

Narrativas sobre a educação: representações coletivas do professor, do aluno e da sala de aula¹

Rogério Pelizzari de Andrade²

Resumo

É provável que existam inúmeras maneiras de se representar o professor, o aluno e a sala de aula. Interessa-nos compreender, contudo, qual é a imagem resultante da forja coletiva, negociada, consensualmente definida, isto é, construída a partir da colaboração entre diferentes indivíduos. Analisamos um conjunto de 13 matérias jornalísticas, que foram veiculadas pela TV Educativa do Paraná entre março e junho de 2015, e buscamos identificar padrões, modelos, unidades visuais, considerando que jornalistas, alunos e professores atuam neste processo. A partir da retomada de estudos sobre o signo, sobre a função da institucionalização no surgimento dos papéis sociais e o recurso à narrativa para explicar o mundo que nos cerca, procuramos demonstrar que este padrão imagético existe e que está alinhado com o modelo de escola tradicional.

Palavras-chave: imagem da escola; narrativa; reportagem; representação; institucionalização.

Do princípio

“Não há conteúdo revolucionário sem forma revolucionária.”
(Vladimir Maiakovski)

Retomaremos a representação do professor, do aluno, da sala de aula, que em outras duas ocasiões inspiraram nossa incursão pelos trabalhos científicos. Uma vez mais, desejamos abordar aquilo que optamos chamar de *ambiente educacional* e a imagem que dele é construída.

Recuperando a trajetória percorrida desde então, inicialmente trabalhamos a comunicação pública, especificamente a publicidade governamental. Apontamos que tais entes administrativos, ao contrário do que pregam em suas plataformas e projetos de gestão, sempre pautados por referências à modernização e à inovação, tratam de apresentar na

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutorando e mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP, especialista em Gestão da Comunicação pela ECA/USP, graduado em Publicidade e Propaganda e em Jornalismo pela Universidade São Judas Tadeu, atualmente é consultor na área de Comunicação Pública e é professor do Centro Universitário FIAM-FAAM. Email: rpelizzari@usp.br.

propaganda oficial um modelo alinhado às tradições: salas de aulas retangulares, carteiras enfileiradas, quadro negro; a professora de avental, que é a única com poder de fala, os alunos sentados, silenciosos e obedientes; giz, quadro negro, caderno de exercícios, lápis e livro didático.

Em seguida, nosso interesse se voltou aos alunos e ao perfil de professor/aula que eles consideram ideais. O estudo revelou que os mesmos jovens que criticam os métodos próprios do ensino formal e os consideram ultrapassados, ao descreverem o *ambiente educacional* que atenderiam aos seus anseios, apoiaram-se em referências que não antagonizam com a estrutura vista como superada. Em seus relatos, não deixam de valorizar a figura do professor rígido e disciplinador, que se apoie no material didático oficial e que puna com rigor alunos indisciplinados.

Agora nos voltamos para *o processo de construção (e manutenção) coletiva da imagem do professor, do aluno e da sala de aula*. Queremos observar como se comportam os diferentes atores envolvidos na representação desta imagem e autoimagem.

Para tentar alcançar nosso objetivo, analisamos matérias jornalísticas televisivas voltadas à temática de educação, particularmente os trechos que retratam o momento de aula. Neles são exibidas imagens de professores e alunos desempenhando seus respectivos papéis. Dirigidos pela equipe de reportagem, diante das câmeras, eles se comportam como se houvesse uma situação real de aula.

Neste contexto, além de educadores e educandos, estariam envolvidos na composição do referido cenário *in loco* o repórter, o repórter cinematográfico e a equipe de produção. Completam a atividade colaborativa, o chefe de reportagem, o editor e demais profissionais envolvidos nas etapas de análise e aprovação das matérias.

Influenciados por autores que argumentam que a realidade é socialmente construída, pretendemos abordar o assunto sob perspectiva distinta, considerando o processo de negociação do qual não se isentam as lutas de classe e os interesses contraditórios. Também serão tratadas a institucionalização como caminho para a definição dos papéis sociais padronizados e as narrativas como mediadoras deste complexo processo.

Signo, instituição e eu social

Na obra *Marxismo e teoria da linguagem*, Mikhail Bakhtin inaugura tradição teórica que propõe caminho diverso daqueles até então traçados pelo embrionário projeto estruturalista, cujo principal representante foi Saussure, e pelos adeptos das referências idealistas na produção científica. Para ele, o pensamento não seria uma habilidade independente do mundo exterior e, portanto, da realidade, que surge única e exclusivamente no interior da consciência individual. Ainda que o homem nasça com uma predisposição e a desenvolva ao longo da vida, essa trajetória evolutiva só se concretiza na relação com outros homens, na interação social. Especialmente quando falamos do pensamento exterior, manifesto, não apenas, mas de forma privilegiada pela língua.

A interação verbal, como elemento característico de qualquer cultura, é determinada social, material e geograficamente e o próprio percurso particular de cada homem no domínio da língua estará intimamente ligado à combinação destes elementos. Mesmo entre pessoas que falam o mesmo idioma e, por consequência, comungam da mesma estrutura lexical, a extensão e o lastro do significado de cada *signo* jamais se dissociarão do “campo da atividade humana” ao qual ele está vinculado. Seu “emprego”, como pondera o autor russo, “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” e tais “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades da cada referido campo.” (BAHKTIN, 1997, p. 261)

Podemos concluir diante do exposto que um *falante* é influenciado ou, mais do que isso, é moldado por todos os outros *falantes* da(s) comunidade(s) (ou campo(s)) a qual ele pertence. A maneira como a língua é manejada, o grau de intelectualização dos indivíduos que a constituem, as atividades econômicas que garantem a sustentação do coletivo, entre outros, representam o cabedal de referências formativas dos *falares*, *falantes* e *falante*.

Se o pensamento e o uso da língua são historicamente determinados, isto não significa que ambos sejam envolvidos apenas e tão somente pelo componente hereditário, transferido de geração para geração. Ao lado deste aspecto, há de se considerar ainda o processo de negociação que marca as relações sociais. A singularidade das histórias de vida e as lutas de classes acabam por edificar múltiplas perspectivas e visões de mundo, que concorrerão na construção da realidade compartilhada, bem como serão determinantes nas transformações sofridas à medida que o tempo passa.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do

signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos, como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. (BAKHTIN, 2009, p. 43)

Apesar de pertencerem a um paradigma científico diferente de Bakhtin, acreditamos que Berger e Luckmann podem lançar luz sob nosso objeto sem que haja comprometimento epistemológico ou teórico da pesquisa. Convém, de forma introdutória, pontuarmos sob que perspectiva interessa-nos seus estudos.

A dupla de teóricos, como se sabe, é simpática ao pensamento de Émile Durkheim, que entende a sociedade como organismo constituído a partir da realidade objetiva. Por esta visão de mundo, o fato social seria anterior, exterior e coercitivo ao indivíduo e este último não deixaria de ser um produto da sociedade. O que chamamos *vida cotidiana* não passaria de uma realidade interpretada e graças à subjetividade humana, que tende a dotar de sentido as coisas que a cerca, o mundo seria racionalmente estruturado como um lugar coerente.

O indivíduo só pode pertencer à sociedade como realidade objetiva se submetido a um processo de integração, que o envolve desde o nascimento, em uma clara interferência dos grupos que constituem sua comunidade, de modo que ele possa se sentir membro e compreender, ser reconhecido e interagir com ela. Como os próprios autores afirmam, “o homo sapiens é sempre e, na mesma medida, homo socius.” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 73)

Um dos caminhos pelos quais a subjetividade humana torna a realidade social objetiva é a *institucionalização*, cuja finalidade é permitir a ordem e a coesão desta mesma sociedade. Originária no interior da vida cotidiana, ela estabelece padrões de conduta pré-definidos, que facilitam a identificação e consolidação dos papéis sociais, o processo de conscientização, o desenvolvimento da personalidade, enfim, aquilo que Berger e Luckmann chamam de *eu social*.

Parece-nos claro que a institucionalização e definição do *eu social* não deixam de representar uma unidade e que “Dizer, por conseguinte, que os papéis representam as instituições é dizer que os papéis tornam possível a existência das instituições continuamente, como presença real na experiência de indivíduos vivos.” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 101)

Aluno e professor são papéis sociais bem definidos. Pode-se afirmar sobre eles, por exemplo, que tendem a se relacionar entre si e que geralmente isso acontece em sala de aula. A escola é o símbolo da institucionalização dos *eus sociais* nos quais se enquadram

aluno e professor, que ao se submeterem à realidade objetiva necessariamente recebem acabamento típico das simplificações e dos estereótipos.

Enquanto se desenvolve fisicamente, aperfeiçoa habilidades motoras e cognitivas, a criança molda o seu eu social e dentre os papéis que tem de desempenhar está o de aluno. Desde muito cedo, ela descobre que um dia frequentará a escola, é prevenida do que a espera quando esse dia chegar e de como terá de se comportar.

O professor, por sua vez, já foi aluno e usa também essa informação para consolidar o seu *eu social educador*. Sabe o que é ser aluno por já ter sido aluno e porque lidar com eles faz parte do seu ofício. Mas ao lado da experiência, ele também estrutura a imagem de si, dos alunos e da escola por influência do que lhe disseram, do que dizem e do que dirão a respeito destes atores.

Em ambos os casos, como veremos a seguir, a narrativa exerce papel determinante.

Narrativas escolares

Um dos pontos no qual gostaríamos de nos deter e que acreditamos que pode contribuir em nossa tentativa de entender como se construiu e de como se mantém a imagem da escola, do professor e dos alunos ao longo do tempo diz respeito à competência para *construir narrativas*. Bruner afirma que, ao contrário do que se pode pensar, “nossa capacidade de transmitir experiência em termos de narrativa não é apenas um brinquedo de criança, mas um instrumento para produzir significado.” (BRUNER, 1997, p. 85)

Desde a infância, ao serem iniciadas no processo de socialização, as crianças são estimuladas a igualmente “começar suas carreiras narrativas” (BRUNER, 1997, p. 87). O convívio com outras pessoas dotadas da habilidade de contar história, que frequentemente se valem do artifício para explicar o mundo que nos cerca e como recurso de mediação nas relações interpessoais, elas rapidamente se apropriam desta característica que distingue a espécie humana das demais e que terá papel determinante no desenvolvimento intelectual e no processo de integração com os diferentes grupos sociais com os quais ela terá contato ao longo da vida: família, escola, trabalho, amigos, associação de classe, grêmios, clubes, etc.

A capacidade narrativa é tão importante na assimilação do conhecimento e na formação de mecanismos que permitem ao indivíduo lidar com as oscilações e imprevisibilidades que marcam a realidade, que podemos concluir que sem essa

competência, “jamais poderíamos suportar os conflitos e contradições que a vida social gera. Nós nos tornaríamos inadequados para a vida cultural.” (BRUNER, 1997, p. 85)

Se a narrativa pode ser considerada um recurso de mediação das relações entre os homens e deles com o mundo, não podemos ignorar que sua concretização depende de muito mais que o mero exercício retórico, em que um falante discorre sobre algo ou alguém. A palavra que se materializa com o auxílio do aparelho fonador depois de cumprir o complexo trajeto entre o discurso interior e exterior é apenas a ponta do *iceberg* narrativo. Em relação inversa ao texto que inaugura a Bíblia, em Gênesis, no universo das narrativas, o que vem primeiro não é a palavra, mas o *contexto*.

(...) o conhecimento de uma ‘pessoa’ não está *apenas* em sua própria cabeça, na ‘pessoa isolada’, mas nos apontamentos que ela colocou em livros de anotações acessíveis, nos livros com passagens sublinhadas que se encontram em suas prateleiras, nos manuais que ela aprendeu a consultar, nas fontes de informação que ela colocou em seu computador, nos amigos que ela pode chamar para obter uma referência ou uma orientação, e assim por diante, quase que interminavelmente. Todas essas coisas, como aponta Perkins, fazem parte do fluxo de conhecimentos do qual a pessoa se tornou parte. E esse fluxo até mesmo inclui aquelas formas altamente convencionais de retórica que usamos para justificar e explicar que estamos fazendo, cada qual talhada e ‘armada’ (*scaffolded*) pelas circunstâncias de seu uso. Vir a saber alguma coisa, nesse sentido, é tanto estar situado como (usando o termo de Perkins) distribuído. (BRUNER, 1997, p. 94)

A narrativa pessoal de um indivíduo é também a narrativa dos outros, sejam eles homens ou coisas. Ainda que a história particular de uma pessoa conte com elementos singulares, que, inclusive, contribuem para distingui-la de outras histórias, ela nunca deixará de estar contaminada pelo entorno.

O aluno constrói suas narrativas sobre o que é ser aluno antes de entrar pela primeira vez em uma escola, antes do primeiro contato com o professor, enfim, antes mesmo de ser aluno. Os irmãos e amigos mais velhos, os pais, os tios e todos os outros que estão a sua volta e que já foram ou também já ouviram narrativas sobre o que é ser aluno. As animações, os filmes a telenovela, os jogos, os livros infantis, os brinquedos, os desenhos para colorir e as atividades lúdicas em geral, como a brincadeira *de escolinha*, quando várias crianças se reúnem e uma delas faz as vezes de professor, dando aulas, passando e corrigindo lição.

O conjunto destes interlocutores/narradores presentes em sua vida conta a história do que é ser aluno e influenciam na construção dessa narrativa. Se antes de iniciar sua experiência com a escola, o projeto de aluno já tem uma estrutura narrativa constituída –

que ele também cuida de *distribuir* -, não podemos afirmar que ela seja definitiva. Muito pelo contrário, o ingresso no universo da educação formal representará o início de uma nova etapa do processo ininterrupto de construção narrativa do qual agora ele faz parte.

Mesmo quando não houver mais vínculos formais entre o indivíduo e a escola, seja porque ele já concluiu o período de formação, seja em função da interrupção dos estudos pelos motivos os mais variados, ainda assim - agora na condição de ex-aluno – ele não só terá condições de continuar a sua narrativa sobre o que é ser aluno, como também a renovará. Em primeiro lugar, porque o convívio social continuará a expô-lo a outras narrativas sobre o assunto. Em segundo lugar, pela “nossa capacidade de nos debruçarmos sobre o passado e alternarmos o presente sob sua luz ou, em contrapartida, de alterarmos o passado à luz do presente.” (BRUNER, 1997, p. 96)

Ao abordar o conceito de *si-mesmo* Bruner recorre a Spence e a pesquisas realizadas na área da psicanálise relacionadas à autobiografia para demonstrar que uma mesma narrativa, quando retomada e “renarrada”, sempre estará em progresso. E a condição de mutabilidade se aplicaria inclusive às narrativas de fatos que realmente aconteceram. A transformação do mundo que nos cerca, o tempo, que afasta o ocorrido do presente, e o acúmulo de outras experiências são elementos que oferecem novos caminhos interpretativos.

Não podemos nos esquecer de que o percurso incerto traçado ao longo de uma vida nunca deixa de perder aderência em relação ao *contexto*, que, cabe destacar, também se recontextualiza. Dito de outra maneira, a evolução do processo narrativo e das próprias narrativas, por mais que sejam marcadas por desvios pontuais, jamais perderão a unidade. Talvez, por esta razão, possamos entender porque as narrativas relacionadas aos mesmos temas sempre terão pontos em comum e serão, em certo sentido, *generalizáveis*.

Dito isso, parece-nos oportuno fazer ao menos uma observação acerca dos atores envolvidos na elaboração das matérias jornalísticas que serão objeto de nossa análise. É possível afirmar que os envolvidos neste processo, dos alunos aos professores, passando pela equipe de reportagem e editores, todos, sem exceção, têm uma concepção a respeito do *ambiente educacional*, do que é ser aluno, do que é ou parece ser um professor, de como se dá uma *situação de aula*. Há um modelo narrativo compartilhado, com muitos elementos em comum, que, aliá, se estende à audiência, que, depois do produto acabado, consumirá aquela narrativa em formato de reportagem.

Tanto é assim, que é pouco provável que não causaria estranheza, por exemplo, se as imagens relativas à notícia sobre educação revelassem professores e alunos dentro de um aquário, vestindo roupa de mergulhadores, com direito a giz especial a prova d'água. Ou se, no meio de um grande carnaval, entre serpentinas, dedos em riste e “alalaô”, a câmera capturasse o professor, na indumentária de Rei Momo, enquanto discorre sobre o teorema de Pitágoras.

A expressão *bom senso* em alguma medida parece explicar o sentido da *contextualização* no que diz respeito às narrativas. Ter *bom senso* é, em primeiro lugar, narrar algo socialmente aceito e reconhecido. O professor ensina e este papel pressupõe uma série de idiossincrasias próprias do ofício. O mesmo vale para o aluno, que só se caracterizará como tal se incorporar os atributos que expressam o significado da palavra *aluno*.

O repórter cinematográfico vai se valer do *bom senso* ao receber a missão de registrar imagens para uma matéria sobre sala de aula. Se, por exemplo, a professora quiser saber o que deve fazer e ele responder algo como “Continue dando aula”, “Imaginem que não estamos [nós, a equipe de filmagem] aqui”, “Finjam que estão em aula”, tanto ela quanto os alunos usarão o *bom senso* para corresponder às suas expectativas. E todos – equipe de reportagem, editores, audiência, além dos próprios alunos e professores – submeterão o produto final, isto é, as imagens da aula, a um processo de julgamento, ainda que desprezioso, talvez até inconsciente.

O *bom senso* é o provável parâmetro utilizado nesta espécie de tentativa de reconstrução da realidade, ou melhor, de registrar o que lembraria, o que pareceria, o que, a princípio, é socialmente aceito como a representação do real. E o que pretendemos descrever na *narrativa* que justifica as próximas páginas – o pesquisador também não pode abrir mão do bom senso em sua pretensa atividade de pesquisa – são as características, as peças, o comportamento esperado, os elementos que compõem a imagem do aluno, do professor, da sala e da aula no transcorrer da matéria jornalística.

Imagem consensualmente construída

O corpus da pesquisa é formado pelo conjunto de 13 matérias veiculadas pela TV Educativa do Paraná entre os dias 6 de março e 10 de junho de 2015, que somaram 18

minutos e 9 segundos. Neste período, o Estado do Paraná experimentou duas longas greves e as notícias de educação então produzidas pela emissora estatal se concentraram em dois focos distintos. De um lado, a paralisação e suas consequências e, de outro, as escolas que não aderiram, bem como o gradual retorno ao ritmo normal das aulas.

Uma vez que nossa intenção era analisar o ambiente educacional, ou seja, o conjunto sala de aula, alunos e professores, naturalmente o material noticioso produzido para a greve foi desconsiderado. Isto porque quando ele apresentava imagens de escolas, invariavelmente os registros eram de salas vazias, portões fechados a cadeado, além de pais e alunos impedidos de acessar a unidade educacional.

Restaram, portanto, as mencionadas 13 matérias que integram o segundo bloco temático. Como tais reportagens tratavam justamente da revisão do calendário escolar, de reposições e principalmente da normalização das aulas, as imagens capturadas e utilizadas revelavam o movimento de alunos em áreas de acesso, corredores e pátios, conversando entre si e com professores, além das *situações de aula*.

Considerando o foco do nosso trabalho, destacamos em cada uma das matérias as tomadas que reuniam alunos e professores em sala. Foram consideradas apenas aquelas cenas em que – simulada ou não – a própria aula foi registrada pelas câmeras e tanto professores quanto alunos representavam seus próprios papéis. O educador escrevendo na lousa, falando, gesticulando, *ensinando*. O educando ouvindo, anotando, lendo, *aprendendo*.

Os registros que restaram deste recorte também passaram por um processo de lapidação. Com o propósito de tornar a análise mais objetiva, congelamos todos os cortes de câmera que registravam a *situação de aula* de ângulos diferentes. Dito de outra forma, cada vez que o conjunto compreendido pela sala, alunos e professores era registrado de uma perspectiva diferente pelas câmeras em suposta condição de aula, esta imagem era destacada, de maneira que foi obtido um total de 81 imagens.

Tabela 1 - Matérias selecionadas para a pesquisa

Data	Notícia	Cortes de câmera	Total
11/jun	Mudança do calendário escolar	11	00:01:41
10/jun	Volta às aulas	9	00:02:37
09/jun	Doação de agasalho	6	00:02:07
01/jun	Retorno parcial	6	2:23:00
28/mai	Escolas que não aderiram à greve	10	02:17:00
25/mai	Conflito entre grevistas e não grevistas	5	03:10:00
21/mai	Metade das escolas voltaram a funcionar	4	1:27:00
18/mai	Escola de Fazenda Rio Grande volta às aulas	5	00:41:00
08/mai	Escola de Piraquara volta às aulas	9	02:07:00
23/abr	Dia do Livro	6	02:53:00
19/mar	Aulas completam uma semana	5	0:58:00
12/mar	Começa ano letivo na rede estadual de ensino	3	01:21
06/mar	Acordo entre escolas e APP	2	00:46
	Total	81	18:09:25

O procedimento adotado nesta etapa do estudo levava em consideração o comportamento dos atores dentro do ambiente educacional. A fim de alcançar o objetivo da nossa pesquisa, desejávamos entender o que, afinal, eles faziam nestes registros imagéticos. Conversavam? Liam? Escreviam? A professora usava a lousa? Ficavam sentados ou em pé? Havia caderno? Livros? Apostilas?

Conforme nos familiarizávamos com o material e iniciávamos o processo de *leitura*, percebemos que certos traços de comportamento se repetiam e optamos por criar categorias que pudessem nos auxiliar na etapa de interpretação.

O exercício nos permitiu notar, em primeiro lugar, que os alunos estão presentes em 79 das 81 cenas, enquanto os professores aparecem em 37 delas. Aliás, apenas em três momentos a câmera capta exclusivamente os educadores, sem que alunos possam ser identificados no campo visual.

Ainda em relação à postura do professor, notamos que em suas aparições ele está majoritariamente em pé (92% das cenas), diante dos alunos (73%) e muito raramente entre eles (10,8%). Não é possível ouvir vozes, já que o som ambiente é suprimido pela narração do jornalista em *off*. Contudo, pelo movimento da boca e pelo gestual, notamos que, na grande maioria dos registros, o professor aparece falando (64,9%). Eventualmente quando escreve na lousa (24,3%), enquanto lê ou segura uma apostila (18,9%) ou ainda caminhando, gesticulando ou com as mãos no bolso.

Tabela 2 - Comportamento do Professor

Tomadas	Quantidade
está em pé	34
diante dos alunos	27
dá aula(fala)	24
usa avental	20
escreve na lousa	9
segura apostila	7
de costas para os alunos	6
Lê	5
está sentado	4
atende aluno	4
entre os alunos	4

As imagens não deixam dúvida quanto ao papel do professor. Ele ensina, explica, conduz, é o centro das atenções; dita, orienta e incontestavelmente está em posição privilegiada em relação aos alunos. Fala *de cima*. Isto porque a jovem audiência de educandos permanece sentada em 100% das cenas em que foram capturados pelas câmeras.

A relação desigual que marca a interação entre o professor e os alunos também pode ser absorvida por meio da identificação do número de vezes em que os aprendizes parecem estar em silêncio (93,7% das aparições) e nos exíguos momentos nos quais estão efetivamente falando (2,5%).

Tais dados indicam também a inexistência de diálogo entre os atores. O já mencionado distanciamento físico estabelecido entre *quem sabe* e *quem não sabe* só acentuam e evidenciam ainda mais as ausências: a conversa, a troca, a participação, a interação.

Resta aos postulantes a Prometeu manter seu material didático aberto sobre a mesa (78,5%), acompanhar atentamente (68,3%) ao que o professor está falando e, é claro, testar o conhecimento adquirido fazendo suas lições (49,4%).

Tabela 3 - Comportamento do Aluno

Tomadas	Quantidade
em silêncio	74
sentado em carteira	74
caderno/livro aberto	62
presta atenção à aula	54
faz lição	40
usa uniforme	23
Lê	7
sentado em mesa redonda	4
Fala	2
levanta a mão para perguntar	1

Não há surpresas. Parece se repetir sempre o mesmo roteiro e, não fosse pelas pessoas, pelo mobiliário e pela decoração das salas, julgaríamos se tratar do mesmo cenário, da mesma aula, do mesmo momento capturado de 81 perspectivas diferentes. Um mesmo *script* cuja montagem parece evitar, inclusive, variações de forma. Como se fosse feito de maneira quase idêntica para não confundir a audiência. A aula, o professor, os alunos..., todos velhos conhecidos de uma história sempre retomada e na qual tudo parece estar perfeitamente bem. Nada fora do lugar. Professores ensinam, alunos aprendem. Sem conflitos, nem dificuldades. E ao contrário do que pregam aqueles que afirmam que estamos vivendo uma *crise da educação*, pelo menos é o que revela o conteúdo das 81 cenas capturadas, tanto mestres quanto aprendizes parecem satisfeitos, demonstram que o modelo que se perpetua a mais de 200 anos talvez não esteja ultrapassado ou obsoleto como prenunciam os apocalípticos.

Outra possibilidade é que tendemos a aceitar como mais plausível é que esta imagem se mantém praticamente inalterada no decorrer destes mais de dois séculos. Ela é transmitida de geração para geração graças às relações familiares, às experiências do cotidiano, aos produtos midiáticos, etc.

As noções de tempo e de espaço se transformaram substancialmente e com as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação, a escola passou a sofrer

duras críticas por seu imobilismo e pela incapacidade de oferecer alternativas aos tão fugidios anseios das sociedades contemporâneas. Como afirma Martin-Barbero,

o surgimento de outras formas de pertencimento e sociabilidade faz com que o sistema educativo seja incapaz de conectar-se a tudo o que os alunos devem deixar de fora para *estar-na-escola*: seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas. (MARTIN-BARBERO, 2014, p.122)

O aluno, o professor, o repórter cinematográfico, o produtor, o editor, a família, todos parecem aceitar como legítima a imagem do professor, do aluno e da situação de aula, ainda que em privado talvez não cultivem grande entusiasmo pela *instituição*.

Dentre o que Bruner classifica como as “nove maneiras pelas quais a interpretação narrativa dá forma às realidades” (BRUNER, 2001, p.129), há a chamada *canonicidade implícita*. Certos modelos são tão amplamente divulgados e repetidos, por uma série de motivos pelos quais passam a aceitação, o prestígio e a própria ideia já citada de sociedade objetiva, que acabam por alcançar o *status* de canônico. É natural que a constante retomada gere uma condição de saturação e é, por isso, que o autor afirma que “para que valha a pena ser contada, uma narrativa deve ir contra a expectativa, deve romper um roteiro canônico ou desviar-se do que Hayden White chama de ‘legitimidade’”. (BRUNER, 2001, p.133)

A *canonicidade implícita* se sustenta na dubiedade, na dicotomia. Para despertar o interesse de sua audiência/interlocutores, o narrador tem de considerar que existe uma referência, um modelo *legitimado*, negociado, chancelado, compartilhado no interior da sociedade da qual faz parte. E considerando o que é canônico, deve propor novas narrativas, que representam o inédito, caminhos alternativos e originais.

O resultado de nossa análise revela que as *narrativas sobre a escola* veiculadas nas 13 matérias da TV Educativa mantêm relação estreita com o cânone e não apresentam proposta desviante. Por mais que tenham sido feitas em dias diferentes e, ainda que mínimo, com graus de variação de assunto entre algumas delas, tudo que foi capturado pelas lentes das câmeras e posteriormente submetido ao rigor dos editores são como *déjà vu*, que, na justaposição, nos faz ter a invariável sensação do filme que se repete.

Considerações finais

Gostaríamos de concluir retomando BAUMANN e o conceito desenvolvido por ele sobre *identidade* no contexto da sua *modernidade líquida*. Ao abordar as transformações ocorridas com o advento da Modernidade e acentuadas com o advento do Capitalismo, o autor polonês pondera que o homem desde muito já não tem sua *existência social determinada* pelo local, pelo tempo e pela comunidade na qual ele surge. Também já estaria superado o momento da primeira autonomia, em que o indivíduo se transformou em membro de uma *classe social*, que o representava e permitia o estabelecimento de relações seguras no que diz respeito à ideia de pertencimento.

O homem de hoje estaria ocupado na atividade contínua de formação da *identidade*. Instável, volátil e em constante processo de mutação, ela exigiria dele disposição a se adequar ininterruptamente às novas formas, novos falares e renovadas perspectivas. Mirar o horizonte, neste contexto, é inútil se ele está demasiado distante e não temos condições de alcançá-lo no curto prazo. Isto porque os objetivos, as metas e expectativas não são mais pontos estáticos. Em movimento, obrigam-nos a recalcular rotas constantemente.

Não são os indivíduos que estão em movimento, mas as linhas de chegada das pistas em que correm. O ‘desencaixe’ de hoje é uma experiência que provavelmente se repetirá algumas vezes ao longo da vida de um indivíduo, já que poucas (ou nenhuma) ‘caixas’ de ‘reencaixe’ parecem ser sólidas o bastante para vaticinar a estabilidade de uma ocupação longa. (BAUMANN, 2008, p. 185)

Curiosamente, a educação formal parece não se inserir no diagnóstico de Baumann. Pelo menos do ponto de vista da imagem, professores e alunos parecem representar uma *instituição* ainda bastante sólida, que não aderiu à modernidade líquida e contam com identidades e papéis sociais bem definidos.

Resta-nos refletir sobre as consequências no que diz respeito ao descompasso da escola em comparação ao tempo em que vivemos. Se a modernidade é líquida e a escola sólida, entendemos que seria perfeitamente possível representar essa relação como a bola de isopor (a escola) que flutua, sem direção, no leito de um rio (a modernidade). Apesar de consistente, firme e de compor uma massa única, o isopor é incapaz de penetrar a realidade social da atualidade de maneira profunda. Mantém-se à deriva, sempre na superfície, à margem dos desafios fugidios do nosso tempo.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Pág. 261-306.

_____; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e teoria da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 12^a Ed., 2009.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias de vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. Pág. 178-193.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2012. Pág. 167-233.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Pág. 89-121.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTIN-BARBERO, J. **A Comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.