



Comunicação - por uma nova concepção na formação¹

Prof. Dr. Alexandre Dias Paza²

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP

Resumo

Discutir as questões que envolvem, na contemporaneidade, a formação dirigida à pesquisa requer atenção no sentido de se rever as concepções com as quais tanto o ensino superior quanto a pós-graduação têm sido compreendidos e implementados. É preciso ultrapassar as falsas idealizações de que estes dois estágios se constituem em etapas conclusivas da formação. Compreender o conhecimento como produção de linguagens implica ter a pesquisa como porta de acesso ao mercado visando ações de transformação da realidade. A comunicação, neste sentido, ocupa um lugar privilegiado, na medida em que o audiovisual se constitui em linguagem mercadológica que possibilita a inversão, em países subdesenvolvidos, da lógica de consumo em favor da produção, como demonstraremos.

Palavras-chave: comunicação; audiovisual; conhecimento; pesquisa; graduação.

Articular a relação entre a graduação e a pós-graduação no processo educacional que vocaciona o aluno à pesquisa tornou-se uma imposição dirigida pela atualização necessária proposta pela própria inteligência humana e suas formas de manifestações. Se, como afirmou Espinosa (1989), o desenvolvimento de instrumentos – do simples ao complexo – a partir da inversão proporcional entre a lógica da redução de esforços e a da gradação de complexidade está diretamente ligado com o desenvolvimento das técnicas de aprimoramento das formas de pensar, também a relação das novas tecnologias se apresenta como parte do processo de transformação das lógicas com que os homens repensam o mundo em que vivem.

Inegável o fato de que a inserção humana no universo digital produz uma radical modificação nas formas de expressão utilizadas pelos homens em seus circuitos de diálogos conflitivos tanto quanto nos de promoção consensual. Daí a comunicação tornar-se um espaço de reflexão sobre a produção cultural dos mais importantes, o que gera, por consequência, uma condição ímpar na formação educacional da área. O

¹Trabalho apresentado no 1º Colóquio Brasil-Argentina de Ciências da Comunicação.

²Mestre e Doutor pela ECA/ USP, coordena a implantação dos Cursos de Produção Audiovisual em nível Superior e de Pós-Graduação no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, onde já é Coordenador do Primeiro Curso Técnico Integrado de Produção de Multimídia (múltiplos meios em suporte digital) do País. Pesquisador do Lapiç/ECA/USP e do Núcleo de Comunicação e Filosofia do CJE/ECA/USP, estuda as novas possibilidades didático-pedagógicas para a relação graduação/pós-graduação na Comunicação-Política. Alepaza@hotmail.com



audiovisual – como percurso gerador de sentido, ou seja, como linguagem constitutiva de seres – uma vez baseado na composição digital, reorganiza desde a materialidade sígnica até as estratégias e técnicas de estruturação do pensamento, o que recoloca os processos de aprendizagem em uma ordem novamente filosófica.

Se não podemos mais pensar o conhecimento como fragmentos distribuídos em disciplinas autônomas e individuais e só assim a filosofia pode ser recolocada na pauta da aprendizagem – como elo unificador ou como nó da rede ou rizoma, como propuseram Guattari e Deleuze (1992) –, também a audiovisualidade não pode mais ser pensada como setores de produção independentes ou mesmo intercambiáveis (o rádio, o cinema, a tv, o vídeo, a internet, o i-pod, etc.). Se a complexidade do pensamento aponta para a transdisciplinaridade como alternativa no processo de re-unificação do conhecimento fractalizado pelo cartesianismo empirista-determinista (Morin, 1998), também a digitalização como cerne constitutivo de signos impõe um outro caminho para a comunicação: utilizar as forças de expressão audiovisuais como suporte para um processo de alfabetização que, tanto quanto foi a escrita, imprime um desenho novo para a formação, não exclusivamente da área, mas do homem. Não se pode pensar mais em formar um profissional apenas, e sim um ser humano integral que pode atuar em qualquer outra área a partir de sua formação polissêmica e reflexiva, ou seja, um ser pensante que opera com bases analógicas e digitais, o que amplifica seu potencial de reflexão e atuação transformadora na sociedade. Eis de que forma as novas tecnologias reformulam a materialidade do pensamento. Eis a importância do audiovisual neste novo cenário, sobretudo porque há um reencontro entre as áreas e os campos num percurso que re-orienta e estimula permutas. Por exemplo: no plano profissional, a interdisciplinaridade cria um intercâmbio no qual o semioticista opera na química; ou o arquiteto no audiovisual; ou ainda o câmara na física aplicada (para nos fixarmos na atuação restrita relacionada à comunicação).

Mas não é só isso. Para se mover no mundo, aprimorar a qualidade das relações entre os semelhantes, compreender melhor o espaço físico, o planeta e suas exigências para a preservação, apreender a tecnologia em seus usos cotidianos os quais interferem na liberdade, interpretar a necessidade da equiparação social, etc., o homem deverá passar por uma educação processual na qual amadureça intelectual, perceptiva e



emocionalmente, e não mais simplesmente prepare-se para o mercado. É neste sentido que a concepção da formação deve ser alterada de modo que toda a estrutura pedagógico-educacional seja re-planejada. Projeto audacioso, todavia, discutir a comunicação inserida neste contexto, vislumbrando um trajeto no qual a graduação esteja integrada às pesquisas de pós-graduação, concerne-se como etapa do intenso diálogo que a sociedade terá que realizar, se imbuída deste intento. E é assim que a alfabetização das múltiplas linguagens e os papéis do conhecimento, da formação na graduação e na pesquisa em campos tais como o das artes, o das produções culturais e o das tecnologias se alinham com a necessidade de inversão, nos países subdesenvolvidos, da lógica de consumo em favor da lógica de produção. Iniciemos discutindo a alfabetização.

Da alfabetização da escrita e do audiovisual (distorções e concomitâncias)

Desde o desenvolvimento da escrita como tecnologia de registro, armazenamento e produção de conhecimento, preparar os homens para atuar no mundo dependeu sempre do modo como a estrutura social esteve organizada. Por este motivo, alfabetização, a partir de então, constituiu-se em tema polêmico e, sobretudo, político. Foi o lugar social que ocuparam os homens (e ainda o é) aquele o qual definiu o grau de conhecimento que a cada um seria permitido desenvolver. Por razões monárquicas ou imperiais, por questões rurais ou urbanas, por necessidades industriais ou tecnológicas, a alfabetização da linguagem verbal escrita foi, gradualmente, convertendo-se de código restrito em habilidade subsidiária, já que contemporaneamente as matrizes do pensamento (Santaella, 2001) se multiplicam modalmente de acordo com os novos suportes sígnicos.

É assim que, do entendimento da alfabetização como produção de sentido originado na realidade individual e social proposta por Paulo Freire, passamos para uma compreensão desta ação plenamente deslocada. Primeiro, pela própria idéia de realidade desmaterializada como está na contemporaneidade; depois, pela queda do conceito de sujeito modificando a compreensão das subjetividades; e ainda, a compreensão mais estreita entre a linguagem e o pensamento sugerindo um corpo matricial das linguagens ampliado, o que recoloca as questões no entorno da razão e da percepção. Produção de sentidos exponencial que reordena as relações real/virtual, possibilidade/potencialidade,



realidade/imaginário em magma do simbólico (Castoriadis, 1982), o conceito de alfabetização amplifica deverasmente seu alcance. Não no sentido de único (identitário) nem de múltiplo (vicário). Não como unidade (totalidade) nem fracionalidade (fractal). Mas sim num jogo em que sincronia e diacronia permutam a experiência ígnea em que uma vez magmatizados, os sentidos se regeneram em nova incandescência. Processo continuum, entretanto pura alteridade posto que é ser em outro ser. Paty (2005) se refere ao fato de que em relação ao conhecimento, como processo expansivo, “as descontinuidades no pensamento, assim como nas ações e nos acontecimentos, sempre se destacam sobre um fundo de continuidade.”(p.384)

É desta forma que a discussão da alfabetização desloca o ponto de vista cujo embate letrados e não-letrados perde o seu poder de significação. Nele, conforme Barbero (1997; 2003), uma cultura européia letrada se sobrepôs à cultura popular latino-americana não-letrada, o que, segundo o mesmo autor, teria possibilitado que esta última passasse por um processo de alfabetização outro, originado na expansão dos meios massivos, processo o qual estaria baseado na linguagem audiovisual. Esta discussão perde seu caráter significativo na mediada em que não se pode pensar matriz verbal (cultura letrada) apartada das matrizes visual e sonora (cultura audiovisual de massa), tanto quanto é impossível pensar numa linguagem audiovisual independente da matriz verbal. Ora, Ismail Xavier (2003), para explicar o fenômeno do melodrama na audiovisualidade cultural, recorre desde a estrutura do romance até à do teatro. Mais ainda, vai de Proust à Nelson Rodrigues passando por Gilberto Braga no desenho que faz da estrutura melodramática que a ficção moderna e a pós-moderna não cansam de renovar. Propriedade do *magma*, os recortes cinematográficos de Xavier nem se resumem ao cinema propriamente dito, muito menos a uma linguagem exclusivamente visual e sonora. As janelas que eles abrem se imbricam numa condensação que por deslocamento vai metafórica e metonimicamente constituindo sentidos renovados.

A distorção que o debate letrados/não-letrados produziu, se dá pelo apartamento criado entre as matrizes das linguagens que, de outro modo, contrariando tal causalidade simplista, inspiram concomitâncias de ação. As matrizes, por paradoxal que seja, se amalgamam continuamente produzindo descontinuidades, rupturas, fraturas, que se reordenam magmaticamente instaurando as instâncias em que consciência e



inconsciência, razão e percepção arrendam sentidos num contato atmosférico, atrito pontyano que joga a geração de sentidos para um outro estatuto. Daí, alfabetizar para o audiovisual, por mais óbvio que possa parecer, não implica a preterição do verbal. Ao contrário, a matriz verbal continua tendo seu papel ordinário para a constituição de cognitividades a partir de lógicas primordiais. Entrementes, para além da dedução e da indução, as matrizes não-verbais (sonora e visual) em suas potencialidades para criar modalidades lógicas de pensamento (Santaella, 2001), possibilitam operar-se em instâncias semióticas ainda não previstas pela pedagogia contemporânea.

Alfabetizar para o audiovisual, desta maneira, requer ações voltadas para a produção de semiose como fundamento epistemológico, o que, por seu turno, exige não só uma nova orientação didático-metodológica para o processo de ensino aprendizagem, como também solicita uma sumarenta compreensão das concepções de conhecimento, e, portanto, das concepções de processos de ensino/aprendizagem que, por extensão, refletem no modo como se concebe a formação profissional. É por isso que a pesquisa tornou-se chave para o desenvolvimento da relação graduação/pós-graduação.

O papel da pesquisa

Na história sincrônica da comunicação³, observa-se uma trajetória e um papel importante ocupado pela pesquisa na conversão de campo a área do conhecimento. Se a comunicação, numa etapa de sua constituição como área, caracterizou-se pela vicariedade – momento no qual baseou suas pesquisas em premissas e métodos impostos por outras áreas em função do modo como os investimentos ali se distribuíram – e pela alteridade – tempo em que a intensificação de pesquisas, mesmo sem uma direção epistêmica definida, promoveram o reconhecimento de pares com o aval de Instituições fomentadoras [CNPq e FAPESP, por exemplo] – (Paza, 2007), no processo de seu desenvolvimento, a pesquisa tem ganhado contornos que merecem atenção especial. Em sua significação emergente, pesquisar converte-se em ação de produção de sentidos a qual redireciona os rumos tomados pela área.

³ Ver José Marques de Melo In: Maria Immacolata Vassalo de Lopes, *Vinte anos de ciência da comunicação no Brasil*, 1999.



Isso não é novidade alguma no plano científico global, no entanto, a produção de conhecimento, em países subdesenvolvidos, ficou sempre restrita a etapas de experimentação (Lopes, 1995) promovidas a partir de teorias e pressupostos já pré-determinados pelas fontes produtoras e financiadoras estrangeiras (americanas ou européias); ou dependente de contratos que alienam as inovações (produção) aos países pecuniários. Todavia, o deslocamento da dependência das pesquisas para um mercado expatriado (transnacional), se de um lado mantém uma relação entre desenvolvimento científico e origem do capital, por outro, a flutuação instaura uma brecha simbólica no mínimo curiosa. Ao criar mobilidade para o capital, o Toyotismo (Kurz, 1993) – como é chamado o substituto do sistema taylorista-fordista de produção – promoveu um dismantelamento daquilo que se conheceu por raízes culturais. Subsidiário de uma cultura flutuante (Coelho, 2004⁴) este mosaico como fundo lúbrico propicia uma nova fase para a figura pesquisa. Se o deslocamento sógnico pode ser entendido como produção de simulacros, como quer Baudrillard (1995), a mobilidade também gera condições de regeneração dos signos na constituição de magmas. Daí o caráter da tecnologia também se alterar. A tecnologia pode ser compreendida, hoje, muito além do que se chamou de conjuntos de conhecimentos científicos aplicados a determinados ramos de atividades. Também podemos ir além do estereótipo de tecnologia como princípio de paramentação eletrônica das vidas pública e privada. Tanto um quanto outro são princípios ideologizados que sustentam a desigualdade nos processos de produção, relegando aos países subdesenvolvidos o papel de meros consumidores. Se entendermos a tecnologia como processo de articulação, manipulação, hibridização e produção de linguagens, passamos a operar com uma materialidade sógnica virtual que, mesmo na condição de sentidos magmatizados, está fiduciariamente desalienada.

Este fenômeno abre, para os países subdesenvolvidos como o nosso, um campo de atuação competitivo no mercado tecnológico antes inimaginável. Deste modo, investir na pesquisa, atualmente, significa entrar na disputa de mercado em condições muito favoráveis, ainda que em desvantagem histórica e material. Em se tratando de um mercado educacional em que instituições proliferaram como pragas devastadoras, despidas de qualidade e de seriedade ética na formação de profissionais, como pragas também estão fadadas ao esvaziamento do campo, pois com a devastação do mercado

⁴ Curso de Pós-graduação – ECA/USP – 1º Semestre de 2004.



consumidor deste serviço, será esse o destino inelutável para estas fabriquetas de lucro líquido. No entanto, as instituições que se guiaram pela contenção da qualidade, agora têm a possibilidade de criar espaços de investimento na pesquisa, mas esta numa condição muito *sui generis*: invertendo a lógica de consumo em prol da produção de linguagens (conhecimento).

Quando o espaço de ação está dentro da área de comunicação, mais do que favorável, o cenário é propício para investimento na pesquisa, pois a matéria prima do audiovisual é sígnica por natureza, o que pode caracterizar uma guinada substancial tanto na qualidade da produção de mercadorias culturais audiovisuais – fato que as tornariam mais competitivas no mercado interno e no externo –, quanto no entendimento da própria concepção de formação para o trabalho. Diríamos até que, inversamente, o investimento na boa formação irá propiciar um avanço na qualidade dos produtos audiovisuais. A comunicação, assim, se inscreve no debate pela qualidade educacional num contexto amplo em que a sociedade civil, do mesmo modo, está presente. E é neste caminho que o papel da graduação deve ganhar fórum de fundamentação e preparação para a pesquisa.

O papel da graduação como alicerce

Instituir a formação superior como etapa no processo de produção de linguagens, e portanto de conhecimentos, não deveria ser uma orientação evidente? Indubitavelmente. No entanto, o ensino superior foi, em países como o nosso, tratado ou de forma final – a etapa derradeira na formação profissional – ou como mercadoria de largo consumo – eis o modo como se traduziu acessibilidade e inclusão. Este segundo entendimento fica mais expandido ainda quando os cursos de ensino superior tecnológicos potencializam a ampliação do mercado de produtos ilusórios, em que vender o ensino superior é fornecer para as camadas mais baixas da população a ilusão de chegar à etapa final de sua formação (estar devidamente alfabetizado). Daí porque a maioria dos estudantes de ensino superior ou desistem antes do fim ou, na condição de egressos, são ignorados pelo mercado de trabalho. O diploma tem cumprido uma função de objeto do desejo satisfeito, mas não de percurso necessário para a inserção de pessoal no mercado de produção de conhecimento e de tecnologias.



Quando se observa com maior atenção o histórico do ensino superior tecnológico desenhado pelo relator do *Parecer CNE/CP 29/02*, percebe-se ainda que a origem deste desejo está na genealogia educacional dos países que foram colônias européias e que este estigma permanece. Desta feita, o ensino superior ficou dividido em duas grades de formação: o superior de um lado – agraciando privilegiados que ocupariam a direção do país – e o tecnológico – criando uma extensão técnica de aperfeiçoamento profissional, isso com toda a carga pejorativa que o termo incorporou. Paralelamente, a trajetória educacional veio forjando uma história em que os destinos não se têm cumprido. Nem o bacharel, ou o licenciado, nem o tecnólogo ocupam o lugar prometido, e isso ocorre em grande número. Os MBAs e as pós-graduações passaram a representar uma extensão necessária para que o destino se cumprisse. Neste sentido, a graduação perde seu caráter finalista transferido para a pós. Portanto, a graduação passou a ocupar um papel secundário enquanto a pós-graduação passou a significar módulo final da formação profissional. Novamente o erro de compreensão cria modelos de formação que descaracterizam os ideais propagados pela própria legislação.

Chega-se então a um termo da história em que refletir os caminhos integrados da graduação e da pós-graduação tornou-se necessidade. E sendo assim, a graduação deve ser compreendida como percurso para inserção nos processos de gestão e desenvolvimento de pesquisas encaradas como processos de produção de conhecimento, seja em que área for. Na comunicação, o espaço de discussão que se está criando permite que um passo sério e decisivo seja dado nesta direção. Para tanto, deve-se convergir a educação de modo que o aluno compreenda as concepções de conhecimento que amparam e aparam o desenvolvimento dos países produtores de tecnologia, e isso independente do tipo de duração assumido pelos cursos superiores. Significa dizer que os cursos tecnológicos não devem ser planejados dentro de uma hierarquia de formação, mas o que deve diferir uma forma da outra – o tecnólogo do bacharel ou do licenciado – não deve ser o tempo de duração dos cursos e sim as necessidades de cada área e as especificidades técnicas, tecnológicas e de desenvolvimento que cada campo de atuação exige, considerando-se, inclusive, a possibilidade de mudanças de nomenclaturas, não para hierarquizar mas para especificar as necessidades de formação.



Qual o papel social do tecnólogo, do bacharel e do licenciado está nas subliminaridades desta discussão. Por esta razão, a base de compreensão de o que seja o conhecimento deverá estar pautada nas concepções que se desenvolveram empareadas com intencionalidades e estruturas sociais, e isso independentemente da escala de duração dos cursos superiores. E o magma de significações que abarca a produção de linguagens deve ser o guia. Este é um fato que entroniza a comunicação, posto estar ela num espaço de produção em que o audiovisual ocupa importância estratégica cada vez maior.

Conhecimento e tecnologia

Se tomada a filosofia como esteira condutora dos debates em que a produção de conhecimento está inscrita, dois aspectos deverão guiar tematicamente a compreensão da concepção com que a formação profissional irá se pautar. Primeiramente, deve-se considerar o fator de reintegração do conhecimento a partir da contingência interdisciplinar estrategicamente norteada pela multi e transdisciplinaridade, o que implica compreender estas duas últimas como ações estratégicas no processo reintegrador e não mais como conceitos estanques com os quais se promove uma conversa insípida, entre disciplinas, dirigida pela redução no entendimento dos temas geradores. O segundo, será orientado pelas próprias concepções com que os conhecimentos, filosoficamente, se constituíram.

A interdisciplinaridade aparece aí como contingente na medida exata em que compreender as concepções de conhecimento é necessário, já que as divergências produzem distorções e empecilhos para a reintegração. Aliás, só a compreensão das concepções poderá, em sua condição necessária, facilitar a ação estratégica contingente ao processo de produção do conhecimento. Neste sentido, a compreensão das concepções converte-se em pressupostos básicos e norteadores, enquanto a interdisciplinaridade, através de ações multi e transdisciplinares, converte-se em metodologia de produção. Repensar a graduação em seu aspecto formador pressupõe esta convergência no entendimento da formação, o que por sua vez, altera a concepção com a qual se pautaram os planejamentos de cursos de ensino superior e de pós-graduação.



A filosofia produziu conhecimentos orientada sempre por concepções historicamente determinadas. Poderíamos resumi-las, grosso modo, em três concepções: dialética, fenomenológica e sistêmica. Neste sentido, a concepção se manifesta pelo modo como se compreende a relação entre o ser e o mundo, ou o sujeito e o objeto. Formas diferentes de compreensão desta relação produziram, por consequência, pontos de vista diversos na formulação do conhecimento e foram as intencionalidades aquelas que definiram as distintas estruturas de pensamento das variadas escolas. Compreender estas rupturas se coloca como fator decisivo na produção de conhecimento na medida em que mapeia os percursos metodológicos que a interdisciplinaridade propõe com suas estratégias.

Quando a tecnologia é compreendida como processo de produção de linguagens e, assim, produção de conhecimento, as desvantagens históricas e materiais sucumbem desde que uma estrutura de graduação seja formulada para dar fundamento à pesquisa. Formar no ensino superior, então, revela-se como ação que prepara para a compreensão dos pressupostos (as concepções) e para uma produção metodologicamente afirmada em movimentos de reintegração dos conhecimentos disciplinarizados ou fractalizados. Ir à pesquisa portanto, ultrapassa a condição do aluno/aprendiz e o coloca num processo no qual, em etapa de pós-graduação, estará inserido em projetos de pesquisa efetivos. Deixa-se para trás o papel de simulador da realidade para que os Institutos Tecnológicos, Faculdades e Universidades participem de fato dos processos de produção e não apenas falseiam a realidade. Promover processos de integração entre a aprendizagem e o mercado torna-se um condicional cuja finalidade não está meramente na empregabilidade ou funcionalidade, mas no esforço de dirigir a educação para uma inserção nos processos de produção de conhecimento e de tecnologia.

Entrever o lugar entronizado que a comunicação ocupa neste processo implica entrever a sua participação no processo de produção de conhecimento. Não foi à toa que filósofos detiveram-se e dedicaram-se à comunicação como tema, estrutura ou fundamento para a formulação de seus pensamentos. Claro deve estar que não se está propondo aqui uma substituição do filósofo pelo comunicador ou comunicólogo, muito embora, com a nova situação, o filósofo também terá que aprender a dividir seus espaços, bem como ocupar novos lugares antes inimagináveis. De qualquer forma, não



se está equiparando filosofia à comunicação. O que se propõe é apenas o óbvio: comunicar implica produzir linguagens e formas de compreensão de mundo, fato que colocou os meios numa condição de quarto poder. Mas, por outro lado, discutir a melhoria da formação em Comunicação sugere discutir o aprimoramento dos produtos audiovisuais e uma coisa depende da outra. Preparar profissionais para atuarem no mercado de rádio, cinema, tv, vídeo, internet etc., significa repensar o audiovisual como linguagens que dão suporte a expressões artísticas, culturais e tecnológicas. Inseparáveis, portanto, filosofia e comunicação propõem, ao menos por enquanto, o tom da discussão.

Artes, culturas e tecnologias: um desfecho ocasional

A aproximação entre filosofia e comunicação reitera a situação insurgente na qual novas compreensões são suscitadas. Aproximá-las indica sobretudo o modo como contemporaneamente encaramos o conhecimento. Se de Platão a Heidegger houve um percurso em que o conhecimento foi conceitualmente sendo operado e transformado, a situação de reformulação ainda se sustém. Segundo Badiou (2002), enquanto em Platão o conhecimento foi abolido da poesia num sentido de racionalizá-lo ao extremo, em Heidegger e em Deleuze a sensibilidade poética tornou-se eixo novamente do ato de conhecer. Esta conversão subversiva do pensamento “platônico-ocidentalizado” se deve, conforme Badiou, pela aproximação dos cernes *matema* e *poema*. A permuta entre filosofia e arte impõe uma operação na qual: “A filosofia reconhecerá que toda nominação de um acontecimento, convocando a retenção do que desaparece, toda nominação da presença de acontecimento, é de essência poética.” (2002, p. 42)

Todo a forma de expressão por linguagens se constitui em formas de pensamento é a lição que daí tiramos. Filosofia, arte e comunicação se aparelham, nesse sentido, em diferentes formas de estruturar o pensamento. Vigotskii em seu *Psicologia da Arte*



escreve: “A fórmula primeira e mais difundida com que depara o psicólogo ao focar a arte define a arte como conhecimento.” (p.32) Se no matema a dedução é a força de condução rigorosa do pensamento, para mais tarde ser somada à indução como reordenação metódica, no poema é a sensibilidade e a percepção que conduzem, em seus fios intencionais – como diria Ponty (1999) – a constituição do conhecimento como força do pensamento diacrônico. Desvio subversivo, o poema encontra o matema para reforçar os processos de criação de conhecimento.

Temos então filosofia, comunicação e Arte como tríade para conduzir os programas de reformulação dos cursos superiores integrados à pesquisa em nível de pós-graduação. Embora a exposição aqui proferida evoque uma certa simplificação deste processo, perdendo até sua poeticidade, mergulhada que está na pragmática discursiva que o momento impõe, a tríade não revela outra coisa senão os pontos de referência com que esta imprecisa cartografia é desenhada. Dela três pilares podem colaborar na edificação do pensamento que subsidiará os programas inovadores de graduação e pós-graduação e, mais uma vez, a comunicação se vê aqui privilegiada: artes, culturas e tecnologias se agrupam numa definição de linha de produção. Se, filosofia, comunicação e artes estão na base dos pressupostos, as produções artísticas, culturais e tecnológicas encontram-se no veio dos caminhos que balizam os procedimentos com os quais a degeneração ou regeneração do pensamento se materializam.

Talvez se possa questionar ainda o caráter de produto agregado ao pensamento. Claro está que o capitalismo não é uma forma acabada e final, destino da humanidade, mas um percurso processual no qual do seu interior erupções provocam instabilidades magmáticas, o que altera constantemente seu formato. A parte este detalhe, o presente



se coloca como presença incontestada e é nele que os sentidos, benjaminianamente, evocam o que há de poema na reprodutibilidade técnica. É com ela que operamos hoje. É com ela que o poema se funde ao poema para encontrar novas formas de pensar a tecnologia nas expressões humanas. O rádio, o cinema, a tv, o vídeo, a internet, etc., como produtos desta reprodutibilidade clamam por novas formas, por renovação e por um espaço cultural em que, mesmo na condição de produto da indústria, se imponham como linguagem, também como conhecimento. Não o mesmo que a arte ou que a filosofia, é evidente. O audiovisual se quer linguagem pensante e pulsante e assim deveremos encaminhar nossos projetos educacionais de formação profissional. E desta forma não estaremos educando para o mercado, mas apenas também para o mercado. Deixar a condição de consumidores do conhecimento secularizado e passar a participar de seus processos de produção só será possível se a concepção da formação, deslocada, estrategicamente evocar metodologias partícipes da produção. Por um outro audiovisual, as linguagens saúdam Vianinha.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. *A condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro:Ed. Forense Universitária, 2001.
- ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1984.
- ATRATOR ESTRANHO. *Linguagens e tecnologia*. São Paulo: NTC – ECA/USP, nº 23, Julho de 1996.
- AUMONT, J. *A Imagem*. Trad. Estela dos Santos Abreu e Claudio Santoro. Campinas: Papyrus, 1995.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.
- BADIOU, A. *Pequeno manual de inestética*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BAKHTIN, M.(VOLOSINOV). *Marxismo e Filosofia da linguagem*, Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo:Huicitec,1995.
- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Trad. A. Mourão. Lisboa:Ed.Presença,1976
- _____. *Para uma crítica da economia política do signo*. Trad. A. Alves. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.
- BENJAMIM, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.



- BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo, Cultrix, 1995.
- CANCLINI, N. *Cultura y comunicacion: entre lo global y lo local*. Buenos Aires: Ediciones de Periodismo y Comunicación, 1997.
- _____. *Culturas híbridas*. Trad. H. Pezza e A. Lessa. São Paulo: 1996.
- _____. *Consumidores e cidadãos - conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Trad. E. F. Alves. Petrópolis-RJ : 1994.
- COELHO, T. *Moderno-Pós moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ESPINOSA, B. “Tratado de correção do intelecto”. In: *Espinosa*, vol. 1. São Paulo: nova cultural, 1989.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, B. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. A. Bernardo et alii. Lisboa: D. Quixote, 1990.
- IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- _____. *A era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- _____. *Ensaio de sociologia da cultura*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1991.
- _____. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. *O príncipe eletrônico*. São Paulo: Vozes, 1999.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. Trad. M. E. Cevasco. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- _____. *Espaço e Imagem*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- KURZ, R. *O colapso da modernização*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- LIBANEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LOPES, M. I. V. de *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Loyola, 1985.



- _____. (org.) *Vinte anos de Ciências da Comunicação no Brasil: avaliações e perspectivas*. Santos, SP: Univesidade Santa Cecília, 1999.
- MACHADO, A. *Textos de Arlindo Machado: cine, vídeo, tv e imagens numéricas*. Buenos Aires: Nueva Libreria, 1994.
- _____. *Pré-cinema e pós-cinema*. São Paulo: Papirus, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997
- _____. *La educación desde la comunicación*. Bogotá: G.E. Norma, 2003.
- MATTELART, A. *Globalização da Comunicação*. Florianópolis: EDUSC, 2000a.
- MELO, J. M. *Para uma leitura crítica da comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1985
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MORIN, E. *As duas globalizações: complexidade e comunicação: uma pedagogia do presente*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- _____. *Religando os saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PACHECO, E. D. (org.) *O desenho animado na tevê: mitos, símbolos e metáforas*. São Paulo: LAPIC/ECA/USP, 1999. (pesquisa integrada)
- _____. (org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papirus, 1998.
- PARECER CNE/CP Nº 29/02 – *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional tecnológico*. Distrito Federal: MEC, 2002.
- PATY, M. *Inteligibilidade racional e historicidade*. São Paulo: Estudos Avançados 54, 2005.
- _____. *A matéria roubada: a apropriação crítica do objeto da física contemporânea*. São Paulo: Edusp, 1995.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e do pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001
- VIGOTSKII, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WOLF, M. *La investigación de la comunicación de masas: crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós, 1987.
- _____. *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós, 1994.
- XAVIER, I. *O olhar e a cena*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003