

## REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO NA ERA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

BARBOSA, Renata Peres <sup>1</sup>

### Resumo

O presente estudo intenta esboçar, ainda que brevemente, algumas reflexões acerca dos meios de comunicação de massa no âmbito das relações educacionais, considerando ser fundamental, já que os meios de comunicação de massa constituem-se num canal aberto que pode propiciar mudanças consistentes na mentalidade do educador e de todo cidadão. Diante disso, no primeiro momento, realizaremos um breve diagnóstico das configurações sociais atuais respaldadas na semiformação e na Indústria Cultural. No segundo momento, abordaremos a discussão acerca da era midiática e de algumas implicações no âmbito educacional, para então adentrarmos no advento da massificação da educação. Para finalizar, nos apropriamos de considerações que partem de uma vertente dialógica, que permite o *re-significar*, o *trans-formar* da própria prática.

Palavras-chave: Meios de comunicação de massa; Indústria Cultural; Educação.

### Abstract

The present study attempts to design, although shortly, some reflections concerning the mass media in the extent of the education relationships, considering fundamental, since the mass media are constituted in an open channel that can propitiate solid changes in the educator's mentality and of every citizen. Before that, in the first moment, we will realize a brief diagnosis of the current social configurations supported by in the semi-information and in the Cultural Industry. In the second moment, we will approach the

discussion concerning of media era and of some implications in the education extent, for then we penetrate in the coming of the education masification. To conclude, we appropriated of considerations that leave of a slope dialogical, that allows reverse-meaning, the trans-forming of the own practice.

Keywords: Mass Media, Cultural Industry, Education.

### Breve diagnóstico

Atualmente as configurações sociais caracterizam-se pelo imediatismo, pela alienação, e impedem a condição da liberdade, impedem a critica a esta sociedade. Trata-se de um olhar unidimensional, respaldado no irracionalismo do progresso tecnológico, que desconsideram as dimensões humanas. Em Mínima Moralía, Adorno faz esse diagnóstico, e aduz que ainda hoje a vida esta subordinada às relações de produção, a partir de uma concepção de vida imediata e alienada.

Pois com a esmagadora objetividade, na presente fase do movimento histórico, consiste unicamente na dissolução do sujeito, sem que dela um novo sujeito já tenha emergido, a experiência individual apóia-se necessariamente no antigo sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas não é mais em si (ADORNO, 1993, p.08).

A moralidade vigente nos impõe muitos imperativos como o sucesso, a beleza, a vitória, entre outros. Se pensarmos nos valores que movem as pessoas na atual

<sup>1</sup> Renata Peres Barbosa é mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP campus de Marília.  
[re\\_pbarbosa@hotmail.com](mailto:re_pbarbosa@hotmail.com)

sociedade administrada, nos deparamos com valores como a ascensão social, a busca de um espaço no mercado, o que tem sido naturalizado e refletido nas escolas e na formação dos indivíduos.

A suposta liberdade vigente é o mesmo que a não-liberdade, pois trata-se de uma falsa liberdade de escolhas, imediatas, resumindo-se em escolhas como quais produtos consumir, sem questionar nem mesmo sua necessidade. Em que medida realmente as pessoas escolhem seus produtos, como suas músicas, suas vestimentas, entre outros? Somos nós que escolhemos os produtos ou são os produtos que nos escolhem? Esses questionamentos não são suscitados, pois “a sujeição é produzida na própria formação, envolvendo o sujeito numa miríade de estímulos cientificamente calculados para produzir sua heteronomia” (MAIA, 2009, p.50).

Há, portanto, a hegemonia da semiformação e da Indústria Cultural. Maar (2009) discorre sobre o conceito de semiformação utilizado por Adorno, no qual postula a ausência de um esclarecimento: “há uma formação pela semiformação, uma formação alternativa, integrada, tolhida e desfigurada” (p.34).

A formação precária leva a crer que conhecemos o que não conhecemos, em que “no não-saber há uma predisposição do homem para a busca do saber [...] no semi-saber a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria” (PUCCI, 1997, p.96). O caráter adaptativo sobrepõe-se a crítica, de modo

que “a aparência da efetiva formação preenche a necessidade de se viver das aparências sociais, de se proceder de uma boa família, de apresentar ares de informado, de fazer parte do jogo” (ibid, p.105).

A Indústria cultural irá atender ao público semiformado, é a “instância que fixa e fortalece a consciência em suas formas existentes” (ADORNO apud MAAR, 2009, p.26). Por conseguinte, ela reforça a semiformação que é dada na escola e transforma a “cultura em objeto de mero entretenimento” (BUENO, 2009, p.38).

À luz dessas apreciações, podemos perceber que a reflexão, a autocrítica, a crítica a sociedade, aos seus mecanismos de dominação, a indústria cultural, são elementos essenciais que permitem sair do círculo mítico da dominação, e levar a um agir ético, crítico, de luta contra a força ideológica. A situação é alarmante. Urge que repensemos!

### **A era midiática e algumas implicações no âmbito educacional**

Iremos proceder com as contribuições de Walter Benjamin, autor que elucida o momento em que a arte e a cultura se inserem na lógica do mercado, e passam a ser produzidas em escala industrial, para então compreendermos o processo de massificação do ensino.

Benjamin (1980) reclama enfaticamente que a revolução industrial afetou não só a infra-estrutura, mas também a superestrutura, atingindo o âmbito cultural:

“como as superestruturas evoluem bem mais lentamente do que as infra-estruturas, foi preciso mais de meio século para que a mudança advinda nas condições de produção fizesse sentir seus efeitos em todas as áreas culturais” (BENJAMIN, 1980, p.05). Em seu texto “*a obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*”, Benjamin (1980) discorre sobre o desenvolvimento das técnicas de reprodução até chegar no cinema, e como este processo tem alterado a percepção do homem diante de si próprio e do mundo.

Com efeito, com a entrada dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea, se inaugura a experiência do “inconsciente visual” (BENJAMIN, 1980, p.23) em que passamos a viver em uma civilização da imagem, no qual “as imagens em movimento substituem os meus próprios pensamentos” (DUHAMEL apud BENJAMIN, 1980, p.25). Isto é, as imagens passaram a sugerir a emoção já confeccionada para não pensar, pois apresentam-se “prontas e acabadas” (MARRACH, 2006, p.308).

Com o advento dos meios de comunicação, houve a ascensão das massas, de maneira que a arte e a cultura passaram a produzir em escala industrial, para uma cultura de massa, isto é, a arte se torna uma arte de massa.

Cumpre-nos ressaltar: com a entrada da arte e da cultura na esteira do mercado, houve a ascensão das massas, e esta veio promover o esclarecimento ou a manipulação da massa? A partir de tais

indagações, podemos extrair duas vertentes que discorrem sobre a temática, abordadas por Umberto Eco (1976).

Eco (1976) distingue duas correntes distintas de pensamento sobre os meios de comunicação de massa: os apocalípticos e os integrados. Os apocalípticos argumentam que os meios de comunicação de massa proporcionam uma visão passiva e acrítica da realidade, voltados para o controle e manipulação das consciências, favorecendo o conformismo. Como explicita Eco (1976), para os apocalípticos os meio de comunicação de massa “surgem como uma típica ‘superestrutura do regime capitalista’, usada para fins de controle e planificação coata das consciências” (p.42).

Já os integrados, acreditam que esses meios possibilitam a democratização da informação, que as novas tecnologias proporcionam certa homogeneidade dos gostos que acabou por eliminar as diferenças sociais. Para os integrados, os meios de comunicação de massa não são típicos da sociedade capitalista, e sim “nascem numa sociedade em que toda a massa de cidadãos se vê participando, com direitos iguais, da vida pública, dos consumos, da fruição das comunicações” (ECO, 1976, p.44).

Eco (1976) elucida os pós e os contra presente dessas duas correntes, mas enfatiza que a questão não é discutir qual posicionamento seguir, isto é, o importante é ter uma visão crítica diante desse novo fenômeno social, porém não

apocalíptica. O que ECO (1976) quer salientar, é que focar a discussão, a saber, se é bom ou se é mau a existência dos meios de comunicação de massa, é uma problemática mal formulada, que limita o caminhar efetivo a intervenção crítica. Nessa perspectiva, o autor defende a cultura da proposta, crítica, reflexiva, contra a cultura do entretenimento, visando possibilidades de intervenção.

[...] na verdade, o problema é: do momento em que a presente situação de uma sociedade industrial torna ineliminável aquele tipo de relação comunicativa conhecido como conjunto dos meios de massa, qual a ação cultural possível a fim de permitir que esses meios de massa possam veicular valores culturais? (ECO, 1976, p.50).

Assim sendo, ainda sugere algumas propostas de pesquisa, como a análise das diferentes linguagens difundidas em nossa sociedade, como filmes, músicas, programas de televisão, histórias em quadrinhos, tentando desvelar quais as ideologias estes estão revestidos, a fim de melhor compreendê-los.

Marcuse (2001) faz uma discussão concernente à problemática aqui abordada, e assinala a existência de um ressentimento quanto à noção de progresso técnico. O autor chama a atenção que a crítica não deve se voltar para a técnica, e sim, ao seu irracionalismo. Como anunciado por Freire e Guimarães (1986) “[...] a minha perspectiva humanista não tem nada contra a ciência. Pelo contrário, ela se funda também

na ciência. No fundo, a ciência é a viabilizadora dessa visão humanista a que eu me agarro” (p.58).

Ressalta-se daí algumas inquietações: Qual o valor maior do progresso técnico? A produtividade? Produtividade para quê? Trabalho para quê? Quais as finalidades?

A produtividade serve para satisfazer as necessidades melhor e numa escala mais ampla, já que o fim último da produtividade consiste na produção de valores de uso que devem reverter em favor dos seres humanos. Mas quando o conceito de necessidades engloba tanto alimentação, roupa, moradia quanto bombas, máquinas de caça-níqueis e a destruição de produtos invendáveis, então podemos afirmar como certo que o conceito é tão desonesto quanto inútil para determinar o que seria uma produtividade legítima. (MARCUSE, 2001, p.116).

Esse irracionalismo é que deve ser explicitado, denunciado, que condiciona tanto os corpos quanto mentes que voltam-se para a produtividade irrefletida. Posturas que não levam mais a se questionar as finalidades das ações, um trabalho alienado, com um fim em si mesmo, reificado, coisificado. Por conseguinte, sob esta ótica, o que importa é que a produtividade seja realizada, que a meta seja cumprida, enquanto outros valores como a satisfação, a felicidade, o prazer tornam-se secundários, como uma recompensa. Há o endurecimento da sensibilidade, o prazer é

extrínseco, e o corpo torna-se mero instrumento de trabalho. Em outras palavras, “o agir racional é associado a ações pragmáticas e utilitárias, à adaptação social irrefletida, à aceitação da lógica do mercado como critério hegemônico para a compreensão da realidade, à redução da vida humana a sua potencialidade funcional” (BUENO, 2009, p.37-38).

Nessa perspectiva, podemos aduzir que a mesma lógica que entra no campo das artes e da cultura, se insere também no campo da educação, que passa a seguir o modelo do mercado na esteira da indústria cultural (MARRACH, 2006).

### **Massificação da educação?**

A educação escolar ingressa no mercado e adere o seu funcionamento. É necessária para a formação do trabalhador e do consumidor. Enguita (1989) faz essa discussão, e elucida o quanto a educação escolar torna-se uma preparação para o trabalho, autômato. A escola de massas não tem sentido, assim como o trabalho assalariado, em que se começa e se termina porque chegou a hora. Respalda-se na pontualidade, na obsessão pela ordem, no tempo racionalizado e controlado, no cumprimento do programa. Dessa forma, o ensino se esvazia, o objetivo passa a ser a nota. Os títulos, as honrarias, os elogios, são símbolos de prestígio, são representação do funcionamento desta engrenagem.

Ensenberger (1985) salienta que o projeto de alfabetização esteve a serviço da indústria capitalista, para que garantisse trabalhadores treinados, ou seja, que a preocupação não se voltou para a emancipação, e sim o contrário. Assim, a intenção era domesticar os corpos e as mentes, atrofiando qualquer impulso de criatividade e de imaginação, “a explorar não apenas sua força muscular e suas habilidades, como também seus cérebros” (ENZENSBERGER, 1985, p.48). Nesse sentido, a escola tem se tornado um depósito de analfabetos secundários, funcionais, medíocres.

Constata-se, portanto, que o movimento da instrução “nunca tratou de abrir um caminho para a ‘cultura escrita’ e muito menos de libertar as pessoas para que falassem por si mesmas” (ENZENSBERGER, 1985, p. 48).

Nesse mesmo raciocínio, se voltarmos nosso olhar para as políticas educacionais vigentes em nosso país, podemos perceber ainda a presença de um discurso vazio, ilusório, mitificado. Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos observar o predomínio de uma retórica vazia, a presença do mito da educação para a democracia, de uma educação democrática (MARRACH, 2006). Outro fato que podemos nos debruçar, é quanto o aumentou do número de vagas nas escolas, que na realidade, a verdadeira intenção esta em inchar as estatísticas, nada mais representam que um falso índice de democratização, sem investimentos, uma

melhora qualitativa. E a qualidade do ensino? E os investimentos em formação? A mídia faz convergir a reprodução das ideologias, e reproduz essa falsa imagem de uma educação de qualidade, e para todos. São situações traduzidas pela indústria cultural, bem como assinaladas por relações fragmentadas junto à ação escolar.

Respalado nas políticas neoliberais, o Estado torna-se avaliador e fiscalizador, e não cumpre com o seu dever, havendo uma “regressão no campo social e político” (MARRACH, 2006, p.262). Uma política ilusória para uma democracia também ilusória, que preocupa-se apenas com os exames que logo se tornarão novas estatísticas, uma nova propaganda mascarando as reais condições. A lógica do mercado se instala, havendo premiações para as melhores escolas, melhores alunos, melhores diretores.

Para se pensar a educação, é eminente que o olhar se volte para as complexas relações que se estabelecem na sociedade atual, consciente das possibilidades de se intervir, em meio aos meios de comunicação de massa, a mídia, que utilizam da educação enquanto vitrine, e ditam o agir voltado para as necessidades do consumo. Ademais, incentivam medidas paliativas e ilusórias com programas como “amigos da escola”, a “educação a distância”, entre outros. É preciso discutir essa relação nada inocente entre a educação e a comunicação, e mostrar o que esta por trás das máscaras.

### **Algumas apreciações finais**

Cumpre-nos sublinhar que a cultura de massa é construída para as massas e não pelas massas, e que a ideologia que a conduz, trabalha de maneira a convencer que tal situação esta dada e é imutável, sem nenhuma perspectiva de transformação. No entanto, considerando o papel das mídias hoje, considerando-as como uma instância educativa, que pode tanto formar quanto alienar, o que o intelectual pode fazer para intervir nessa situação? Como nas análises de ECO (1976) o intelectual deve ser crítico, porém não apocalíptico.

Freire e Guimarães (1986) compartilham da questão crítica e política frente aos meios de comunicação de massa, e, anunciam possibilidades educativas. Segundo os autores, deve-se estabelecer uma relação “que é dialética, entre denunciar e anunciar: a pura denúncia, a denúncia que não se alonga em anúncio, é uma denúncia que se castra. Todo anúncio tem que vir com um amanhã” (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p.49).

Dessa forma, estabelecem a relação entre os meios de comunicação de massa, o processo educativo e seu substrato político e ideológico.

Os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida

pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço do quê e a serviço de quem os meios de comunicação se acham. E esta é uma questão que tem a ver com o poder e com a política, portanto. (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p.14).

Assim sendo, apontamos como essencial que a escola dialogue com os meios de comunicação de massa, e proporcione o desvelamento da visão de mundo impregnada por detrás das programações veiculadas por esses meios. Em pequenas nuances das programações é possível perceber a visão de mundo ali presente. A escola precisa dialogar com os meios de comunicação de massa, pois eles já atuam como uma “escola paralela”, e transmitem não só informações, mas visões de mundo, que podem tanto *formar* como *deformar*. A escola então “se obriga a deixar de ser um espaço preponderantemente fabricante de memórias repetitivas, para ser um espaço comunicante, criador [...] ela não poderia jamais deixar de ter, como auxiliares extraordinários, os meios de comunicação” (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p.25). Os próprios produtos midiáticos devem ser imbuídos no contexto escolar para provocar a reflexão:

Ora, diante de uma cultura veiculada por esses meios e que se projeta muitas vezes ‘em mosaico’, sem uma visão clara das relações entre uma informação e outra, fica um campo de trabalho que a escola pode perfeitamente preencher, no sentido de possibilitar que se sistematize essa cultura em mosaico, se rediscuta o papel da informação X, do filme Y, do programa Z de

televisão. A escola pode perfeitamente fazer isso, desde que ela não se afogue no nervosismo do cumprimento dos programas. (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p.52).

Nesse sentido, parece evidenciado que,

[...] é mostrando aos jovens como, realmente, por trás dessas antenas todas e voando delas, há toda uma ideologia, toda uma compreensão da beleza e da feiúra, do sexo, da raça, da classe, que corresponde à ideologia precisa de quem tem o poder, de quem está no poder. Isso está entrando, normalmente, nas casas de todo o mundo. E doméstica, em grande parte. (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p.20).

O que se tem feito é que a imposição de verdades, de modo que o diálogo é aniquilado. A própria linguagem se tornou instrumento de competição e não mais de comunicação, um jogo de palavras vazias de significados. Como explicita Maia (2009) “a linguagem, inclusive a utilizada na escola, converteu-se em um enorme conjunto de clichês, e educadores e educandos são adestrados para uma utilização que os emudece” (p.49).

O diálogo, a verdadeira comunicação, é o ponto central da proposta freiriana, e a escola pode muito bem aproveitar, se debruçando nessa perspectiva dialógica. O que tem ocorrido, é que “[...] em lugar de haver comunicação real, o que está havendo é transferência de dados, que são ideológicos” (FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p.15).

À guisa de conclusão, urge que repensemos a educação enquanto transmissão cultural, sem obsessão pela ordem, sem medo da liberdade, sem medo da autoridade, que repensemos o papel da comunicação dentro da escola. Estabelecer uma relação de troca, dialógica, entre sujeitos. Elucidar que entre o cotidiano e a sociedade do espetáculo há muitas ilusões, que a mídia cria mitos, ilusões de educação, de sociedade, de homens. Nesse sentido, é preciso remar contra a corrente da mídia, das ilusões. Apostar no professor enquanto intelectual transformador, capaz de re-significar o sentido de sua própria prática e sair da condição de mero consumidor e reproduzidor de cultura, enquanto promotor da auto-reflexão e auto-avaliação crítica. Uma postura que reforce o trabalho intelectual dentro da escola, no qual professor e aluno atuem enquanto sujeitos da história.

Acreditamos que criar condições que proporcione a reflexão é imprescindível, bem como o exercício de entendimento da complexidade que a educação na era dos meios de comunicação de massa nos faz encarar. Deixamos claro que nossa intenção foi a de suscitar reflexões, de trazer à tona a discussão acerca dos meios de comunicação de massa e alguns apontamentos de sua repercussão no âmbito educativo, e não fornecer as ditas “verdades”, “respostas absolutas”. Esse exercício de reflexão nos proporciona o transitar por distintas perspectivas, o pensar sobre, o que acreditamos ser o caminho para

a construção de uma prática crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. *Minima moralia*. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 29-49, 2006.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Coleção os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BUENO, Sinésio F. Da dialética do esclarecimento à dialética da educação. *REVISTA EDUCAÇÃO*. Adorno pensa a Educação (Coleção Biblioteca do professor), São Paulo: Editora Segmento, p. 36 - 45, 2009.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Editora Perspectiva. 1976.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, artes médicas, 1989.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. Elogio ao analfabetismo. In: *Mediocridade e loucura e outros ensaios*, São Paulo, Editora Ática, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES Sérgio. **Sobre educação** (Diálogos), vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MAAR, W. L. A Formação da Sociedade pela Indústria Cultural. *Revista educação*. Adorno pensa a Educação (Coleção Biblioteca do

professor), São Paulo: Editora Segmento, p. 26 - 35, 2009.

MAIA, Ari Fernando. Contradições da moralidade na vida danificada. *Revista educação*. Adorno pensa a Educação (Coleção Biblioteca do professor), São Paulo: Editora Segmento, p. 46 - 55, 2009.

MARCUSE, Herbert. A noção de progresso à luz da psicanálise. In: MARCUSE, Herbert. *Cultura e psicanálise*. Paz e Terra: São Paulo, 2001, p. 112-139.

MARRACH, S. A. A. *Outras Histórias da Educação: do Iluminismo à Indústria Cultural*. Tese de Livre Docência. UNESP – Marília, 2006.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, B.; RAMOS DE OLIVEIRA, N. & ZUIN, A.A.S. (orgs.). *A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/UFSCar, p. 89-116, 1997.