanto ao fato de o cinema representar um veículo de propaganda externa e interna. Também se interessou pelas novas tecnologias de comunicação e o que elas poderiam representar para a população brasileira em termos culturais e educacionais. Considerava que os brasileiros desconheciam seu próprio país e que pelo cinema poderíamos conhecer a nós mesmos, nossos costumes, nossas riquezas e possibilidades econômicas nas diferentes regiões do país. (CATELLI, 2007, p. 9)

Destacamos que o acervo físico do INCE está na Cinemateca Brasileira, e uma parte encontra-se disponível online no Banco de Conteúdos Culturais, no *website* da instituição. Segundo informações da mesma plataforma, em 2010, foram finalizados os trabalhos de recuperação dos filmes e, logo depois, disponibilizados *online*, tornando viva a memória visual do cinema educativo brasileiro (BANCO DE CONTEÚDOS CULTURAIS, [201-?]).

Em 1967, praticamente após a extinção do INCE³, outro projeto institucional, concernente às produções audiovisuais educativas, foi criado. Chamado de Centro Brasileiro de TV Educativa, anos depois conhecido como TV Educativa do Rio de Janeiro, muito se diferenciou do INCE, pois o objetivo desse Centro não era a produção cinematográfica, mas, sim, a produção de conteúdos educativos por meio da veiculação de programas televisivos dos mais diversos. Em verbete do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (c2009), diz que o embrião das discussões para a implementação da TV Educativa ocorreu no início dos anos 1950, com Edgard Roquette-Pinto. Mesmo que o

² “Transmissão instantânea de dados multimídia (como vídeo, áudio e jogos) que dispensa download” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018. p. 363).

³ O INCE transformou-se em 1966 no Departamento de Filme Cultural do INC (Instituto Nacional de Cinema), também extinto (ABUD, 2003).

projeto tenha sido iniciado um ano após o redesenho institucional do INCE, sua primeira transmissão foi em 1975. Entre suas famosas programações, encontram-se o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Pluft*, o *Fantasminha* e a série *A Conquista*, direcionadas especialmente para estudantes. Uma das inovações da TV Educativa foi a difusão de conteúdos de ensino a distância por meio de programação televisiva.

O projeto da TV Educativa foi encerrado quase quarenta anos após sua criação, em 2007, durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2011); no entanto, foi incorporado à Empresa Brasil de Comunicações (EBC), de modo que parte de sua programação migrou para a TV Brasil. Nessa época, a TV Escola, canal de televisão criado em 1996, já possuía dez anos de funcionamento e assumia papel central como política pública educacional do Ministério de Educação, porém não no formato de publicidade governamental, mas pela disponibilização e circulação de conteúdos.

Neste sentido, gostaríamos de destacar alguns acontecimentos que, coincidência ou não, são contemporâneos ao surgimento da TV Escola. Primeiro: o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996) para a UNESCO, chamado “Educação: um tesouro a descobrir”, cujo relator foi Jacques Delors. No capítulo IV deste documento, são apresentados os pilares da educação: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”, “aprender a viver com os outros”; “aprender a ser”.

O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 1998, p. 93)

O documento reforça a necessidade de mudanças no modelo de ensino e aprendizagem, recomendando outras abordagens enunciadas como “pedagogia das competências” e “aprender a fazer”. Ao destacar que o papel da educação nesse novo período está ancorado na sociedade do conhecimento, a aprendizagem estará voltada para a inovação e, portanto, a tecnologia será, portanto, o centro deste novo paradigma⁴.

⁴ No texto “Defender a escola das pedagogias contemporâneas”, Aquino (2017) aponta duas linhagens discursivas contemporâneas acerca da defesa incontestada do processo de desescolarização das ambiências escolares convencionais. A primeira adensada em torno da proposição do austríaco Ivan Illich acerca da desescolarização da sociedade para o qual “tudo se resumiria a um movimento cada vez mais centrífugo da ação educacional, doravante apoiada em redes de aprendizagem, isto é, em iniciativas não mais circunscritas ao formato escolar clássico e seus expedientes tidos como redutores da complexa decodificação do mundo,

Outro acontecimento contemporâneo que nos chama atenção é que, no mesmo ano de lançamento do relatório pela UNESCO, o Brasil regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), traçando as normativas da política nacional de educação para o país. No título I, *Da Educação*, Artigo I, o texto é enfático ao afirmar que os processos educativos envolvem todos os ciclos de sociabilidade do sujeito: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996).

No Inciso II, o artigo complementa que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Assim, é nesse cenário de mudanças normativas e de recomendações multilaterais que a TV Escola surge, no ano de 1996. Ademais, é quase contemporânea do Programa Sociedade da Informação (SocInfo), criado e implementado em 1999, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), com intuito de promover a sociedade do conhecimento no Brasil por meio dos eixos: educação, telecomunicações e investimentos. Concernente à educação, o programa destacava o papel da TV Escola na promoção da educação a distância (TAKAHASHI, 2000).

Segundo relatório de avaliação do programa, realizado pela Secretaria de Educação a Distância - SEED (BRASIL, 2002), diz que a TV Escola integrava um conjunto de ações voltadas à democratização da educação básica para elevar a qualidade da educação. Sobre os princípios gerais, que regem o programa, o relatório de avaliação (1996-2002) afirma que são os mesmos que da SEED, isto é, “tecnologias a serviço da educação, integração e convergência entre diferentes tecnologias e formação de um leitor crítico e criativo” (BRASIL, 2002). Dentre os objetivos específicos, alguns nos chamam atenção, entre eles: “Implementar uma proposta de pedagogia da imagem, que se caracteriza pelo uso da imagem não como simples ornamento, mas como uma forma de linguagem, de comunicação, gerando leitura, decodificação, descoberta, aprendizagem”. (BRASIL, 2002, p. 08)

possibilitando, assim, que a função pedagógica fosse absorvida – e, com isso, hipertrofiada – por um sem-número de práticas espalhadas pelo tecido social” (p. 672). A segunda linhagem circunscreve-se em torno do brasileiro Paulo Freire, segundo o qual a escola precisaria reconquistar o seu papel político que se trataria “de um realinhamento centrípeto do ensino, ainda no âmbito escolar, doravante imbuído de uma intencionalidade emancipatória e alicerçado em uma inquirição constante dos apelos de classe típicos da sociedade capitalista, os quais teriam nas narrativas escolares e nas relações entre seus protagonistas um continente de expressão ou, como quer Freire, de transformação” (p. 672).

O relatório de avaliação enaltece tanto o uso de vídeos educativos como fator gerador de conhecimento, instigando o aluno a pensar e se expressar diferentemente, quanto o de recursos imagéticos no processo de ensino e aprendizagem. Podemos observar, portanto, por meio dos disparadores documentais, a circulação dos discursos, ditos oficiais, acerca das sociedades da aprendizagem e sua instrumentalização normativa via implementação da TV Escola. Apesar dos destaques pontuados, chamamos a atenção para o fato de que, desde dezembro de 2019, não foi renovado o contrato com a organização responsável por gerir a TV Escola desde sua fundação, a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP), ocasionando a interrupção do programa pelo MEC. Até o presente momento, a plataforma da TV continua *online* e seus conteúdos ainda disponíveis para acesso⁵.

Para tanto, consideramos tal projeto, TV Escola, como um dispositivo da sociedade da aprendizagem que torna possível, por meio de sua programação, a construção de uma ordem discursiva na qual o sujeito é o autor do seu processo de aprendizagem. Obviamente que não é apenas esse programa do governo federal o único dispositivo que está nesta regularidade, porém o consideramos com relevância por se tratar de uma política pública do governo federal, que esteve em funcionamento por quase vinte cinco anos, produzindo conteúdos educacionais e educativos. Como já apontado por Noguera-Ramírez (2011), esses dispositivos produzem um modo de governo da aprendizagem que chamaremos de governamentalidade educativa.

Por governamentalidade podemos entender a exigência que tem o sujeito de aprender permanentemente com o mundo e com as coisas, ao mesmo tempo em que, ao educar a si próprio, educa-se também os outros e, esses outros educam-se mutuamente, realizando a experiência de autogestão da aprendizagem. Porém, a realização desta experiência só é possível por intermédio de dispositivos e mecanismos técnicos do Estado para gerir as populações, nesse caso, construindo subjetividades que sejam capazes de se educarem sem a necessidade física de uma instituição escolar.

Na empreitada de entender as subjetividades forjadas pelo dispositivo TV Escola, e dentre as várias linguagens audiovisuais disponíveis em canais do tipo *streaming*, escolhemos os desenhos educativos, cujo critérios de escolha foram: a circulação dos desenhos animados; a ausência de linguagem especializada do campo educacional brasileiro e as possibilidades de fabulação presentes nas falas e nas imagens veiculadas nos episódios. Desse modo,

⁵ Referimos ao mês de julho de 2020.

compreendemos os desenhos educativos como potentes artefatos culturais, capazes de gerar relevantes reflexões sobre as sociedades nas quais estamos submersos.

Por meio da enunciação “animação educativa”, analisamos seu desdobramento nas peças audiovisuais selecionadas e destacamos as imagens que as acompanham, evidenciando a correlação entre o discurso educativo falado e sua fabulação na imagem que acopla o conteúdo curricular, buscando, assim, não separar a imagem dos dizeres. Apesar de o conteúdo curricular ser dito continuamente, as ideias de diversão e descontração, somente têm coerência quando são acompanhadas pelas imagens animadas. Teríamos, assim, uma governamentalidade educativa que, além de preconizar a aprendizagem contínua com o meio, o sujeito aprenderia de modo distraído e fortuito, inclusive ao brincar. Outrossim, sem nenhum contratempo ou desconsolo, teríamos uma governamentalidade que torna o aprender uma experiência divertida e alegre, de maneira que o sujeito seria, além de um regulador de si no processo de instrução e aprendizagem, também, aquele que deve buscar o saber e o conhecimento de modo feliz.

Por conseguinte, este trabalho está estruturado em oito capítulos, somada esta Introdução. No capítulo dois, “Aprender com o mundo e ao longo da vida”, apresentamos o temático-teórico desta dissertação por meio da articulação dos conceitos de sociedade da aprendizagem e de governamentalidade. No capítulo três, “O acontecimento: sociedade da aprendizagem”, analisamos os acontecimentos discursivos que ratificam a sociedade da aprendizagem: os relatórios para UNESCO de Edgard Faure (1973) e de Jacques Delors (1996). Neste ínterim, problematizamos o desdobramento destes acontecimentos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/ 9.394 (1996) e no Programa Sociedade da Informação do governo federal brasileiro (1999). No subsequente, capítulo quatro, realizamos uma digressão histórica das políticas públicas audiovisuais educativas implementadas pelo Ministério da Educação desde o início do século XX, por meio do cinema, TV e, atualmente, plataformas online de educação. O capítulo teórico-metodológico está na unidade cinco do sumário, e são apresentados conceitos de Michel Foucault e Georges Didi-Huberman indispensáveis para análise de nosso material empírico imagético e textual. As seguintes unidades, seis e sete, são de análise da série de animações que circunscrevemos no capítulo anterior metodológico, atravessando um arco temporal de quase cinquenta anos, das séries produzidas pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo/ Instituto Nacional de Cinema - INCE/INC e,seguidamente, das séries produzidas pelo TV Escola. Enfim, por

último, no capítulo oito, realizamos conexões do material empírico com a ordem discursiva doravante esmiuçada no percurso deste trabalho e apresentamos nossas considerações finais sobre análises realizadas nesta dissertação.

2 APRENDER COM O MUNDO E AO LONGO DA VIDA

Os desenhos de temáticas educativas fazem parte do contexto infantil e estão presentes em canais públicos e privados de televisão. A abrangência desses desenhos inclui a Internet, na qual são disponibilizadas séries, desde o YouTube Kids⁶ até plataformas de *streamings* audiovisuais. Por meio de dispositivos como *smartphones*, *smart TVs*, *tablets*, as crianças acessam conteúdo *on-line* sem a necessidade de aguardar os horários específicos da programação infantil, especificamente dos desenhos animados das emissoras de televisão. Por outro lado, parte das emissoras de canais abertos de televisão já não possui mais programação infantil, bastando somente selecionar a plataforma e escolher o desenho desejado. Assim, as crianças acessam, sozinhas, os desenhos de suas preferências, seja apertando um botão da Netflix no controle remoto de suas *smart TV* e escolhendo o perfil infantil ou via outros dispositivos com acesso à internet.

Em pesquisas de opinião realizadas pela revista Crescer, nos anos de 2013 e 2018, com pais e mães de crianças, na faixa etária entre 0 e 8 anos, escrutinou-se o uso da tecnologia. Ao compararem os resultados entre os dois anos (2013 e 2018), constatou-se que 47% das crianças já gastam mais de três horas diárias defronte a alguma tela, sejam televisores, *smartphones* ou *tablets* (BERGAMO, 2018). Além disso, 38% dos pais afirmaram que seus filhos, na faixa etária entre 0 e 2 anos, já possuem algum aparelho com acesso à internet, evidenciando, em certa medida, a aderência do público infantil às novas tecnologias da informação e comunicação.

Ao acessarmos o YouTube padrão, sem utilizar o YouTube Kids, encontramos diversos conteúdos e canais direcionados ao público infantil como, por exemplo, o canal “O Show da Luna”, com cerca de um pouco mais de 2 milhões de inscritos e episódios com milhares de visualizações. Em um dos episódios da primeira temporada, chamado “Como a água vira chuva?”, o *website* registra mais 63 milhões de visualizações. No mesmo vídeo, na ferramenta de marcação “gostei”, temos o registro de 141 mil usuários, evidenciando uma quantidade nada desprezível de usuários interessados – provavelmente crianças que possuem dispositivos com acesso à internet - no desenho animado. Acerca da popularização de “Como

⁶ Aplicativo desenvolvido pela plataforma YouTube cujos conteúdos são direcionados para o público infantil.

a água vira chuva?”, recorremos ao *website* do canal “O Show da Luna” para verificar a descrição do referido episódio do qual transcrevemos um trecho:

Em um dia de calor, a turma toda está tomando muita água. A mãe de Luna diz algo que atíça a curiosidade de Luna: como que aquela água que eles estão bebendo pode virar chuva? Luna, Júpiter e Cláudio fazem uma experiência maluca que só funciona pela metade. Pra descobrir o que acontece, eles têm que virar água e sentir “na pele” todo o ciclo. (COMO..., 2015)

Um desenho, portanto, com conteúdo de ciência da natureza, no qual duas crianças e um animal experimentam “na pele” a água em todos os seus estados físicos. De modo geral, um tema de ciências com visualizações e aderência do público infantil. Dado interessante no atual contexto ou para os atuais discursos que dizem que as crianças em idade escolar possuem pouco ou nenhum interesse em ciências. Analisando o desenho, o tema de abertura nos chama atenção pela perspicácia da proposta; mantemos na íntegra a letra da música de abertura:

Esse é o show da Luna, Luna/ Luna!/ Esse é o show da Luna/ Tudo o que é pergunta a Luna faz!/ Por que a luz acende?/ Cadê a estrela cadente?/ Por que a gente perde o dente?/ Será que existe duende?/ Dá pra andar de trás pra frente?/ Abacaxi não tem semente?/ Tudo o que é pergunta a Luna faz!/ Esse é o show da Luna, Luna, Luna! (COMO..., 2015)

De acordo com a letra da música, o desenho seriado trata-se de uma garota que realiza perguntas acerca de tudo, pois “Tudo o que é pergunta a Luna faz”, questionando, sobretudo, a ordem natural das coisas em uma perspectiva exploratória e investigativa. Tudo o que a Luna pergunta é executável, ou seja, ela mesma pergunta e executa, executa e pergunta, evidenciando suas competências e habilidades de aprender com o mundo. Essa música do tema de abertura possui conexão com todos os episódios subsequentes da primeira temporada, “O show da Luna”.

Em “Como a água vira chuva?” a partir do apontamento da mãe de Luna, de que a água torna-se chuva, Luna e seus amigos, Cláudio e Júpiter, investigam o ciclo da água. Os personagens transformam-se, assim, primeiro em gotas de água que, dentro de um copo, evaporam e viram nuvens no céu. Por último, os três personagens chovem como gotas que caem nos rios e oceanos. Ao final do episódio Luna, Cláudio e Júpiter realizam um show para os pais a partir de suas descobertas exploratórias.

Na Figura 1, temos a imagem de abertura da animação. Na Figura 2, no centro, temos Luna junto ao copo com água, no qual ela e seus dois companheiros de desenho esperam

evaporar para tornar-se chuva. Na Figura 3, a imagem de Luna, Cláudio e Júpiter dentro do copo de água, transformados em partículas de água. Nessa última minutagem (Figura 3), há um diálogo muito interessante entre Luna e Júpiter: “Será que vai demorar muito para a gente virar chuva? Eu quero voar, chegar bem pertinho de uma nuvem e perguntar para ela um monte de coisas!”. Júpiter, localizado à sua esquerda, mais jovem que a garota, responde: “Eu quero chegar bem perto da nuvem para abraçar ela. Será que ela tem gosto de algodão doce?”. E Luna encerra o diálogo: “Vou perguntar como elas fazem para aparentar bichos e coisas”. Logo após o término dessa breve conversa, os personagens evaporam, transformando-se em nuvens. Tem-se, aqui, um desenho que se desenrola de acordo com as perguntas e experimentações dos personagens e, no caso desse desenho, a partir da experimentação, pois eles vivenciam as mudanças e alterações do estado físico da água.

Figura 1 - Fotograma do episódio “Como a água vira chuva?”, minutagem 28s

Fonte: COMO... (2015).

Figura 2 – Fotograma do episódio “Como a água vira chuva?”, minutagem 5 min 33 s

Fonte: COMO... (2015).

Figura 3 – Fotograma do episódio “Como a água vira chuva?”, minutagem 6 min 19 s

Fonte: COMO... (2015).

Produção brasileira desenvolvida pela TV PinGuim, exibida pelo canal Discovery Kids, a animação teve sua estreia no canal público de televisão TV Brasil, em 2014. O sucesso da série foi tamanho que o desenho já passou em diversos canais de televisão da rede aberta, além de ter sido exibido em Portugal e nos Estados Unidos da América. O Show da Luna, como se observa, é um desenho contemporâneo de uma garota cujas experiências são tributárias de interpelações e, por conseguinte, investigações sobre as coisas que a circundam. De modo geral, ela obtém respostas às suas perguntas por meio de investigações que se assemelham a brincadeiras, mas a partir dessas experimentações, ela aprende sobre as coisas, isto é, ela está o tempo todo aprendendo. Portanto, a partir desse disparador, adentramos na investigação da ordem discursiva para a qual a animação nos conduziu: a sociedade da aprendizagem.

Luna está imersa em um mundo onde todas as brincadeiras são possibilidades para se aprender algo novo. Nesse sentido, analisamos os discursos que perpassam o processo de aprendizagem de modo espontâneo e divertido em meio às brincadeiras infantis. Queremos avançar sobre essas práticas discursivas que tornam o ato de aprender tão factível como se divertir: uma sociedade que forja a experiência de ter sempre que assimilar algo novo continuamente.

De modo geral, podemos compreender as *sociedades da aprendizagem* como o paradigma forjado pelas sociedades, que têm nas informações disponibilizadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a centralidade no processo de

aprendizagem. Também chamadas de sociedades da informação, sociedades educativas e cidades educativas. É evidente que cada noção ou expressão possui um significado intrínseco, porém consideramos que todos expressam a ideia de que aprender continuamente é o cerne da experiência das sociedades da aprendizagem. Para Jorge Werthein (2000), que foi coordenador do escritório da UNESCO no Brasil, as sociedades da informação substituem as sociedades industriais, tornando as informações o principal insumo econômico desde a reestruturação dos mercados econômicos na década de 1980.

As transformações em direção à sociedade da informação, em estágio avançado nos países industrializados, constituem uma tendência dominante mesmo para economias menos industrializadas e definem um novo paradigma, o da tecnologia da informação, que expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade (WERTHEIN, 2000, p. 72).

O autor, ao ressaltar que os avanços dos meios de comunicação e informação são resultado de ações estatais para o desenvolvimento tecnológico, evidencia que o Estado é, grosso modo, o principal incentivador de políticas de investimento em infraestrutura e redes informacionais e comunicacionais. Werthein afirma que a principal mudança percebida por esse novo regime de informação está na ideia de flexibilidade, “elemento que incorpora, na essência do paradigma, a ideia de ‘aprendizagem’” (WERTHEIN, 2000, p. 73).

Na contemporaneidade, não é incomum o uso do termo “flexibilidade” quando relacionado às mudanças ou reformas em políticas públicas. Esse conceito exprime a ideia de que as instituições, as regras e as normas precisam ser menos rígidas e mais maleáveis. Um exemplo da aplicação desse conceito para justificar a necessidade de reformas educacionais, podemos ver sobre a reforma no ensino médio brasileiro em 2017 e sua justificativa no portal do Ministério da Educação:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, **mais flexível**, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL, c2018)

Em notícia veiculada pelo jornal Folha de S. Paulo, podemos ver a mesma aplicação em título da matéria: “Novo Ensino Médio dá autonomia e flexibilidade para o estudante” (RAMOS, 2017). Em outra notícia sobre mudanças educacionais, voltadas agora para o ensino superior, especialmente para os programas de pós-graduação da Universidade de São

Paulo (USP), lê-se: “É preciso promover os artigos que tenham relevância, valorizar a autoavaliação, a flexibilidade da Pós-Graduação, a possibilidade de criar, a possibilidade de usar formas diferentes de organização” (YAMAMOTO, 2017). Nestes exemplos, que vão da educação básica ao ensino superior, reportados em um portal de notícia e em portais oficiais de educação, o termo flexibilidade é destacado como sinônimo de modernização do ensino e da aprendizagem. Além do uso do supracitado termo, podemos observar o emprego da palavra “autonomia”, ressaltando o sujeito como principal ator no processo de aprendizagem.

Werthein (2000), ademais, aponta que as principais mudanças no campo educacional são tributárias da sociedade da informação a partir do emprego das tecnologias para a autoaprendizagem. Entretanto, observamos que a importância atribuída pelo autor à consolidação do projeto político-pedagógico das instituições de educação básica e de ensino superior, depende tanto dos avanços nas redes de telecomunicações quanto do desenvolvimento de infraestrutura, ambos fundamentais para a suposta integração em redes.

Clara Coutinho e Eliana Lisbôa (2011), da Universidade do Minho, no artigo intitulado “Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI”, aponta que esse novo paradigma social desterritorializou barreiras de tempo e espaço na comunicação entre as pessoas, oferecendo outras possibilidades de aprendizagem além do espaço físico escolar. Nesse novo regime de aprendizagem, cabe às instituições escolares o desenvolvimento de competências informacionais, de comunicação, de inovação e de aprendizado nos indivíduos. Em meio ao intenso fluxo de informações, é necessário autorregulação dos sujeitos, a fim de que todos os dados informacionais possam ser objetos de conhecimento. Dessa forma, cabe aos próprios indivíduos e não mais às instituições sociais regular o que se aprende.

A finalidade dos sistemas educacionais em pleno século XXI, será pois tentar garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que **o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem**. Uma aprendizagem que não acontece necessariamente nas instituições escolares, mas, pelo contrário, ultrapassa os muros da escola, podendo efectuar-se nos mais diversos contextos informais por meio de conexões na rede global (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 10, destaque nosso).

Assim, a sociedade da informação apenas pode ser correlata à sociedade da aprendizagem, se os sujeitos possuírem competências para regular as informações que

chegam até eles. Autorregular-se, portanto, é uma atividade contínua do indivíduo e que tem na expressão “aprender a aprender”, a primazia do desenvolvimento de “competências e habilidades que possibilitem o exercício da sua criatividade, pautados pelos seus anseios e necessidades (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 11). Essa seria então a característica geral das sociedades da aprendizagem, desenvolver domínio sobre as informações que, segundo as autoras, circulam de maneira horizontal. Entre os desafios propostos, destaca-se a necessidade de mudanças nas ambiências das escolas concernente aos métodos e técnicas de ensino a fim de preparar o sujeito para essa nova sociedade, decorrendo daí a defesa de aprender em ambientes informais até então nunca antes pensados (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Acerca de todos os espaços ofertarem possibilidades para aprender, inclusive, aqueles impensáveis citemos um dos conteúdos do TV Escola, que circulou na TV aberta, chamado “De onde vem?”, no qual a personagem Kika, na faixa etária de oito anos, interagia com os mais diversos meios para receber respostas satisfatórias sobre sua pergunta. Os adultos não aparecem nos episódios, bem como nenhuma instituição escolar; sua aprendizagem é por meio da experimentação do mundo. Nos episódios, diversos objetos interagem com a garota: a televisão, um livro, uma onda, um sapato, um fósforo, um pedaço de papel, entre outros elementos, de modo que todos eles desvendam para ela como surgiram e se desenvolveram. Ao final de cada episódio, ela explica aos pais o que aprendeu e eles, surpresos, dizem: “Nossa Kika, de onde vem tanta sabedoria?” e a menina retruca: “Se eu te contar você não vai acreditar”. Portanto, observamos nessa série de desenhos animados que as ambiências impensáveis para a aprendizagem emergem como possíveis espaços de ensino e aprendizagem.

Sérgio Fabela (2005), no texto “A vida toda para aprender”, assegura que vivemos o momento de desenvolvimento de uma cultura aprendente, paradigma possível de concretização graças aos esforços de diversos atores políticos e instituições empresariais e sociais. O autor destaca o papel das instituições empresariais, das autoridades locais e regionais e de profissionais da educação, além da própria aderência dos sujeitos a essa nova pedagogia. Em vista disso, Fabela expõe o real significado dos novos tempos: a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. A contemporaneidade seria a cultura do autoconhecimento, que exige “investimento pessoal e colaboração interpessoal, perseverança e resistência à frustração, adiamento do prazer imediato, procura de excelência pessoal através da melhoria contínua ao longo da vida” (FABELA, 2005, p. 27). Essa capacidade de

autogestão do conhecimento, com reforços internos e externos, se assemelha com a capacidade que Kika possui para utilizar todos os meios como recursos para aprender.

A pedagogia do “aprender a aprender” pode ser chamada de pedagogia das competências. Isto é, aquela “[...] que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2001, p. 36), sendo fundamental que o próprio indivíduo desenvolva suas capacidades de formulação e resolução de problemas. Trata-se do exercício da autonomia no interior de uma sociedade, na qual as informações estão dispostas de forma igualitária para todos. Logo, a aquisição de conhecimento somente pode ocorrer numa sociedade cujos métodos de ensino estejam amalgamados aos meios tecnológicos que possibilitem a circulação e proliferação de informações.

Para Newton Duarte (2001), a sociedade do conhecimento é uma ilusão, representando, sobretudo, um projeto político próprio do neoliberalismo. Dentre as cinco ilusões destacadas por Duarte têm-se: a democratização do conhecimento pelos meios de informação e comunicação; a capacidade de mobilizar conhecimento é maior do que a obtenção de conhecimentos teóricos; o conhecimento é uma aquisição interpessoal, intersubjetiva e cultural; os conhecimentos não possuem hierarquias como “o poder explicativo da realidade social ou natural” (DUARTE, 2001, p. 39) e, por fim, a ideia de que estamos nos preparando para um futuro melhor, no qual as pessoas possuem acesso à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento.

A partir da compreensão de diversos autores sobre as chamadas sociedades da aprendizagem, do conhecimento, da informação etc., e de suas implicações, verificamos a existência de uma ordem discursiva, que doravante chamaremos apenas de sociedade da aprendizagem, que escrutinaremos de uma perspectiva chamada governamentalidade educativa. Nos capítulos 2.1 e 3, destacamos acontecimentos dessa discursividade que possibilitaram a emergência de uma governamentalidade educativa que se instrumentaliza via audiovisual. Neste caso, de animações educativas.

2.1 Uma governamentalidade educativa: a aprendizagem como modo de vida

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, no livro “Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa”, apresenta a arqueogenealogia do que ele chama de “sociedade educativa”. A partir “da ênfase no conhecimento, a sociedade pós-capitalista implica uma transformação na forma de pensar a educação: esta não pode mais ser um monopólio das escolas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 14). A partir de suas análises, podemos compreender que vivemos em sociedades nas quais todas as ambiências e espaços são passíveis de educar, de modo que o adjetivo educativo, tido como atributo central do presente, está ancorado na emergência de uma “sociedade educativa” ainda na Modernidade. Isso não significa dizer que a Modernidade “tenha tido uma causa educativa ou que a educação tenha sido sua causa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21), mas que as problemáticas com as quais as pessoas que viveram, entre os séculos XVII e XX, foram problemáticas pedagógicas e educacionais, no sentido de suas implicações serem “políticas, econômicas e sociais” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 21).

Podemos chamar essa exigência de autoeducar-se permanentemente, em termos foucaultianos, de governamentalidade do aprendizado. Ler a modernidade perspectivada a partir deste conceito implica distinguir três tipos de discurso que estão agenciados por três tipos de práticas pedagógicas. Recuperemos na íntegra a síntese feita por Noguera-Ramírez (2011, p. 21):

o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado “o momento da instrução” ou “momento do ensino”, generalizado pela estrita relação estabelecida entre práticas de ensino, práticas de “polícia” e processo de constituição da “razão do Estado” [...]; o segundo momento, iniciado no fim do século XVIII, seria denominado de o momento da “educação liberal”, devido ao aparecimento do novo conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade e da natureza humana, tal como foi formulada nos discursos do Iluminismo. Por último, desde o fim do século XIX, a emergência do conceito de “aprendizagem” marcaria a passagem da educação liberal para aquilo que se chamaria posteriormente a “sociedade da aprendizagem”, “sociedade aprendente” ou “cidade educativa”, graças, de uma parte, à extensão da função educativa além da escola e, de outra, à consequente exigência, para o indivíduo habitante desse novo espaço social, de um aprendizado constante e ao longo da vida, exigência que leva a sua consideração como aprendiz permanente, vitalício [...].

Por governamentalidade, compreendemos a arte de governar cuja razão está no centro do próprio Estado moderno, por meio de suas técnicas administrativas com finalidades de gestão da população. Essa razão de Estado não está baseada no modelo do soberano, ou de sua proeza para manutenção do poder; muito menos no poder pastoral da Idade Média que tinha, como fim, o governo interior dos homens. Porém, o modo moderno e liberal de

governar possui, como técnica, determinados dispositivos do governo pastoral e soberano que se sobrepõe e se interpõe à racionalidade moderna. Judith Revel define governamentalidade da seguinte maneira:

A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da “população”, isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeito de direito ou a categoria geral da “espécie humana”, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros. As tecnologias governamentais concernem, portanto, também ao governo da educação e da transformação dos indivíduos, àquele das relações familiares e àquele das instituições. É por essa razão que Foucault estende a análise da governamentalidade dos outros para uma análise do governo de si. (REVEL, 2005, p. 54)

No curso “Segurança, Território e População”, Foucault compreende a governamentalidade como “[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 143). O autor também afirma que a governamentalidade é “[...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de governo sobre todos os outros - soberania, disciplina [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 144). Ou seja, tanto as técnicas de governo quanto a biopolítica⁷, implicam o controle das estratégias que os indivíduos podem exercer sobre si mesmos. Assim, o Estado, por meio de seus dispositivos técnicos, exerce sobre os indivíduos a força para que estes se governem e governem aos outros: “Como se governar, como ser governado, como fazer para ser melhor governado possível etc.” (FOUCAULT, 2013, p. 408).

Edgard de Castro, em verbetes de Foucault sobre governamentalidade, diz: “En la relación consigo mismo (elemento constitutivo de la gubernamentalidad) encontramos un conjunto de prácticas que permiten constituir, definir, organizar estrategias que los individuos pueden desarrollar respecto de los otros” (CASTRO, 2004, p. 152). Neste sentido, no governo de si, está intrínseco o governo dos outros. Sendo a governamentalidade inseparável das

⁷ Judith Revel ao destacar o conceito de biopolítica, afirma que o termo “designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio dos biopoderes locais se ocupará, portanto, da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas” (REVEL, 2005, p. 26).

técnicas do eu “Foucault denomina governamentalidade al encuentro de las técnicas de dominación y las técnicas de sí” (CASTRO, 2004, p. 152). Portanto, podemos entender que não existe governamentalidade sem tecnologias de subjetivação.

Foucault utiliza el término “gubernamentalidad” para referirse al objeto de estudio de las maneras de gobernar. Encontramos, en consonancia con los ejes de la noción de gobierno que mencionamos, dos ideas de gubernamentalidad. En primer lugar, encontramos un dominio definido por: 1) el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esta forma de ejercicio del poder que tiene por objetivo principal la población, por forma mayor la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad; 2) la tendencia, la línea de fuerza que en Occidente condujo hacia la preeminencia de este tipo de poder que es el gobierno sobre todos los otros –la soberanía, la disciplina–, y que, por otra parte, permitió el desarrollo de toda una serie de saberes; 3) el proceso o, mejor, el resultado del proceso por el cual el Estado de justicia de la Edad Media se convirtió, durante los siglos XV y XVI, en el Estado administrativo y finalmente en el Estado gubernamentalizado. (CASTRO, 2004, p. 236).

Assim, podemos compreender, grosso modo, que governamentalidade é resultado do governo das populações de um determinado Estado. Alargando o conceito, podemos entender que o resultado do governo, por meio de suas técnicas e tecnologias do eu, são o controle e a normatização dos sujeitos, com a finalidade de corresponderem ao governo moderno. Ou seja, a finalidade da governamentalidade seria o governo das práticas alheias e individuais das populações.

Jorge Larrosa, em “Tecnologias do Eu e Educação,” defende a tese de que o campo pedagógico se insere em dois discursos que se interpelam. O primeiro teria “forte dependência de um modo de pensamento antropológico” (LARROSA, 1994, p. 41), de que a educação seria um projeto de realização da humanidade. No segundo, a pedagogia aparece como mediadora para o desenvolvimento do sujeito. Nesta segunda ideia, oculta-se o papel da pedagogia de forjar e produzir pessoas. Ou seja, perde centralidade o papel da pedagogia como agente fundamental do processo de fabricação do homem; duplo empírico transcendental.

Neste trabalho, o autor, por meio de um viés foucaultiano, problematiza o papel da pedagogia na construção da experiência de si:

Mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se

oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 1994, p. 43)

Podemos compreender o campo pedagógico e seus dispositivos, incluindo os recursos audiovisuais, como criadores da experiência de sujeito aprendente. Por meio do cruzamento entre discursos de verdade e práticas que regulam e formam a subjetividade, temos formada a interioridade de um sujeito que se transforma continuamente; capaz de regular a si mesmo.

Sobre a capacidade do indivíduo de regulação de si, Larrosa define uma estrutura básica para refletir sobre a questão. Sobre essa esquematização, ele define os itens: ver-se; expressar-se; narrar-se; julgar-se; dominar-se. De modo geral, são operações “fabricam o próprio duplo” (LARROSA, 1994, p. 75). O duplo, “[...] está construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que me narro quando construo temporalmente minha própria identidade [...]” (LARROSA, 1994, p. 75). Neste sentido, será por meio dos dispositivos pedagógicos a operacionalização dessa esquematização cuja finalidade é a capacidade de forjar o sujeito, criar a experiência de si.

Noguera-Ramírez (2011) afirma que a sociedade da aprendizagem desenvolveu tendências pedagógicas nos seguintes termos: aprendizagem ao longo da vida, aprendiz permanente, abordagem por competências e educação por competências. Essas tendências, chamadas de pedagogias contemporâneas (AQUINO, 2017), seriam o aprimoramento de uma nova governamentalidade, não mais entre a razão do Estado e a dos indivíduos, mas entre a razão dos indivíduos entre si e a dos indivíduos entre os próprios indivíduos. O processo contínuo de aprimoramento dispensa o papel do Estado como instituição central na organização, regulação e oferecimento do conhecimento, centralizando no próprio sujeito a competência para aprender a aprender.

Essa intervenção do Estado sobre os interesses, “é que já não se precisa agir diretamente sobre o indivíduo, o alvo não é tanto o corpo dos indivíduos” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 233). O investimento da máquina pública será sobre os interesses, estimulando o desejo das pessoas. Somente a partir desse investimento, é possível para o sujeito considerar interessante ou ver vantagens para si na aprendizagem contínua. Deve ser constante o apelo para que todos possam se aprimorar, por isso, observamos em propagandas de ensino superior e técnico as vantagens para o aprimoramento contínuo:

melhores salários, melhores empregos, vantagens sobre outros estudantes e vivências de experiências.

Em fins de 2018, na propaganda para seu vestibular, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) publicou no YouTube um vídeo chamado “PUC-SP: Os Melhores Anos de Sua Vida”. Nele um pai diz para sua filha: “Foi na PUC que eu conheci os valores do conhecimento, da amizade, da ética” (PUC-SP..., 2018). Os dizeres são sobrepostos a imagens de jovens aguerridos contra a Ditadura Militar no Brasil e do movimento “Diretas já” que, na atual conjuntura, podem ser lidas como constituintes de um espaço de resistência, plural, democrático, livre e aberto. A jovem que inicia o vídeo, aparentemente desanimada, encerra a propaganda dizendo para a suposta caloura, enquanto pinta o seu rosto de verde e amarelo: “se prepara, você vai começar a viver os melhores anos de sua vida”. Mesmo sendo apenas a propaganda de uma instituição privada de ensino superior, o vídeo enfatiza o ensino por meio da experiência, de modo que todos os espaços são de aprendizagem, não apenas a sala de aula, mas toda a instituição. Dessa forma, “o interesse tem a ver com a relação entre um agente e um objeto, portanto o que é interessante não é a coisa, mas a relação, a atividade que vincula agente e objeto” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 235).

Para concluir esse capítulo, ressaltamos que a “sociedade da informação”, a “sociedade da educativa” ou a “sociedade da aprendizagem” problematizam a fase atual do capitalismo, também chamada de pós-industrial, na qual as informações são insumos centrais nas relações de trocas comerciais. Para ratificar, salientamos alguns marcos para objetificação dessa ordem discursiva: os relatórios organizados por Edgard Faure (1973) e Jacques Delors (1996) e três políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro: a regulamentação da LDBEN (1996), a formação da TV Escola e o Programa SocInfo (1998). Vale lembrar que o SocInfo, efetivado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, esteve voltado para a expansão da sociedade da informação (TAKAHASHI, 2000). Dentre as áreas prioritárias, havia ações para a educação, circunscrevendo o papel da TV Escola (nosso material empírico), como pilar desse novo paradigma educacional. Desenvolvemos a seguir a análise dos acontecimentos contemporâneos à TV Escola, especialmente aqueles voltados para a aprendizagem permanente, a educação ao longo da vida e o aprender a aprender.

3 O ACONTECIMENTO: SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM

3.1 Aprender a ser: os relatórios de Edgard Faure (1973) e de Jacques Delors (1996)

O relatório intitulado *Aprender a ser: La Educación del futuro*, organizado em 1973 por Edgard Faure em conjunto com Felipe Herrera, Abdul-Razzak, Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema e Frederick Chanpiom Ward - membros da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação para a UNESCO-, apresenta o panorama da educação mundial e suas tarefas frente ao desenvolvimento científico-tecnológico. Conceitos deste texto, como “aprender a ser”, “cidade educativa”, “educação permanente e contínua”, serão novamente abordados no relatório *Educación: Um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors, em 1996, publicado quase 30 anos depois da publicação do relatório de Faure para a UNESCO novamente. Retomamos esses dois relatórios para verificar de que forma suas ideias sobre educação circularam na LDBEN (1996), proliferando-se no Programa SocInfo do governo brasileiro (1999).

Edgard Faure era advogado, historiador, ensaísta e memorialista. Foi político na França, chegando a ser primeiro-ministro e presidente da Assembleia Nacional deste país (EDGAR..., [2019?]). No relatório organizado por ele está presente a ideia presságio, conforme indicado no capítulo (*A manera do presagio*) *Una Ciudad Educativa*. O autor alude à ideia de presságio, que remete às cidades educativas do futuro; são realizadas críticas à educação formal escolarizada, propondo-se uma educação direcionada à formação do sujeito para a vida, integrada ao mundo e à sociedade. Sobre as funções das cidades educativas, faz-se necessário deslocar o indivíduo como o objeto do conhecimento para sujeito do conhecimento. “En hecho educativo, el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender” (FAURE *et al*, 1973, p. 241). Isto é, o indivíduo deve ser sujeito de sua própria educação, educar a si mesmo.

Diante desse cenário, não cabe à escola assumir todas as funções e responsabilidades dos indivíduos em uma sociedade da aprendizagem. As tarefas educativas devem ser atribuídas aos diversos setores da sociedade que, por sua vez, devem construir e potencializar nas cidades, lugares educativos. Essa conquista seria alcançada via integração e desenvolvimento científico e tecnológico e as máquinas poderiam ocupar lugares importantes para o ensino e aprendizagem. “Indudablemente, las máquinas pueden hacer esto en la

medida en que están efectivamente al servicio de la colectividad social” (FAURE *et al*, 1973, p. 243).

Faure aponta que, a partir do momento em que as sociedades abarcarem as demandas educativas, o efeito será uma nova configuração das sociedades urbanizadas, chamadas de “cidades educativas”, nas quais o sujeito irá dispor de todos os meios possíveis para se educar, “[...] de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación” (FAURE *et al*, 1973, p. 244). Essa nova configuração reforça que os meios devem estar disponíveis, mas caberá aos sujeitos a competência de seus processos de aprendizagem. O relatório recomenda aos Estados a implementação de políticas e reformas educacionais para alcançarem os objetivos concernentes à consolidação das cidades educativas.

No capítulo *Elementos para las extrategias contemporâneas: Idea rectora de las políticas educativas*, Faure enumera um conjunto de princípios para implementar as cidades educativas. Tais princípios estão em consonância com os objetivos da UNESCO no âmbito das políticas educacionais. O primeiro deles afirma que “todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa” (FAURE *et al*, 1973, p. 265), ou seja, em uma cidade educativa aprender é uma atividade contínua.

No segundo princípio, “restituir a la educación las dimensiones de la existencia vivida, redistribuyendo la enseñanza en el tiempo y en el espacio” (FAURE *et al*, 1973, p. 266), considera-se que os tempos-espacos educacionais devem estar para além dos escolares, a fim de que todas as atividades da vida estejam voltadas para a aprendizagem.

O terceiro princípio do documento aponta a necessidade de desformalização das instituições. “La educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido e adquirido” (FAURE *et al*, 1973, p. 269). Segundo Faure, este princípio é acompanhado por duas tendências. A primeira seria a diversificação e multiplicação das instituições educativas, para além das escolares. A segunda seria a desformalização das estruturas tradicionais. O relatório utiliza o termo “dessacralização das instituições escolares” para se referir às necessidades de mudanças no formato dessas instituições.

O quarto princípio, “un sistema educativo global y abierto facilita la movilidad horizontal y vertical de los enseñados y multiplica sus posibilidades de elección” (FAURE *et*

al, 1973, p. 273), sugere tanto abolir barreiras entre os ciclos de ensino e a educação formal e não-formal, quanto prover possibilidades de educação interativa entre diversos níveis (FAURE *et al*, 1973). Segundo o relatório, isso aumentaria as chances de mobilidade e de escolhas do sujeito, frente às disciplinas e aos níveis de ensino.

O quinto princípio diz que “la educación de los niños en la edad preescolar es un requisito previo esencial de toda política educativa y cultural”. Em comentário sobre este princípio, o relatório afirma que se trata de “también de poner a contribución de los medios de comunicación para las masas, que pueden prestar grandes servicios allí donde se preocupen de extender sin demora la enseñanza preescolar a un gran número de niños [...]” (FAURE *et al*, 1973, p. 275). Ou seja, é de grande valia a contribuição dos meios de comunicação de massa como continuidade do ensino infantil, não no sentido de substituir a educação infantil, mas de incluir os *mass media* a serviço da educação das crianças.

Saltando para o sétimo princípio do relatório de Faure *et al* (1973, p.278), “el concepto de enseñanza general debe ampliarse en forma que englobe efectivamente el campo de los conocimientos socio-económicos, técnicos y prácticos de orden general”, este considera as formações especializadas e profissionais, no intento de abarcar o mundo do trabalho e do desenvolvimento científico e tecnológico. Esse mesmo raciocínio é retomado, no oitavo princípio, ao destacar o papel da educação para formar profissionais flexíveis e com maiores possibilidades de mobilidade profissional.

En lo que concierne a la preparación para el trabajo y para la vida activa, la educación debe tener por finalidad no sólo formar a los jóvenes para el ejercicio de un oficio determinado, sino, sobre todo, ponerles en situación de adaptarse a tareas diferentes y perfeccionarse sin cesar a medida que evolucionan las formas de producción y las condiciones de trabajo; debe tender así a optimizar la movilidad y a facilitar a reconversión profesional. (FAURE *et al*, 1973, p. 281)

Isso posto, o relatório postula a preparação para o mundo do trabalho, a fim de forjar profissionais preparados para amplas carreiras e com fácil mobilidade de alocação, isto é, flexíveis – características típicas do mundo do trabalho contemporâneo, no qual, cabe ao sujeito o desenvolvimento de amplas habilidades e competências correspondentes às novas dinâmicas dos mercados.

O nono princípio, também voltado para a perspectiva do mercado, afirma que “la noción de educación permanente, en el sentido pleno del término, implica que las empresas sean investidas de amplias funciones educativas” (FAURE *et al*, 1973, p. 282), cabendo às

empresas responsabilizarem-se pela aprendizagem contínua dos empregados, o que exigiria desenvolvimento de setores de recursos humanos no interior dessas mesmas empresas.

Avançando para o décimo quarto princípio, que trata dos autodidatas, lê-se: “la nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituible en todo sistema educativo” (FAURE *et al*, 1973, p. 294). Esse princípio refere-se ao processo de valorizar a autoeducação, cujo enfoque é aprender a aprender, no sentido de dominar as possibilidades de transformar as experiências em aprendizagem. Segundo o documento, “la adquisición de los mecanismos de aprendizaje autónomo y la disponibilidad de amplios medios auxiliares aumenta mucho la eficacia del estudio solitario” (FAURE *et al*, 1973, p. 294).

O décimo quinto princípio, ao ressaltar que “el efecto acelerador y multiplicador de las nuevas técnicas de reproducción y de comunicación es una condición primordial para la realización de la mayoría de las innovaciones” (FAURE *et al*, 1973, p. 295), incentiva o uso das mídias e das tecnologias da informação e comunicação com finalidades educativas, procurando abarcar o maior número de sujeitos implicados no contexto das inovações educativas. Por fim, destacamos o vigésimo princípio que afirma: “contrariamente a las ideas y a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe adaptarse al enseñado, no este quien debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza” (FAURE *et al*, 1973, p. 305). Portanto, o ensino e a aprendizagem devem se adaptar às condições do sujeito, adequando suas metodologias às demandas do sujeito aprendente.

As ideias norteadoras do relatório Faure *et al* (1973) podem ser adensadas em torno dos conceitos de “cidades educativas” e “educação ao longo da vida”. O primeiro seriam as sociedades cujas problemáticas educativas estariam no centro de todas as instituições sociais, de modo que o ensino e a aprendizagem seriam o *modus operandi* da vida nas cidades. O segundo conceito abrangeria, por sua vez, a aprendizagem para além dos ciclos escolares que reconhece que o indivíduo nunca está formado, pelo contrário, está sempre em formação num contínuo *work in progress*.

Acerca dos princípios educacionais apresentados com base nos conceitos de “cidades educativas” e “educação ao longo da vida”, delineamos três conclusões acerca de como a aprendizagem poderia acontecer no contexto atual das ambiências educativas flexibilizadas. A primeira diz respeito à possibilidade de aprender continuamente por intermédio de múltiplos

meios e lugares, interligados a sistemas globais abertos de aulas e níveis de ensino, ou seja, os espaços-tempos da aprendizagem não estariam mais restritos à espacialidade geográfica das escolas. A segunda conclusão refere-se à ampliação da ideia de ensino e “educação permanente” para o mundo trabalho, objetivando formar sujeitos flexíveis e com capacidades específicas para resolução de problemas na dinâmica de funcionamento dos mercados globalizados. Por fim, a terceira conclusão concerne ao papel da ciência no contexto das tecnologias educativas, informacionais e de comunicação, que abarcariam a formação dos indivíduos, a fim de formar sujeitos capazes de autorregular seus processos formativos.

Duas décadas e meia depois da publicação de Faure, Jacques Delors, em conjunto com In'am Al-Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Goham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr e Zhou Nanzhao publicam o relatório “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI” (1996), no qual esboçam um diagnóstico acerca da educação global. Assim, como no relatório anterior, os autores sugerem políticas e estratégias para educação no século XXI. O organizador da publicação, Jacques Delors, foi político do Partido Socialista francês, tendo ocupado diversos cargos na administração pública deste país.

Na segunda parte do documento, são abordados os princípios norteadores para educação. O texto apresenta “os quatro pilares da educação”, baseando-se em algumas ideias do relatório de Faure (1973), especialmente sobre as necessidades educacionais frente ao mundo globalizado e ao advento das novas tecnologias da informação e comunicação. Os quatro pilares são circunscritos em torno dos enunciados “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. O primeiro está relacionado à aquisição dos “instrumentos da compreensão” (DELORS *et al*, 1996, p. 90); o segundo diz respeito à capacidade de “poder agir sobre o mundo envolvente” (DELORS *et al*, 1996, p. 90); o terceiro relaciona-se, por sua vez, com a habilidade “de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas” (DELORS *et al*, 1996, p. 90); e o quarto integraria os três eixos anteriores.

Conforme o texto do relatório “aprender a conhecer” pode ser entendido como o prazer de conhecer as coisas, bem como a competência para compreender o mundo e os ambientes que nos circundam. “Deste ponto de vista [...], é essencial que cada criança esteja

onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida ‘amiga da ciência’” (DELORS *et al*, 1996, p. 91). Nesse quesito, podemos entender que, para o desenvolvimento de competências científicas, é necessário que o espírito investigativo e empírico, típico da atividade científica, seja estimulado no sujeito.

O segundo princípio de Delors *et al*, “aprender a fazer”, como consta no documento, “está estreitamente ligada à questão da formação profissional” (DELORS *et al*, 1996, p. 93). Seu objetivo é relacionar o processo de aprendizagem com o mundo do trabalho, operacionalizando o processo de aprendizagem de questões práticas. Esse princípio é acompanhado da educação profissional e de suas conexões com o universo pragmático de resolução de problemas relacionados à vida cotidiana. Desloca-se da noção de qualificação para o mercado de trabalho para a ideia de desenvolvimento de competências - “[...] exigência de uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (DELORS *et al*, 1996, p. 94).

A ideia de “aprender a viver” está relacionada ao desenvolvimento de competências para que o sujeito aprenda a viver em conjunto, numa comunidade global, porque, “sem dúvidas, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (DELORS *et al*, 1996, p. 96). A concepção do aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, diz respeito ao ensino e ao exercício da não-violência, criando espaços favoráveis à não-exclusão e ao diálogo com o outro. Delors aponta duas vias metodológicas na resolução de conflitos nessa convivência com os outros: “a descoberta progressiva do outro ao longo da vida” e a “participação em projetos comuns” (DELORS *et al*, 1996, p. 97).

Por último, “aprender a ser” sintetiza os três princípios anteriores, no sentido de que o fim último da educação é que o sujeito consiga realizar-se em todas as dimensões de sua vida (DELORS *et al*, 1996). Assim, “todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos [...], de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS *et al*, 1996, p. 99). Tal princípio reforça a ideia da autonomia do sujeito para viver. Em outras palavras, o governo de si próprio e o desenvolvimento da autorregulação para a aprendizagem.

Nos demais capítulos, o documento aponta o caminho da “educação ao longo da vida”. Retomando ideias de Faure *et al*(1973), o texto apresenta a educação como o cerne da vida dos sujeitos nas sociedades modernas. Nesta nova configuração, o tempo de aprender não se divide em tempo da casa, do trabalho e da escola, mas se estende para todas as dimensões da vida:

É este contínuo *continuum* educativos, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda vida”. Em seu entender, é a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. (DELORS *et al*, 1996, p. 104)

Faure *et al* (1973) e Delors *et al* (1996) reforçam e insistem na necessidade de deslocamento do espaço-tempo do aprender como algo contínuo. Aprender não deve ser uma experiência de espaço-tempo localizada em apenas um momento da formação do ser humano, mas o modo de vida dos sujeitos na contemporaneidade. Essa ideia de deslocamento do espaço-tempo é fulcral, porque cada indivíduo deverá saber “conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço tempo” (DELORS *et al*, 1996, p. 104).

Compreendemos, a partir destas proposições, que o deslocamento do espaço-tempo da aprendizagem somente será possível a partir do governo de si, isto é, se o indivíduo for capaz de conduzir seu próprio destino no mundo, sem depender do Estado ou alguma instituição instrutora. Esse deslocamento para o governo do indivíduo acontece em consonância com as modificações e alterações no mundo do trabalho, levando “a uma reorganização dos ritmos da vida” (DELORS *et al*, 1996, p. 105), sendo necessária a forja de um indivíduo que corresponda às novas dinâmicas do mercado.

A educação ao longo da vida, como o próprio documento afirma, “[...] é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir” (DELORS *et al*, 1996, p. 106). A constituição dessa autonomia deve acontecer no mundo do trabalho e na comunidade; autonomia está articulada em torno de “saber, fazer juntos, viver juntos e saber ser” (DELORS *et al*, 1996, p. 106). Desta forma, considerando os objetivos apresentados nos relatórios, podemos perceber que

sua finalidade é a produção de um sujeito capaz de criar a experiência de si, ou ainda, aprender a ser.

O documento questiona: “podemos afirmar, pois, que se trata de uma experiência humana fundamentalmente nova?” (DELORS *et al*, 1996, p. 107). Pelo o que compreendemos, sim. Trata-se de um novo sujeito, não mais aquele do século XIX, quando havia certa estabilidade e a crença de que a formação escolar auxiliaria na resolução de problemas educativos e sociais. Com as mudanças decorrentes do neoliberalismo no mundo do trabalho e seus desdobramentos nos contextos científico e tecnológico, a aprendizagem ganhará centralidade, devendo estar a cargo dos próprios dos sujeitos e não mais da instituição escolar.

Em “Fundamentos da Nova Educação”, documento para Unesco, Werthein e Cunha (2005), ratificam as ideias postuladas acerca do relatório de Faure *et al* (1973), afirmando a necessidade de

Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir de maneira exata conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser. (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 13)

O texto fala sobre a importância dada pelo relatório de 1973 às tecnologias educativas, seu papel no futuro da educação e os seus resultados científicos e tecnológicos. Outra problemática que Werthein e Cunha (2005) destacam do relatório de Faure *et al* (1973) é a ideia dos sujeitos como seres inacabados e, portanto, em formação contínua. Eles afirmam que “a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 24).

Outra ideia resgatada pelos autores refere-se às “cidades educativas”. Estas seriam em sua totalidade espaços de aprendizagem, de modo que as “implicações desse postulado para educação são, pode se afirmar, incomensuráveis, já que a instituição escolar não será mais o único local de aprendizagem, mas toda a sociedade” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 15).

3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9.394 (1996)

Destacamos, neste item, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, não apenas para analisá-la como instrumento regulador da educação

nacional, mas como um acontecimento discursivo fundamental para a aprendizagem via tecnologias educativas no Brasil. Como veremos adiante, a TV Escola - nosso material empírico - é balizada pela LDBEN e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja elaboração baseou-se na referida lei. Outro destaque diz respeito à influência dos relatórios de Edgar Faure *et al*(1973) e Jacques Delors *et al* (1996) na LDBEN. De início, chamamos atenção sobre a abrangência da LDBEN, concernente ao processo formativo do sujeito, no Título I, *Da Educação*, Art. 1: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

É notório, portanto, que a formação do sujeito não acontece em um local específico como a escola, mas em todas as ambiências vinculadas às dimensões da vida humana, isto é, na família e em outros contextos da sociedade civil. Nesse sentido, o artigo da LDBEN se articula com as concepções de ambos os relatórios, o de Delors (1996) e de Faure (1973), uma vez que ambos enunciam o deslocamento do espaço escolar da aprendizagem para todas as dimensões da vida.

En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyndo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios lo que deben asumir, por su parte una responsabilidad educativa [...] (FAURE *et al*, 1973, p. 243).

No inciso II do artigo, lê-se que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), diretriz que se conecta com a ideia de educação em todas as dimensões da vida, porém com finalidades sociais endereçadas ao mundo do trabalho.

O artigo 32 da LDBEN, seção III do ensino fundamental, e os incisos I, III e IV circunscrevem os objetivos da formação básica do cidadão. No inciso I diz que um dos objetivos do ensino fundamental é “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Ou seja, a finalidade da educação no ensino fundamental deve se voltar para compreender o mundo, a sociedade e suas tecnologias.

O inciso III refere-se ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, “tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996). De modo geral, esses incisos que remetem às ideias presentes nos relatórios

de Faure *et al* (1973) e Delors *et al* (1996) sobre uma educação direcionada para o desenvolvimento de capacidades e competências no sujeito para aprender com o meio social. De modo semelhante, o inciso IV, que tem como destaque o ensino fundamental, enfatiza “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (BRASIL, 1996), o que mais uma vez nos remete ao relatório Delors *et al* (1996), quando este aborda o princípio de aprender a viver juntos.

Na Seção IV, sobre o ensino médio, chamou-nos atenção o inciso II, que considera a educação “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, **para continuar aprendendo**, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, destaque nosso). Esta ideia está presente na avaliação do relatório de Jacques Delors *et al.* (1996), como podemos ler no trecho abaixo:

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de **educação ao longo de toda a vida**, dadas as vantagens que oferece em **matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço**. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS *et al.*, 1996, p. 18, destaque nosso).

As noções de “aprender ao longo da vida”, “flexibilidade” e “acessibilidade no tempo e no espaço” são ideias basilares do relatório da UNESCO e que embasaram a LDBEN. O relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Delors *et al* (1996, p. 110), assevera que, “no futuro, é preciso imaginar concepções inovadoras em matéria de tempo de trabalho que tenham mais em conta as preferências individuais dos trabalhadores, por um lado, e as necessidades de flexibilidade das empresas, por outro”. Essas concepções e avaliações são reflexos no campo educacional das mudanças econômicas que se desenrolam no interior do capitalismo, impactando na configuração do mundo trabalho e na formação da mão de obra.

No capítulo III, conforme a LDBEN, aborda-se a educação profissional. A esse respeito, o artigo XXXIX afirma: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz permanentemente o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Observamos a mesma abordagem nos

relatórios anteriormente mencionados com relação ao ensino superior, reforçando a ideia de educação para desenvolvimento de aptidões produtivas para o mundo globalizado e ao longo da vida, noções também presentes nos incisos de I a VII do Art. 43 da LDBEN.

Para finalizar, nas Disposições Gerais do artigo LXXX, que se aproxima de nosso objeto de pesquisa, afirma-se que o ensino a distância deverá ser incentivado pelo poder público em todos os níveis e modalidades, devendo ser regulamentado e acompanhando pelo Estado. No parágrafo IV, inciso I, lê-se que a educação a distância gozará de tratamento diferenciado, incluindo, os “custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens”; e, no inciso II afirma-se que a concessão de canais ocorrerá “com finalidades exclusivamente educativas” (BRASIL, 1996), evidenciando, portanto, o papel do Estado no incentivo e desenvolvimento do ensino à distância.

3.3 Programa Sociedade da Informação - SocInfo (1999)

Em 1999, o Governo Federal, por meio do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), lançou o Programa Sociedade da Informação (SocInfo), coordenado por Tadao Takahashi. O objetivo era incentivar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, por conseguinte, elevar a economia brasileira a um patamar global de integração e competitividade com os mercados internacionais. O SocInfo foi delineado a partir dos seguintes eixos: criação de infraestrutura, geração de emprego, abertura de mercados e educação na sociedade da informação (SOCINFO, 2001).

Embora o emprego do termo “sociedade da informação” esteja em desuso, devido ao crescimento das mídias sociais e, com elas, a circulação de *fake news*⁸, entre a década de 1990 e o fim dos anos 2010, o uso do termo era comum para caracterizar fenômenos ocasionados pelo impacto das novas tecnologias da informação e comunicação nos meios sociais, marcada pelo *boom* da Internet e pelo desenvolvimento das nanotecnologias. No final dos anos 1990, a ineficiência da infraestrutura e os avanços tecnológicos entraram prioritariamente nas agendas de governo.

Com a emergência da sociedade da aprendizagem no contexto do movimento pós-industrial, os governos ocidentais criaram políticas públicas para incentivar o

⁸ Divulgação de notícias falsas por meio da internet, tanto na criação de páginas como nas mídias sociais. Há casos emblemáticos como as eleições nos EUA e no Brasil, países nos quais notícias falsas influenciaram o voto dos eleitores.

desenvolvimento científico e tecnológico. Uma dessas iniciativas foi a publicação do livro “Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde”, organizado por Tadao Takarashi (2000) e financiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) para o Programa Sociedade da Informação (SonInfo). A publicação é resultante de um conjunto de estudos apresentado por diversos pesquisadores que, reunidos em grupos de trabalho (GT), propuseram ações para enfrentar os desafios relativos a impulsionar uma sociedade da informação no país. Dentre os destaques do livro, encontramos as seguintes temáticas: Mercado, trabalho e oportunidades; Universalização de serviços para a cidadania; Educação na sociedade da informação, entre outras (TAKAHASHI, 2000). Concernente ao afã de uma sociedade da informação, o livro diz o seguinte:

A sociedade da informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico. É um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infra-estrutura de informações disponível. É também acentuada sua dimensão político-econômica, decorrente da contribuição da infra-estrutura de informações para que as regiões sejam mais ou menos atraentes em relação aos negócios e empreendimentos. Sua importância assemelha-se à de uma boa estrada de rodagem para o sucesso econômico das localidades. Tem ainda marcante dimensão social, em virtude do seu elevado potencial de promover a integração, ao reduzir as distâncias entre as pessoas e aumentar o seu nível de informação. (TAKAHASHI, 2000, p. 05).

Percebe-se, no excerto, que a expectativa da consolidação de uma sociedade da aprendizagem fazia parte da agenda política para o desenvolvimento da integração nacional, da política econômica e dos meios informacionais. Contudo, nosso intuito é atentar para os aspectos educacionais abordados na publicação, devido ao enquadramento do nosso problema de pesquisa.

O capítulo do “Livro Verde” voltado à educação endossa a tese de que “a educação é o elemento chave de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e na aprendizagem” (TAKAHASHI, 2000, p. 45) e que é, por meio dela, que desenvolvemos capacidades para inovar. Portanto, não há como adentrarmos numa sociedade da informação se os sujeitos não estão preparados para utilizar as tecnologias informacionais. Assim, há urgência de que este novo indivíduo se aprimore continuamente por intermédio de um investimento em formação contínua. Para que isso seja possível, é necessária a implantação de infraestruturas e redes de internet nas escolas, a fim de que todos os estudantes possam acessar computadores e Internet. Para tanto, a *mudança nos meios de aprendizagem* deve

ancorar-se nas redes de computadores e nas interações multimídias por meio de diversos dispositivos de som e imagem (TAKAHASHI, 2000).

No livro, conclui-se que a educação a distância faz parte do projeto político pedagógico da sociedade da informação, devendo ser incentivada. No caso brasileiro, deve ser promovida a alfabetização digital. Nessa publicação, a TV Escola aparece como melhor exemplo de educação a distância, por alcançar milhares de brasileiros e disseminar conteúdos educativos. Abordaremos esta ferramenta mais detalhadamente no próximo capítulo.

Por fim, é possível dizer que os seguintes acontecimentos discursivos estão de acordo com a ideia de sociedade da aprendizagem: relatórios Faure *et al* (1973) e Delors *et al* (1996); Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; e o Programa SocInfo (1996). Esses acontecimentos estão situados na mesma ordem relativa ao surgimento da TV Escola (1996), ou seja, na esteira da sociedade da aprendizagem, possibilitando, de modo sincrônico, tanto a circulação quanto a produção de audiovisualidades, com destaque para as animações educativas. Nos próximos capítulos, delineamos o percurso das políticas audiovisuais que possibilitaram a emergência da TV Escola.

4 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AUDIOVISUAIS EDUCATIVAS NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM: EMERGÊNCIA DA TV ESCOLA

Em novembro de 2018, a Fundação Roberto Marinho (FRM), por meio do Canal Futura, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), lançou o Centro Nacional de Mídias e Educação (CNME), com a finalidade de promover a interação remota entre professores em estúdio com estudantes da educação básica de vários municípios do país (EM PARCERIA..., 2018). O projeto integra 150 escolas públicas de 18 estados brasileiros. O ex-ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, afirmou tratar-se de

uma educação mediada por tecnologia, para conectar as pessoas, conectar os professores com alunos de todo o país, como se fosse uma videoconferência multiponto, onde milhares de estudantes poderão interagir, sempre com aulas ao vivo, presenciais, dentro da escola, com o professor na sala de aula, podendo trazer conteúdos de altíssima qualidade. (EM PARCERIA..., 2018).

Vilma Guimarães, gerente geral de educação da FRM, concorda com Silva: “É uma forma de democratizar o acesso à educação de qualidade e uma oportunidade de o Brasil se conhecer e se reconhecer num diálogo entre seus professores e estudantes” (EM PARCERIA..., 2018).

O CNME, divulgado pela Rede Globo de Televisão como parte de seu conteúdo comercial, é apresentado como um projeto inovador de ensino, no qual professores “mediadores”⁹ e estudantes em sala de aula (ambiência presencial) interagem com professores especialistas em estúdio (ambiência virtual) (CENTRO..., 2018). O vídeo instrui, inclusive, como implementar nas escolas parceiras o referido projeto, bastando navegar pelo *website* do MEC ou realizar *download* do aplicativo no *smartphone*.

Em uma das peças de publicidade do CNME (Figura 4), três estudantes apresentam a suposta escola conectada e mediada pela tecnologia. Nela, a antiga cartolina utilizada para apresentações ainda se mantém como material pedagógico. Nesse vídeo, a professora-mediadora, apesar de ser a primeira a enunciar, está em segundo plano, atrás dos estudantes. Ao final do diálogo, estranhemos uma das cenas (Figura 5), pois a *smart TV* possui centralidade na sala de aula, usurpando o lugar da professora, que aparece do lado

⁹ Expressão utilizada na descrição do projeto no vídeo-comercial.

esquerdo. O comercial se encerra com todos batendo palmas após a fala do apresentador-professor.

Figura 4 – Fotograma de publicidade do CNME, minutagem 10s

Fonte: CENTRO... (2018).

Examinando um pouco mais essas cenas a partir dos lugares de enunciação dos personagens, a professora (mediadora) e o professor (especialista) ocupam o lugar de quem detém o conhecimento. Além dessas posições de saber e poder, o professor-especialista evidencia uma concepção de aula como as conferências do tipo Technology, Entertainment, Design (TED)¹⁰: uma aula customizada, no formato de palestra *talk show* (Figura 5).

Figura 5 – Fotograma de publicidade do CNME, minutagem 26s

Fonte: CENTRO... (2018).

Esse formato de aula via videoconferência desterritorializa o espaço geográfico da sala de aula, bem como sua ambiência. Contudo, o uso do audiovisual na educação não é contemporâneo, remontando ao início do século XX, quando esse dispositivo, especialmente a produção de

¹⁰ Para mais informações ver: <https://www.ted.com/#/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

curtas-metragens do INCE, foi apresentado como inovação tecnológica que possibilitaria alcançar um maior número de brasileiros. Essa “inovação tecnológica” proporcionada pelo INCE, marcou um modo de educar, sobretudo, acerca da importância da forja de uma dada identidade nacional em torno de temáticas comuns, como a ciência, o patrimônio, a indústria e as artes.

4.1 O Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)

Percebemos que o desenvolvimento da sociedade da aprendizagem, latente no final século XIX, emerge no século XX, conforme discutido por Noguera-Ramírez (2011), sendo contemporânea do “escolanovismo”¹¹. Isso pode ser observado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al*, 2010), que demandou a necessidade de educação para todos com o uso de tecnologias, mormente o audiovisual:

a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 62)

Em março de 1932, vinte e seis intelectuais brasileiros - entre eles, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo, Edgard Roquette-Pinto e outros - assinavam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como o próprio documento propõe, trata-se da *Reconstrução Educacional no Brasil*, feita pelo governo varguista em ascensão e para o povo brasileiro. No primeiro parágrafo do Manifesto, afirma-se que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 33), estabelecendo uma relação entre progresso e educação. Ao propor a realização de reformas educacionais e a reorganização do currículo escolar, pensava-se na expansão e a universalização da educação no Brasil como um projeto que seria revertido em benefícios econômicos e sociais:

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso

¹¹ Termo utilizado nas publicações da área educacional, especialmente entre os pesquisadores ligados à história da educação brasileira.

material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar. (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 50-51).

O manifesto propõe a utilização de todos os recursos necessários para a empreitada educacional, “com a maior amplitude possível” (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 62), e com grande proveito, incluindo a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, de maneira que tais dispositivos abarcariam, em face das condições geográficas e territoriais do Brasil, grande “importância capital” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 62).

Não exploraremos completamente esse documento, porém consideramos alguns de seus enunciados importantes para circunscrever nossa problemática de pesquisa. No subtítulo do documento “O papel da escola na vida e sua função social”, a escola é apresentada como uma das instituições sociais “necessárias à vida”. Porém, afirma-se também que a educação não se faz somente pela escola, mas, sim, no interior do conjunto de forças que compõe a sociedade, sendo, portanto, variada a formação do homem moderno. Dessa forma, “o verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 62).

Em decorrência dos diversos desdobramentos do Manifesto, incluindo as reivindicações de artistas e intelectuais, meses depois, Getúlio Vargas sanciona o decreto nº 21.240, em abril de 1932, nacionalizando a censura do cinema, criando a taxa cinematográfica para educação popular e outras providências.

Ao sentenciar que os filmes educativos são materiais de ensino, pois possibilitam a assistência cultural para a educação das massas, o decreto também torna obrigatória a realização de convênio cinematográfico educativo com as locadoras de filmes para promoção e exibição em cinejornais. O artigo 15º do decreto 12.240 afirma que os convênios serão firmados para promoção da instituição de cine-jornal, objetivando efetuar filmagens em todo território nacional de espetáculos infantis com finalidades educativas, oferecer incentivos e facilidades às empresas nacionais produtoras de filmes, e, por último, apoiar o cinema escolar.

Na cerimônia para futuras instalações do INCE, em 1936, o ministro da Educação e Saúde na época, Gustavo Capanema Filho, saudou dois personagens emblemáticos na tarefa educacional brasileira, Álvaro de Osório de Almeida e Edgard Roquette-Pinto. O primeiro foi diretor honorário da Rádio Sociedade, formada por membros da Associação Brasileira de

Ciências. O segundo, além de seus méritos científicos e de sua contribuição na formação da Rádio Sociedade, foi responsável pela criação do INCE. Capanema Filho emprega as seguintes expressões sobre Roquette-Pinto:

brasileiro que, dando à sua vida um sentido de sabedoria e beleza, trouxe à educação brasileira dois poderosos e inéditos instrumentos, o rádio e o cinema [...]. O senhor Roquette-Pinto é um dos nossos mais puros patriotas. Um dos nossos maiores homens de cultura. Pode ser considerado, sob muitos aspectos, como um feiticeiro que pratica ante o auditório, maravilhado, as artes que recolheu dos livros e da natureza. Apenas ele difere dos demais feiticeiros, quando ensina ao público a infinidade destas artes. (MAURO, 1936).

Tal “feitiçaria” seria atribuição de Roquette-Pinto ao manusear e operar diversos conteúdos educativos relativos à ampla produção cinematográfica, marca de sua gestão no INCE. Dentre esses conteúdo, a preocupação com formação da identidade nacional e a divulgação científica. Com a sua saída do INCE, em 1947, as temáticas filmográficas abordadas pelo instituto passaram a girar mais em torno da educação rural, da musicalidade e da regionalidade brasileiras (ANDRADE, 2018, p. 85). O INCE funcionou de 1936 a 1966 e produziu aproximadamente mais de quatrocentos títulos de curtas-metragens. Ou seja, o cinema como dispositivo para a educação nacional não é algo surgido em nossa contemporaneidade¹².

A Cinemateca Brasileira, localizada na cidade de São Paulo, é a instituição responsável pela preservação do acervo audiovisual nacional, cujo acervo já sobreviveu entre incêndios (INCÊNDIO..., 2016), devastações e a “produções de desertos nos tempos”¹³. Parte do conjunto de filmes do INCE já está disponível *on-line* no banco de conteúdos culturais no *website* da instituição. Com a sobrevivência e manutenção desse material arquivístico, podemos, assim, escavar as sobreposições, interposições e junções discursivas que atravessaram a audiovisualidade brasileira, permitindo-nos afirmar que as políticas nacionais de mídia e audiovisualidade tiveram como precursor o INCE, culminando nos *streamings* de conteúdos *on-line*.

¹² Conforme Lei 13006/14, como discursividade o cinema na fronteira com educação escolarizada, circulou e ainda circula como dispositivo tecnológico.

¹³ Expressão do prof^o Dr. Eduardo Viveiro de Castro, referindo-se ao incêndio no Museu Nacional. Governar é criar desertos (COELHO, 2018).

4.2 TV Educativa (TVE)

O canal TV Educativa, do Rio de Janeiro, esteve em funcionamento no período compreendido entre 1975 a 2007, sendo o precursor na produção de conteúdo para a educação a distância. Apesar da relevância desse canal, não encontramos seu acervo disponível em nenhuma base de dados *on-line*. O canal TVE funcionou concomitante à TV Escola (extinta em 2007), tendo parte de sua programação deslocada para a TV Escola, naquele momento, recém-fundada.

Rondon Marques Rosa (2015) aponta que a concessão da emissora TVE aconteceu anos antes, em 1952, via decreto nº 30.832. A gestão do canal foi feita pela mesma concessionária da Rádio Emissora Roquette-Pinto (Fundação Roquette-Pinto). Rosa também menciona o surgimento de outros canais de televisão com finalidades educativas pelo país ou de emissoras com conteúdo educativo pertencentes a instituições de ensino, como: “a produção de programas pela Universidade de Santa Maria (RS), desde o ano de 1958, a TV Escolar em São Paulo, a Fundação João Batista Amaral e a Universidade de Cultura Popular no Rio de Janeiro” (ROSA, 2015, p. 55). César Bolaño e Joanne Santos Mota (2008), ao construir uma historiografia da TV Educativa, explicam que a concessão para a Rádio Roquette-Pinto aconteceu no governo Juscelino Kubitschek e cinco anos depois, em 1957, foi cedida, via decreto nº 42.939, para o grupo Excelsior de Televisão.

Foi, na década de 1960, que se urdiu a consolidação do que hoje compreendemos como canais de televisão educativos. Jonas Chagas Lúcio Valente (2009) menciona que esses canais educativos entraram para a agenda pública do período devido à necessidade de massificação da educação, objetivando principalmente profissionalizar os sujeitos no período de industrialização do país. No mesmo período, em 1962 “[...], é instituído o Código Brasileiro de Telecomunicação, indicando que os serviços da televisão brasileira deveriam ter caráter educacional e cultural, mesmo nos programas informativos ou de entretenimento” (BOLAÑO; MOTA, 2008, p. 03). Anos depois, é instituído o Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) que, em certa medida, priorizou a mídia educativa:

O processo de estruturação de canais educativos dentro de uma proposta conceitual ganhou força em 1964 com a criação de uma comissão, composta por educadores, funcionários do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL), com o projeto de um Centro Brasileiro de TV Educativa. (ROSA, 2015, p. 57).

Em 1967, o Ministério da Educação solicitou ao CONTEL licença para uso de faixas UHF e VHF para televisões educativas. Na ocasião, foram disponibilizados cerca de cem canais (BOLAÑO; MOTA, 2008), cujas concessões marcaram a expansão da modalidade canal educativo. Entretanto, é importante ressaltar que esses investimentos ocorreram durante o governo civil-militar de 1964 a 1985, que simultaneamente investia nas concessões privadas de televisão.

Não abordaremos o histórico da TV Educativa, mas gostaríamos de destacar o percurso de formação e extinção dessa mesma TV que, em 1967, ao ser fundida com outras concessões de canais regionais de televisão, torna-se Fundação do Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE)¹⁴. Segundo Rosa (2015), os primeiros projetos de canais educativos tinham objetivo de aumentar o alcance do ensino primário, com a realização, inclusive do I Seminário Internacional para Televisão Educativa, do qual participaram técnicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Por ocasião desse seminário, ocorreram mobilizações de combate ao analfabetismo, resultando na criação do programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁵. Após sua reestruturação, a FCBTVE foi denominada Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVE), funcionando no período de 1981 a 1990. Após nova reestruturação, de 1990 a 1997, foi chamada de Fundação Roquette-Pinto e, logo depois, recebeu a denominação de Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto para, finalmente, em 2007, ser integrada à Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), empresa pública de comunicação do governo federal brasileiro (VALENTE, 2009).

4.3 TV Escola

O canal TV Escola foi regulamentado em 1996 e tornou-se, após o fim da TV Educativa, a principal plataforma de conteúdos audiovisuais do Ministério da Educação. Seu *website* informa que “a TV Escola não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação, é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la” (SOBRE..., [20--]). Assim como o INCE, o programa tem parte de seu acervo disponibilizado no Portal

¹⁴ Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967 (BRASIL, 1967).

¹⁵ O MOBRAL, autorizado pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, foi criado para promover o alfabetismo e a educação continuada.

de Domínio Público, do MEC. Os conteúdos atuais estão disponíveis na plataforma *on-line* da TV Escola.

Um dos aspectos que nos chamou atenção é a similaridade da apresentação do conteúdo deste *website* com outros serviços e aplicativos de *streaming*, como Netflix, PopCorn Time, Globo Play etc, assim como as cores e as ferramentas de busca de utilizados. Entre as opções no *streaming* da TV Escola há animações, documentários, séries, *reality shows*, variedades, filmes, esportes, especiais e músicas que estão disponíveis para todo o território nacional onde há conexão de Internet banda larga. Em 2018, foram encerradas as transmissões de canais televisivos analógicos, vigorando somente as transmissões de canais via sinal digital.

Em sua análise sobre a TV Escola, Rosa (2015) afirma que desde sua criação o canal é de uso exclusivo das escolas, que foram equipadas com antenas parabólicas, televisões e materiais para gravação. O autor ressalta que a criação da TV Escola está em consonância com os objetivos propostos pela Conferência Mundial para Educação para Todos (Conferência de Jomtien), evento realizado em 1990 na Tailândia e promovido pela UNESCO como parte do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial com o propósito de ampliar todos os meios, especialmente as mídias, para o acesso à educação básica.

Portanto, diversas políticas públicas do Ministério da Educação (INCE, TV Educativa e TV Escola) tiveram como fio condutor, desde a década de 1930, a linguagem do audiovisual. Quando mencionamos a existência de um fio condutor que suturou essas políticas públicas, não queremos dizer que uma política pública de abrangência educacional é resultado da outra, mas sugerimos apenas que os projetos políticos produziram materiais audiovisuais com conteúdos voltados para a educação.

Tanto o INCE quanto a TV Educativa e a TV Escola atravessam e são atravessados pelas transformações do audiovisual, conteúdos para televisão e, recentemente, conteúdo *on-line* disponibilizado em plataformas virtuais. Tais artefatos são fundamentais para este estudo, cuja problemática diz respeito à emergência e o desenvolvimento de uma sociedade da aprendizagem pelas mídias audiovisuais. De acordo com Noguera-Ramírez (2011),

Pode-se dizer, então, que se a Modernidade se inaugurou nos séculos XVI e XVII como “sociedade do ensino”, hoje se estaria fechando sob a forma de uma “sociedade da aprendizagem”, e teríamos, assim, uma grande virada: da ênfase inicial no “ensino” e na “instrução” para a ênfase na “aprendizagem” e, simultaneamente, da “Didática” para as “tradições pedagógicas”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230).

Tal virada de ênfase parte da compreensão sobre a formação do Estado republicano brasileiro, em fins do século XIX, e da expansão do pensamento liberal. Na esteira das mudanças políticas e sociais, haveria um outro *modus operandi* concernente às discursividades sobre a aprendizagem, cujo centro é o próprio indivíduo, regulador de si e do conhecimento que pretende adquirir. Se

[...] o governo (governo) liberal era um governo que manipulava interesses; eles são, no fundo, o meio pelo qual o governo pode ter influência sobre todas as coisas, isto é, indivíduos, atos, palavras, riquezas, recursos, propriedades, direitos. Na razão governamental moderna liberal, no seu ponto de desprendimento da velha razão de Estado, no que significou seu deslocamento para a razão do “menor Estado”, a intervenção do governo não vai ser direta sobre as coisas ou as pessoas, seu alvo é o interesse dos indivíduos, o conjunto de interesses deles, os interesses particulares de um indivíduos enfrentados aos interesses do coletivo de indivíduos. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 33).

Portanto, no próximo capítulo, trataremos de apresentar o modo em que operamos e analisamos o material empírico produzido pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) e o TV Escola, considerando que estes projetos estão ancorados na ordem discursiva que estamos chamando de sociedade da aprendizagem, conforme estudos de Noguera-Ramírez (2011). Além desta apresentação, estão descritas as séries de materiais audiovisuais selecionados para o intento metodológico de análise visual e textual.

5 A COMPOSIÇÃO DE UMA PESQUISA EM ARQUIVO AUDIOVISUAL

Dividimos este capítulo em três partes, com o intuito de apresentar os procedimentos metodológicos mobilizados na pesquisa. Na primeira parte, apresentamos nosso objeto de pesquisa, a sociedade da aprendizagem via curtas-metragens de animação educativos. Na segunda, discorremos sobre os critérios de escolha dos arquivos empíricos e sobre o delineamento do arco temporal. Na terceira e última parte, descrevemos os arquivos por meio dos acervos dos materiais, buscando realizar conexões entre a ideia de arquivo de Michel Foucault e a de montagem de Georges Didi-Huberman, com a finalidade de delinear alguns operadores de análise dos curtas-metragens de animação do INCE e da TV Escola.

5.1 De um percurso nanogenealógico: articulações teórico-metodológicas

Nesta pesquisa, operamos pelo procedimento de montagem e desmontagem (DIDI-HUBERMAN, 2017) da política-estética imagética do TV Escola por meio da problematização das práticas discursivas (FOUCAULT, 2012) presentes em animações produzidas pela mesma instituição. Trabalhamos com a seguinte *hipótese* de pesquisa: é possível verificar, no material audiovisual analisado, a circulação de uma regularidade discursiva que se expressa por meio de enunciados sobre aprendizagem contínua, aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem em qualquer espaço e meio e, por último, como conclusão deste trabalho, a aprendizagem de modo divertido, lúdico e descontraído. Neste sentido, compreendemos essa regularidade como típica de uma governamentalidade audiovisual da educação.

A partir do arquivo de animações educativas selecionado para essa pesquisa, analisamos o conjunto de enunciados que formam uma teia discursiva sobre ensino e aprendizagem, articulada às imagens em movimento¹⁶ ou, melhor dizendo, audiovisuais ou curtas-metragens educativos. Ancorados no *conceito* que conduz nossa abordagem, a

¹⁶ “As condições determinantes do cinema são as seguintes: não apenas a foto, mas a foto instantânea (a fotografia pousada pertence a uma outra linhagem); a equidistância dos instantâneos; a transferência dessa equidistância para um suporte que constitui um ‘filme’ [...]. É nesse sentido que o cinema é o sistema que reproduz o movimento em função do instante qualquer, isto é, em função de momentos equidistantes, escolhidos de modo a dar a impressão de continuidade” (DELEUZE, 2018, p. 18).

sociedade da aprendizagem, examinamos o apanhado de discursos que são instrumentalizados pela política do Estado via INCE a TV Escola.

Vale ressaltar que não é por existência do objeto que se tem por correlato sua unidade discursiva, mas, “[...] seria esse o jogo das regras que tornam possível, durante um período dado, o aparecimento dos objetos” (FOUCAULT, 2012, p. 37), conforme o trabalho já realizado por Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011) sobre a emergência da sociedade da aprendizagem. No caso de nossa pesquisa, tratamos de esmiuçar, a partir da análise empírica, a circulação, a proveniência e a dispersão desse conceito, no material empregado.

Nessa empreitada temática nos localizamos nos estudos sobre pedagogias culturais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; ANDRADE; COSTA, 2015). Demarcada no interior dos estudos culturais, esta noção compreende que a pedagogia não se limitaria apenas às práticas escolares. Partindo desta ideia, inferimos que múltiplos espaços da vida social se tornam lugares e ambiências de ensino e aprendizagem; qualquer espaço pode ser educativo. “Diante disso, parece que o conceito de pedagogias culturais tem sido útil tanto para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia, quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social” (COSTA; ANDRADE, 2015, p. 49).

Tal articulação teórica nos permite analisar como diferentes objetos educam ou se tornam dispositivos de poder para controle dos sujeitos no atual contexto pós-industrial e neoliberal. Isso nos leva a pensar se haveria uma governamentalidade com características complementares àquelas apontadas por Michel Foucault em “Vigiar e Punir” (1987) sobre os corpos dóceis: “[...] ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna ágil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Ou seja, haveria no sujeito pós-industrial um corpo passível e disposto à manipulação.

A partir desta compreensão, entendemos que, no atual contexto, há dois deslocamentos discursivos que se interpõem e se sobrepõem à ideia de disciplina: os espaços de aprendizagem podem ser vários e o controle do tempo pode ser mais flexível e menos rígido, forjando sujeitos altamente especializados, aprendizes contínuos e adequados à nova dinâmica do capital.

Partindo dessa problematização, selecionamos como arquivo empírico desse estudo as animações educativas produzidas pelo MEC, porém somente aquelas veiculadas em diversas mídias televisivas¹⁷ ou internet, isto é, sem uma territorialidade fixada em espaços escolares.

¹⁷ A TV Escola tem sua programação veiculada tanto em TV digital quanto em internet via *streaming*.

Desse modo, compreendemos as animações como práticas discursivas de uma dada pedagogia cultural em curso.

Via políticas de governo, analisamos a institucionalização dessas discursividades na consolidação de uma governamentalidade imagética sobre aprendizagem nas animações direcionadas ao público estudantil. No texto, “Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional”, Júlio Groppa Aquino e Gisela Maria do Val (2017), inspirados em Michel Foucault, apresentam uma contribuição procedimental para a realização de pesquisas situadas na interface entre os campos educacional e das pedagogias culturais. Tais autores ampliam, assim, a ideia procedimental dos estudos educacionais ao experimentarem o gesto foucaultiano no trato com o arquivo do mundo. A esse gesto, chamamos de genealogia, porém, no caso dessa pesquisa, realizamos uma *nanogenealogia*.

Val (2011), em sua dissertação de mestrado intitulada “A chamada da educação: sobre a governamentalização pedagógica dos textos jornalísticos”, opera a partir do procedimento nanogenealógico e circunscreve sua análise em arquivos do presente. Isso possibilita realizar uma análise discursiva com materiais empíricos contemporâneos, cujo arco temporal de análise possui escalas menores. No caso de sua pesquisa, um arco de dez anos. Em nossa pesquisa, estipulamos o arco de 1962 a 2015, período referente aos arquivos selecionados.

Neste trabalho nanogenealógico, tendo como aporte os operadores metodológicos presentes na genealogia, cremos na inseparabilidade dos conjuntos e formas visíveis e dizíveis presentes neste material empírico. Sobre essa questão, Didi-Huberman (2012, p. 210) destaca o fato de que imagem e palavras formam juntas um único conjunto de arquivo:

Portanto é absurdo, a partir de um ponto de vista antropológico, opor as imagens e as palavras, os livros de imagens e os livros a seco. Todos juntos formam, para cada um, um tesouro ou uma tumba da memória, seja esse tesouro um simples floco de neve ou essa memória esteja traçada sobre a areia antes que uma onda a dissolva.

Conectando imagens e texto, apresentaremos nesse capítulo dois recortes procedimentais para tratamento e análise. São eles Foucault (2012) e Didi-Huberman (2017), ambos empregados para abarcar nossa problemática. Para tanto, descrevemos a disposição do arquivo da pesquisa e uma breve síntese sobre a ideia de trabalhar com os conceitos dos dois autores.

Acerca da genealogia, Foucault assevera que, por ela ser cinza, “meticulosa e pacientemente documentária”, atrela-se ao arquivo e exige, “portanto, a minúcia do saber, um

grande número de materiais acumulados, exige paciência” (FOUCAULT, 1984, p. 55). É por meio da análise do material empírico e da problemática apresentada pelo pesquisador como hipótese, que percebemos os jogos de veridicções mostrados pela historiografia como fatos. O importante é “[...] demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história” (FOUCAULT, 1984, p. 55). Ou seja, é necessário ater-se aos detalhes daquilo que é descartado, pois podem servir para análise no interior do arquivo.

A genealogia não tem pretensão de buscar “origens” nos materiais documentais, pelo contrário, esse gesto não tem pretensões de investigar para “além da dispersão do esquecimento”, mas, sim, “[...] manter o que se passou na dispersão” (FOUCAULT, 1984, p. 63). A genealogia está em contraste com a progressiva compreensão dos fenômenos históricos. Seu objetivo não é recuperar a história do dito, mas buscar seus percalços nas forças do não dito pela historiografia. O objetivo é potencializar aquilo que circula e está na superfície dos discursos. Por meio da genealogia, conferimos um outro modo de olhar as forças que nos regem e nos sustentam no presente.

Ao problematizar o trabalho dos genealogistas, Foucault diz que “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’; não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 58). Desta feita, entendemos que os acontecimentos não são o resultado do acaso de fatores, mas da diversidade de campos de forças que, em determinados momentos, emergem como discursos, tomando a forma de dispositivos¹⁸ de saber-poder.

Compreendemos, assim, a emergência da discursividade circunscrita em torno da sociedade da aprendizagem no século XX (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011) e analisamos as animações do INCE e da TV Escola como dispositivos de poder, os quais objetificam tais discursos por meio do cinema, da televisão e dos *streamings*, independente do suporte tecnológico.

Não buscamos raízes de problemas teóricos, mas tão somente realizar uma pesquisa em acervo imagético, cuja finalidade é evidenciar determinada regularidade discursiva em

¹⁸ Para Judith Revel (2005, p. 39), o conceito de dispositivo “aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizados pelo poder [...]. Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de ‘dispositivos de poder’, de ‘dispositivos de saber’, de dispositivos disciplinares, de ‘dispositivos de sexualidade’ etc”.

materiais documentais pouco explorados ou, até mesmo, ignorados. Nossa pesquisa não procura nada além de agitar “o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo (FOUCAULT, 1984, p. 63). Deste modo, encontramos potência nesta pesquisa ao “problematizar as práticas sociais de dentro” (LEMOS; CARDOSO JÚNIOR, 2009, p. 353).

O procedimento genealógico é um trabalho, sobretudo, de compreensão das forças dos discursos que instrumentalizam os sujeitos. Podemos dizer que o discurso é forma e conteúdo - ele é visível e dizível; evidenciando-se nas práticas sociais, toma forma e se corporifica. As visibilidades não se configuram apenas no meio visual, imagético ou meio físico e tampouco “se definem pela visão, mas são complexos de ações e paixão, de ações e reações, de complexos multisensoriais que vêm a luz (DELEUZE, 1988, p. 68).

Ao escolher como material empírico séries de animações educativas, deparamo-nos com a complexa tarefa de proceder na sua análise. Constituídas por imagens em movimento, sons e um emaranhado de palavras, as animações se configuram em enunciados tanto visuais quanto textuais, conformando esquemas argumentativos que nada mais são do que os discursos. O critério de escolha desse material empírico diz respeito à circulação *on-line* de animações nos meios de comunicação de massa, especialmente via plataformas digitais e serviços de *streaming*.

As animações difundem ordinariamente imagens-saberes¹⁹ tanto para crianças quanto para jovens e adultos, objetificando determinadas práticas em conformidade com os discursos pedagógicos da sociedade da aprendizagem. Portanto, neste trabalho, problematizamos discursos da sociedade da aprendizagem e seus efeitos na formação dos sujeitos, no corpo desses sujeitos:

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. **A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo** com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo. (FOUCAULT, 1987, p. 65, destaque nosso).

¹⁹ A ideia de imagem-saber está embutida na compreensão de que as imagens são constitutivas de poder e conseqüentemente de subjetivação, conforme trabalho de Balthazar e Marcello (2018, p. 10-11): “[...] a imagem-saber seria uma forma de tornar presente um tipo de saber — o que implica, nas mesmas análises, considerar suas relações constitutivas com as relações de poder. [...] A imagem-saber dá a ver, assim, o corpo educado ou, bem mais do que isso, ela sugere toda uma rede de saber-poder contemporânea que visa à educação de indivíduos, constituindo-os em sujeitos de um corpo generificado e sexuado”.

Nos corpos, são inscritos os regimes de verdade; são os corpos dos sujeitos o objeto em si dos discursos. Assim, perspectivar este trabalho na genealogia foucaultiana é problematizar as práticas de poder; é escrutinar como os saberes científicos e pedagógicos regulamentam e organizam a vida por meio das animações educativas. “Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 268) por meio de dispositivos que nos circundam desde a infância à idade adulta. Quando observamos as crianças ou os adolescentes, percebemos as animações como dispositivos que fabulam a vida, penetrando o cotidiano de imagens-saberes que são pouco problematizados.

A reativação dos saberes locais - menores, diria talvez Deleuze - contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto dessas genealogias desordenadas e fragmentárias. Enquanto a arqueogenealogia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade. (FOUCAULT, 2013, p. 270).

As animações configuram determinados olhares sobre o mundo, perspectivando modos de ver, ouvir, sentir e experimentar os objetos e as coisas. As animações inventam imagens do mundo e criam possibilidades de imaginar, inventar e criar outras imagens e sons. Portanto, não há como dividir esse objeto de pesquisa em estratos visuais e verbais, pois eles interagem no emaranhado jogo imaginativo dos desenhos animados educativos que estamos abordando.

5.2 O acervo de curtas-metragens de animação: a audiovisualidade como objeto de pesquisa

No percurso procedimental da pesquisa, deparamo-nos com o entrecruzamento dos discursos imagéticos e verbais; não dispensamos um em detrimento do outro, pelo contrário, problematizamos o seu encontro na *audiovisualidade*. Para expor o arquivo empírico da pesquisa, posicionamo-nos, inspirados em Didi-Huberman (2017), como *exilados*²⁰, objetivando tão somente desmontar as duas séries de animações para observar suas engrenagens.

²⁰ No volume 1 da coleção “O Olho da História”, Didi-Huberman (2017) emprega essa noção ao abordar o trabalho de Bertolt Brecht que, segundo ele, havia tomado a posição do exilado ao expor a guerra - tanto no sentido literal quanto em seu trabalho escritural. Para Didi-Huberman Brecht “havia feito da guerra um desafio de escritura e de explicação fundamental para a atividade artística em geral [...]” (p. 27). Nesse estudo, abordamos a exposição da guerra na mesma direção que Brecht, isto é, para evidenciar contradições e paradoxos.

A posição do exílio é assumida aqui em um duplo sentido: aproximar-se e afastar-se do objeto que supostamente imaginamos conhecer em decorrência da familiaridade que temos com ele. Entretanto, o ato de estudar é paradoxal e exige um exercício multiescalar do pensamento. Daí a difícil tarefa que caracterizaria as geografias percorridas pelo corpo de um investigador quando se assume a posição do exilado: a de um lugar que de tão familiar torna-se paradoxalmente estrangeiro. Estudar/pesquisar é, no limite, exilar-se do próprio objeto de pesquisa, não no sentido de um não saber, mas de um movimento constituído por dois gestos procedimentais, os quais são de aproximação e de afastamento, no entanto, “aproximação com reserva, afastamento com desejo” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 16).

No arquivo selecionado, os movimentos de distanciar-se/aproximar-se do material documental tiveram, como propósito, inventar um modo de operar com os discursos visuais e textuais. O critério estabelecido é evidenciar a potência dos clichês visuais que subjetivam nossa visualidade, pois “é terrivelmente difícil apresentar claramente a que estamos nós mesmos direta e vitalmente expostos” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 27). Por isso, trataremos de *expor a guerra* das imagens da animação na forja e no fomento da sociedade da aprendizagem.

De posse do material empírico, sabíamos o quão familiarizado estávamos com os curtas-metragens. Pareciam-nos comuns os personagens com seus dizeres/vozes caricatos da infância também vivida por nós. Ao mergulhar nesse universo, fomos capturados, de largada, por essa visualidade sedutora, porém acostumados com aqueles objetos e às coisas que a eles estavam acoplados, tais como as palavras, os cânticos e as instituições que regulamentam e normalizam a vida pública e privada (a família, a religião, o trabalho e a escola). Em cada curta-metragem, um sistema de valor e ajuizamento.

Expor a guerra é mostrar os jogos de verdade sobre ensino e aprendizagem apresentados nessas animações, evidenciando as dispersões, as fugas, as vias e os trajetos que a sociedade da aprendizagem tem delineado quando toma o audiovisual como um modo de existir. Dessa forma, a finalidade com que expomos as animações foi olhá-las, retirando delas o movimento a que estavam submetidas para dispô-las em uma outra ordem, oferecendo, assim, outras possibilidades de visualidade. Ao mirarmos para as imagens dos curtas-metragens, somos arremessados às nossas memórias de infância, pois “toda imagem é uma memória de memórias, um grande jardim de arquivos declaradamente vivos” (SAMAIN, 2014, p. 22). A partir desta ideia, destacamos que toda imagem está conectada a um sistema:

dentro de um contexto, daquele que a fez, daquele que a contempla e num espaço/tempo, histórico ou a-histórico (SAMAIN, 2014, p. 32).

Os motivos pelos quais selecionamos as duas séries (INCE e TV Escola) devem-se a dois arcos temporais. O primeiro arco, compreendido entre 1962 a 1966, refere-se às animações da fase final do INCE, usadas como material de apoio para investigar nossa hipótese de trabalho. O segundo arco temporal diz respeito ao período de 2001 a 2015 e trata-se do acervo da TV Escola, nosso principal material de análise. A escolha do acervo da TV Escola deveu-se a três acontecimentos contemporâneos, conforme apontado nos capítulos 4.2. anteriores: a regulamentação da LDBEN (1996); a elaboração do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors (1996) e, por fim, o programa do governo federal chamado “Sociedade da Informação” - SOCINFO -, implementado em 1998. Entendemos que os dois acervos documentam os olhares daqueles que produzem e daqueles que assistem aos curtas-metragens de animação.

A série que montamos, a partir do acervo do INCE, possui **cinco** títulos diferentes conforme o Quadro 1, totalizando 10 curtas-metragens de animação. Somente o último é composto por uma série sequencial de seis episódios intitulada “Alfabeto Animado”. Com relação ao nosso arquivo principal, a série que montamos com o acervo da TV Escola é composta por **três** animações (Quadro 2), totalizando 53 curtas-metragens de animação.

5.2.1 Tratamento, organização e descrição da série documental do INCE

Antes do tratamento e organização do arquivo referente à TV Escola, realizamos um deslocamento temporal com o intento de localizar o tratamento de filmes e animações educativas em outros períodos e governos. O que verificamos foi a criação do INCE (1936-1966) e suas produções documentárias de cunho científico, cujo acervo físico encontra-se na Cinemateca Brasileira, reunindo em torno de um pouco mais de 400 títulos. Destes, 218 foram digitalizados junto com outros acervos (como TV Tupi, Glauber Rocha, Companhia Cinematográfica Vera Cruz, Atlântida Cinematográfica do Brasil S.A. entre outros). Por meio desta, realizamos *download* dos filmes e, logo em seguida, organizamos em tabelas as informações de suas fichas catalográficas apresentadas a seguir. O que nos surpreendeu nesse levantamento qualitativo e quantitativo foi que, desde o início da década de

1960, anos antes de encerrar suas atividades, o INCE produziu alguns desenhos animados para fins educativos.

Dos filmes científicos documentais registrados em laboratórios, ou até mesmo contos literários em audiovisual, os desenhos que visualizamos constituem outro tipo de filme educativo. Produzidas a partir do ano de 1962, essas animações possuem muita semelhança com os desenhos educativos contemporâneos, de maneira que, ao assistirmos os primeiros deles do INCE, fomos catapultados pelo *punctum*²¹ desses curtas-metragens, experimentando múltiplas memórias que aqueles desenhos nos evocaram. Estávamos assistindo às primeiras animações coloridas criadas em território nacional, como consta na ficha catalográfica do desenho H₂O, noticiado no jornal “O Dia”, na edição de 08 de junho de 1963. Era a primeira produção de desenho colorido, para fins educativos, realizada pelo Estado brasileiro via INCE. Outra informação que nos chamou atenção foi a publicação, na revista Filme Cultura, do texto “Alfabetização audiovisual”, de Guy Boris Lebrun (1966), que também produziu e dirigiu a série “O Alfabeto Animado”.

O título da coluna de Lebrun, “Alfabetização audiovisual”, evidencia por si só duas noções que, conectadas, enunciam a emergência da ideia de pedagogia imagética. Recuperemos alguns trechos na íntegra.

Pela primeira vez no Brasil o cinema será efetivamente colocado a serviço da alfabetização através da série **O Alfabeto Animado**, em fase de produção com recursos fornecidos por convênio entre o INCE e o Departamento Nacional de Educação, a quem coube também a supervisão pedagógica do projeto. Os roteiros foram elaborados com assessoria da professora Maria de Lourdes Wey Martz, cabendo a execução dos filmes aos estúdios Guy.

Esta série não tem a pretensão de alfabetizar sozinha a criança. Ela foi concebida para se tornar um instrumento pedagógico dos mais eficientes nas mãos do professor. Objetiva aumentar a receptividade do aluno, com a criação de novas situações perceptíveis: umas devidas à **mudança de escala** visual ou sonora, outras ao caráter individualizado da mensagem e à concentração de atenção possibilitada pelas características da projeção (obscuridade na sala). Na aula pelo cinema, todos os alunos estão na primeira fila, porque todos são atingidos igualmente pela mensagem.

Convém acrescentar outras qualidades próprias da projeção, como a focalização irresistível do olhar. Outros efeitos são citados pelos neurologistas como específicos do cinema e se devem ao caráter psicológico inerente aos estímulos luminosos intermitentes (cinema e televisão). Tais condições criam um novo tipo de

²¹ Na acepção de Barthes (1984, p. 46) para fotografia ele diz o seguinte sobre *punctum*: “Em latim existe uma palavra para designar essa ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento pontudo; essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à ideia de pontuação e em que as fotos de que falo são, de fato, como que pontuadas, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis; essas marcas, essas feridas são precisamente pontos. [...] O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)”.

concentração da atenção que não exclui o estabelecimento de um clima paralelo de **detente**.

É fato estabelecido pelos pedagogos que as técnicas audiovisuais **estimulam de maneira durável a atividade escolar**. Em especial fica mais favorecido o diálogo entre professor e aluno: este não receia confessar que não assimilou um ponto ou outro, porque suas reclamações deixam de colocar em causa a eficiência do professor [...].

Com esta série, inicia-se no Brasil o audiovisual de animação. É de se esperar que, num futuro próximo, sejam tratadas audiovisualmente matérias de todos os setores do ensino nos quais o uso da imagem animada seja conveniente. (LEBRUN, 1966, destaque nosso).

Trataremos de analisar com mais afinco esse e outros textos no capítulo 5, referentes à problematização dos materiais audiovisuais. Por se tratar das primeiras animações direcionadas para fins inteiramente educativos, torna-se fulcral, na montagem do arquivo empírico deste estudo, operar com esse deslocamento temporal por intermédio do acervo de curtas-metragens de animação - produções finais do INCE. Porém, na composição da série de animações, optamos por realizar um deslocamento temporal mais curto, com o propósito de verificar e escrutinar somente as animações produzidas no encerramento do instituto.

No período de 1962 a 1966, encontramos 10 títulos apresentados no Quadro 1, resultado de nosso trabalho de coleta e tratamento do arquivo empírico. A partir desses títulos, descreveremos cada uma das animações.

Quadro 1 – Curtas-metragens de animação do INCE

Título	Ano	Produto ra	Descrição
01) O Papel: história e fabricação	1962	INCE	35mm, BP, 16min, 439m, 24q, Eastman, 1:1'37
02) H2O	1962	INCE	35mm, cor, 5min33seg, 152m, 24q e Eastmancolor
03) A Sêda	1963	INCE	35mm, 40min40seg, 294m e 24q
04) A Inflação	1966	INCE	99mm, colorido, 270m, 24q e Eastmancolor
05) O Alfabeto Animado 1	1966	INCE	35mm, colorido, 5min6seg, 140m, 24q e Eastmancolor
06) O Alfabeto Animado 2	1966	INCE	35mm, colorido, 3min5seg, 90m, 24q e Eastmancolor
07) O Alfabeto Animado 3	1966	INCE	35mm, 3min28seg, 100m, 24q e Eastmancolor
08) O Alfabeto Animado 4	1966	INCE	35mm, 3min49seg, 98m, 24q e Eastmancolor
09) O Alfabeto Animado 5	1966	INCE	35mm, 4min29seg, 120m, 24q e Eastmancolor
10) O Alfabeto Animado 6	1966	INCE	35mm, 4min48seg, 125m, 24q e Eastmancolor

Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira animação do INCE, chamada “O papel: história e fabricação” (Figura 6), segundo ficha catalográfica²² disponível em *website* institucional, trata-se de um curta-metragem sonoro de não-ficção. Produzido em 1962, na cidade do Rio de Janeiro (no extinto estado da Guanabara), seu gênero é apresentado como “filme educativo; animação”. A descrição destaca: “indústria; papel; história; animação; vegetação”. A direção geral é de Humberto Mauro, com direções de fotografia e de animação de José A. Mauro e Guy Lebrun, respectivamente.

Figura 6 - Fotograma de abertura da animação “O papel: história e fabricação”, minutagem 21s

Fonte: O PAPEL... (1962).

A segunda animação, “H₂O” (Figura 7), segundo ficha catalográfica²³ é um curta-metragem, sonoro e de ficção produzido em 1962, no Rio de Janeiro. Seu gênero é filme educativo/animação. A descrição afirma que se trata de filme de química, desenho animado e água. A produtora é Studios de Desenho Guy, produtora associada INCE e distribuidora Embrafilmes. A direção é de Guy Lebrun.

²² Disponível no Banco de Conteúdos Culturais:

<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=017817&format=detailed.pft#1>. Acesso em: 11 Jul. 2019.

²³ Disponível no *website* da Cinemateca Brasileira, em especial, no Banco de Conteúdos Culturais: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=018391&format=detailed.pft#1>. Acesso em: 11 jul. 2019

Figura 7 - Fotograma de abertura da animação H₂O, minutagem 35s

Fonte: H₂O... (1962).

A “Sêda” (Figura 8) é um curta-metragem sonoro de não ficção, produzido em 1963, no Rio de Janeiro. A ficha catalográfica²⁴ informa que o gênero é documentário/animação. Nos termos descritores: animal, indústria têxtil, bicho-da-seda e Escola de Agronomia do Ministério da Agricultura. Direção de Otto Carlos Bandeira Duarte e fotografia de José Almeida Mauro. Produção e Distribuição: INCE.

Figura 8 - Fotograma de abertura da animação “A Sêda”, minutagem 24s

Fonte: A SÊDA... (1963).

Já “Inflação” (Figura 9) é um curta-metragem, sonoro e de ficção, produzido no ano de 1966 no Rio de Janeiro. Segundo a ficha catalográfica²⁵ o gênero é animação e o termo descritivo diz ser de economia, moeda, inflação e comércio. A direção e fotografia são de

²⁴ Ficha Catalográfica. Disponível no *website* da Cinemateca Brasileira, em especial, no Banco de Conteúdos Culturais: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=019478&format=detailed.pft#1>. Acesso em: 11 jul. 2019.

²⁵ Ficha Catalográfica. Disponível no *website* da Cinemateca Brasileira, em especial, no Banco de Conteúdos Culturais: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=025871&format=detailed.pft#1>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Jorge Bastos e a montagem de Alberto Salvá. Produção do INCE e distribuição U.C.B - União Cinematográfica Brasileira.

Figura 9 - Fotograma de abertura da animação “Inflação”, minutagem 11s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

O “Alfabeto Animado”, de 1966, é a única série de animação. Composta por seis episódios, o enredo se desenvolve a partir de determinados conjuntos de letras do alfabeto. O primeiro curta-metragem “Alfabeto animado no. 1” (Figura 10) é sobre o uso da letra A; e o filme é sonoro e de ficção. O “Alfabeto animado no. 2” (Figura 11) contém o ensino das letras B, C e D. O “Alfabeto animado no. 3” (Figura 12) ensina o emprego das letras E e I. Já o “Alfabeto animado no. 4” (Figura 13) ensina o emprego das letras F e H. O “Alfabeto animado no. 5” (Figura 14) trata do emprego das letras O e U e possui as mesmas características dos filmes anteriores. Por último, o “Alfabeto animado no. 6” (Figura 15) versa sobre o emprego das letras J e L. Segundo termos descritores, todos os filmes são de animação e ensino. A direção da série é assinada por Guy Lebrun, com roteiro de M. Lourdes Wey Märztz. Os episódios foram produzidos e distribuídos pelo INCE.

Figura 10 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagem 8s

Fonte: ALFABETO... (1966a).

Figura 11 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 2”, minutagem 12s

Fonte: ALFABETO... (1966b).

Figura 12 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 3”, minutagem 11s

Fonte: ALFABETO... (1966c).

Figura 13 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 4”, minutagem 10s

Fonte: ALFABETO... (1966d).

Figura 14 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 5”, minutagem 14s

Fonte: ALFABETO... (1966e).

Figura 15 – Fotograma de abertura curta-metragem “Alfabeto animado no. 6”, minutagem 13s

Fonte: ALFABETO... (1966f).

A série documental dos curtas-metragens de animação do INCE constituiu o arquivo empírico de suporte para o qual deslocamos parte da análise, na intenção de verificar como esses audiovisuais eram produzidos pelo Ministério da Educação da época, especialmente no que tange à forma e ao conteúdo.

O arquivo empírico principal diz respeito às animações produzidas pela TV Escola entre os anos de 2001 a 2015. O critério de escolha desse acervo foi o mesmo do INCE: curtas-metragens de animação produzidos ou coproduzidos pela TV Escola no decorrer dos vinte anos de existência do referido programa, no período de 1996 a 2019. É importante ressaltar que, independente da programação de animações, a TV Escola produziu outros formatos de audiovisuais relacionados à temática de ensino aprendizagem, como programas em formato de palco, jornalismo, séries, documentários, *reality shows* etc.

5.2.2 Tratamento, organização e descrição da série documental do TV Escola

O acervo do TV Escola está disponível *on-line*, na plataforma com o nome da instituição, num formato semelhante aos *streamings* como Netflix, que possui aplicativo específico para *smartphones*. Porém nosso primeiro encontro com o referido acervo se deu pelo *website* do “Portal Domínio Público”²⁶, que dispõe de vários acervos como as obras de Machado de Assis, Paulo Freire, Fernando Pessoa, Planos de Desenvolvimento da Educação, publicações sobre educação, teses e dissertações entre outros. Na ferramenta para consulta, podemos acessar conteúdos de audiovisuais da TV Escola.

Foi pelo *streaming* que realizamos a coleta das animações educativas, por meio de ferramenta específica para baixar os audiovisuais, onde também coletamos informações sobre os filmes. O Quadro 2 traz informações sobre produções e coproduções de animações da TV Escola, realizadas desde 2001 até 2015, contendo o total de oito animações e somando 121 episódios. Conforme podemos verificar, as animações foram produzidas em conjunto com produtoras independentes (e não públicas).

Quadro 2 - Curtas-metragens de animação da TV Escola

Título	Ano	Produtora	Quantidade
1) De onde vem?	2001	TV Escola/ TV PinGuim	20
2) Patos, Asas e Balões - 1914	2008	TV Escola/ TV Cultura	7
3) Chico na ilha dos jurubebas	2014	TV Escola	26

Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira série de animação, intitulada “De onde vem?” (Figura 16), é uma produção de 2001 da TV Escola e da TV PinGuim, composta por 18 episódios. O alvo é o público-geral, porém no *site* a faixa etária está descrita para a idade de 3 a 7 anos, etapas do ensino infantil. Sua área temática é direcionada ao ensino de história, física e ciências.

²⁶ Endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>.

Figura 16 - Fotograma de abertura da animação “De onde vem?”, minutagem 7s

Fonte: DE ONDE... (2001).

A animação seriada em sete episódios, “Patos, Asas e Balões” (Figura 17) também é uma produção da TV Escola de 2008 com outra parceira, a TV Cultura (Fundação Padre Anchieta). O público alvo são estudantes na faixa etária de 10 a 12 anos cursando o Ensino Fundamental II, conforme informações do *site* da instituição. Sua área temática é história, ciências e artes.

Figura 17 - Fotograma de abertura da animação “Patos, asas e balões”

Fonte: PATOS... (2008).

A animação seriada “Chico na Ilha dos Jurubebas” (Figura 18) é de 2014, direcionada para a faixa etária de 7 a 9 anos, em ciclo de alfabetização, a série possui 26 episódios divididos em duas temporadas. A produção é uma parceria entre TV Escola e Cara de Cão Filmes. A área temática é língua portuguesa, escola-educação e artes.

Figura 18 - Fotograma de abertura da animação “Chico na ilha dos jurubebas”,
minutagem 18s

Fonte: CHICO... (2014).

Para concluir este bloco metodológico, reforçamos que não dispensamos as imagens como discurso, pois entendemos que elas não articulam apenas as falas; elas são o próprio discurso do arquivo empírico montado para a pesquisa. Portanto, essa nanogenealogia analisa como acontecimento crucial para a sociedade da aprendizagem a imagem pedagógica, ou o audiovisual educativo, como acontecimento compreendemos toda a complexa teia de discursos que permitem a emergência das animações com potencial educativo.

No material selecionado, percebemos que, desde o manifesto dos pioneiros da educação até os discursos contemporâneos, houve um recrudescimento no deslocamento do audiovisual para o interior dos processos de ensino e aprendizagem, como instrumento empregado para educar sem a necessidade espacial da escola ou da presença física de professores. Por intermédio da política de Estado, esses dispositivos técnicos e tecnológicos têm investido nos corpos dos sujeitos fazendo com que as novas formas de controle e disciplina das populações passem a ser executadas na relação entre sujeito e audiovisualidade.

Ao comentar sobre como a microfísica do poder é operacionalizada, Roberto Machado (1982) nos lembra dos níveis em que o poder opera, de maneira que devemos prestar atenção nas suas formas locais, ou seja, “a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo - gestos, atitudes, comportamento, hábitos, discursos” (MACHADO, 1982, p. 189). Devemos levar em consideração o espriamento do poder em níveis de articulação locais e específicos. Observando o nível local de articulação das discursividades que perpassam a sociedade da aprendizagem, compreendemos um tipo disciplinar que aparenta muita delicadeza, não deixando de ser outro dispositivo disciplinar liberal, com características progressistas e altamente eficazes,

fabricando um tipo de sujeito para as demandas pós-capitalistas: flexibilidade e liquidez²⁷ das coisas.

Procedemos inspirados em Didi-Huberman (2017), com a desmontagem das enunciações verbais e imagéticas dos audiovisuais, a fim de expor suas relações de poder. Entendemos que os materiais analisados possuem práticas discursivas com regras, condições de existência e formas de funcionamento que não remontam à verdade, mas, sim, no que dizem sobre ela.

Arlette Farge (2009), ao narrar sua experiência com o arquivo da Bastilha, afirma: “o arquivo petrifica esses momentos ao acaso e na desordem; aquele que o lê, que o toca ou que o descobre é sempre despertado por um efeito de certeza [...]. Como se, ao folhear o arquivo, se tivesse conquistado o privilégio de ‘tocar o real’” (FARGE, 2009, p. 18). A autora questiona: “por que discursar, fornecer novas palavras para explicar aquilo que simplesmente já repousa sobre as folhas, ou entre elas?” (FARGE, 2009, p. 18). Na esteira de Farge, Didi-Huberman (2017, p.72) diz: porque “[...] tudo se parte para que possa justamente aparecer o espaço entre as coisas, seu fundo comum, a relação despercebida que as agrupa apesar de tudo, ainda que essa relação seja de distância, de inversão, de crueldade, de não sentido”.

Chamaremos o tratamento dado a esses materiais de um determinado arquivo: desmontagem, com o propósito de retirar as imagens do lugar comum. Para proceder dessa maneira, paralisamos o movimento de animação dos referidos curtas-metragens para, assim, desmontá-los em fotogramas, conforme apresentaremos no capítulo 5, trabalho este análogo à desmontagem de um relógio. O intuito é expor a conexão em *delay* acerca da sociedade de aprendizagem, empregando, para tanto, os materiais do INCE e da TV Escola.

Para conhecer é necessário desmontar, operação que acontece por meio de um gesto cirúrgico, alterando a complexidade e funcionamento de um determinado sistema. Realizamos esse gesto em dois momentos. Primeiro, ao desmontar os audiovisuais de seus acervos de origem, escolhendo somente aqueles cujos conteúdos são animados e remontando-os em uma outra série, para que, em um segundo momento, realizar a análise dos fotogramas dos audiovisuais. Dessa forma, tiramos os audiovisuais de seu movimento original, selecionando e montando um outro conjunto empírico.

²⁷ Referência ao conceito de modernidade líquida do autor Zygmunt Bauman (2007), no sentido de dizer que vivemos uma época pós industrial na qual não temos mais segurança, nem solidez das coisas.

Elencamos alguns operadores de análise para costurar nossa observação a partir da ideia geral de que na sociedade da aprendizagem quem ensina é o mundo e as coisas, em contrapartida à escola, cabendo aos indivíduos o desenvolvimento de competências autorreguladoras, outro modo de disciplinamento. Como aponta Noguera-Ramírez (2017, p. 230) o governo do *homo discentis*: “aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo”.

Portanto, a partir da emergência da aprendizagem como experiência reguladora da vida, analisamos a permanência do enunciado: *animação educativa* no material empírico e em outros materiais de apoio sobre as animações produzidas pelo MEC. Nosso intento é problematizar o efeito da teia discursiva nas imagens direcionadas aos estudantes. Interessa-nos saber quem são os sujeitos das animações? De onde enunciam? Para quem enunciam? Como e de que forma se apresentam ao mundo?

Por meio dos operadores de análise citados, remontaremos o arquivo empírico da pesquisa com os curtas-metragens de animação, apresentando uma outra disposição daquelas imagens em movimento, no sentido de reconectarmos as imagens de outro modo, pois “a montagem talha as coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 06). Esse procedimento evidencia o potencial discursivo que essas imagens articulam.

O procedimento da montagem, seguida da desmontagem e remontagem, trata de expor de outro modo o conjunto de imagens do material empírico. Montar, desmontar e remontar constitui, portanto, a tríade do procedimento da montagem - gesto empregado para esmiuçar as estratificações presentes nos discursos dos curtas-metragens de animação. Por meio deste procedimento, somos conduzidos a pensar imagens como discursos que precisam de rasgaduras; gestos que implicam num modo outro de ver e interpretar o que vemos.

Rasgar documentos imagéticos significa criar conflitos, dialetizar o que observamos, dispor em oposições aquilo que é considerado clichê; expor a guerra. Para rasgar é necessário dilacerar, cortar em pedaços, ferir as imagens para montá-las novamente. Rasgar implica um outro gesto sobre o pensamento visual para ,depois, montá-lo de outra maneira. Esta operação tem de liberar as relações de poder e saber produzidas pela interpelação que as imagens em movimentos nos impõem subjetivamente. A partir da montagem e desmontagem, podemos problematizar os discursos que nos circundam e nos afetam, causando efeitos de verdade.

Essa experiência de subjetivação que nos chama atenção como modo de pesquisar e viver o objeto de pesquisa:

E o problema histórico a ser colocado é o seguinte: tendo em vista o que são esses discursos, em seu conteúdo e em sua forma, tendo em vista o que são os vínculos de obrigação que nos ligam a esses discursos de verdade, qual experiência fazemos de nós mesmos, a partir do momento em que esses discursos existem? E em que a experiência que temos de nós mesmos se vê formada ou transformada pelo fato de haver, em algum lugar de nossa sociedade, discursos que são considerados verdadeiros, que circulam como verdadeiros e que são impostos como verdadeiros, a partir de nós mesmos enquanto sujeitos? (FOUCAULT, 2016, p. 12).

Para concluir, apresentamos nesse capítulo os procedimentos teóricos e metodológicos mobilizados para a análise das enunciações verbais e imagéticas dos referidos audiovisuais. No próximo capítulo estão as análises realizadas das referidas séries visuais.

6 A EMERGÊNCIA DAS ANIMAÇÕES EDUCATIVAS COM CONTEÚDOS CURRICULARES

6.1 O INCE e os curtas-metragens de animações educativas

Neste capítulo, abordamos a seleção de filmes do INCE, objetivando escrutinar os discursos mobilizados pela sociedade da aprendizagem via Ministério da Educação e Cultura (atual Ministério da Educação), que inaugurou a produção de curtas-metragens de animações educativas. O período selecionado se refere ao final das atividades desempenhadas pelo INCE, coincidindo com as mudanças normativas, administrativas e de conteúdos ali implementadas. Sobre o período final do INCE, Sheila Schvarzman, em sua tese de doutoramento (2000, p. 256), diz:

A partir de 1961, o cinema educativo começa a acabar. O advento da televisão, mudanças na educação e na própria concepção sobre o papel do cinema nacional faziam do Instituto, aos olhos daqueles que se ocupavam do cinema brasileiro, um lugar anacrônico que deveria ser melhor aproveitado. O produtor e cineasta paulista Flávio Tambellini (sic) passa a dirigir o INCE. Ele vai se encarregar de remover do antigo Instituto o seu caráter exclusivamente educativo, preparando a criação do INC - Instituto Nacional de Cinema em 1967, no mesmo ano em que Humberto Mauro se aposenta.

No número 1 da revista *Filme & Cultura*²⁸ (1965, p. 02), Flávio Tambellini afirma no editorial que a revista

[...] se propõe a contribuir para o debate e a informação sobre os diversos problemas do Cinema – compreendidos em sua acepção mais ampla – inclusive como comunicação com outros setores da cultura. A revista, editada através de convênio entre o Grupo Executivo da Indústria Cinematográfica (GEICINE), do Ministério da Indústria e Comércio, e o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), do Ministério da Educação e Cultura, pretende inscrever-se no contexto da maior participação federal no desenvolvimento do nosso cinema: seu primeiro número vem a público no exato momento em que o INCE diversifica e amplia a sua linha de produção de filmes, e o GEICINE se ordena para ceder lugar ao Instituto Nacional de Cinema.

É importante lembrar que essa revista surgiu na passagem do INCE para o INC, período de transformações administrativas, sendo o veículo principal de comunicação oficial sobre o cinema nacional e políticas cinematográficas.

O INCE dará lugar ao INC, e “essa orientação geral vem sendo seguida e deverá ser consolidada em 1966, mas não implica em inflexibilidade dogmática”, ou seja, “a produção

²⁸ Criada em 1965 por Flávio Tambellini e ainda hoje publicada.

de natureza didática não perdeu em importância, como pode exemplificar a série de filmes e diafilmes coloridos sob o título de ‘O Alfabeto Animado’, que absorverá um quarto dos recursos destinados em 1966 à produção de filmes e diafilmes” (FILME & CULTURA, 1965, p. 02).

É na transição do INCE para o INC que observamos a emergência de nosso objeto de pesquisa, o dispositivo audiovisual dos desenhos animados educativos. Os dois excertos evidenciam que estamos na passagem de um modelo administrativo de cunho exclusivamente educativo do cinema, o INCE, para outro modelo, de maior amplitude, concernente às temáticas filmicas e da linguagem audiovisual. Parte da justificativa dessas mudanças eram os custos de produção, valendo mais a pena para o governo federal investir na compra de filmes do que na sua produção.

Com relação à passagem do INCE para o INC e sua remodelação administrativa, tanto na edição de número 1, quanto na de número 2 da Filme & Cultura, publicadas entre 1965 e 1966, são apresentadas as mudanças operacionais e o novo modelo administrativo. Na edição de 1966, há um artigo de Alfredo de Stodhart intitulado “Educação para o Cinema”, abordando a massificação do cinema e seu espraçamento no tecido social por meio da produção de filmes educativos. Fenômeno que chamou atenção dado o potencial de adesão do cinema educativo, de maneira que “em diversos países, o filme foi adotado como elemento do currículo escolar, e, graças ao emprêgo de unidades móveis, principalmente na África, Ásia e América Latina, os filmes informativos atingem populações de baixo nível cultural, até aqui à margem do mercado de público” (STODHART, 1966, p. 62).

Dentre os fatores importantes do cinema educativo, Stodhart (1966, p. 62) destaca “a elucidação do espírito crítico do espectador jovem, por meio de um programa didático que habilitará esse espectador a assimilar o caráter de fato social e de divertimento coletivo, bem como o de difusão de valores espirituais, éticos e políticos, que o cinema possui, independente de qualquer classificação artística”. É interessante notar a abordagem de Stodhart a favor do ensino de cinema nas escolas, destacando todas as vantagens psicológicas, estéticas e educativas, porque “além disso, o processo de iniciação à linguagem visual ‘nos dá a faculdade de **pensar visualmente**’” (STODHART, 1966, p. 62, destaque do autor).

Jacques Deheinzelin – cineasta francês que fez carreira no Brasil (além de ser diretor de fotografia, atuou em diversos órgãos políticos cinematográficos, chegando a ser diretor de planejamento do Instituto Nacional de Cinema) denunciará, por sua vez, a falta de

investimentos no cinema nacional. Ele propõe três ações objetivando conectar o cinema à sociedade, denominadas por ele de “três conceitos sociais do cinema”: “o mecenato, ou o conceito aristocrático; o mercado, ou o conceito de entretenimento democrático; e o serviço, ou o conceito utilitário” (DEHEINZELIN, 1965, p. 46).

Acerca do conceito aristocrático, Deheinzelin (1965) afirma a persistência na sociedade brasileira de uma cultura aristocrática do bom gosto que exclui a plebe e os mais pobres de consumir a arte. Chamando o cinema de “arte das massas” e, portanto, custoso às elites, argumenta que o cinema nacional possui dificuldades para o mecenato, sendo necessários investimentos dos governos. Porém, esses “revelam uma propensão odiosa a não concordar em financiar a denúncia de suas incapacidades em resolver problemas, que constituem os temas dominantes do cinema e literatura” (DEHEINZELIN, 1965, p. 47). O resultado da ausência de investimentos por mecenas da aristocracia brasileira reduz o cinema ao papel marginal e colonialista, “preso ao passado” e com “horror à industrialização” (DEHEINZELIN, 1965, p. 47).

Concernente ao conceito de cinema como mercado e entretenimento democrático, considera-se a necessidade de universalização dos bens de produção, ou seja, o acesso aos produtos de consumo é o que caracteriza a democracia. O autor faz esse contraponto em relação ao mecenato da cultura brasileira, considerando suas dificuldades e complexidades do mercado cinematográfico.

No terceiro e último conceito, “o serviço, ou o conceito utilitário” de cinema, o que mais nos interessou, Deheinzelin (1965) abordou problemáticas relevantes da relação entre cinema e educação, afirmando:

Acompanha-me, de há muito, a crença de que o que influirá de maneira decisiva sobre o desenvolvimento do cinema no Brasil, será a demonstração de sua eficiência em resolver problemas de âmbito nacional. Mais do que o cinema-entretenimento, ou o cinema polêmica-social, ou o cinema-cultura, creio que o cinema de que a coletividade brasileira realmente precisa, no momento, é o cinema - **divulgação de conhecimentos**. (DEHEINZELIN, 1965, p. 49, destaque nosso).

A suposição do cinema como um meio para resolver questões de âmbito nacional e como veículo de divulgação de conhecimentos não difere dos discursos que possibilitaram a emergência e a existência do INCE até meados dos anos 1960. Muito menos se diferencia da pretensão da Escola Nova em utilizar todos os meios e tecnologias possíveis para educar a todos, inclusive por intermédio do audiovisual. Como argumenta Rosana Elisa Catelli ao

menção de Fernando Azevedo - um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 -, como um dos mentores do cinema educativo brasileira:

Dentre os defensores da utilização do cinema na educação podemos nos remeter a Fernando de Azevedo, que nos anos 1920, será mentor de reformas educacionais que, entre outras medidas, incluirão o cinema como proposta de ensino [...]. Foi responsável pela reforma educacional de 1928 e participante do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Considerava que o cinema, assim como o rádio eram novos meios que serviam à “educação popular pelo seu extraordinário poder de sugestão”. Para ele, estes meios desempenhavam um papel tão importante, que a influência deles na sociedade já era considerada superior à do jornal diário, “sobretudo em países onde são ainda numerosos os iletrados”. (CATELLI, 2011, p. 02, destaque do autor).

De modo geral, o autor reforça uma ideia que há quarenta anos já era difundida: utilizar o cinema em prol da educação e do desenvolvimento nacional devido às características e deficiências da educação brasileira. Ainda que as mudanças normativas tenham dado outro viés ao INC, o cinema educativo ainda permaneceu, segundo Deheinzelin (1965), com a grande responsabilidade de contribuir para o projeto desenvolvimentista por meio do audiovisual, como podemos ler no excerto abaixo:

É hoje lugar comum do desenvolvimentismo ver na **educação um dos fatores essenciais do progresso**, e na resistência tradicionalista às mudanças o seu principal entrave. Creio na **eficiência do cinema em ensinar**, e, mais, ainda **no seu poder de modificar mentalidades**. Creio que as suas virtudes potenciais neste setor não chegaram a ser utilizadas, nem mesmo percebidas, num mundo que não tomou consciência ainda da enorme revolução em que **a moderna linguagem audio-visual substitue, em áreas cada vez maiores, a tradicional linguagem da palavra e da escrita**. (DEHEINZELIN, 1965, p. 49, destaque nosso).

Destacamos a semelhança dos discursos que reforçaram o fim do INCE e a inauguração do INC com os discursos que permitiram o surgimento e consolidação do INCE. Não apenas “durante o Estado Novo, este projeto de transformar o cinema no grande veículo educativo e de integração nacional será levada a frente pelo poder político” (CATELLI, 2011, p. 05). Como já apontado no capítulo 3, o projeto do instituto produziu filmes com temáticas educativas variadas para que fossem distribuídos em escolas, museus, feiras e exposições.

A ideia de utilizar o cinema como uma linguagem para amortizar tanto os problemas nacionais de educação, quanto para promover o progresso e o desenvolvimento econômico não se alterará. A novidade enunciativa no presente no excerto de Deheinzelin reside em dois flancos. O primeiro é o enunciado de que o cinema tem o “poder de modificar mentalidades” - um modo de governo dos indivíduos. O segundo é o tratamento da linguagem audiovisual como substituta da convencional linguagem da palavra e da escrita. Haveria aqui

um deslocamento discursivo, pois se antes os filmes eram produzidos em conjunto com instituições de ensino e pesquisa para serem veiculados em instituições escolares, o discurso agora se altera, tornando o audiovisual potencial substituto da tradicional educação escolar.

A educação é, de todos os fatores da capitalização, um dos mais custosos. **É, também, um dos setores da atividade humana mais preso ao tradicionalismo:** a escola que frequentavam os nossos pais não é nada diferente daquela que frequentam nossos filhos. A revolução industrial modificou fundamentalmente os transportes, a produção industrial, as comunicações, os conceitos políticos e sociais, a arte de lavar roupa ou de produzir energia. **Mas lá estão, há várias gerações, o professor e os alunos, o quadro negro e o caderno, num ambiente onde a única novidade é a esfera da caneta - quando permitida.**

Resultado: num mundo em que a produtividade aumenta a passo de gigante, o ensino continua a trabalhar no mesmo ritmo de produção. Não havendo melhoria de produtividade, não há melhoria de rentabilidade: em todo mundo, a tarefa de ensinar - talvez a mais importante para a sociedade - passa a ser umas das piores retribuídas, o que afasta do ensino muitos dos elementos mais capacitados, atraídos por outras atividades lucrativas. (DEHEINZELIN, 1965, p. 49-50, destaque nosso).

O deslocamento discursivo acerca do papel do cinema na educação tem relação com as mudanças macroeconômicas da sociedade, não cabendo mais o modelo tradicional de ensino. Enquanto há grandes mudanças no modo de produção industrial, devido ao desenvolvimento científico e tecnológico, o ensino e a aprendizagem contínuos, fadados às mesmas tecnologias, resultam na impossibilidade de atrair profissionais capacitados para as atividades lucrativas. Doravante, o cinema e a televisão seriam os motores das transformações escolares, conforme explicitado por Deheinzelin:

É ao meu ver espantoso que só nos últimos anos, venha a ser pensada a aplicação ao ensino das técnicas que só o entretenimento desenvolveu: cinema e televisão. Para o cidadão de 1900, a idéia de uma representação dramática sem a presença física do ator era certamente impensável (...). **A presença física do professor, na escola, ainda é um tabu que só não é quebrado porque a produção do filme educativo não atingiu os padrões de comunicabilidade que o cinema conseguiu no entretenimento.** (DEHEINZELIN, 1965, p. 50, destaque nosso).

Nossos destaques nesses excertos possuem duas questões fundamentais. A revista Filme & Cultura não é qualquer publicação; trata-se de uma revista que sintetiza ideias de organismos da administração pública federal brasileira (INCE/INC e MEC), sistematizando discursos que pautavam a agenda de compra e produção de filmes. A segunda questão é o papel preponderante de Jacques Deheinzelin, que se tornou secretário de planejamento do INC.

Ou seja, há consonância nos discursos sobre o que deve ser o cinema educativo com o modo de produzir os filmes e seus conteúdos. O enunciado de que o tabu sobre a presença

física do professor não havia sido quebrado é decorrente do fato de que a produção de comunicabilidade do cinema ainda não havia sido alcançada, evidenciando circunstancialmente um modo de governo na educação dos sujeitos no discurso oficial, que tem no audiovisual o elemento central do processo educativo. Elemento, inclusive, com possibilidades de substituição do professor e das tecnologias escolares como o giz e o quadro negro, tidas como tradicionais.

Ao final do texto, o autor assevera que “um profissional formado pela escola se torna desatualizado em poucos anos, e hoje o ensino escolar representa apenas o núcleo inicial do conhecimento” (DEHEINZELIN, 1965, p. 50), de maneira que, tanto a escola, quanto o professor não são peças centrais para o processo de ensino e aprendizagem. A educação escolarizada representaria apenas o núcleo inicial, afinal os indivíduos continuarão a aprender continuamente e ao longo da vida. Proposição indispensável para a sociedade da aprendizagem, como já apontado por Noguera-Ramírez (2011).

Deheinzelin (1965) finaliza seu texto lançando mão de três axiomáticas acerca do encontro entre o audiovisual e a educação, as quais foram recuperadas na íntegra: 1. “Insuficiente o dirigente que, tendo o cinema como arma contra a ignorância, não o utilize”; 2. “Lá, onde a escrita não penetra, o filme é veículo de comunicação”; e 3. “Para constituir uma sociedade moderna é preciso uma linguagem moderna. Linguagem moderna é o audiovisual”. Portanto, na perspectiva do autor, caberia aos governos, por intermédio de suas políticas públicas, alavancar o audiovisual educativo como propulsor da modernidade e das transformações da sociedade brasileira.

Movendo-nos ainda por entre as páginas da revista Filme & Cultura, na edição do ano seguinte, 1966, exploramos o artigo “Alfabetização audiovisual”, de Guy Boris Lebrun – produtor das animações de título homônimo. Lebrun afirma que na transição do INCE para o INC, “pela primeira vez no Brasil, o cinema será colocado efetivamente a serviço da alfabetização através da série **O Alfabeto Animado** [...]” (LEBRUN, 1966, p. 45, destaque nosso). Assim, pela primeira vez, os filmes educativos seriam acrescidos de temáticas curriculares, de modo que o conteúdo dessa primeira animação substituiria o professor (presencial) no processo de alfabetização, com o propósito de:

aumentar a receptividade do aluno, com a criação de novas situações perceptíveis: umas devidas à **mudança de escala** visual ou sonora, outras ao caráter individualizado da mensagem e à concentração de atenção possibilitada pelas características da projeção (obscuridade da sala). Na aula pelo cinema, todos os alunos estão na primeira fila, porque todos são atingidos igualmente pela mensagem.

Convém acrescentar outras qualidades próprias da projeção, como a **focalização** irresistível do olhar. Outros efeitos são citados pelos neurologistas como específicos do cinema e se devem ao caráter psicofisiológico inerente ao estímulo luminoso intermitente (cinema e televisão). Tais condições criam um novo tipo de concentração que não exclui o clima paralelo de **detente**.

É fato estabelecido pelos pedagogos que as técnicas audiovisuais **estimulam de maneira durável a atividade escolar**. (LEBRUN, 1966, p. 45, destaque do autor).

Mesmo que Lebrun afirme que o professor não será substituído pelo audiovisual, pela primeira vez são enunciadas as dimensões positivas deste modo de alfabetização, caracterizado como um meio mais eficiente para alfabetizar em relação ao paradigma convencional. O excerto, ademais, chama atenção por referenciar a neurologia, a pedagogia e a psicologia, a fim de embasar o argumento de eficiência da alfabetização audiovisual e por generalizar a argumentação, pois, não menciona nenhum autor específico, dizendo o que está na superfície discursiva dessas áreas disciplinares do saber.

E, a esta nova atitude, corresponde uma ativação da vida mental. As técnicas audiovisuais oferecem ao espectador novas possibilidades de treino e organização intelectual, na medida em que as mensagens que encerram fornecem **modos úteis de transição** entre o conceito bruto e o universo mental. Esse conceito de transição torna-se especialmente importante ao se abordar o intelecto de uma criança que, forçada a abandonar parcialmente o seu mundo de brincadeiras, fantasia e liberdade, ingressa na primeira série primária submetendo-se às suas disciplinas. **O Alfabeto Animado** será para o calouro na vida colegial uma **ponte** cujos atrativos superarão as **saudades de fora**. (LEBRUN, 1966, p. 45, destaque do autor).

Para Lebrun, a eficiência do dispositivo audiovisual, considerado por ele um “modo útil de transição”, está na técnica de traduzir, de modo divertido, o currículo escolar. A técnica de transição traduz o conceito bruto para o universo infantil, possibilitando abordar conceitos complexos de um conjunto de saberes sem a necessidade da ambiência espacial da escola. As ambiências criadas pelas animações com seus personagens são inusitadas e transformam a atividade escolar numa fantasia. Se até o advento do INCE as produções filmográficas não faziam referências à faixa etária, pela primeira vez o cinema educativo advogará em prol da criança. Dessa forma, elas poderão superar as saudades do mundo externo à escola.

Pensamos que somente é possível realizar essa transição do currículo escolar para o universo da fantasia e das brincadeiras, mediante a articulação do conteúdo escolar com imagens e canções animadas. São as imagens que conectam as fantasias e as brincadeiras ao currículo escolar. É apenas por meio da imagem de animação que o conteúdo recebe a roupagem fabulada, tornando o processo de ensino e de aprendizagem distinto dos modos convencionais.

Além de seu rico teor didático, a série tem como objetivo paralelo preservar e manter acessa a chama de fantasia e da imaginação da infância, à qual a criança necessitará recorrer no decurso dos estudos, quando as matérias se tornarem mais **abstratas** (...). Com esta série, inicia-se no Brasil o audiovisual de animação. É de se esperar que, num futuro próximo, sejam tratadas originalmente matérias de todos os setores do ensino nos quais o uso da imagem animada seja conveniente. (LEBRUN, 1966, p. 45, destaque do autor).

É bom destacar que esse tipo de audiovisual educativo voltado para as crianças se tratava de uma novidade, resultado de um intento para traduzir, via imagens animadas, os conteúdos das disciplinas escolares, com perspectivas de no futuro serem corriqueiras no ensino na fase infantil. O mecanismo utilizado para traduzir os conteúdos curriculares empregando para tanto as imagens animadas foi torná-los atraentes e divertidos, diferindo dos filmes educativos produzidos até então pelo INCE. Este não objetivava sistematizar, sintetizar ou transacionar conteúdos específicos para um formato mágico e divertido; seus filmes eram apenas a reprodução da imagem-câmera²⁹ de atividades escolares e laboratoriais realizadas em instituições de pesquisa do governo federal, não havendo, portanto, a intenção de fabular um enredo para transformá-lo em algo mais encantador para o universo de quem os via.

Antes de encerrarmos a problematização realizada por meio de artigos da revista *Filme & Cultura*, adentrarmos nos filmes produzidos no mesmo período, mencionando o artigo de Gilberta Mendes, intitulado “Desenho animado: cinema da irrealidade” (1967), o único a destacar a produção de animações no interior do arquivo das revistas da década de 1960 mencionadas. A autora afirma ser um equívoco pensar “no desenho animado como um ramo subsidiário da arte do cinema. Ao contrário ele é uma nova arte” (MENDES, 1967, p. 8) e não deixa de ser cinema e tampouco é uma arte subsidiária.

Mendes argumenta que o desenho animado nada mais é do que a descrição de determinadas ideias; descrição que se assemelha à ideia de Lebrun (1966). Ou seja, diferente

²⁹ Fernão Pessoa Ramos utiliza o termo imagens-câmera para marcar uma diferença entre das imagens ficcionais (desenhos animados por exemplo): “De onde advém a surpreendente intensidade que a imagem não ficcional pode adquirir e como podemos defini-la de modo mais preciso? Devemos, para tal, atentar em direção às particularidades de sua conformação, principalmente através de suas características como imagem e som: maquínicos e necessariamente advindos da mediação pela câmera. De modo mais preciso, podemos destacar uma etapa central na constituição desta imagem, mediada pela câmera, que é a tomada propriamente. A circunstância da tomada, para sermos mais específicos, é algo que conforma a imagem-câmera de um modo singular no universo das imagens. Por circunstância da tomada entendemos o conjunto de ações ou situações que cercam e dão forma ao momento que a câmera capta o que lhe é exterior, ou, em outras palavras, que o mundo deixa sua marca, seu índice, no suporte da câmera ajustado para tal” (RAMOS, 2000, p. 8). Sendo ação da imagem-câmera, aquilo que a máquina captura: “A ação na forma da imagem-câmera é trabalhada dentro do quadro, que é composto e determinado pelo molde da máquina que chamamos câmera” (RAMOS, 2011, p. 3)

do filme feito de imagem-câmera - que possui uma dramaticidade mais complexa devido à própria obscuridade, heterogeneidade e enredamento da vida humana, a animação é sintética e traduz para a imagem ideias sucintas, breves e concisas. Entretanto, é óbvio que, na contemporaneidade, há desenhos que abordam narrativas mais sofisticadas³⁰: “o desenho-animado pode expressar somente um significado por vez, enquanto o filme normal guarda uma unidade dramática que reflete algo das contradições do ser humano” (MENDES, 1967, p. 8).

A ideia geral da autora abre possibilidades de traduzir via técnicas audiovisuais abordagens curriculares, tornando a aprendizagem de conceitos complexos uma atividade leve e alegre e divertida. Trata-se a animação como um tipo de linguagem sem intenção de reproduzir o real, mas de fantasiar o mundo. “No entanto, o desenho-animado continuará a nos contar histórias de um mundo de faz-de-conta, com a representação do real sempre deixada para os filmes normais ao qual ela pertence” (MENDES, 1967, p. 10).

Para concluir essa primeira seção do capítulo, apresentamos duas ideias centrais da revista Filme & Cultura, com a finalidade de descrever as “animações educativas”. A primeira ideia é a passagem do INCE para o INC e dos filmes com temáticas exclusivamente educativas para um instituto mais amplo no que se refere aos assuntos e linguagens audiovisuais empregadas. Nessa passagem, a revista Filme & Cultura constitui-se como dispositivo oficial para a síntese dos discursos sobre cinema na década de 1970, contribuindo, inclusive, para as transformações das políticas audiovisuais brasileiras. No período, destacam-se o papel do cinema nacional como elemento fundamental para responder aos problemas educacionais e adentrar na modernidade, no progresso e no desenvolvimento econômico. A segunda ideia diz respeito tanto ao desenho educativo animado, quanto à constituição discursiva de uma linguagem capaz de traduzir o currículo escolar para um modo mais divertido, alegre, mágico e interessante para as crianças, podendo substituir o professor, a escola e a sala de aula.

Nos próximos itens, analisaremos a passagem dos filmes educativos do INCE para as produções de desenhos com temáticas escolares, que se destacam pela forma lúdica e divertida do ensino e da aprendizagem.

³⁰ Há desenhos para adultos, abordando temáticas variadas com abordagens profundas da psique dos personagens, por exemplo, “Tuca & Bertie”, criação de Lisa Hanawalt, que trata de maneira distraída a dependência do álcool, relacionamentos abusivos, inseguranças e traumas das personagens.

6.1.1 Estado brasileiro, indústria e mão de obra: imagens educativas de um país moderno e em desenvolvimento econômico

Como já apontado no capítulo metodológico (3), fora selecionada uma série de filmes do INCE (Quadro 1) no período compreendido entre os anos de 1962 a 1968. Selecionamos, para análise, animações ou filmes de imagem-câmera montados com animações. O recorte temporal, por sua vez, diz respeito ao emprego de uma linguagem plástica, que se interpõe com imagens reais e imagens de animação. A escolha do material empírico da pesquisa, constituído pelos arquivos do INCE, ano de 1962, e do TV Escola, ano de 1996, teve como critério verificar a emergência dos desenhos educativos produzidos pelo MEC. Para tanto, desmontamos e remontamos a série dos curtas-metragens selecionados, analisando suas enunciações com o propósito de compreender as implicações dessas animações na consolidação da sociedade da aprendizagem como lugar da aprendizagem contínua e ao longo do tempo, com a novidade de a aprendizagem ser apresentada como uma experiência divertida e alegre direcionada às crianças.

Os filmes selecionados são: “O papel: história e fabricação” (1962), “H2O” (1962), “A sêda” (1963), “A inflação” (1968) e “Alfabeto animado no. 1” (1966), Alfabeto animado no. 2 (1966), “Alfabeto animado no. 3” (1966), “Alfabeto animado no. 4” (1966), “Alfabeto animado no. 5” (1966) e “Alfabeto animado no. 6” (1966).

Para analisar as peças discursivas de 1962 a 1968, realizamos a divisão dos filmes em três amostras. A primeira foi constituída pelos títulos “O papel: história e fabricação” (1962) e “A sêda” (1963), animações feitas com o intuito de ensinar/explicar determinados assuntos num enredo cujo fio condutor é a indústria e a mão de obra nacional, havendo, portanto, imagens tanto de fábricas, quanto de trabalhadores e máquinas. A segunda amostra é composta pelos primeiros curtas-metragens documentários, “A inflação” (1966) e “O milagre do desenvolvimento” (1968), que informam sobre a economia brasileira, com enfoque na tomada de decisão em um governo. Por último, na terceira amostra, apresentamos a ruptura na ordem discursiva do cinema educativo do INCE e a emergência de animações com temáticas de ciências, “H2O” (1962) e língua portuguesa, como a série “Alfabeto animado” (1966).

Os enredos de “O papel: história e fabricação” e “A sêda” (1963) iniciam com o emprego de animações para ilustrar as temáticas apresentadas, ressaltando tanto os aspectos geográficos, quanto a infraestrutura brasileira na produção e fabricação do papel. São imagens

de um Brasil em desenvolvimento e em progresso econômico. A animação de 1962 é um curta-metragem sonoro não ficcional, produzido na cidade do Rio de Janeiro (antigo Estado da Guanabara) e dirigido por Guy Lebrun e Humberto Mauro. Responsável por vasta obra no INCE, Mauro produziu e dirigiu, no período entre 1936 a 1966, um grande inventário cinematográfico sobre o Brasil. Nas palavras de Schvarzman (2000, p. 04), Mauro

percorreu e construiu com suas lentes o país que se inventa e reinventa sem cessar. Colocou em movimento as imagens e o imaginário que conformara o Brasil até então e continuava a se produzir, dando-lhe sua interpretação, acrescentando símbolos, reiterando outros. Como diretor dos filmes do INCE, órgão criado em 1936 para ser um meio avançado de educação, participou com o antropólogo Edgard Roquette-Pinto, seu diretor, da grande empreitada de, através das imagens de seus vultos históricos, suas riquezas naturais, suas descobertas científicas e tecnológicas, criar um novo país. Nesse sentido, estes inúmeros filmes que procuram abordar diferentes aspectos nacionais terminam por compor um novo inventário sobre um país que, acreditava-se, devia se conhecer para se forjar, e o cinema seria um grande aliado nessa tarefa.

Isso posto, voltemos para “O papel: história e fabricação”. Essa animação possui dois blocos. No primeiro, é narrada a história da invenção do papel até a impressão. O segundo bloco apresenta gravações do plantio de eucalipto, bambu e pinheiro, desembocando na produção e fabricação do papel realizado pela Companhia Mineira de Papéis, como descrito na sinopse presente da ficha catalográfica:

Uma breve história do papel e as etapas de sua produção. Uma animação sobre a história da escrita, do surgimento do papel nas civilizações antigas e do invento da impressão elevando a fabricação do papel em escala industrial. **A produção do papel no Brasil**, com destaque para o uso do pinheiro, do eucalipto e do bambu. Na **Companhia Mineira de Papéis**, em Cataguases, as fases da confecção do papel: a picagem e o cozimento da matéria-prima; a lavagem, a seleção e o branqueamento da celulose. A mistura da massa de celulose em tanques e o refinamento da fibra. A formação da folha de papel em controladores de alta pressão e medidores de espessura, a secagem em prensas e a acetinagem em rolos e calandras. No laboratório, testes químicos e mecânicos aferem a qualidade do papel. O ajuste do papel na bobinadeira e o corte, revisão e contagem das folhas para a embalagem em fardos. O consumo do papel e a sua produção em toneladas no Brasil desde 1939. **A autossuficiência brasileira** e o uso do papel em diversas atividades. (O PAPEL..., 1962, destaque nosso).

Destacamos, como ideia central desse filme, a promoção da indústria brasileira de papel, em especial da Companhia Mineira de Papéis, que serviu como cenário para as imagens e é creditada como colaboradora da animação. Podemos compreender que a opção por imagens de produção e fabricação tinha relação com o objetivo do INCE, isto é, ser o precursor das transformações pelas quais a sociedade brasileira passava e do advento da modernidade, pois “o cinema é um artifício, uma ‘arma’ moderna que será a portadora, a

transmissora da modernidade e das transformações” (SCHVARZMAN, 2000, p. 07). Essa perspectiva é acompanhada, obviamente, por um tipo de cinema direcionado à propaganda do Estado brasileiro, porque “se o cinema atinge algum estatuto no Brasil, é através de sua utilização política oficial como cinema de propaganda e educativo” (SCHVARZMAN, 2000, p. 10).

Todos os filmes do INCE iniciam com o logo do Ministério da Educação e Cultura (Figura 19) e do próprio INCE (Figura 20). No caso de “O papel: história e fabricação”, a Companhia Mineira de Papéis operou como uma peça publicitária da indústria nacional (Figura 21). Essa animação não é a única animação de perspectiva fabril. Quando o INCE iniciou suas atividades cinematográficas, a empresa J.G. Araújo e Cia Ltda participou da produção de três curtas-metragens realizados no estado do Amazonas: “A Castanha” (1936), “A Balata” (1936). Os dois primeiros apresentam atividades comerciais de relevância na região norte. “A Castanha” aborda a coleta, o tratamento e a exportação da castanha; “A Balata” retrata a coleta de látex da balata para exportação, apresentando uma estética mais próxima de filmes tipo documentário-etnográfico. Interessante notar que esses filmes retratam grandes companhias nacionais, que foram um império industrial e comercial no Estado do Amazonas, modernizando e diversificando as exportações de produtos regionais.

Figura 19 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “O papel: história e fabricação”,
minutagem 6s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 20 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “O papel: história e fabricação”,
minutagem 17s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 21 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “O papel: história e fabricação”,
minutagem 33s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Entendemos que essas temáticas industriais ou fabris, ao ressaltarem aspectos da produção econômica nacional, fazem parte do que Schvarzman (2000, p. 343) denominou filmes de “atividades econômicas”, os quais abordam atividades tanto de cunho tradicional, quanto industrial. De modo geral, percebe-se a exaltação de atividades produtivas (especialmente aquelas tradicionais e artesanais), relatando as especificidades da indústria brasileira e a mão de obra nela empregada. Somente Humberto Mauro, autor do filme que estamos analisando, produziu cerca de 14 filmes com enfoques voltados para as atividades econômicas do interior do Brasil (SCHVARZMAN, 2000).

“O papel: história e fabricação” é narrado por uma voz masculina (voz *over*) e traça uma cronologia das origens do papel até sua produção em escala industrial, utilizando as animações cômicas produzidas por Guy Lebrun. Não é atribuída fala a nenhuma das imagens das animações; há somente apelos gestuais. Nos fotogramas da Figura 22, temos a sequência de imagens. Na primeira tira imagética, da esquerda para direita, vê-se um personagem

pré-histórico usando rochas para escrever; na segunda, Hebreus usa o couro; e, na terceira, tem-se a invenção do papel pelos egípcios. Na Figura 23, vê-se (da esquerda para a direita) a criação do papel realizada pelos árabes, seguida pela invenção da impressora por Gutemberg e da mecanização da indústria de papel.

Figura 22 - Fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagens 1 min 34s; 2 min 5s; 2 min 23s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 23 - Fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagens 2min 52s; 3 min 6s; 3 min 10s

Fonte: O PAPEL... (1962).

O uso da animação, nesse caso, é apenas para endossar a ideia de uma linha progressiva e contínua na história do papel, passando pela invenção até sua expansão no globo. Essa ilustração forja a ideia do papel como elemento importante para as sociedades e sua rápida expansão comercial. O disparador animado terá sequência com imagens, apresentando a produção de papel pela Companhia Mineira de Papéis, porém quase como uma continuidade da história do papel. Ressaltamos que, apesar do curto tempo de uso da linguagem de animação, isso não quer dizer que ela seja menos relevante para não o destacarmos, pois foram pouquíssimas as produções de animações no Brasil ao longo do século XX.

6.1.2 Uma filmografia a serviço da indústria nacional

No decorrer das animações, o narrador aborda o contexto da produção e fabricação do papel pela indústria nacional, com imagens de plantações de eucalipto e outras árvores e da Companhia Mineira de Papéis. Na Figura 24, vêem-se extensas áreas de plantação de eucalipto e de trabalhadores no corte dessas árvores. Durante a exibição dessas imagens, o narrador chama atenção dizendo: “O Brasil possui excepcionais condições para produção de papel de todos os tipos [...]. O Brasil dispõe em larga escala e com especiais facilidades na produção de toda matéria-prima necessária à fabricação do papel [...]. Ele também exalta as qualidades e os recursos possíveis da flora brasileira para obtenção de celulose: “Para o fabrico da celulose nobre, a flora brasileira dispõe também do caruá, do agave, do Bambu e muitos outros vegetais”.

Figura 24 - Fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutasgens 3 min 54s; 4 min 27s; 4 min 15s

Fonte: O PAPEL... (1962).

O filme também enfatiza a fabricação industrial do papel, destacando a infraestrutura da companhia produtora: “A Companhia Mineira de Papéis em Cataguazes (Minas Gerais) é pioneira na fabricação de celulose quimicamente pura, extraída do bambu [...]. Qualquer espécie de bambu fornece um papel de ótima qualidade [...]”. Continuando: “Florescendo em quase todas as regiões do Brasil poderá contribuir para intensificar a industrialização da celulose nobre. O Brasil está assim em condições de produzir para abastecer-se fartamente e de exportar celulose e papel de todos os tipos [...]”.

Essa chamada de atenção para o potencial brasileiro de produção é intensificada pelas imagens da infraestrutura da fábrica que o país comporta. Entre as falas do narrador podemos ver imagens da fábrica de papéis: na Figura 25 observamos trabalhadores chegando à fábrica de bicicleta com vista frontal da fábrica. Na Figura 26, aparece o prédio da fábrica em vista frontal, evidenciando a grandeza da mesma:

Figura 25 - Companhia Mineira de Papeis, fotogramas curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 5 min 11s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 26 - Companhia Mineira de Papeis, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 8 min 39s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Na sequência, o curta-metragem dá destaque para as imagens de máquinas e de trabalhadores da Companhia e salienta: “Toda maquinaria necessária já é fabricada no Brasil [...]”, destacando o país como um grande produtor de papel e, nas imagens, como grande empregador de mão de obra:

Com exceção única do papel para jornais, **o Brasil é auto suficiente**. Já produz todos os tipos de papel e papelão necessários ao seu consumo [...]. Produto com inumeráveis usos e aplicações o papel é elemento cultural de grande valor na história do progresso humano, por isso tornou-se necessário e mesmo imprescindível em todas as atividades. O Brasil dispondo de inesgotável e excelente matéria prima, poderá ser o maior produtor mundial de celulose e de papel. (O PAPEL..., 1962).

Nas Figura 27 a 30, temos a predominância de trabalhadores entre as máquinas, reforçando a ideia de que além do país possuir infraestrutura, também gera empregos, inclusive para mulheres (único momento em que elas aparecem no curta), todas uniformizadas e manuseando papéis.

Figura 27 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 7 min 38s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 28 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 9 min 28s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 29 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 9 min 30s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 30 - Operárias/os e máquinas, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 12 min 48s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Por último, chama atenção a utilização de gráficos para evidenciar o crescimento da produção de papel no Brasil, o consumo em tonelada e a quantidade de estados produtores, reforçando a relevância deste bem de consumo para o crescimento econômico nacional:

Com exceção única do papel para jornais, o Brasil é autossuficiente, já produz todos os tipos de papel e papelão necessários ao seu consumo. Produto com inúmeras aplicações, o papel, é elemento cultural de grande valor na história do progresso humano, por isso tornou-se necessário e mesmo imprescindível em todas as atividades. O Brasil, dispondo de inesgotável e excelente matéria-prima, poderá ser o maior produtor mundial de papel. (O PAPEL..., 1962)

Ao enfatizar a linguagem estatística (Figuras 31 a 33), o curta ganha ares de veracidade por meio da veiculação de gráficos com a exposição de dados sobre o consumo de papel e a distribuição de sua produção em todo território nacional.

Figura 31 - Gráfico sobre a produção e consumo de papel no Brasil, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 14 min 2s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 32 - Gráfico sobre a produção e consumo de papel no Brasil, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 14 min 24s

Fonte: O PAPEL... (1962).

Figura 33 – Mapa do Brasil mostrando os estados produtores de papel, fotograma curta-metragem “O papel: história e fabricação”, minutagem 3 min 38s

Fonte: O PAPEL... (1962).

O filme “A sêda” (1963), produzido no Rio de Janeiro, é um curta-metragem de Otto Carlos Bandeira Duarte e contou com a colaboração de Jaccoud Alain, que elaborou alguns de seus desenhos. Como no filme anterior, o enredo deste é dividido em dois blocos. No primeiro, há uma animação sobre a história da seda. No segundo, descreve etapas de produção deste item, do bicho-da-seda à fabricação do tecido (imagens de fabricação).

A sinopse da ficha catalográfica³¹ informa: “Breve histórico da seda, desde sua invenção na China antiga até sua expansão e cultivo por diversos países, inclusive o Brasil. O ciclo evolutivo do bicho-da-seda. Seleção manual e sua fiação mecânica”. Das Figuras 34 a 36 veem-se os fotogramas da animação sobre a história da seda com destaque para os imperadores e a expansão do emprego desse tecido para os outros continentes. Assim como

³¹ Ficha Catalográfica disponível no *website* da Cinemateca Brasileira, em especial, no Banco de Conteúdos Culturais:

<http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=025871&format=detailed.pft#1>. Acesso em: 11 jul. 2019.

no filme analisado anteriormente, é o narrador (voz *over*) quem enuncia, de maneira que as imagens apenas interagem com sua fala.

Figura 34 - Fotogramas do curta-metragem de animação “A sêda”, minutagem 1 min 50s

Fonte: A SÊDA... (1963).

Figura 35 - Fotogramas do curta-metragem de animação “A sêda”, minutagem 1 min 59s

Fonte: A SÊDA... (1963).

Figura 36 - Fotogramas do curta-metragem de animação “A sêda”, minutagem 3 min 7s

Fonte: A SÊDA... (1963).

A animação fala sobre a invenção da seda nos palácios da aristocracia chinesa, seu uso da seda e sua expansão pela monarquia daquele país. O curta-metragem refaz cronologicamente as origens da sericultura até o seu advento no Brasil. A ideia central

destacada no desenvolvimento desse curta é a produção e o mercado brasileiro do bicho-da-seda. O narrador de “A seda” exalta o Brasil como país com grande potencial para a sericultura, destacando a sua flora e comparando-a ao Japão, maior produtor do mundo:

O Brasil possui excepcionais condições ecológicas para desenvolvimento da sericultura. Uma comparação entre as nossas condições e a do Japão, o maior produtor de seda do mundo, pode ser feita pelo gráfico, mostrando uma amplitude maior de vegetação da amoreira e maior período próprio para criação do bicho-da-seda em nosso país, na proporção de 4x9 [...] (A SÊDA..., 1963, destaque nosso).

Figura 37 - Extensa área rural, fotogramas do curta-metragem “A seda”, minutagem 4 min 23s

Fonte: A SÊDA... (1963).

Figura 38 - Manuseio do bicho-da-seda, fotograma do curta-metragem “A seda”, minutagem 7 min 49s

Fonte: A SÊDA... (1963).

Seguindo a mesma discursividade do filme analisado anteriormente, o curta ressalta a infraestrutura demandada pela sericultura no Brasil, a incorporação de mão de obra e geração de emprego a partir das máquinas de tear (Figuras 39 e 40). De modo geral, mesmo em anos distintos, o foco dos filmes é a indústria, o desenvolvimento e progresso econômico e criação de postos de trabalho.

Figura 39 - Fotograma do curta-metragem “A sêda”, minutagem 10 min 4s

Fonte: A SÊDA... (1963).

Figura 40 – Tear, fotogramas do curta-metragem “A sêda”, 10 min 16s

Fonte: A SÊDA... (1963).

Para encerrar esse tópico, destacamos as semelhanças entre “O Papel: história e fabricação” e “A Sêda” relativas ao discurso econômico do desenvolvimento industrial brasileiro, tanto pela via dos enunciados verbais, quanto pelos imagéticos, destacando imagens-câmera de plantio, colheita e produção dos bens de consumo. As animações foram utilizadas apenas na montagem audiovisual para conectar as historiografias, as narrativas e os gráficos dos temas abordados. No próximo item, lançaremos mão dos filmes do INCE que também abordam a temática econômica, porém produzidos inteiramente como animações.

6.1.3 Os caminhos da economia

Os curtas-metragens analisados nesta seção são do período que o INCE produziu animações e chamam atenção por marcar a passagem dentre os filmes que utilizam apenas o estilo/classificação de animação. O primeiro que abordamos chama-se “Inflação”, de 1966, dirigido por Jorge Bastos. Feito sob encomenda do governo federal, sofreu modificações

realizadas à revelia do diretor para assim obter, em 20 de abril de 1966, aprovação dos órgãos de censura. A sinopse sobre o enredo informa: “Desenho animado em que a inflação, representada por uma bela mulher, explica como uma aparente riqueza esconde o empobrecimento decorrente da crescente desvalorização da moeda”, como podemos ver nos fotogramas das Figura 41 e 42.

Figura 41 - A inflação representada como uma mulher, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 40s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

Figura 42 - A inflação representada como uma mulher, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 1 min 7s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

No fotograma da figura 41, sua performance é de uma personagem bonita e elegante; na figura 42, uma bruxa, que fuma um longo cigarro com piteira, batendo as cinzas sobre um cinzeiro no formato de crânio com o qual ela dialoga, dizendo que fora apaixonado por ela: “Meu nome é inflação. Prazer. A princípio você olha e diz: ótima. Mas será mesmo? Mesmo?” A personagem da inflação explica de maneira fácil o valor da moeda em uma economia quando valorizada e desvalorizada, bem como o papel dos governos no controle do valor da moeda e, por conseguinte da inflação, como transcrito no excerto a seguir:

Ninguém quer entender que essa moeda não tem nenhum valor em si, que quando muito, ela vale o material de que é feita. Quando a moeda passa a valer mais do que o seu valor material é porque alguém lhe atribui esse valor que tem até um nome: valor de troca. E quem lhe atribui esse valor extraordinário é o governo. De quem procuro ser sócia. **O governo, se quiser, pode como a um falsário, todo poderoso, fabricar moedas aos borbotões.** (INFLAÇÃO..., 1966, destaque nosso).

A personagem argumenta que, conforme aumenta a produção de moeda, aumenta o preço dos bens de consumo, causando consequentemente o empobrecimento da população. Para ilustrar, a animação retrata o empobrecimento de um garoto (Figura 43) que, ao comprar pão, não possui o valor da moeda que ele apresenta como pagamento. Essa situação causa a alegria da inflação (personagem retratada) que, na cena seguinte, dança em círculos, feliz pelo aumento do preço do pão dizendo: “Ninguém lucra comigo”.

Figura 43 - Garoto comprando pão, fotogramas do curta-metragem “Inflação”, minutagem 2 min 6s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

Figura 44 - Dançando em círculos, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 2 min 18s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

Na sequência, o filme utiliza uma linguagem técnica, porém didática, para explicar o fenômeno da inflação na oferta e demanda da economia. A personagem inflação diz: “Doce sempre ilusão de que o dinheiro está rolando como água”. Além disso, a personagem infere que o aumento dos salários causa o consequente aumento dos preços, por isso seria uma ilusão acreditar que se tem mais dinheiro. Na Figura 45, tem-se a imagem de um padeiro com o dedo indicador direito em riste, pronto para alterar o valor dos pães e supostamente feliz com o aumento. Mas isso é uma ilusão, pois se os preços dos bens de consumo aumentam, consequentemente os trabalhadores precisam de salários maiores: “Um dia eu faço você exigir dele aumento de salários e se ele não der. Eu paro tudo”.

Figura 45 - O padeiro, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 4 min 38s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

Na Figura 46, há trabalhadores de braços cruzados e um suposto patrão/chefe. Caminhando defronte a eles, diz: “o dinheiro que ele pensava ter ganho fácil comigo eu faço ir buscar de volta, direitinho no banco [...]”. Dessa forma, a corrida será para manter o equilíbrio das duas coisas como argumenta a inflação: “E de novo ele está feliz com o aumento de salário, mas feliz até quando? O novo salário irá correr atrás de novos preços. E os novos preços atrás de seu novo salário, mas na frente de todos eu chego sempre (inflação)”.

Figura 46 - Trabalhadores de braços cruzados, fotograma do curta-metragem “Inflação”,
minutagem 5 min 46s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966)

Na Figura 47, um determinado personagem corre atrás de sua cesta de compras que está cada vez mais elevada em relação ao solo, de modo que ele não consegue alcançá-la.

Figura 47 - Fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 6 min 15s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

Interessante perceber a finalidade da argumentação no desenho da inflação e a justificativa para seu aparecimento no Brasil (como podemos ler na íntegra) revelando que os gastos do governo federal, maiores que a receita, é o cerne para o problema inflacionário do país.

[...] Eu jogo uns contra os outros, os outros contra o resto e todos contra o progresso, o desenvolvimento. Muitos querem saber como descobri o Brasil, sem ser nenhuma Pedra Alvares Cabral... É que aqui, há muito tempo o governo vem gastando mais do que recebe nesta base: receita e despesa. E foi para cumprir essa diferença que eu xispei para cá, derrapando mais que carro de *gangster* fugindo da polícia. (INFLAÇÃO..., 1966).

A personagem da bruxa aparece no desequilíbrio entre receita e despesa, aparecendo cada vez mais feliz quando as despesas aumentam. Nessa sequência, o filme apresenta alguns gráficos (Figura 48 e 49) para justificar a discrepância entre as receitas e as despesas do governo federal brasileiro nos últimos anos.

Figura 48 - Gráfico sobre acréscimo das despesas orçamentárias no Brasil, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 7 min 23s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

Figura 49 - Gráfico sobre acréscimo das despesas orçamentárias no Brasil, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 7 min 4s

Fonte: INFLAÇÃO... (1966).

A argumentação chega a ter ares de filme de terror, principalmente quando a inflação diz que pode destruir a todos se a moeda perde valor. A inflação é, portanto, a vilã que destrói a economia do país:

Posso chegar até a destruir vocês todos, pelo seguinte: se o valor da moeda continuar a derreter, a virar sorvete, a perder o seu valor a cada instante você vai ter que gastá-la. E gastá-la cada vez mais rápido, porque no instante seguinte ela valerá muito menos. E as mercadorias que são poucas valerá cada vez mais e chegará o momento em que o dinheiro perderá totalmente o seu valor de troca. As trocas cessarão, e cessando as trocas cessará também a produção. Será o desemprego, a miséria, a estagnação. Dizem que agora vão acabar comigo. Que desta vez chegou também a minha vez. (INFLAÇÃO..., 1966).

Ao argumentar contra os gastos supostamente excessivos do governo, a personagem narra as consequências de uma política-econômica inflacionária, tais como, desemprego, estagnação e miséria. No final do excerto, diz ainda que, dessa vez, vão acabar com ela (Inflação), que será seu fim, como podemos ler acima - ideia que remete a uma forma de propaganda das políticas governamentais do período. Na Figura 50, podemos ver os fotogramas do curta-metragem referentes aos impactos da inflação na sociedade. Da esquerda para direita, padaria fechada, patrão e operário com rostos entristecidos, fábrica fechada e sem vagas de emprego.

Figura 50 - Pobreza e desemprego relativos à inflação, fotogramas do curta-metragem “Inflação”, minutagens 8 min 6s; 8 min 28s; 8 min 30s; 8 min 33s

Fonte: INFLAÇÃO (1966).

Ao final da sequência filmica, a Inflação caminha em um túnel fechado, porém com uma luz ao final. Despede-se com a seguinte frase: “Mas eu confio no seguinte, que você já se acostumou tanto à minha mentira que não será capaz de compreender, nem de suportar, a verdade que vai me destruir. Ou será que desta vez vai?”, enunciado enigmático, soando como estranho ao anunciar o controle do governo sobre a inflação. A animação é encerrada com a Inflação percorrendo um extenso corredor (Figura 51).

Figura 51 - A inflação percorrendo um corredor, fotograma do curta-metragem “Inflação”, minutagem 8 min 49s

Fonte: INFLAÇÃO (1966).

Outro filme sobre políticas econômicas é “Milagre do Desenvolvimento”, de 1968, produzido pelo INC e dirigido por Jaccoud Alain, outro desenho animado argumentado sobre a importância do controle de gastos econômicos. Dentre “as ações propostas, a poupança de recursos financeiros”, como se lê na sinopse de sua ficha catalográfica. Se o curta anterior diz sobre a necessidade de controlar os gastos para evitar inflação, este alega que o controle possibilita o milagre econômico.

Logo na primeira cena, aparecem os dizeres: “O desenvolvimento é a formação do homem pela educação; a subjugação da natureza pela técnica; a criação do capital pela poupança e a tenacidade do esforço pela disciplina do caráter”. O texto é atribuído a Roberto de Oliveira Campos, que foi ministro de planejamento econômico no governo militar de Humberto de Alencar Castelo Branco, após o golpe civil-militar de 1964.

Como os filmes anteriores, “Milagre do Desenvolvimento” é narrado por uma voz masculina grave. Nele é apresentada uma árvore (Figura 52) carregada de frutos como símbolo da produção e da poupança: “Quando uma parte da produção é poupada para gerar nova produção, então se realiza o milagre do desenvolvimento”.

Figura 52 - Fotograma do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento”, minutagem 37s

Fonte: MILAGRE... (1968).

Retoma-se a pré-história para abordar a invenção de instrumentos para o trabalho, chamados pelo narrador de bens de produção. Na primeira imagem da Figura 53, um homem pré-histórico exerce a atividade da pesca sem nenhum instrumento de trabalho. Na segunda imagem, há um rio cheio de peixes; na terceira, ele já emprega uma vara. A partir do uso de instrumentos de trabalho, ele obtém maiores quantidades de peixes em sua pesca, mostrando que “com a invenção de certos instrumentos ou bens de produção, as coisas começaram a melhorar”.

Figura 53 - Ser humano pré-histórico, fotogramas do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento”, minutas 2 min 12s; 3 min 20s; 3 min 31s

Fonte: MILAGRE... (1968).

O desenvolvimento da economia é narrado a partir do momento em que o homem teve a possibilidade de poupar seus bens de troca. Interessante notar que todos os filmes traçam uma cronologia das questões abordadas no enredo, sintetizando e operando a ideia de continuidade da história econômica surgida em um passado longínquo, não muito bem localizado no tempo e no espaço, onde tudo começou.

Então a solução era gastar mais tempo, ou investir mais tempo, no aperfeiçoamento de meios de produção, e assim produzir mais. E produzindo mais começou a ter possibilidades de poupar e de trocar o fruto de sua poupança por outra mercadoria. Para facilitar essas relações de troca criou-se a moeda. (MILAGRE..., 1968)

No próximo excerto, o narrador explica alguns dos destinos dos salários dos clientes.

Por seu lado, somando seu depósito a outros os bancos podem financiar o desenvolvimento ou a criação de novas empresas. A outra parte dos salários é destinada ao pagamento de impostos, do montante destes impostos, o governo despende uma parte no pagamento do funcionalismo e despesas de custeio. A outra parte que representa a poupança do governo é investida diretamente em obras necessárias ao desenvolvimento do país. E a outra parte é aplicada sobre a forma de financiamento a empresas privadas. E quando menores forem as despesas do Estado, com funcionalismo e custeio, quanto maior será a poupança para aplicação no desenvolvimento econômico. Todavia há poucas poupanças e muitas necessidades. (MILAGRE..., 1968)

Assim como na animação analisada anteriormente, ideia central é o discurso de redução de gastos do Estado. Na Figura 54, vê-se um personagem indo fazer depósito de seu salário e, ao lado, uma bancária recolhendo os soldos.

Figura 54 - Personagem dirigindo-se a uma instituição bancária para poupar suas economias, fotogramas do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento”, minutagens 4 min 54s; 5 min 36s

Fonte: MILAGRE... (1968).

Ao reforçar a ideia de que o governo precisa poupar para investir, a animação destaca as prioridades que devem ser alçadas por meio da redução de gastos:

Desenvolver é, pois, saber optar, saber selecionar o mais necessário, estabelecer prioridades em face das poupanças disponíveis. Prioridades para programas de educação e ensino, para saúde pública, para indústrias básicas geradoras de energia e outras indústrias, usinas elétricas, siderúrgicas, indústrias químicas. Prioridade para ampliação das redes de transporte. Enfim, maior desenvolvimento requer maior produtividade, maior poupança. (MILAGRE..., 1968)

Na Figura 55, são apresentadas as prioridades que devem ser alçadas pelos governos como educação, saúde, energia, indústria e pesquisa. Novamente trata-se de um desenho que reforça uma ideia de agenda econômica a ser adotada para os governos não terem despesas além de suas receitas. Podemos dizer que “Milagre do Desenvolvimento” é a apresentação de um programa mínimo.

Figura 55 - Fotogramas do curta-metragem “Milagre do Desenvolvimento” minutagens: 7 min 19s; 7 min 24s; 7 min 28s; 7 min 33s; 7 min 38s

Fonte: MILAGRE... (1968).

Como podemos observar, enquanto animação educativa, o propósito deste vídeo é apresentar um viés econômico para a sociedade civil. Uma agenda de redução de gastos de governo, escolha de áreas prioritárias e controle populacional. Todos esses esforços resultam, segundo o vídeo, no desenvolvimento econômico.

A crescente produção por habitante que caracteriza o desenvolvimento econômico não resulta, porém, de um milagre do céu, ou de qualquer força superior ao controle do homem. Mas decorre de um esforço consciente de um povo para progredir material e culturalmente, criando novos meios de produção e novas riquezas, bem como aperfeiçoando através da pesquisa, do ensino e do treinamento, seus conhecimentos e aptidões. (MILAGRE..., 1968)

Para concluir essa seção, reiteramos o viés desses quatro filmes, os dois primeiros sobre a indústria brasileira e os dois últimos sobre economia. Por se tratar de um órgão federal, o INCE veiculava a síntese dos discursos oficiais que compunham a agenda econômica do governo. A disseminação desses discursos visa a efeitos de publicidade e propaganda ao ensinarem sobre as grandes questões nacionais por meio da circulação de ideias e imagens sobre o progresso econômico e a modernidade industrial brasileira.

Sobre a estrutura desses discursos nas animações, percebemos que todos os filmes traçam um tipo de continuidade narrativa. Nos casos analisados, abordando a cronologia do papel e da seda nos primeiros filmes e, no segundo caso, traçando explicações sobre o desenvolvimento econômico desde uma época supostamente compreendida como a pré-história. Outra semelhança na estrutura do discurso apresentado pelos filmes é o uso de termos técnicos, citações acadêmicas e gráficos econômicos.

Na próxima seção, apresentamos os filmes que rompem com essa narrativa discursiva, produzidos exclusivamente para o ensino das crianças. As próximas animações adotam temáticas curriculares que se distanciam do ensino generalizado de questões econômicas. Agora será a dinâmica do ensino e da aprendizagem escolares que ganhará forma de filme.

6.2 Os conteúdos curriculares em desenhos animados educativos: um faz de conta divertido da aprendizagem

É na transição do INCE para o INC que temos a ruptura da ordem discursiva de filmes educativos voltados para temáticas econômicas e emergência de animações com temáticas curriculares, como a produção de filmes para o ensino do alfabeto e das ciências da natureza. Entre as animações de nosso material empírico temos: “Alfabeto animado” (do episódio no. 1 ao no. 6), de 1966, e “H₂O”, de 1962. O primeiro, formado por uma série de seis filmes, apresenta o alfabeto; o segundo explica as mudanças dos estados físicos da água por um personagem chamado Joãozinho.

“Alfabeto animado” tem a direção assinada por Guy Lebrun e roteiro de Maria Lourdes Wey Marts. A série foi produzida pelo Departamento de Educação em parceria com o INCE. Pode-se afirmar que os desenhos animados educativos que conhecemos na contemporaneidade possuem características comuns a essas duas animações, principalmente a narrativa, direcionada para o público infantil.

Em “Alfabeto Animado”, a abertura do desenho é musical: “Vamos todos aprender com alegria e com prazer, a ler e escrever, na cartilha do ABC. Vamos aprender o ABC, quem estuda aprende muito e grande homem há de ser. Vamos aprender o ABC, o futuro do Brasil de nós vai depender”. Três aspectos desse enunciado chamam atenção. O primeiro diz respeito à necessidade de aprender com alegria e prazer, pois, assim, o processo de aprendizagem será algo interessante e divertido. O segundo aspecto é que quem estuda “grande homem há de ser”, ou seja, por meio da aprendizagem o indivíduo tornar-se-á homem, sujeito universal. E, por fim, o terceiro aspecto, estudar para contribuir com o futuro do país.

Nessa animação, quem narra e protagoniza as ações é o Professor ABC (Figura 56) - um senhor de meia idade, cabelos agrisalhados, barba, óculos, traje social e com uma régua na mão. Apesar dessa caricatura clássica de professor, a tonalidade de sua voz é mansa e

simpática. A ambiência de onde o professor enuncia é uma sala de aula com uma bandeira do Brasil pendurada em uma das paredes: “Eu sou o Professor ABC, sou amigo de vocês, estou aqui para ajudar. Ajudar em quê? A aprender, é claro! Então vamos começar. Vocês vão ver como aprender é divertido”.

De certa forma, o enunciado desse professor também é apresentado na revista Filme & Cultura, na qual aprender também deve ser uma atividade divertida, experimentada de forma recreativa, distraída e cômica. O professor é o amigo que ajuda a aprender. Não possuindo mais centralidade no processo educativo, ele opera somente como um ajudante. Entretanto não aparecem estudantes na animação, o professor enuncia somente para quem assiste ao desenho.

Figura 56 - Professor ABC, fotograma do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagem 32s

Fonte: ALFABETO... (1966a).

Nos seis episódios da série “O Alfabeto Animado”, o professor é destaque e sujeito dos acontecimentos, apresentando o conjunto de letras do alfabeto e o seu emprego no contexto do vocabulário da língua portuguesa. Apesar do primeiro episódio ocorrer em uma ambiência escolar, as aventuras do professor se passam em ambiente exterior a ela. Entre as ambiências de aprendizagem fora do contexto espacial da escola, têm-se a floresta amazônica, o zoológico, uma aldeia indígena, dentre tantas outras espacialidades que não são as instituições escolares convencionais.

No primeiro episódio, o Professor ABC já enuncia a saída da escola a partir da apresentação: “Com elas (letra ‘A’ e ‘a’) vamos passear pelo reino encantado das palavras. Meninos, vamos viajar para longe. E, para isto, precisamos de dois ‘a’, para fazer uma asa, outra asa... e temos um avião”. A saída da escola para o “reino encantado das palavras” se refere ao ambiente externo a ela. Porém, a possibilidade de “viajar para longe” (da escola),

somente acontecerá quando professor conseguir formar com a letra “A” as duas asas de um avião e, logo em seguida, o próprio avião para deslocar-se da escola. Nos fotogramas da Figura 57, apresentação da letra A é seguida de palavras que possuem a mesma letra: “aventuras” e “viajar”, lembrando que ambas as palavras remetem à ideia de sair da escola, ir para outro lugar, viajar e se aventurar com a letra “A”.

Figura 57 - Cenas do professor ABC, fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagens: 55s; 1 min; 1 min 10s

Fonte: ALFABETO... (1966a).

Na Figura 58, o Professor ABC parte da escola; ao decolar da escola, diz: “Adeus, escolinha”. Despedir-se da escola é necessário para aprender as letras e a mensagem é que as espacialidades externas serão os locais ideais para aprender e para ensinar e não mais a “escolinha”. Assim, a partida do professor e a vista do desenho do prédio onde está situada a escola tratam-se de um lugar ermo, no meio do nada, dando a impressão de que pode ser qualquer lugar do Brasil, pois tem uma bandeira fincada indicando que está em um território nacional.

Figura 58 - Fotograma do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagem 1 min 31s

Fonte: ALFABETO... (1966a).

O Professor ABC sobrevoa a floresta Amazônica, apresentando coisas/objetos que são nomeados e escritos com a letra “a” (Figura 59): “Já estamos no **ar**, vejam que céu **azul**.”

Olhem para baixo, que bela mata e quanta **água**, é o **Amazonas**. O ‘rio mar’, o maior rio do mundo!” A floresta aparece no desenho com vista aérea totalmente na cor verde.

Figura 59 - Professor ABC sobrevoando a floresta, fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 1”, minutagens: 1 min 39s; 1 min 44s

Fonte: ALFABETO... (1966a).

Após a aterrissagem, o Professor ABC continua a apresentar palavras iniciadas com a letra “a”, mas agora aquelas que nomeiam animais e plantas típicas do ecossistema da região amazônica. Próximo ao término do episódio, o Professor ABC retorna à escola e diz: “Hum, acho melhor eu voltar para a escola, é mais seguro”. Por último, ele salienta que foi uma aventura boa aprender fora da ambiência escolar: “Meninos que aventura, que tal? Não foi uma aulinha boa? E encontramos muitos ‘a’ pelo nosso caminho”. Assim, aventurar-se seria equivalente a ter “uma aulinha boa”, como se uma coisa fosse consequência da outra.

Nos outros episódios, de modo geral, a narrativa segue o mesmo roteiro para apresentação das palavras, com situações novas e fora da escola. No episódio “Alfabeto animado no. 3”, sobre o conjunto de letras “e” e “i” do alfabeto, o Professor ABC inicia o episódio fora da escola (Figura 60). Esta aparece somente no momento em que são apresentadas as palavras “escola” e “igreja”, pois correspondem à escrita das letras empregadas acima: “com quatro palitinhos fazemos a letra E”, no caso, e de escola”.

Figura 60 - Professor ABC manipula as letras “e” e “i” e um garoto a caminhar em uma ambiência urbana, fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 3”, minutagens: 34s e 49s

Fonte: ALFABETO... (1966c).

Se no primeiro episódio não aparecem estudantes ou crianças na sala de aula, neste há o personagem de um garoto que aparece circulando pela cidade (local da aprendizagem). Por onde o personagem caminha, destaca-se o emprego de palavras iniciadas com as letras “e” e “i” como “escola” e “igreja”. Quem faz as observações ainda é o Professor ABC, responsável também por narrar e articular as palavras.

Ao caminhar sem destino pela cidade, o personagem do estudante é abordado pelo professor ABC, que diz: “Olá menino, vamos embarcar no meu navio?”. O personagem responde positivamente: “Olá, Professor. Vamos!”. É a primeira animação da série “Alfabeto Animado” em que a personagem de uma criança enunciará alguma coisa, demonstrando vontade e interesse: “Veja professor, agora já sou marinheiro! Terra à vista! É uma ilha”. Nas cenas que seguem, o Professor ABC embarca com o menino em um navio e sem dizer para onde estão indo, acabam avistando uma ilha, aparentemente deserta.

Ao atracar o navio na ilha, os dois caminham. Vê-se no primeiro fotograma (Figura 61), da esquerda para direita, que o menino caminha com uma arma nos ombros, algo que causaria estranhamento (ou não) em um desenho animado nos dias de hoje. Ao caminharem pela ilha, deparam-se com o personagem de um garoto indígena. Interessante notar as palavras que se formam no segundo frame, “Índio amigo”. Além do adjetivo, em toda a cena, vemos o estereótipo de um índio, com penachos, colares e cabelos, reconstruindo uma narrativa do encontro colonial entre brancos e civilizados e os indígenas amigos, porém isolados. O menino (aprendente) que embarcara no navio com o Professor ABC presenteia o

indígena com a espingarda, dizendo: “Tome lá, é um presente. Uma espingarda!” O indígena assusta-se e o menino o acalma: “Espere! É de espoleta. Não tenha receios!”.

Figura 61 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 3”, minutagens: 2 min 20s; 2 min 32s e 2 min 35s

Fonte: ALFABETO... (1966c).

Em seguida, o Professor ABC propõe: “Que tal explorar a ilha?”, ao que o menino responde: “Legal! Na ilha também temos uma escola!” (Figura 62). A exclamação é logo questionada pelo menino aprendiz que está com o professor: “De verdade?”. Questionamento que, em certa medida, legitima o modelo de clássico de escola: um prédio com crianças enfileiradas, sendo este o formato que irá se apresentar a escola do indiozinho na Figura 62. Nos fotogramas da Figura 62, o estudante indígena apresenta sua escola. Aparecem crianças indígenas sentadas, enfileiradas e sorridentes. Com gestos disciplinados dizem: “Escola, igreja, sino, menino, navio!” - palavras-chave do episódio do “Alfabeto animado no. 3”.

Figura 62 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 3”, minutagens: 3 min 2s e 3 min 4s

Fonte: ALFABETO... (1966c).

A animação se encerra quando o Professor ABC diz: “Só falta hastear a bandeira na escola!” (Figura 63). Na cena em que a bandeira é hasteada, todos os meninos falam: “Minha bandeira! Minha também!”, e o professor termina: “Nossa bandeira! A bandeira do Brasil”. Além de elementos para a aprendizagem do alfabeto, outros enunciados atravessam o desenho

como: a floresta Amazônica, aldeias indígenas, uso da bandeira. Em todos os episódios da série, esses elementos, que aparecem por via da imagem, adensam a ordem discursiva da identidade nacional brasileira, presente desde as primeiras animações do INCE.

Figura 63 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no 3”, minutagens: 53s e 1 min 21s

Fonte: ALFABETO... (1966c).

Nas cenas e falas dos episódios no. 4 e 5 do “Alfabeto animado”, os alunos não estão em contextos de sala aula. Os episódios abordam o dia de lançamento de um foguete (Figura 64), o professor diz que será feriado: “Olá Amiguinhos! Hoje vamos falar do ‘F’ e do ‘H’. Pronto, já falamos. Aqui estão o ‘H’ e o ‘F’. E acabou a nossa aula porque hoje é feriado e tem festa. É feriado porque ao meio-dia este homem vai subir ao espaço de foguete!” Mesmo após o Professor ABC cancelar a aula os alunos continuaram com ele, aprendendo sobre as letras. Nesse caso, um evento atrativo que se torna possibilidade de aprendizagem como substituto da escola.

Figura 64 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 4”, minutagens: 3 min 14s e 3 min 23s

Fonte: ALFABETO... (1966d).

De modo geral, as letras e as palavras compõem todas as espacialidades e não estão restritas somente à sala de aula, afinal, o aprendizado pode acontecer a qualquer momento. Entretanto, nesse episódio, há uma fala que evidencia certa contradição: “Há hora para tudo:

hora de estudar, hora de comer, hora de brincar, hora de dormir, hora de levantar...” Ao mesmo tempo que haveria momento para estudar, o Professor ABC transforma o feriado em uma extensão da sala de aula a fim de que os estudantes possam também aprender com o foguete as letras F e H. Além disso, a própria animação é uma forma de aprendizagem fora do da linguagem convencional, um curta-metragem no qual se misturam o entretenimento, a diversão e a brincadeira com o ensino.

É nessa fabulação, proporcionada pelo curta-metragem de animação, que no “Alfabeto animado no. 5” há, inclusive, uma onça e um jabuti disputando uma corrida, na qual o Professor ABC é o árbitro (Figura 65). O jabuti vence a corrida por sua esperteza e inteligência e a onça perde por sua arrogância. Nessa disputa, são apresentados os empregos das letras ‘o’ e ‘u’: “Gostaram? Não se esqueçam das letrinhas dessa história: o ‘o’ e o ‘u’; ‘o’ que formou a onça, os ovinhos, o ouriço, e o ouro; o ‘u’ que está no urubu, no tatu e no sabido jabuti”. Além da vinculação com a gincana, a animação é encerrada com uma síntese moral, pois a inteligência vale muito mais do que força para ganhar uma competição.

Figura 65 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 5” minutas: 3 min 14s e 3 min 23s

Fonte: ALFABETO... (1966e)

Apenas no último o episódio da série, número 6, há participação dos alunos. O episódio refere-se à aprendizagem da letra “L”, como podemos ver no fotograma da Figura 66. O enredo inicia com um aluno abordando o Professor ABC acerca do sumiço do leão de um determinado zoológico. Como numa grande aventura, o professor e os meninos saem da escola para procurar o animal. Recuperemos o diálogo na íntegra:

- Professor, professor! Veja este jornal! Exclama o aluno.
- Vamos ver o que diz esse jornal. O leão fugiu da jaula! Ele pertence ao jardim zoológico, diz o professor ao terminar de ler a notícia.
- Outro aluno diz: Professor, vamos ajudar a encontrá-lo?
- Vamos logo, todos juntos será melhor! - responde o professor.
- Eu levo um laço - diz outro aluno.

- Eu levarei uma lanterna, pode anoitecer e precisaremos de luz - comenta outro aluno. (ALFABETO..., 1966f)

Além dos preparativos da aventura para encontrar o leão, o diálogo reforça a ideia do trabalho coletivo/em equipe, pois, se os estudantes se unirem, cada um com suas respectivas habilidades, eles podem participar das buscas pelo leão desaparecido.

Figura 66 - Fotogramas do curta-metragem “Alfabeto animado no. 6”, minutagens: 59s; 1 min 11s; 1 min 18s; 1 min 26s e 1 min 29s

Fonte: ALFABETO... (1966f)

As animações do Alfabeto Animado de 1 a 6 consistem no aprendizado das letras de “A” à “L”, com seu enredo conduzido pelas experimentações didáticas do Professor ABC - o protagonista que enuncia as letras, as palavras e os objetos do mundo. Seu *status* de falante é como o de um viajante e aventureiro, conduzindo nossa atenção ao mundo mágico das palavras. Apesar da aparição de alunos na animação, será nas espacialidades/ambiências exteriores à escola e na maneira distraída/dispersa/solta/perdida com que as letras e as palavras emanam das coisas do mundo, que o ensino e o aprendizado do alfabeto acontecerão. Chamado de “meninos” pelo Professor ABC, os estudantes embarcam em navios, caminham por aldeias, procuram por leões, tornado a aprendizagem quase que uma recreação.

6.2.1 Aventurar-se no aprendizado de ciências da natureza

Dirigida por Guy Lebrun e produzida pelo Studio de Desenhos Animados Guy Lebrun para o Instituto Nacional de Cinema Educativo, “H₂O” é o primeiro filme entre os analisados no qual aparece um documento atestando censura (Figura 67): “de acordo com o que dispõe o

parágrafo único do artigo 5º do Decreto 20.493³² da Lei Nº 1.949 de 1939³³, este filme está isento de censura”. Segundo o Capítulo V, do mesmo decreto referente, estariam isentos pelo Serviço de Censura e Diversões Públicas (SCDP), órgão pertencente ao Departamento de Segurança Pública do governo federal, os filmes produzidos pelo INCE e demais órgãos oficiais do governo.

Interessante ler no Art. 21 desse mesmo decreto o que se entendia por cinema educativo: “[...] os filmes que divulguem conhecimentos instrutivos, morais ou artísticos, ou contribuam, de diversas maneiras, para aprimorar a formação espiritual, a educação social e o valor intelectual ou artístico da assistência” (BRASIL, 1939). No artigo seguinte, o de número 22, são expressas recomendações acerca dos conteúdos filmicos a serem produzidos, quais sejam, “[...] filmes capazes de despertar os bons sentimentos, as tendências artísticas, a curiosidade científica, o amor à pátria, à família e o respeito às instituições” (BRASIL, 1939).

Figura 67 - Fotogramas de abertura do curta-metragem “H₂O”, minutagens: 9s e 35s

Fonte: H₂O (1962).

Em “H₂O”, o protagonista da animação não é o professor, porém seu lugar de enunciador não desaparece. Por intermédio da voz *over* (que se assemelha à voz do Professor ABC), são narradas brincadeiras e aventuras do personagem-protagonista do curta-metragem, Joãozinho. As formas de falar e de fazer falar, de ver e de fazer ver dos *frames* representam a voz do Estado brasileiro na sua função de instrutor. Direcionada para o ensino de ciências da natureza, especialmente química, H₂O aborda os estados líquido, sólido e gasoso da água. Na

³² Decreto que aprovou em 1946 o regulamento do Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento Federal de Segurança Pública (BRASIL, 1946).

³³ Decreto que dispõe sobre o exercício da atividade de imprensa e propaganda no território nacional e dá outras providências (BRASIL, 1939).

desmontagem de H_2O , revela-se a superfície discursiva dessa animação: a presença do Estado por meio da institucionalidade legal, ou seja, o decreto e, logo depois, a inscrição do Ministério da Educação e Saúde anunciando que o filme cumpre todos os requisitos legais.

O roteiro da animação fala a respeito dos estados da água, explicados para o personagem Joãozinho (Figura 68). Em um ambiente com características rurais, acompanhado de um balde d'água, o personagem aparenta ter cerca de oito anos. Ao ser abordado no caminho por uma voz masculina, prontifica-se a escutá-la: “Ei, ei Joãozinho. Onde vamos com esse balde? Buscar água? Aliás, Joãozinho, você sabe o que é a água?”. Em seguida, essa mesma voz responde prossegue: “A água potável é a que é boa para beber. Normalmente a água é encontrada em estado líquido. Cuidado Joaozinho! Porque ela pode ser encontrada em estado sólido e aí se chama gelo”.

Ao interagir com o ambiente de acordo com as transformações d'água, Joãozinho não enuncia uma única palavra sequer; sua interação acontece apenas por meio da gestualidade, demonstrando atenção à explicação dada pela voz institucional, a voz disciplinar de um suposto professor. Esse corte na desmontagem é como um torvelinho, arrastando nossa atenção para uma experiência do “dito/falado” daquele que ensina.

Figura 68 - Fotogramas do curta-metragem “ H_2O ”, minutagens: 42s; 45s e 59s

Fonte: H_2O (1962).

Joãozinho, além de não evidenciar nenhum discernimento, também não possui nenhuma experiência acerca dos estados físicos da água. Assim, cada mudança de estado da água torna-se uma situação constrangedora para ele. Na Figura 69, Joãozinho estatela-se no gelo, demonstrando ingenuidade e ausência de qualquer repertório cultural sobre o tema. No último fotograma, da esquerda para direita, Joãozinho está tremendo de frio, desconhecendo o estado de temperatura da água quando esta se torna gelo. Sua ingenuidade torna-se jocosa e, ao mesmo tempo, divertida, pois o garoto pode experimentar em sua própria pele a explicação dada sobre a água.

Figura 69 - Fotogramas do curta-metragem “H₂O”, minutagens: 1 min 31s; 2 min 45s e 3 min 17s

Fonte: H₂O (1962).

Nas cenas finais, percebe-se uma alteração na entonação da voz institucional: “A água é indispensável à vida; sem água não pode haver vida animal, nem vegetal na terra [...]. Pronto, pode ir sossegadamente encher seu balde, mas espera Joãozinho! Aonde vai você? A água está aqui, homem!”. Após essa intervenção, Joãozinho sai em busca de leite e, em seguida, ordenha manualmente uma vaca (Figura 70), atividade incomum nos dias de hoje, principalmente para uma criança. Então o narrador diz: “Hum, estou vendo, mas a lição não foi perdida, não é, Joãozinho? Mesmo porque o leite, além do leite ser líquido, tem grande porção de água. Então, sobre a água você já sabe tudo, não é Joãozinho?” Não é possível perceber se Joãozinho compreendeu a explicação sobre a fórmula H₂O, entretanto, a “lição não foi perdida”. Ou seja, mesmo que ele não tenha entendido a lição proferida pela voz *over*, esta cumpriu seu papel de instruí-lo.

Figura 70 - Fotograma do curta-metragem “H₂O”, minutagem 4 min 35s

Fonte: H₂O (1962).

6.3 Considerações sobre o capítulo

Os filmes “O papel: história e fabricação” (1962), “A sêda” (1963), “Inflação” (1966) e “Milagre do Desenvolvimento” (1968) articulam imagens-câmera e animação, com o intuito de facilitar explicações históricas ou conceituais. São caracterizados como documentários, pois possuem o compromisso de não serem ficcionais e nem científicos. Jenifer Jane Serra (2015) afirma que esse tipo de técnica há muito tem sido empregada pelos documentaristas brasileiros

como ferramenta para auxiliar na explicação de conceitos e ideias, na forma de animações de mapas, textos e gráficos, sobretudo como suporte visual para um conteúdo didático, como em filmes produzidos pelo INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) entre os anos 1950 e 1970. (SERRA, 2015, p. 158)

Todos os curtas-metragens do INCE traçam linhas temporais a fim de construir cronologias, possuindo a mesma estrutura discursiva para explicar a origem de um objeto ou de um fenômeno político, econômico ou social. Podemos dizer que o cerne dessa estrutura é a reprodução do discurso científico e sua relação com a verdade, pois os audiovisuais educativos do INCE, ao funcionarem como dispositivos para a reprodução educativa dos discursos científicos, também operam como regimes de verdades audiovisuais.

Os quatro primeiros filmes de animação anunciam conceitos econômicos como produção, desenvolvimento econômico e modernização da indústria brasileira, funcionando como propaganda de governo relacionada aos interesses dos sujeitos, tais como trabalho, renda e poder de compra/consumo. As animações destacam fábricas e trabalhadores, mostrando a industrialização, a geografia brasileira e as tecnologias do país. Segundo Serra (2015, p. 158), o emprego da técnica “de animação como recurso para a construção de uma representação do mundo histórico em filmes documentários é antiga e recorrente”, especialmente quando se trata de “produções não ficcionais, sobretudo como uma ferramenta para auxiliar na ilustração visual de um conteúdo de forma simplificada ou lúdica”.

Nos curtas-metragens de enredo econômico, percebe-se a promoção de conceitos econômicos voltados para reduzir gastos, controlar a inflação e atrair investimentos econômicos para o desenvolvimento do Brasil. Nesse regime de verdade científica estão as próprias ações do Estado, concebendo os filmes com um duplo objetivo, tanto para ensinar quanto para promover a publicidade estatal.

As animações operaram, assim, como uma peça importante no interior da subjetividade Ocidental, no sentido de constituir-se um meio expressivo para a propaganda política, tal como foi utilizada no período da Segunda Guerra Mundial, tanto por soviéticos como por norte-americanos (SERRA, 2015, p. 160). Destaque-se, assim, o caráter de verdade e realidade dos curtas-metragens; caráter este ancorado nos discursos científico e de propaganda para promover ações e agendas de governo, tornando a animação audiovisual uma peça produtora de verdades, que é transmitida pelos enunciados discursivos.

Na série de 1 a 6 do “Alfabeto Animado” e em “H₂O”, temos a ruptura discursiva dos filmes produzidos pelo INCE. Se antes as temáticas eram variadas e pretendiam abordar temas importantes para o debate nacional, nesses últimos filmes, a temática passa ser o currículo da própria escola: a alfabetização e o ensino de ciências. Os filmes do Alfabeto Animado enunciam o aprendizado como algo divertido, uma aventura conduzida pelo Professor ABC, de maneira que o ensino acontece em meio às brincadeiras e passeios propostos pela animação. No caso de “H₂O”, o personagem do professor está deslocado, aparecendo apenas como voz *over*, que instrui e ao mesmo tempo narra o filme. A voz informa os estados físicos da água a Joãozinho, que não diz nada, apenas interage com as explicações via gestualidade de seu corpo.

7 A TV ESCOLA: aprender de modo despretensioso com os objetos, as coisas e os acontecimentos mundanos

Saltemos, agora, da década de 1960 para o ano 1996 – quando foram produzidos os primeiros desenhos animados educativos para a consolidação de um canal de televisão analógico, transformado em canal digital e, logo em seguida, em *streaming*, a TV Escola, pertencente ao MEC. Da produção voltada para a TV Escola, selecionamos apenas os desenhos animados para compor uma série com três desenhos, produzidos no intervalo de quinze anos, entre os anos de 2001 a 2015. Dentre elas, destacamos:

- De onde vem? (2001)
- Patos, asas e balões - 1914 (2008)
- Chico na ilha dos jurubebas (2014)

Diferente dos filmes produzidos pelo INCE, nas produções do TV Escola não há apresentação de censura, nem a logomarca do MEC, havendo apenas o logotipo da TV Escola no canto superior esquerdo dos frames. Em alguns filmes não há indicação de quem os produziu.

Produzida pela TV Escola e pelo estúdio de animação brasileiro TV PinGuim³⁴, “De Onde Vem?” é uma série com episódios, cada um nomeado por alguma coisa ou algum objeto que responderá ao título da série. Os títulos dos episódios (“De onde vem o açúcar?”; “De onde vem o arco-íris?”; “De onde vem o choro?”) aludem aos questionamentos feitos pela protagonista da série, Kika (Figura 71).

³⁴ Empresa fundada em 1989 por Kiko Mistrorigo e Célia Catunda, a TV PinGuim é conhecida pela criação e desenvolvimento de desenhos animados voltados para o público infantil, produzindo animação em 2D, 3D e *stop-motion* (CONHEÇA..., 2016).

Figura 71 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagem 55s

Fonte: DE ONDE... (2002)

A personagem Kika tem cerca de oito anos de idade e conduz o enredo da animação por meio de perguntas sobre situações, acontecimentos e objetos que estão ao seu redor. Em cada episódio, sua curiosidade é mobilizada pela vontade/interesse de conhecer algo novo, em um contexto no qual suas indagações não são compreendidas pelos adultos. Os roteiros dessas animações seguem um padrão: Kika depara-se com algo novo e questiona um adulto. Quando este não responde de forma satisfatória, deixando-a frustrada, o próprio objeto de sua curiosidade ganha vida e responde aos questionamentos da personagem. Ao final de cada episódio, Kika resume o que aprendeu com objeto, deixando os adultos perplexos e sem saber como a garota assimilou tudo o que enunciou.

No episódio “De onde vem o açúcar?” a narrativa começa com a Kika na porta de entrada de casa observando/lendo os dizeres “Lar, doce, lar”. Ao conectar aquelas palavras com balas, chocolates e pirulitos, na cena seguinte a personagem diz: “Lar, doce, lar! Doce! Hum, essa palavra me dá uma fome”. Nos fotogramas abaixo Kika observa a porta e realiza tais conexões (Figura 72).

Figura 72 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagens 14s e 15s

Fonte: DE ONDE... (2002)

Na cena seguinte, a garota já está dentro da casa e se dirige até a mãe, que está na cozinha. Kika diz: “Mãe, tem alguma coisa doce para...” – pergunta interrompida ao perceber que sua mãe preparava um bolo. De modo quase que espontâneo, a garota começa a dizer todos os ingredientes usados na preparação do bolo: “farinha + manteiga + ovos + leite + chocolate +... o que mais, hein?” Ao pensar sobre quais ingredientes necessários ao preparo do bolo, sua mãe pergunta: “Cadê o açúcar?” - pergunta espontânea que complementa seu comentário acerca dos ingredientes necessários para preparar a massa do bolo: “+ açúcar”. Logo em seguida afirma: “Isso só pode ser igual a um bolo”. Na Figura 73, Kika verifica os ingredientes necessários para o preparo do bolo e percebe a falta do açúcar. A garota pergunta novamente: “Ué, mas **de onde vem o açúcar?**” ao que sua mãe responde: “Lá do armário doçura, lá do armário”.

Figura 73 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?” minutagens: 33s e 43s

Fonte: DE ONDE... (2002)

Interessante notar os três fotogramas da Figura 74. No primeiro, da esquerda para direita, Kika está cercada de interrogações; no segundo, a menina está parada ao lado e com uma olhar de dúvida; no último fotograma, Kika, ao frustrar-se com a resposta de sua mãe, afasta-se dela dizendo: “Ninguém entende as minhas perguntas!”. O gesto de frustração diante das respostas adultos se repete em todos os episódios da série. Além disso, os adultos são frequentemente apresentados nas animações apenas com os membros inferiores, ressaltando a perspectiva do olhar infantil

Figura 74 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagens: 50s; 52s e 55s

Fonte: DE ONDE... (2002)

Desanimada, Kika vai em busca do açúcar. Ao abrir a porta do armário, o Pote de Açúcar responde: “Eu entendo Kika”. Sem nenhuma surpresa ou demonstração de espanto, a garota se põe a escutá-lo, prestando bastante atenção à sua explicação, como podemos ver na Figura 75.

Figura 75 - Fotograma do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”, minutagem 1 min 2s

Fonte: DE ONDE... (2002)

No desenrolar da narrativa, o Pote de Açúcar ensina para Kika sobre produção, colheita e industrialização da cana-de-açúcar e sobre a distribuição nos supermercados: “O açúcar que a gente usa para fazer doces, guloseimas, confeitos, sucos e sobremesas. Vem da natureza, da famosa, cana-de-açúcar [...]”. Em meio às explicações, Kika realiza outras perguntas ao Pote: “Ei, psiu, mas como a garapa vira esse doce pozinho, querido mocinho sabidinho?”. Nos fotogramas da Figura 76, tem-se a imagem do Pote conversando com Kika, que o apelida de “Sabidinho”.

Figura 76 - Fotograma do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”minutagens: 1 min 3s e 1 min 4s

Fonte: DE ONDE... (2002)

A animação também é composta por imagens explicativas, remetendo-nos às experiências iniciais do INCE com esse tipo de linguagem. Ou seja, a TV Escola mescla imagens documentais com imagens de animação a fim de facilitar na compreensão dos conceitos ali apresentados. Na Figura 77, há dois fotogramas ilustrando o processo de transformação da sacarose em açúcar e o seu papel no organismo humano. As duas imagens são acompanhadas pela explicação do Sabidinho: “A sacarose, Kika, já é o açúcar. Ela é uma molécula composta de glicose e frutose. A glicose é transportada pela corrente sanguínea e é usada pelo nosso organismo como fonte de energia. Ela é muito importante para o funcionamento do nosso cérebro e do nosso corpo”. Assim, a utilização da linguagem técnica especializada também é acompanhada de imagens de animação.

Figura 77 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?”minutagens: 2 min 8s e 2 min 18s

Fonte: DE ONDE... (2002)

O Pote de Açúcar/Sabidinho encerra sua explicação quando a mãe da Kika diz que o bolo está pronto. No desenrolar da narrativa, assenta-se na ideia de que o desejo de comer doces apresentado por Kika, no início da animação, assemelha-se à sua vontade de conhecer o

objeto de seu desejo - como se o seu desejo de comer doces tivesse relação com seu desejo de conhecer o mundo e as coisas dele. O encerramento da explicação acontece espontaneamente, quando o Pote de Açúcar/Sabidinho desaparece como se nada tivesse acontecido. Quando Kika é abordada pela mãe, ela diz o que aprendeu, apresentando toda explicação como se esta assimilação acontecesse rapidamente, como num estalar de dedos.

Lar, doce, lar. Nada como um bolo da minha doce mãezinha. Com açúcar que é extraído da cana-de-açúcar, que é colhida, que é moída e vira garapa. Que vira um xaropinho, que é limpo, que vira um cristalzinho, que tem sacarose, que depois é refinado e vira um saquinho que é ensacado e bem embalado para supermercado. Para ir para o bolinho, que vai para minha barriga e me dá energia! (DE ONDE..., 2002)

Kika associa sua aprendizagem à experimentação do objeto desejado, alimentando-se daquilo que aprendeu via explicação do Pote de Açúcar/Sabidinho. Enquanto a garota fala, imagens-câmera aparecem nas cenas explicitando seus conceitos e contextualizando via imagens. Na Figura 78, vemos imagens da colheita da cana-de-açúcar à compra do açúcar no supermercado e de Kika finalmente comendo o bolo.

Figura 78 - Fotogramas do curta-metragem “De onde vem o açúcar?” minutagens: 3 min 24s; 3 min 30s; 3 min 37s e 3min 42s

Fonte: DE ONDE... (2002)

O episódio encerra com uma fala da mãe da Kika: “Nossa Kika, de onde vem tanta sabedoria?”. Ela responde: “Se eu contar você não vai acreditar!”. As enunciações evidenciam a capacidade (quase) inata que Kika possui de aprender, ou seja, enquanto sua mãe preparava o bolo, solicitando que ela pegasse o pote de açúcar, Kika aprendeu espontaneamente com ele.

Outro desenho, no qual a capacidade de aprender com os objetos/coisas do mundo apresenta-se quase que inata ao sujeito é a série “Patos, asas e balões” - constituída por sete episódios, cujos títulos referem-se ao período de desenvolvimento do avião na França, no início do século XIX:

- Patos, Asas e Balões (França 1908 – 1909)

- Patos, Asas e Balões (Paris 1901)
- Patos, Asas e Balões (1901)
- Patos, Asas e Balões (Paris 1905)
- Patos, Asas e Balões (Paris 1903)
- Patos, Asas e Balões (1899 - *A Belle Époque*)
- Patos, Asas e Balões (1914).

Esta série diferencia-se das animações anteriores por ser narrada na perspectiva de dois patos e não na perspectiva de uma criança. Em “Patos, asas e balões” são os patos que fabulam seres humanos, um deles chamado Juca Pato e outro Jean Canard. Juca Pato emigrou de Minas Gerais para viver em Paris com seu amigo Jean Canard, personagem mais velho que explica ao seu amigo as novidades tecnológicas na época da *Belle Époque* francesa, como o cinema e os balões.

O interessante dessa série é que os dois patos são documentaristas e estão em Paris para registrar a cidade. Ao sobrevoarem a capital francesa em um balão, eles fotografam seus pontos turísticos, monumentos e os prédios difíceis de serem acessados por seres humanos com problemas de locomoção motora. Como se trata de curtas-metragens de animação, todas as fabulações e invenções são possíveis.

Outra dimensão dessa série diz respeito ao fato de nela terem sido utilizadas imagens-câmera de arquivo, imagens que remontam à França do mesmo período, dando a impressão de que as imagens da série foram registradas pelos dois patos. Nessa série também são abordados temas de física (mecânica), arte e a história da invenção do avião a partir da mirada documentarista dos dois patos – como se os patos cinegrafistas estivessem vivenciando e experimentando tudo aquilo que filmam, como se as fotografias fossem o resultado do que aprenderam em suas atividades de balonismo. Na Figura 79, são apresentados os fotogramas de abertura da série com imagens de arquivo em P&B, documentando experimentos com balões e aviões.

Figura 79 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909”
minutagens: 25s; 19s; 23s e 21s

Fonte: PATOS... (2008).

A animação inicia-se com Juca Pato tomando banho em uma banheira. Ao manusear um pato de borracha, é interpelado por Jean Canard:

- Treinando pesca submarina Juca? - pergunta Jean Canard.
- Não, *merci*. Fazendo uma experiência subaquática. Espie quando mergulho junto. A força que me leva para o fundo tem uma outra que me empurra do fundo para cima - diz Juca.
- Jean Canard argumenta:
 - Quando pesco na Bretanha acontece sempre comigo, se não mergulho com tanta força sou empurrado de volta à superfície. O peixe foge e fico sem almoço.
- Juca explica:
 - É a força do impulso. Força fundamental para a flutuação.
- Jean rebate:
 - E para pesca dos patos.
- Juca continua:
 - Tratando do mesmo volume podemos dizer que o empuxo faz força para cima em um corpo submerso igual ao peso do (...) deslocado.
 - É a força que faz com que um pedaço de madeira suba para superfície. É a mesma força que nos deixa boiar, conclui Jean.
 - Então, se um corpo mais leve que água flutua na água, um corpo mais leve que o ar irá...
- Jean conclui:
 - Flutuar no ar. Os balões flutuam no ar se aproveitando da força do empuxo. Voar é flutuar (...)

Esse diálogo, que acontece enquanto um dos patos (Juca Pato) está na banheira (Figura 80), evidencia que é no ato de tomar banho que Juca reflete sobre as leis da física envolvidas na flutuação, como se, de forma distraída, pudéssemos pensar espontaneamente

sobre questões científicas. Dessa forma, a aprendizagem é deslocada para uma cena inusitada: um pato explicando/ensinando ciência

Figura 80 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909”,
minutagem: 1 min 10s

Fonte: PATOS... (2008).

Ao utilizar imagens de arquivo para legitimar a verdade dos acontecimentos e da ação cinematográfica dos patos, a realidade acaba sendo tensionada no desenvolvimento do enredo, por meio do emprego de imagens de animação, imagens de arquivo ou ambas. Conforme mencionado, “De onde vem?” ampara-se em imagens documentais com o propósito de dar veracidade aos discursos da personagem Kika. Em PATOS... (2008), a articulação com a verdade documental é demonstrada em uma das falas dos patos: “Estamos fazendo filmes documentários; temos que nos ater a fatos reais”.

Em PATOS... (2008), aborda-se também a história do balonismo e as discussões científicas em torno da ideia de voo, como em uma das falas de Juca Pato: “O primeiro a fazer experiências com balões cheios de ar quente foi um brasileiro. O padre Bartolomeu de Gusmão, no século XVII, com apoio de Dom João V (...)”. As afirmações constroem uma historicidade, remetendo-nos aos filmes do INCE, que utilizavam os desenhos para conceituar e facilitar explicações.

Os diálogos acontecem de modo ordinário, enquanto os personagens sobrevoam registram Paris e os balões. “Um tempinho atrás, numa viagem do Brasil para cá, Santos Dumont leu um livro sobre o balonista sueco Salomão André (...). Quando chegou aqui na cidade, Santos Dumont se ofereceu para trabalhar como voluntário no atelier (...)”. Com o desenrolar dessas aulas/explicações, os patos realizam registros fotográficos de Paris (Figura 48), como se estivessem a elaborar um documento para a posteridade.

Figura 81 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909”
minutagens: 5 min 37s e 6 min 38s

Fonte: PATOS... (2008).

Ao observar a cidade da Torre Eiffel, Jean Canard afirma: “Os olhos enganam. Mesmo sem tempestade em céu aberto, as diferenças de temperatura, correntes de ar, a pressão atmosférica varia constantemente”. Juca responde: “E se uma nuvem tapa o sol, a temperatura do balão diminui, o gás contrai e o balão murcha”. Jean Canardi acrescenta: “Tudo isso faz com que o empuxo varie constantemente, além de tornar quase impossível que o balão navegue contra o vento”. Juca Pato encerra o diálogo dizendo: “Olha a chuva Jean, vamos embora”.

O diálogo é seguido de imagens documentais de Santos Dumont (Figura 82), como se os patos, ao retratarem o balonismo, estivessem vivenciando a emergência da invenção do avião, de modo que a narrativa demonstra dispersão nas informações sobre o assunto em todos os lugares que os patos estão. Como se as informações sobre balonismo e aviação estivessem soltas por Paris:

Figura 82 - Fotogramas do curta-metragem “Patos, asas e balões: França 1908-1909”,
minutagens: 4 min 54s; 6 min e 6 min 15s

Fonte: PATOS... (2008).

7.1 A irreabilidade do mundo divertido da aprendizagem

Outra animação analisada foi “Chico na ilha dos jurubebas” (2015), série de curtas-metragens de animação desenvolvida pela TV Escola. A série “Chico na ilha dos jurubebas” possui transmissão digital e via *streaming* com conteúdos *on-line*. Eles são categorizados como transmídia por disponibilizar outros produtos/conteúdos além da série de animação, como jogos *on-line*, músicas e uma plataforma específica para os professores.

A animação tem dois personagens protagonistas, Chico e seu avô, Manu. O enredo é o mesmo em todos os episódios e possui dois momentos: o primeiro com imagens-câmera, no qual os personagens são atores. No segundo momento, quando Chico adentra uma passagem secreta, localizada no interior da oficina do avô, que o conduz para a Ilha dos Jurubebas, transformando-se em animação.

Direcionada para o público infantil em fase de alfabetização, a série apresenta temáticas curriculares como a aprendizagem do alfabeto, o emprego das palavras e outros temas transversais, como meio ambiente. Chico aprende em uma ambiência de fábula, cercado por objetos, coisas e personagens que não possuem aderência à realidade com a qual estamos familiarizados. Na Figura 83, Chico está prestes a atravessar, junto de um papagaio, um portal que se assemelha a uma tela de computador ou celular. No momento da travessia, Chico torna-se um desenho animado.

Figura 83 – Fotograma do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”
minutagem 1 min 23s

Fonte: CHICO... (2014).

Essa animação é diferente das convencionais em decorrência de sua interatividade. Há cortes na narrativa para perguntas, charadas, desafios e outras intervenções realizadas pelos personagens da animação. Ao recomendarem o acesso ao material na plataforma da TV

Escola, estes tornam o espectador ativo e participante, não apenas aquele que vê e escuta passivamente. Recuperemos um trecho do episódio “A Festa das Letras”, no qual há o diálogo do personagem com os usuários da plataforma:

Olá, meus jovens. Eu tenho um desafio pra vocês que é um verdadeiro presente. Olhe esta capa e diga, qual seria a melhor figura para o livro com título “Euclides: o papagaio cantor”? A resposta o Lucrão vai dar daqui a pouco.
[...] A resposta é a letra “a”. A capa com Euclides cantando. E se você quer aprender mais e encarar novos desafios, entre no nosso *site*. (CHICO..., 2014)

Nos fotogramas da Figura 84, aparece o personagem Lucrão, da Ilha dos Jurubebas. É um ser forjado, fabulado, inventado, que não possui distinção entre humano e não humano. A narrativa desse personagem cria para com quem o assiste uma situação de realidade e de interatividade. No último fotograma, da esquerda para direita, Lucrão sugere o acesso ao conteúdo por meio do *website* do TV Escola.

Figura 84 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”, minutas: 4 min 46s; 4 min 51s e 5 min 23s

Fonte: CHICO... (2014).

Conforme anteriormente mencionado, a série de animação é direcionada para crianças em fase de alfabetização. Em decorrência disso, há situações do enredo que a criança precisa experimentar “audiovisualmente”, nas quais são apresentados desafios de leitura e compreensão. Na Figura 85, os três personagens estão em frente à placa (“O monstro foi por ali”) e são impedidos de avançar por não saberem ler e decodificar a inscrição. Tal dificuldade de leitura é apresentada pela expressão facial de Chico. A personagem Anabela não possui nenhuma distinção; não é humana e tampouco inumana.

Figura 85 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”
minutagem 5 min 34s

Fonte: CHICO... (2014).

Retomemos o diálogo travado entre os três personagens.

- Olha, Chico -, diz Anabela surpresa.
- É uma placa: O M-O-N-S-T-R-O! -, diz Chico ao ver o objeto e tentar compreender a palavra.
- O papagaio intervém, tentando ajudar:
- Chico, peça ajuda ao Vô Manu!
- O garoto pede ajuda, mas em seguida desiste, dizendo que consegue sozinho:
- Vô Manu, me ajuda... Não! Eu sei que consigo ler sozinho! (CHICO..., 2014).

Na primeira frase, Anabela se surpreende, pois desconhece o objeto. Logo depois ocorre a tentativa de Chico de decodificá-lo. O papagaio aconselha-o solicitar ajuda de seu avô, Manu. Por fim, Chico encerra o diálogo afirmando que consegue ler a placa sozinho, sem precisar da ajuda de um adulto.

Esse é um desenho que possui muitos cortes e intervenções como canções cujas letras apelam para o aprendizado. Dentre as canções, observou-se o incentivo para a atividade escritural, esta tida como algo divertido e legal, parecida com uma brincadeira:

Sabe de seis letras que você pode usar? Para escrever o que imaginar. Só quem lê pode contar o que está no jornal, nas revistas em quadrinho, no livro, no mural. Por isso escreva. Conte suas aventuras. Por isso escreva pra dar muitas gargalhadas. Escrever é uma coisa bem bolada e é uma gostosura. (CHICO..., 2014).

Na Figura 86, os seres de “Chico na ilha dos jurubebas” divertem-se ao cantar a música, incentivado a leitura e a escrita. Um deles é semelhante a um cachorro-porco e o outro, a um galinho.

Figura 86 – Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”
minutagem: 6 min 17s

Fonte: CHICO... (2014).

Como todo desenho tem seu vilão, a série “Chico na ilha dos jurubebas” tem um personagem que aparenta ser um ogo, desinteressado em aprender qualquer coisa. Seus comentários são dotados de ignorância e falta de bom senso. No diálogo a seguir, reproduzimos a enunciação na qual o vilão, ao roubar um presente que Chico daria para Anabela, tenta se desfazer de um livro dizendo ao Broa, seu parceiro, que o objeto não serve para nada, descartando-o dentro de vulcão.

Diz Ozo:

- Finalmente Broa, consegui derrotar os Jurubeba. Agora esse presente é só meu.

Descartando o livro ele encerra:

- Ah, que droga! Isso não serve para nada!

(CHICO..., 2014)

Na primeira cena da Figura 87, Ozo vende um pacote que continha um livro e, na cena seguinte, Broa descarta o livro no vulcão, para surpresa de Chico e Anabela. Por fim, quando o livro cai no vulcão, uma grande explosão de letras se abate sobre a Ilha dos Jurubebas, na forma de chuva (terceiro fotograma). A explosão remete à ideia de que se as letras compõem todas as espacialidades, elas estão, portanto, disponíveis no mundo para serem acessadas e manipuladas. Na cena abaixo, Figura 87, as letras caindo sob os prédios da ilha:

Figura 87 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”
minutagens: 6 min 37s; 6 min 50s; 7 min 11s

Fonte: CHICO... (2014).

Reproduzimos o diálogo entre os três personagens impactados com a chuva de letras. Chico tenta ler, ainda que com dificuldades, algumas palavras e surpreende-se consigo:

- Sinistro, diz o papagaio.
- É tudo tão bonito, comenta Anabela.
- E cheio de coisas escritas, complementa Chico.
- F-A-R-M-Á-C-I-A; R-E-S-T-A-U-R-A-N-T-E; L-A-R, D-O-C-E LA-R. Nossa, muito legal! (CHICO..., 2014).

A ideia de aprender a ler é contínua e perpassa a experiência de todos os personagens:

- Olha Anabela, achei seu presente.
- Enquanto olha, responde:
- Um livro! Sabe Chico, eu quero aprender a ler. Vamos falar com o Sábio Bido. (CHICO..., 2014).

Sábio Bido, como o nome indica, é um sábio da Ilha dos Jurubebas cujo papel é intervir quando os personagens possuem algum tipo de dúvida sobre o mundo, as coisas e a aprendizagem das letras. De cabelos grisalhos, vestindo camisa de mangas longas, Bido aparenta ser um *hippie* e não um professor. Ao invés de ensinar, ele apenas interpela quando julga necessário. Nesse episódio, eles o encontram na biblioteca:

- Onde será que ele se meteu? - pergunta Anabela surpresa!
- Acho que já sei. Vamos! - responde Chico.
- B-i-b-l-i-o-t-e-c-a.
- E o que é uma biblioteca?

- É o lugar onde os livros estão reunidos e organizados. Você pode ir lá pra lê-los, pegar emprestado ou ouvir histórias. (CHICO..., 2014)

Os fotogramas da Figura 88 mostram encontro dos personagens com o Sábio Bido na biblioteca da Ilha e o pedido de um dos personagens para aprender a ler:

Figura 88 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”,
minutagens: 8 min 2s e 8 min 16s

Fonte: CHICO... (2014).

- Sábio Bido - diz Anabele.
- Olá, crianças, bem-vindos à biblioteca. Aqui temos livros com as histórias mais legais do mundo!
- Não disse! - comenta Chico.
- Sábio Bido, o Chico me deu um livro de presente. Você pode me ensinar a ler? – pergunta Anabela.
- Claro! - responde Sábio Bido. (CHICO..., 2014).

A aventura termina com Euclides cantando as peripécias vividas junto de Anabela e Chico na Ilha. Na canção, o papagaio exalta o quanto foi importante para ele compreender o valor da leitura. Ao enaltecer a continuidade do aprendizado, afirma:

Uma ilha legal eu conheci. Amigos fiz por lá. Eu pude me divertir, brincar com Anabela e cantar. Com Chico e Anabela vivi aventuras e aprendi como é importante a leitura. Por isso, vamos aprender a ler e escrever para o mundo de um jeito diferente ver. Vamos nessa! Quem sabe ler, pode dizer que nessa vida há muito que se aprender. Vamos cantar, nos divertir. Com nossas aventuras, morrer de rir (...). A ilha dos jurubebas é um lugar tão divertido. (CHICO..., 2014).

Quando Chico retorna da Ilha, ele volta a ser um menino comum (Figura 89) que, ao encerrar o episódio, diz ao papagaio que ele mesmo o ensinará a ler:

- Euclide, pode deixar que eu te ensino aprender a ler, tá? - diz Chico.
- Promessa é dívida, tá! (CHICO..., 2014).

Figura 89 - Fotogramas do curta-metragem “Chico na ilha dos jurubebas: a festa das letras”
10 min 48s

Fonte: CHICO... (2014).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do desenvolvimento dessa pesquisa, concluímos que estamos imersos em sociedades da aprendizagem cujos dispositivos audiovisuais possuem centralidade no processo formativo dos sujeitos. Consideramos que as sociedades ditas da informação, educativas ou da aprendizagem, ancoradas em tecnologias da informação e da comunicação, flexibilizam a escola como lugar indispensável, tornando a aprendizagem uma experiência contínua e constante ao longo da vida dos indivíduos (WERTHEIN, 2000). Ademais, essa caracterização pode ser entendida como um paradigma que desterritorializa os espaços institucionais da educação, à medida que advoga em prol de que qualquer lugar pode ser de ensino e aprendizagem.

Além do enfoque na flexibilização do espaço institucional, os discursos sobre sociedade da aprendizagem são acompanhados pelas ideias de que deve ao sujeito a responsabilidade sobre o acesso à informação, a instrução e à aprendizagem, sendo fundamental o desenvolvimento de competências específicas de autonomia e regulação (COUTINHO; LISBÔA, 2011). Essas perspectivas pedagógicas, tem como objetivo desenvolver capacidades que permitam ao sujeito ser responsável por aquilo que pretende alcançar pelas vias do ensino e da instrução. Assim, o professor não ocupa mais o centro da difusão do saber, e sim, o de mediação do processo de aprendizado. Já o aluno, nessa configuração, torna-se, o centro de toda a cadeia de saber, seu papel não é de mero passivo e sim de resolvidor de problemas. Perspectiva que, como apontada por Newton Duarte (2001), trata-se de um paradigma neoliberal que desloca a responsabilidade institucional do Estado para a individualização cada vez maior do sujeito.

Neste trabalho, partimos das análises realizadas por Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011) de que estamos governamentalizados por discursos da sociedade da aprendizagem - regularidade discursiva, que forja entre nós uma subjetividade de aprendizes contínuos, dispostos a aprender em qualquer circunstância e em qualquer momento. Compreendemos que somos governados, e nos governamos mutuamente por essa discursividade, tornando-nos responsáveis por nossos processos de desenvolvimento.

É evidente que esse modo de governamentalidade é característica da modernidade liberal, e tem como razão fundamental o controle dos indivíduos e das populações. Em certa medida, podemos considerar que o Estado, por meio de suas técnicas e tecnologias, mantém o

controle das populações, sujeitando os indivíduos a governarem a si e os outros entre si. Para Noguera-Ramírez (2011), na sociedade da aprendizagem, o Estado não intervém diretamente no indivíduo, mas por meio de seus interesses e motivações.

Nesse percurso, apresentamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e o SocInfo (1999) como acontecimentos da mesma regularidade discursiva que os relatórios de Faure (1973) e de Jacques Delors (1996). Análise que realizamos para evidenciar a emergência da TV Escola como política pública que concretiza a experiência do audiovisual como dispositivo da sociedade da aprendizagem. Por meio deste programa uma série de filmes, animações e outros, materializam um outro modo de experienciar a formação educativa; a imagem como elemento central da sociedade da aprendizagem contínua.

Sobre a TV Escola e o papel da audiovisualidade na educação, realizamos uma breve digressão nas políticas públicas educacionais brasileiras e verificamos que, desde o início do século XX, por meio do Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE, o audiovisual, em especial o cinema, já era apontado como potencial dispositivo que levaria a educação a alcançar todos os brasileiros. Projeto que no seu tempo já se apresentava como capaz de descentralizar a escola como lugar central da aprendizagem, e que funcionou, no Ministério da Educação no período de 1936 a 1966. Em seguida, chamamos atenção para a TV Educativa do Rio de Janeiro, que operou de 1975 a 2007, iniciativa do governo federal, lançando os primeiros conteúdos educativos de televisão.

Antes de avançarmos para as conclusões do material empírico, é importante ressaltar que os procedimentos metodológicos que adotamos até aqui partiram do diálogo de dois autores, Georges Didi-Huberman e Michel Foucault. Trabalhamos com a hipótese de que, nos conteúdos audiovisuais veiculados por este programa de televisão, é possível verificar a circulação da mesma ordem discursiva no qual estão imersos os documentos apresentados nesta dissertação via relatório de Edgard Faure *et al* (1973) e de Delors *et al* (1996). Dentre todos os conteúdos disponíveis no canal da *internet*, não optamos por aqueles que possuíam linguagem especializada da educação, mas sim aqueles com ampla circulação entre os indivíduos.

Ao longo da investigação, compreendemos que as “animações educativas”, enunciavam, de saída, a ideia de que a educação é animada e divertida. Após observar as animações, optamos em analisar os desenhos animados, na perspectiva de que a sociedade da aprendizagem já é uma realidade na qual estamos imersos, conforme discutido por

Noguera-Ramírez (2011). Para além desta problematização, optamos por um material empírico que pudesse contribuir de maneira generosa com as análises realizadas até então sobre educação e sociedade da aprendizagem. Analisamos o material empírico, considerando suas formas visuais - imagem e texto -, com o intuito de construir diálogos metodológicos entre a análise discursiva apresentada por Foucault e a montagem e a desmontagem apresentada por Didi-Huberman. Concluímos que, no caso de material imagético, como filmes e desenhos animados, a conexão dos dois elementos cria um sistema narrativo no qual se opera a unidade do discurso, neste nosso caso, a sociedade da aprendizagem.

Ao nos debruçarmos no arquivo empírico dos filmes do INCE e do TV Escola, delineamos dois arcos temporais para análise, o primeiro de 1962 a 1966, período no qual o INCE lançou suas primeiras animações educativas, sendo transformado, após esse período em INC - passagem de um instituto para o outro que foi analisado detalhadamente no capítulo 05, quando escrutinamos nosso arquivo empírico. O segundo arco refere-se ao TV Escola, período de 2001 a 2015, tratando do período de produção das séries de animação produzidas pelo programa do governo federal.

Nas análises, focamos o período final do INCE, destacando as mudanças políticas e administrativas, assim como de conteúdo que levaram à mudança para do INCE para o INC. Neste deslocamento institucional, temos a emergência dos desenhos educativos produzidos para serem veiculados pelo Ministério da Educação.

De modo geral, os primeiros filmes do INCE/ INC (O Papel: história e fabricação, 1962 e Sêda, 1963) possuem a mesma regularidade discursiva: são pequenos documentários que tratam de temáticas sobre a indústria nacional, enfatizando o universo fabril e do trabalho. Nesses filmes, as ilustrações apenas enfatizam a narrativa desenvolvida. Outros filmes que destacamos (A inflação, 1966, e O milagre do desenvolvimento, 1968), aliás produzidos no mesmo período, são animações que tratam de temas econômicos e possuem a mesma regularidade: são pequenos documentários com linguagem especializada, apresentando gráficos que sintetizam conceitos econômicos.

Apenas ao final do período de funcionamento do INCE, que temos a virada discursiva dos desenhos com conteúdos oficiais para aqueles com conteúdos curriculares, como problematizamos com a série intitulada de “Alfabeto animado” (1962) e o “H2O” (1966). Nessas duas animações, o currículo escolar é produzido em torno da ideia de diversão, descontração e alegria. O aprendizado ganha ares de espontaneidade, acontecendo em

qualquer circunstância e ambiência/espacialidade. Observando que, apesar dos desenhos serem divertidos e irreais (fábulas), ainda se apresentam dentro de uma estrutura explicativa e documentária. Se a imagem retrata uma determinada situação de modo fabulado, a fala dos personagens, pelo contrário, são de conteúdos técnicos. Ou seja, percebemos que a estrutura de narrativa documentária, presente nos primeiros filmes do INCE, permanece nos atuais desenhos. Mesmo com imagens fabulosas e irreais, os desenhos educativos se ancoram em narrativas que buscam explicar a realidade e o mundo que nos circunda.

Para encerrar, destacamos três animações educativas, em formato de série: da TV Escola, “De onde vem?” (2001), “Patos, asas e balões” (2008) e “Chico na ilha dos jurubebas” (2014). Com a mesma estrutura de narrativa em todos os episódios, essas animações abordam conteúdos curriculares e científicos de modo lúdico e divertido, com o mesmo fio condutor que o filmes “Alfabeto animado” (1962) e “H2O” (1966), de maneira que os personagens aprendem com os objetos no meio onde estão inseridos. Como se a aprendizagem fosse uma atividade espontânea e sem dificuldades de absorção. As animações evocam conteúdos em situações das mais diversas, sem a necessidade de um professor como transmissor do saber. É a imagem em movimento quem dita o que se deve aprender - característica que evidencia nossa imersão em sociedades cuja governamentalidade é a da aprendizagem contínua. Além disso, essa governamentalidade é imagética, ou seja, enquanto dispositivo discursivo a sociedade da aprendizagem é ancorada regularmente na imagem pedagógica. E, por último, apontamos que a aprendizagem é potencializada, sem sofrimento, sem percalços e sem necessidade de esforços.

Ressaltando, essa ruptura do desenho educativo com temáticas gerais para os filmes curriculares possui o mesmo fio condutor até a atualidade. O que verificamos nas análises do material empírico foi a existência, a permanência e a circulação da seguinte regularidade discursiva: o aprender como sendo algo permanente, divertido e descontraído, assemelhando-se às brincadeiras.

Se em “Vigiar e Punir” (1999), Foucault destaca a disciplina para o bom adestramento dos corpos, a fim de que os mesmos sejam dóceis instrumentos para o exercício de seu governo, devemos destacar que ela (a disciplina) não desaparece no caso analisado, pelo contrário, possui força maior ainda.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu

superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. (FOUCAULT, 1999, p. 143).

Assim, a disciplina está presente ao forjar, via dispositivo audiovisual, a aprendizagem como acontecimento constante e lúdico da vida. Neste sentido, para aprender de forma divertida é necessário disciplina do corpo e da mentalidade a fim de que o sujeito, em meio a qualquer oportunidade, consiga alcançar o conhecimento; é necessário o governo interior do sujeito para que o mesmo regule e gerencie seu processo de aprendizagem. Portanto, nesse trabalho, foi analisada e problematizada a sociedade da aprendizagem como ordem discursiva que enfatiza a disposição das informações em todos os espaços, transferindo para o sujeito a responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem. Destacamos o papel dos dispositivos audiovisuais educativos, o cinema, a TV e as plataformas *online*, na forja de uma sociedade da aprendizagem visual, que chamamos de *governamentalidade audiovisual educativa*. Essa governamentalidade possui a característica da espontaneidade, alegria e diversão, ou seja, o indivíduo para “aprender a ser”, precisa tirar vantagens da aprendizagem o tempo todo de suas experiências. Uma busca, supostamente, alegre e divertida, sem prejuízo de prazeres.

REFERÊNCIAS³⁵

A SÊDA. Direção: Otto Carlos Bandeira Duarte. Fotografia: José Almeida Mauro. Rio de Janeiro: INCE, 1963. 1 vídeo (11 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443445>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ABUD, K. M. A construção de uma didática da história: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, Franca, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2019

ALFABETO animado. no. 1. Direção: Guy Lebrun. Roteiro: M. Lourdes Wey Märztz. [S. l.]: INCE, 1966a. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443468>. Acesso em: 11 jul.2019.

_____. no. 2. Direção: Guy Lebrun. Roteiro: M. Lourdes Wey Märztz. [S. l.]: INCE, 1966b. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443469>. Acesso em: 11 jul.2019.

_____. no. 3. Direção: Guy Lebrun. Roteiro: M. Lourdes Wey Märztz. [S. l.]: INCE, 1966c. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443469>. Acesso em: 11 jul.2019.

_____. no. 4. Direção: Guy Lebrun. Roteiro: M. Lourdes Wey Märztz. [S. l.]: INCE, 1966d. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443469>. Acesso em: 11 jul.2019.

_____. no. 5. Direção: Guy Lebrun. Roteiro: M. Lourdes Wey Märztz. [S. l.]: INCE, 1966e. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443469>. Acesso em: 11 jul.2019.

_____. no. 6. Direção: Guy Lebrun. Roteiro: M. Lourdes Wey Märztz. [S. l.]: INCE, 1966f. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443469>. Acesso em: 11 jul.2019.

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, RS, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140> Acesso em: 18 mar. 2019.

AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 669-690, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 4 fev. 2019.

AQUINO, J. G.; VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, v. 49, p. 41-53, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00041.pdf>. Acesso em 08 de mar. 2019.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**: declaração de Barcelona (1990). Barcelona, 1994. Disponível em:

³⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2018)

<https://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BALTHAZAR, G. S.; MARCELLO, F. A. Corpo, gênero e imagem: desafios e possibilidades aos estudos feministas em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 01-23, 2018.

BANCO DE CONTEÚDOS CULTURAIS. **INCE**. São Paulo: Cinemateca Brasileira, [201-?]. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/colecoes/ince>. Acesso em 20 jan. 2019.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BERGAMO, G. 38% das crianças com menos de 2 anos já têm um aparelho digital, como tablete ou celular. **Crescer**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2018/06/38-das-criancas-com-menos-de-2-anos-ja-tem-um-aparelho-digital-como-tablet-ou-celular.html>. Acesso em: 28 ago. 2019.

BOLAÑO, C.; MOTA, J. S. O caráter educativo da TV no Brasil: questões históricas, políticas e econômicas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 31., 2008, Natal. **Anais** [...]. Natal, RN: INTERCOM-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0728-1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso. **Agência Câmara Notícias**, Brasília, 01 jan. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Decreto nº 20.493, de 24 de janeiro de 1946**. Aprova o regulamento do serviço de censura de diversões públicas do Departamento Federal de Segurança Pública. Diário Oficial da União: seção 1, v. 2, p. 1456, 29 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20493-24-janeiro-1946-329043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. **Decreto-lei nº 1.949, de 30 de dezembro de 1939**. Dispõe sobre o exercício da atividade de imprensa e propaganda no território nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 30 dez. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1949-30-dezembro-1939-412059-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 mai. 2019.

_____. **Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967.** Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5197.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Novo ensino médio** - perguntas e respostas. Brasília, DF: MEC, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 6 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **TV escola:** relatório 1996-2002. Brasília: Ministério da Educação, outubro 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVEscola19962002.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BURCH, S. Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento. *In*: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V; PIMIENTA, D. **Desafios de palavras:** enfoques multiculturais sobre as Sociedades da Informação. Paris : C & F Éditions, 2005.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). A sociedade em rede: do conhecimento à ação política. *In*: **Conferência Debates**. Belém, Portugal: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-%C3%A0-ac%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo, v. 3010, 2004. Disponível em: http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_9/sesion_1/complementaria/Edgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

CATELLI, R. E. **Dos "naturais" ao documentário:** o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos 1920 1930. 2007. 236p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285011>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. O Instituto Nacional de Cinema Educativo: o cinema como meio de comunicação e educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27.; ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA INTERCOM, 4., 2004, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, RS: INTERCOM-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2004. Tema central: Comunicação, acontecimento e memória.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **TV educativa (TVE)**. Rio de Janeiro: FGV, c2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tv-educativa-tve> . Acesso em 15 de jan. de 2019.

CENTRO Nacional de Mídias da Educação (CNME). [S. l.]: MEC, 2018. 1 vídeo (30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MXtd9JPP1i0>. Acesso em: 31 dez. 2018.

CHICO na ilha dos jurubebas. Direção: Bebeto Abrantes. Produção: Jussara Precioso. Roteiro: Marco Borges. [S. l.]: TV Escola; CaradeCão, 2014. Disponível em: <http://hotsite.tvescola.org.br/jurubebas/index.html#episodios>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COELHO, A. P. Eduardo Viveiros de Castro: “Gostaria que o Museu Nacional permanecesse como ruína, memória das coisas mortas”. **Público**, Porto, 04 set. 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/09/04/culturaipsilon/entrevista/eduardo-viveiros-de-castro-gostaria-que-o-museu-nacional-permanecesse-como-ruina-memoria-das-coisas-mortas-1843021>. Acesso em: 24 ago. 2019.

COMO a água vira chuva?. Criação e direção: Celia Catunda; Kiko Mistrorigo. Roteiro: Angelo Franchini; Marcela Catunda. São Paulo: TV PinGuim, 2015. 1 vídeo (12 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WpOkQ7ayUxQ>. Acesso em: 28 Ago. 2019.

CONHEÇA a TV Pinguim. Intérpretes: Kiko Mistrorigo, Célia Catunda. São Paulo: TV Pinguim, 2016. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JZR6VbRCSHY>. Acesso em: 2 dez. 2019.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2019.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

DE ONDE vem o açúcar?. [S. l.]: TV Escola; TV Pinguim, 2002. Disponível em: <https://tvescola.org.br/videos/de-onde-vem-de-onde-vem-o-acucar/>. Acesso em: 7 out. 2019.

DE ONDE vem?. [S. l.]: TV Escola; TV Pinguim, 2001. Disponível em: <https://tvescola.org.br/?s=de+onde+vem>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DEHEINZELIN, J. Três Conceitos Sociais do Cinema: **Revista Filme e Cultura**: publicação do INCE, Rio de Janeiro, 1965.

DELEUZE, G. **Cinema 1 - a imagem movimento**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018.

_____. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: CORTEZ: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes**. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 206-219, 2012.

_____. **Quando as imagens tomam posição: o olho da história**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

_____. **Remontar, remontagem (do tempo)**. Caderno de Leituras, n. 47. [S. l.]: Edições Chão da Feira, 2017. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2016/07/cad_47.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

EDGAR Faure. [S.l.]: Wikipedia, [2019?]. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Faure. Acesso em: 25 jan. 2020.

EM PARCERIA com o MEC, Fundação Roberto Marinho lança proposta inovadora de ensino que beneficia mais de 10 mil alunos. [S.l.]: Canal Futura, 2018. Disponível em: <http://www.futura.org.br/centro-nacional-de-midias-da-educacao/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

FABELA, S. **A vida toda para aprender**. Portal dos psicólogos, 2005. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0321.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2019.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FAURE, E. *et al.* **Aprender a ser: la educacion del futuro**. Madrid: Alianza: Unesco, 1973. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>. Acesso em: 24 de Ago. de 2019

FILME & CULTURA. Brasília, DF: ACERP:INCE, 1965. ISSN 2177-3912. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-1/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

FILME & CULTURA. A ação de INCE definição e filmografia de 1965-66. Rio de Janeiro: INCE, n. 1, nov./ dez. 1965. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-1/> Acesso em: 23 out. 2019.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual da redação: as normas de escrita e conduta do principal jornal do país**. 21. ed. São Paulo: Publifolha, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2012.

_____. **Aulas sobre a vontade de saber**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Subjetividade e verdade:** curso no Collège de France: 1980-1981. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

_____. Verdade e Poder. *In: Microfísica do Poder*. 2013. Rio de Janeiro, Edições Graal.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Genealogia e o poder. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder*. 4. ed. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1984.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, G. H. A. O trabalho da informação na sociedade do aprendizado contínuo. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v. 17, n. 3, p. 39-45, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/11/pdf_65e399095e_0012681.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, abr./jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2019.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

H2O. Direção: Guy Lebrun. Rio de Janeiro: GUY; Embrasilme, 1962. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443429>. Acesso em: 20 jul. 2019.

INCÊNDIO atinge área da Cinemateca Brasileira, na Zona Sul de São Paulo. **Portal G1**, São Paulo, 03 fev. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/02/incendio-atinge-area-da-cinemateca-brasileira.html>. Acesso em: 24 ago. 2019.

INFLAÇÃO. Direção: Jorge Bastos. Produção: Flávio Tambellini. Rio de Janeiro: INCE, 1966. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443466>. Acesso em: 20 jul. 2019.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, T. T. O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86, 1994. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/TecnologiasdoEuEducacaoLarrosa.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

LEBRUN, G. B. Alfabetização audiovisual. **Revista Filme e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 45, nov./dez. 1966. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/textos/224649#modal-close>. Acesso em: 20 jul. 2019.

LEMONS, F. C. S.; CARDOSO JÚNIOR, H. R. The genealogy in Foucault: a trajectory. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 353-357, 2009.

MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MANOVICH L. **Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições**. [S. l.: s. n.], [200-?]. Disponível em: http://www.hrenato.h.net/cursos/textos/novas_10def.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

MAURO, Humberto. **O ministro da educação dr. Gustavo Capanema recebe as instalações da rádio sociedade**. Rio de Janeiro: INCE, 1936. Disponível em: <http://bases.cinematheca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFI&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=008246&format=detailed.pft>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MENDES, G. Desenho animado: cinema da irrealidade: **Revista Filme e Cultura**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, jul./ago. 1967. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-05/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MILAGRE do desenvolvimento. Direção: Alain Jaccoud. [S. l.]: INC, 1968. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filmes/443483>. Acesso em: 12 set. 2019.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, p. 41-50, maio/ago. 2007.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O PAPEL: história e fabricação. Direção: Humberto Mauro. Fotografia: José A. Mauro. Rio de Janeiro: INCE, 1962. 1 vídeo (16 min). Disponível: <http://www.bcc.org.br/filmes/443426>. Acesso em: 20 jul. 2019

PATOS, asas e balões. Direção: Alexandre Fischgold. Produção: Afonso Serpa. [S. l.]: TV Escola; TV Cultura, 2008. Disponível em: <https://tvescola.org.br/programas/programa/patos-asas-e-baloos/>. Acesso em 20 jul. 2019.

PUC-SP: os melhores anos da sua vida. São Paulo: PUC-SP, 2018. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uajm3ZuI5Cs>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RAMOS, F. P. A “mise-en-scène” do documentário. **Cine Documental**, 2011, 4.

RAMOS, F. P. *et al.* O que é documentário. **Estudos de cinema SOCINE**, 2000, 192.

RAMOS, M. N. Novo ensino médio dá autonomia e flexibilidade para o estudante. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1916666-novo-ensino-medio-da-autonomia-e-flexibilidade-para-o-estudante.shtml>. Acesso em: 06 jan. 2019.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Paulo: Claraluz, 2005.

ROSA, R. M. **Produção da verdade na mídia educativa brasileira para a produção do governo de si, dos outros e de estado**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.

SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. *In*: SAMAIN, E. (org). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012. p. 21-36.

SCHVARZMAN, S. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOBRE a TV Escola. [S. l.]: TVESCOLA, [20--]. Disponível em: <https://tvescola.org.br/sobre/>. Acesso em: 31 dez. 2018.

SOCINFO (Programa Sociedade da Informação). *In*: DICIONÁRIO interativo da educação brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/socinfo-programa-sociedade-da-informacao/>>. Acesso em: 06 jan. 2019

STORDHART, A. Educação para o cinema. **Filme e Cultura**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 62-66, nov./dez. 1966. Disponível em: <http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-02/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VAL, G. M. **A chamada da educação**: sobre a governamentalização pedagógica nos textos jornalísticos. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VALENTE, J. C. L. **TV pública no Brasil**: a criação da TV Brasil e sua inserção no modo de regulação setorial da televisão brasileira. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889/924>. Acesso em: 06 fev. 2019

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Fundamentos da nova educação**. Unesco, 2005. (Educação, vol. 5)

YAMAMOTO, E. Pró-Reitoria de Pós-Graduação discute mudanças discute a avaliação da CAPES 2017. **Jornal da USP**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=119212>. Acesso em: 06 dez. 2019.