

Conectar ou desconectar: debates sobre a reflexão a partir da Educação para os meios

Leandro Marlon Barbosa Assis

Mestrando em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (UFF) Graduado em Jornalismo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Licenciado em História pela UFFRJ.

E-mail: leandro88marlon@gmail.com

Alexandre Farbiarz

Doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Administração pela PUC-RJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano do Departamento de Comunicação Social da UFF.

E-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a naturalização do discurso de que a melhoria do ensino nas escolas se daria a partir da introdução de tecnologias dentro de um cotidiano escolar. Para tal, investigamos o consumo tal como proposto por Bauman para compreender, sob a perspectiva gramsciana, suas relações com o Estado e a sociedade civil e a atuação da ideologia na formulação da cultura das mídias. Desse modo, a hipótese do investimento em educação crítica para as mídias se coloca como ponto a ser verificado.

Palavras-chave: tecnologia educacional; prática docente; reflexão crítica; educação para as mídias; cotidiano escolar.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the naturalization of the discourse about the improvement of the teaching practice in the schools as a result from the simple introduction of technologies within a school everyday life. For this, we investigate the consumption proposed by Bauman to understand, under Gramscian perspective, the relations with the State and Civil Society and the work of Ideology in the formulation of the media culture. Thus, the hypothesis to be verified of investment in critical education for the media stands as a argument to be verified.

Keywords: educational technology; teaching practice; critical reflection; education for the media; school everyday life.

Recebido: 16/03/2018

Aprovado: 30/05/2018

1. INTRODUÇÃO

O capitalismo, atuando a partir de seu Estado e de suas instituições, pauta um consumo individualista que simula todos os problemas que afetam aos cidadãos e se coloca como a solução possível a partir da satisfação de prazeres. Desse modo, baseando-nos em Bauman, numa ode ao hedonismo narcisista, o indivíduo desloca-se do projeto coletivo, construído pela modernidade, para uma atuação fragmentada dentro de escolhas já pré-estabelecidas pela dinâmica econômica. Numa metáfora, Bauman¹ apresenta essa transição como sendo o padrão do acampamento:

o lugar está aberto a quem quer que venha com seu trailer e dinheiro suficiente para o aluguel; os hóspedes vêm e vão; nenhum deles dá muita atenção a como o lugar é gerido, desde que haja espaço suficiente para estacionar o trailer, as tomadas elétricas e encanamentos estejam em ordem e os donos dos trailers vizinhos não façam muito barulho e mantenham baixo o som de suas TVs portáteis e aparelhos de som depois de escurecer. [...] O que os motoristas querem dos administradores do lugar não é muito mais (mas tampouco menos) do que ser deixados à vontade. Em troca, não pretendem desafiar a autoridade dos administrados e pagam o aluguel no prazo.

Assim, a perspectiva de um consumo orientado à exibição e à satisfação imediata se apresenta pelo volume crescente de desejos postos em um fluxo constante a partir da cultura de mídia², pela cooptação das pautas sociais para manutenção do *status quo* mercantil³ e pela não obrigatoriedade de se transformar o cotidiano⁴. Portanto,

estar à frente portando os emblemas das figuras emblemáticas da tendência de estilo escolhido por alguém de fato concederia o reconhecimento e a aceitação desejados, enquanto permanecer à frente é a única forma de tornar tal reconhecimento de “pertença” seguro pelo tempo pretendido⁵.

Desse modo, a ação do sujeito pautado pela solução de problemas sociais pode ser substituída por uma prática individualista de satisfação de prazeres em nome do preenchimento do vazio que, paradoxalmente, surge da velocidade que o consumo impõe à sociedade. Portanto, “a essência do individualismo é mesmo o paradoxo. Ante a desestruturação dos controles sociais, os indivíduos, em contexto pós-disciplinar, têm a opção de assumir responsabilidade ou não, de autocontrolar-se ou deixar-se levar”⁶.

Entretanto, colocando Bauman⁷ e Lipovétsky⁸ em paralelo, percebemos a diferenciação entre ambos na maneira como observam o consumo e as tecnologias envolvidas nesse processo. Enquanto o primeiro possui críticas negativas ao processo, negando a liberdade existente, o segundo tende a acreditar nas potencialidades envolvidas entre produção e recepção de mensagens. Dessa forma, opta-se por uma mescla desses autores no que concerne a termos uma visão crítica e reconhecermos o predomínio das forças econômicas do sistema vigente sem deixar de acreditarmos na possibilidade de romper com a dinâmica posta diante de nós.

1. BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 35.

2. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Edusc, 2001.

3. KLEIN, Naomi. **Sem logo**: a tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

4. HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

5. BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 108.

6. LIPOVETSKY, Gilles; SEBASTIÁN, Charles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 21.

7. BAUMAN, op. cit.

8. LIPOVETSKY; SEBASTIÁN, op. cit.

Assim, reconhece-se a que a sociedade contemporânea é atravessada pelas mídias e pelas práticas de consumo oriundas das esferas sociais hegemônicas. Isso dito, a emergência de uma educação para as mídias como forma a contrapor o consumo irrefletido e, também, interferir na manutenção de uma dinâmica retificadora da vida social, se coloca como referencial teórico para a análise da inserção das mídias nas escolas.

Propondo a análise das práticas e estratégias políticas para inserir as mídias na escola, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ ou do novo Ensino Médio¹⁰, não são perceptíveis os parâmetros para a formação dos profissionais em sua prática docente e, menos ainda, para as condições físicas de desempenho das atividades pedagógicas propostas nos textos oficiais postos a debate público.

Todo o debate inserido nos textos da BNCC, ou da reforma do Ensino Médio, acaba por se orientar pela dinâmica de inserção no mercado de trabalho ou, também, no ensino através de notório saber. Nessa linha, recuperar a teoria crítica, como propõe Douglas Kellner¹¹, é um dos caminhos para que se possa perceber as limitações impostas aos indivíduos em seu cotidiano pela utilização das tecnologias e, por conseguinte, gerar outra prática que se oriente pela coletividade.

Em suma, o presente artigo busca a compreensão de que o projeto econômico capitalista acaba por mensurar a vida a partir do maior grau de consumismo, desvirtuando a cidadania ou a participação. Desse modo, não conquistamos nossas identidades no ato do nascimento ou no nosso amadurecimento, sendo estas alcançadas somente por meio do consumo, da velocidade e do descarte. Portanto, aqui reside o papel da escola como força capaz de potencializar a reflexão sobre o consumo de identidades e, também, estabelecer os vínculos face a face com os outros membros sociais frente à fragmentação advinda das redes digitais.

2. ESCOLA E MÍDIAS: ESCOLHA DE SOFIA?

A escola sobrevive na contemporaneidade como se diante do dilema de Sophie Zawistowska, personagem de William Clark Styron¹² que, ao ser presa por tropas nazistas por contrabando de presunto, precisa escolher qual de seus filhos seria morto para que o outro sobrevivesse. A questão foi posta pelo soldado e a recusa de Sophie levaria à morte de ambos. Por critérios físicos e por acreditar que teria mais chances, o menino é escolhido para sobreviver. Contudo ela nunca mais o viu.

Os educandos estão inseridos¹³ na cultura digital e podem utilizar desse ambiente virtual para enriquecer a experiência escolar; entretanto a estrutura física e o despreparo/desvalorização dos profissionais limitam o alcance de um projeto educativo diferente possibilitado pelas tecnologias.

Os vídeos postados em canais no YouTube ou em páginas do Facebook poderiam ser utilizados pelos educadores caso a estrutura das escolas possibilitasse

9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

10. BRASIL. Novo Ensino Médio: dúvidas. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 9 fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

11. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Libero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

12. STYRON, William. **A escolha de Sofia**. São Paulo: Geração, 2010.

13. TIC KIDS Online Brasil. **Cetic.br**, São Paulo, 4 ago. 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

tal ação. Mais: qual não seria o alcance das disciplinas das Ciências Humanas com os filmes armazenados no Netflix disponíveis para múltiplas interpretações dos conteúdos? Como garantir aos educandos, então, a chance de ampliarem o alcance de seu conhecimento já adquirido pela prática cotidiana se faltam condições básicas para o funcionamento escolar? Considerando as limitações físicas, rotineiramente opta-se pela preservação do que ainda resta de estrutura funcional arraigada ao modelo bancário¹⁴ e sem diálogo¹⁵ como forma de domesticar os jovens, ignorando sua cultura digital.

Como educador atuante na rede estadual do Rio de Janeiro há mais de cinco anos, acompanho o desgaste de colegas na batalha diária contra o celular, por exemplo, que é considerado como o principal meio de acesso à internet por 83% dos jovens com menos de 18 anos¹⁶. Atualizando o que escreveram Paulo Freire e Sérgio Guimarães¹⁷, por quais motivos a escola não pode pedir ajuda à internet? O que tem de errado ao considerarmos o ciberespaço como um dos locais da presença dos jovens e, por tabela, da escola? Em primeiro lugar, precisamos levar em conta que os meios de comunicação e sua utilização nas escolas são questões políticas. Como escrevem Freire e Guimarães¹⁸,

falta também, muitas vezes, a nós, professores, uma atitude mais compatível com a nossa realidade, que é a de primeiro procurar aproveitar os meios simples que temos [...] e, a partir do momento em que nós estivermos conseguindo desenvolver, já artesanalmente, o conhecimento e o envolvimento das pessoas, aí poderemos também partir para os recursos industriais.

Portanto, ao reconhecermos que optar pelo uso ou não uso das mídias digitais acarreta perdas irreparáveis caso não tenhamos a convicção de qual projeto de educação queremos, estaremos mais abertos a compreender que a escola, enquanto espaço de ensino-aprendizagem, precisa ser recuperada em sua essência formativa. Desse modo, romper com a automatização do *ethos* midiático¹⁹ que nos imputam as tecnologias em concordância com a “aceleração da expansão do capital [...] a que se vem chamando de ‘globalização’”²⁰, se coloca pelo reconhecimento daqueles a quem servem os meios de comunicação. Em outras palavras, precisamos recuperar a escola enquanto espaço de compreensão, análise e superação da organização social estabelecida e não como reprodutora das desigualdades naturalizadas pela mídia.

Para os grupos hegemônicos, “é muito mais fácil [...] sentir-se em paz com a transmissão ou a reprodução da sua ideologia através de uma máquina do que através do professor”²¹, ou seja, desmotivar e insinuar o despreparo dos educadores é uma de suas estratégias de dominação. Portanto, ao estabelecer o papel da escola no cenário contemporâneo, deve-se perguntar a quem servem as inovações tecnológicas postas às escolas como uma necessidade do mundo. Tal proposta, de cunho marcadamente político, se faz ao considerar como os setores privados têm avançado sobre a educação, especialmente no campo das políticas públicas, já que o movimento Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base Nacional são exemplos objetivos dessa penetração dos setores privados

14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

15. Idem, **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

16. TIC KIDS Online Brasil. **Cetic.br**, São Paulo, 4 ago. 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

17. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 45.

18. *Ibidem*, p. 104.

19. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2012.

20. *Ibidem*, p. 11.

21. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 124.

na Educação. Como sinaliza Érika Martins²², tal ação pauta-se pela dinâmica de *think tanks* que consideram o modo de gestão da iniciativa privada superior o modelo a ser seguido pelo setor público.

O Todos pela Educação²³ (TPE), por exemplo, se coloca como um movimento da sociedade brasileira, porém, ao se verificar o site, apresenta dentre seus organizadores os setores financeiros e hegemônicos da sociedade brasileira. Assim, considerando o analisado por Erika Martins²⁴, a lógica modernizadora proposta pelo TPE é engendrada pelos interesses comerciais para geração de mão de obra e pela defesa da esfera privada pelo Estado capitalista.

Isso dito, a partir da análise de Selma Pimenta e Umberto Pinto²⁵, compreendemos a Educação como espaço para formação do ser humano enquanto cidadão engajado na inserção no/com mundo. Assim, o sujeito estaria apto a “aprender pelo trabalho e não somente para o trabalho”²⁶. Portanto, uma escola que se oriente pela formação crítica precisa compreender que “educar implica ir além da repetição contingente de um costume pela aceitação dos impulsos de liberdade que transformam *ethos* em *héxis*”²⁷, pois “a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica”²⁸.

A diferença entre o *ethos* e a *héxis*, em síntese, reside na compreensão de que o *ethos* “rege-se pela midiaticização, quer dizer, pela tendência à ‘virtualização’ ou telerrealização das relações humanas, presente na articulação do múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação”²⁹, em uma dinâmica de “transmitir saberes e estimular a conformação contingente de costumes e das técnicas”³⁰; enquanto a *héxis*

é a possibilidade de instalação da diferença na imposição estaticamente identitária do *ethos*. O sujeito se apropria dos costumes herdados e tradicionalmente reproduzidos [...] com a disposição voluntária e racional de praticar atos justos e equilibrados dirigidos para um bem³¹.

Assim, compreendemos que a educação para as mídias garante a possibilidade da *héxis* educativa servir de meio para que a ideologia do consumo não se expanda e, por fim, possa retroceder. Tal crença, todavia, requer a formação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, também, na reformulação do que se pensa sobre educação. Em suma, precisamos repensar a escola como um espaço em que o indivíduo social vá além da *práxis* utilitária da tecnologia e, desse modo, torne-se um sujeito da ação – para, assim, utilizar a tecnologia com uma finalidade que não se encerra em si mesma dentro de seus cotidianos.

Dessa feita, ao se considerarem as escolhas postas a partir de uma ordem dominante, não há diferenciação entre o mundo com e sem as mídias. Ao reconhecermos a força e interferência do capital financeiro na economia e nas relações entre os agentes sociais, podemos pensar que “a mídia é [...]”

22. MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 13.

23. Cf. O site do movimento em: <<https://www.todos.pelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

24. MARTINS, op. cit.

25. PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

26. *Ibidem*, p. 29.

27. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 85.

28. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 11.

29. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 21.

30. *Ibidem*, p. 108.

31. *Ibidem*, p. 84.

uma técnica política de linguagem [...] para requalificar a vida social, desde costumes e atitudes até crenças religiosas, em função da tecnologia e do mercado”³². Assim, refletir sobre a escola como outro lugar “somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores”³³. Portanto, cabe à escola atuar a) na humanização da sociedade através do respeito das diferenças e b) na inserção da teoria crítica na sua prática cotidiana enquanto forma de entrelaçamento entre a vida de toda a comunidade escolar e as informações transmitidas pelos meios de comunicação.

3. ESTADO, SOCIEDADE E IDEOLOGIA: A HEGEMONIA SOB DISPUTA

A política na sociedade é o centro de todas as ações. Não existem atos que não tenham, direta ou indiretamente, cunho político. Karl Marx e Lênin forneceram as bases para uma visão materialista de classe e da importância das lutas no contexto social³⁴. Contudo, atendo-nos ao pensamento de Gramsci, avançamos quando tratamos de sociedade civil e hegemonia, pois “ao fazê-lo, ele [Gramsci] enfatizou de forma muito mais aguda que os teóricos precedentes o papel da superestrutura na perpetuação das classes e na prevenção do desenvolvimento da consciência de classe”³⁵.

Desse modo, ao nos basearmos nas compreensões de Gramsci, apontadas por Martin Carnoy³⁶, pretendemos cruzar seu entendimento sobre como os próprios trabalhadores poderiam alcançar a consciência de classe apesar dos revezes impostos pela dinâmica econômica das sociedades capitalistas. Tal compreensão pode se vincular ao processo dialógico proposto por Paulo Freire³⁷, ou seja, o “antídoto a esta manipulação [...] cujo ponto de partida [...] não está em depositar nelas [massas populares] o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo”³⁸.

Assim, compreender que o capitalismo domina e estrutura as demandas do Estado em favor de uma elite e, de forma concomitantemente, que a mídia é um de seus instrumentos, nos fornece bases para enfrentar as batalhas políticas, ideológicas e culturais que Dênis de Moraes³⁹ nos apresenta. Como exemplo, podemos considerar o avanço de grupos proprietários de redes de ensino privadas nos debates sobre os rumos da educação básica no país. A cultura da mídia⁴⁰, nesse cenário, atuaria de maneira a oferecer informações de maneira prática, simples e superficial em um ritmo acelerado sem espaço para a reflexão.

Em síntese, a veiculação repetida sobre a precariedade da educação pública no país pelos telejornais, sustentada por índices, provas ou exames encomendados, somada à pesquisa apresentada como base para a mudança do Ensino Médio⁴¹, tem entrelaçamentos mais profundos do que aparenta. A proposta

32. *Ibidem*, p. 26.

33. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 41.

34. CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

35. *Ibidem*, p. 90.

36. *Ibidem*.

37. FREIRE, op. cit.

38. FREIRE, op. cit., p. 200.

39. MORAES, Dênis. **Mutações do visível: da comunicação de massa à comunicação em rede**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

40. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: Edusc, 2001.

41. NOVO ENSINO MÉDIO 01. 30”. **Ministério da Educação**. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ilszj0WWqfA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

pedagógica das imagens midiáticas pode ser compreendida por atuar pelo desejo de se expressar “como memória afetiva de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade”⁴², ou seja, em um imaginário social. Contudo podemos perceber as contradições da formação dos espetáculos postos diante de nossos olhos a partir de uma reflexão crítica.

O espaço para a tomada de consciência, porém, é desviado de sua construção constante por meio de um capitalismo comunicativo⁴³. Em linhas gerais, essa forma de gestão social defende o fetichismo da tecnologia como um meio para alcançar o engajamento e participação da população. Entretanto, apesar de garantir outros lugares de fala, como aponta Jodi Dean⁴⁴, tudo não passaria de uma fantasia de totalidade apoiada na ilusão de uma participação. Ou seja, se refletirmos sobre o poder das palavras e como elas são utilizadas, não temos a comunicação. Conforme Paulo Freire⁴⁵ pondera, não há comunicação se a visão de mundo do outro não é respeitada e, menos ainda, se o interesse for persuadir enquanto propaganda ao invés de convencer pela compreensão das diferenças.

Desse modo, ao reconhecer que o imaginário social⁴⁶ é composto por ideologias e perceber a atuação das forças sociais nesse cenário, poderíamos sustentar a ação que vincula a *práxis* à reflexão, proposta por Paulo Freire⁴⁷, como um dos modos de se disputar a hegemonia na sociedade contemporânea sob o pensamento de Gramsci, em que “nem a força nem a lógica da produção capitalista podiam explicar o consentimento de que goza essa produção entre as classes subordinadas. Ao contrário, a explicação para esse consentimento reside no poder da consciência e da ideologia”⁴⁸.

A busca pela homogeneização pauta-se, desse modo, por “batalhas permanentes pela conquista do consenso”⁴⁹ que tentam manter o poder obtido e o ampliar para outras bases de apoio. Aqui, Gramsci considera que a hegemonia, pela relação entre classes dominantes e dominadas, tenta usar sua liderança política, intelectual e moral para impor uma visão de mundo como pertencente a todos⁵⁰.

Portanto, ao nos debruçarmos na cultura da mídia apontada por Kellner⁵¹, compreendemos o espetáculo como um dos componentes da transmissão hegemônica, sem que nos impeça de interpretá-lo e criticá-lo enquanto produção posta, pois “a hegemonia não é uma força coesiva. Ela é plena de contradições e sujeita ao conflito”⁵² – assumindo uma posição contrária à de Dean⁵³ e mote para nossa proposta de intervenção social.

4. CONSOME-SE OU SE CONSOME?

A veiculação do consumo através da cultura da mídia⁵⁴, a partir de um sistema de valores e crenças vinculados pelos meios de comunicação, acaba por fortalecer os grupos que patrocinam essa mesma cultura. Isso acontece pelas intervenções ideológicas e políticas que eles operam dentro do imaginário

42. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009. p. 29.

43. DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

44. *Ibidem*.

45. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

46. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

47. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

48. CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 95.

49. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009, p. 35.

50. CARNOY, op. cit., p. 95.

51. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. [4-15], 2004.

52. CARNOY, op. cit., p. 95.

53. DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

54. KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Edusc, 2001.

social⁵⁵. Assim, apoiando-nos em Bauman⁵⁶, o projeto econômico que sistematiza as ações dos meios de comunicação acaba por qualificar os indivíduos a partir do seu grau de consumismo. Dessa forma, torna-se melhor o sujeito que mais consome o apresentado como padrão cultural vigente: desde os tênis estadunidenses confeccionados com mão de obra escrava da Ásia até o discurso veiculado por uma série de reportagens no jornal de destaque sobre a crise na escola e como as instituições privadas estão trabalhando para solucionar o problema.

É precisamente isto o que Baudrillard tem enfatizado há décadas: a ideologia do consumo seduz primeiramente a consciência, não com objetos ou bens materiais, mas com imagem. Imagem de que? “Imagem consumida de consumo”, isto é, a ideia do consumo enquanto modo novo de territorialização dos indivíduos⁵⁷.

A proposta de que o espetáculo segue ampliando seu poderio imagético e, conseqüentemente, propiciando o deslocamento do humano em nós, não nos impede, como salienta Douglas Kellner⁵⁸, de reconhecer as possibilidades de resistência de públicos diversos.

Portanto, seguindo a ótica contida nas análises de Agnes Heller⁵⁹, uma compreensão da crise na educação pode ser compreendida pela diferente construção cultural dos agentes escolares a partir do poder das imagens. Assim, ao sinalizarmos as propostas de reflexão sobre o espetáculo, contidas em Kellner⁶⁰, podemos perceber o entretenimento, a velocidade e a informação em excesso, como exemplos de domínio social. Ou seja, vinculando os autores citados, perceberíamos que somente pelo processo de se distanciar e estranhar o naturalizado – posto pela emergência e superficialidade – é que podemos destruir a pseudoconcreticidade⁶¹.

Alinhado a essa interpretação, a escola, a partir do pensamento do pesquisador Dênis de Moraes⁶², é um dos órgãos formadores de consenso. Assim, é possível questionar as escolhas que fazemos na vida cotidiana e, também, as distorções existentes no interior da sociedade a partir do ambiente escolar. Utilizando de teses gramscianas, faz-se uma crítica à ideia de que a revolução será um rompante violento como em outros tempos e, portanto, será, em realidade, lenta e gradual com a participação da grande maioria da população, oriunda de instituições diversas – dentre elas as escolas – formadas ao longo dos anos em choque com a cultura das mídias.

Em síntese, “o discurso midiático se propõe a determinar a interpretação dos fatos por intermédio de signos fixos e constantes que tentam proteger de contradições aquilo que está dado e aparece como representação do real, como verdade”⁶³. A escola, como contraponto, fornece a possibilidade de acessar diversos saberes “colocando as desigualdades no terreno da inteligência e da cultura”⁶⁴ e reconhecendo a luta de classes no interior da comunidade escolar.

Entendendo essa disputa a ser enfrentada a partir de uma educação para as mídias, salienta-se, assim, que a vida cotidiana se coloca como uma contradição dialética que precisa se opor ao que se naturaliza, a partir do entretenimento informacional através das mídias, e o que se estabelece como reflexão para

55. MORAES, Dênis. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

56. BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

57. SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 59.

58. KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. 4-15, 2004.

59. HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

60. KELLNER, op. cit.

61. KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

62. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

63. MORAES, Dênis. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 95.

64. PIMENTA Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 18.

transformar o cotidiano. Desse modo, reconhecer a ideologia do consumo enquanto uma retórica para mascarar uma dominação nos faz perceber que, sendo uma construção simbólica para a manutenção dessa sociedade capitalista, acaba por se expressar nas diferentes práticas e seduções hegemônicas. O discurso midiático, portanto, tende a afastar a criticidade do movimento de defesa de uma política pública oposta à educação capitalista e orientada para o mercado de trabalho. Ou seja: enfraquece-se a luta por um projeto coletivo – em longo prazo – em nome de uma prática superficial que satisfaz a prazeres que não refletem sobre todo o processo.

5. A “URGÊNCIA” DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O ÓPIO DE NOSSO TEMPO

Ao nos debruçarmos sobre a peça publicitária⁶⁵ que discute o novo ensino médio e o que mudaria com sua implantação, percebe-se que existe um teor de resposta às críticas que a BNCC vinha sofrendo na sociedade. A primeira pergunta feita por um jovem é sobre as disciplinas de História, Geografia e Filosofia que seriam englobadas por um eixo de área do conhecimento. Continuando na publicidade, apresenta-se o ensino médio como dividido entre um eixo obrigatório e outro flexível a partir da escolha do jovem estudante sobre o que estudar e sua formação técnica. O desfecho afirma que o conteúdo vale para todas as escolas, inclusive particulares, e que o novo ensino médio é “aprovado por 72% dos brasileiros”. Dito isso, algumas observações acerca do discurso empregado e dos interesses velados que circundam as mudanças podem ser apontadas.

Primeiramente, reconheçamos a falta de estrutura que existe nas escolas contemporâneas, sob a perspectiva de Selma Pimenta e Umberto Pinto⁶⁶. Enquanto na modernidade o foco era a junção da formação para o trabalho e de uma intervenção social, em nossa época de desemprego⁶⁷ a cidadania ganharia destaque. Entretanto, essa possibilidade é restringida pelo avanço de políticas que limitam as ciências humanas de viés crítico – como o novo ensino médio e a BNCC, vinculados a setores privados da gestão escolar – e pelo surgimento da perseguição praticada por grupos defensores do Escola sem Partido⁶⁸.

Em linhas gerais, atua por meio da mídia uma ideologia de consumo que se entrelaça com as estruturas de poder e, conseqüentemente, com a forma de se pensar a escola e influenciar escolhas que a organizem. Esse é um projeto político oriundo dos grupos hegemônicos para sustentar seus domínios e que acaba por ganhar força a partir da mundianidade mediada⁶⁹, ou seja, por uma compreensão do mundo fora do contato pessoal. Isso precisa ser posto em debate – especialmente sobre e com/na escola.

Se nos basearmos, então, no entendimento do que é um partido na ótica gramsciana, conforme aponta Erika Martins⁷⁰, a atuação de movimentos como os citados, com finalidade política – mesmo que se digam contrários aos partidos

65. NOVO ENSINO MÉDIO 01. 30”. **Ministério da Educação**. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WwqfA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

66. PIMENTA Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 45.

67. MENDONÇA, Heloísa. Topa tudo por trabalho: brasileiros aceitam salários menores e postos sem carteira para driblar desemprego. **El País**, São Paulo, 5 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/02/politica/1517580002_384940.html>. Acesso em: 5 fev. 2018.

68. NAGIB, Miguel. Quem somos. Escola sem Partido, [S.l.], 4 set. 2004. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

69. THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

70. MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 14.

políticos –, deve ser reconhecida como tal. Desse modo, há um interesse de atuar internamente nas escolas a partir de uma ideologia dominante para ampliar o poder da hegemonia já posta como naturalizada pelos meios de comunicação.

Essa configuração de ação se pauta, considerando o pensamento de John Thompson⁷¹, a partir da disjunção entre o tempo e o espaço no sentido de que um distanciamento espacial não coincide mais com o distanciamento temporal. Em outras palavras, através dos meios técnicos podemos superar longas distâncias a partir de aparelhagens eletrônicas que nos colocam em contato imediato com outras culturas e povos em uma relação desproporcional de forças. Tal conjuntura poética seria positiva, portanto, se não houvesse a interferência e atuação dos grupos hegemônicos que buscam a unificação ideológica por meio do “monopólio dos órgãos formadores de consenso, tais como os meios de comunicação, partidos políticos, sindicatos, Parlamento”⁷², e incluímos a escola como a última fronteira desse avanço.

No mundo digital em que vivemos, solicitamos notícias a cada segundo e nossos olhos não perdem a tela dos smartphones de vista. Assim sendo, a “síndrome consumista”⁷³ acaba por nos impregnar pelo imediatismo da reforma educacional que precisaríamos, pois

a prática gerencial de provocar uma atmosfera de urgência [...] é cada vez mais reconhecida como um método bastante eficaz, e preferido por muitos executivos, de persuadir os gerenciados a aceitarem placidamente até mesmo as mudanças mais drásticas que atingem no âmago suas ambições e expectativas⁷⁴.

Assim, o avanço dos grupos hegemônicos na sociedade civil, especialmente na escola, restringe a possibilidade de um projeto educativo que contribua com as vitórias nas batalhas pela hegemonia e conquista do poder. Esse avanço, entretanto, é uma ação iniciada nas últimas décadas de avanço neoliberal na América Latina, especialmente no Brasil. Portanto, reconhecemos a possibilidade de rompermos com o sistema vigente a partir da escola em uma guerra de posições, entendendo que precisamos nos atentar para a transformação proposta que parte dos mesmos grupos já detentores dos modos de fazer e que controlam o capital financeiro. Assim, como seria possível discutir os modos de produção da informação transmitida pela mídia e o contexto dos entretenimentos propostos se a escola estaria envolvida com setores que produzem tais conteúdos?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso fazer compreender que o proletariado hoje [02/07/1921] não tem contra si apenas uma associação privada, mas todo o aparelho estatal, com sua polícia, seus tribunais, seus jornais que manipulam a opinião segundo o arbítrio do governo e dos capitalistas⁷⁵.

Não nos sentimos pertencentes a grupos, ainda que cercados por pessoas. No mesmo sentido, o medo nos paralisa e nos impede de agir. A velocidade e

71. THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1998.

72. MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009, p. 46.

73. BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

74. *Ibidem*, p. 124.

75. GRAMSCI apud MORAES, Dênis. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010, p. 88.

a instantaneidade do tempo tornam o cidadão superficial e irreflexivo sobre a necessidade de fazer tudo para ontem. Somado a isso, a responsabilidade por todos os problemas e questões que surjam é posta sobre os ombros desse frágil sujeito de nosso tempo. Vive-se em ma época em que a liberdade é apreendida como uma das maiores conquistas da humanidade. O discurso de ser quem se quer ser é vendido como uma realidade comum a todos as pessoas e, ao fim, luta-se pela defesa desse vazio comum que nos torna indiferentes a tudo e todos.

Agora, consideremos todos os dilemas aqui expostos e coloquemos como parte do cotidiano da vida nas escolas. Como os educadores e educandos poderiam lidar com essa imposição cultural sem o preparo devido nas salas de aula? Antes de qualquer observação que se possa fazer, a resposta vem de imediato nos meios de comunicação: o prazer pelo consumo irrestrito – tanto de produtos quanto de identidades – associado com um narcisismo, como forma de sanar esse vazio constante a partir, muitas vezes, da utilização de tecnologias consumíveis.

Entretanto, como analisa Bauman⁷⁶, somente a esfera pública, em um sentido de soberania coletiva, pode nos ajudar a superar essa situação de dor latente. Por isso, precisamos de um vínculo com a sociedade e da compreensão das disputas pelo poder hegemônico para que possamos nos aproximar uns dos outros e reconhecer a origem comum de nossos dilemas como algo maior do que nós mesmos. Ou seja, a saída para nossa crise atual está em compreender que o espaço público deve ser tomado por questões que sejam de interesse e necessidade de todos, não de desejos individuais a partir de mercadorias físicas que não contemplem a coletividade.

Como exemplo de nosso momento, inúmeras são as afirmações de que as tecnologias introduzidas nas escolas seriam a solução para os problemas – como o *Jornal Hoje*, da TV Globo, veiculou entre os dias 7 e 11 de agosto de 2017 –, essencialmente os de origem antidemocrática. A perspectiva de um consumo orientado à exibição se apresenta, em nossa interpretação, como uma expressão capitalista que reduz tudo à satisfação de prazeres imediatos. Dessa maneira, o sujeito se afasta da responsabilidade efetiva pelos outros e pelos problemas sociais e vive a ilusão de se tornar democrático por assinar abaixo-assinados virtuais ou mesmo trocar o avatar na rede social da moda, como assinalou Jodi Dean⁷⁷.

Assim sendo, como pensar que a simples utilização de mídias digitais nas escolas poderia transformar a experiência se o próprio ambiente escolar é convocado a se tornar, ilusoriamente, isento e neutro? Em uma referência direta, como debater a revolução industrial inglesa sem considerar os debates sobre movimentos grevistas clássicos, os luddistas ou mesmo contrapor a situação dos trabalhadores daquele tempo com a reforma trabalhista aprovada recentemente no Brasil?

Diante desse cenário, pautando-nos pelos debates realizados, a educação para as mídias pode fortalecer a escola e potencializar seu papel enquanto força que contribui para a cidadania. Mais do que isso, como defendeu Paulo Freire⁷⁸, precisamos de uma escola que seja tão formadora quanto informadora.

76. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

77. DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. *Cultural Politics*, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

78. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Se decidirmos por um único caminho, perderemos um dos últimos espaços institucionalizados de batalha contra as hegemonias do capital e nos tornaremos Sophie Zawistowska com os jovens mortos e sem presenciar o futuro da escola.

Portanto, que se abram as portas da escola para as novelas, telejornais, celulares, televisões, Internet, Netflix, WhatsApp e qualquer outro gênero textual ou mídias que, com a formação do educador, possibilitem a liberdade de escolha, de comunicação e de reinterpretação entre os membros da comunidade escolar. Por isso, que se formem educadores que estejam prontos a utilizar dessas produções como recursos pedagógicos e, também, como exemplificações das disputas hegemônicas aliando reflexão-criatividade-internet.

Em suma, a prática dos educadores deveria se pautar em analisar, propiciar a possibilidade de reflexão e utilizar a produção midiática como trampolim para a compreensão das desigualdades sociais postas como naturalizadas. Por fim, possibilitar a formação cidadã dos educandos e de si próprios como agentes na vida pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Novo Ensino Médio: dúvidas. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 9 fev. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DEAN, Jodi. Communicative capitalism: circulation and the foreclosure of politics. **Cultural Politics**, Durham, v. 1, n. 1, p. 51-74, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: Edusc, 2001.

_____. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. **Líbero**, São Paulo, ano 6, v. 6, n. 11, p. [4-15], 2004.

KLEIN, Naomi. **Sem logo**: a tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIPOVETSKY, Gilles; SEBASTIÁN, Charles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MENDONÇA, Heloísa. Topa tudo por trabalho: brasileiros aceitam salários menores e postos sem carteira para driblar desemprego. **El País**, São Paulo, 5 fev. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/02/politica/1517580002_384940.html>. Acesso em: 5 fev. 2018.

MORAES, Dênis. **A batalha da mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

_____. **Mutações do visível**: da comunicação de massa à comunicação em rede. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

NAGIB, Miguel. Quem somos. **Escola sem Partido**, [S.l.], 4 set. 2004. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

NOVO ENSINO MÉDIO 01. 30". **Ministério da Educação**. YouTube. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2012.

STYRON, William. **A escolha de Sofia**. São Paulo: Geração, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1998.

TIC KIDS Online Brasil. **Cetic.br**, São Paulo, 4 ago. 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

