

A MÍDIA ENSINA? REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA DE UM MINICURSO DO GT EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA ANPED.

NETTO, Maria Jacintha Vargas - PROPED UERJ

GT: Educação e Comunicação /n.16

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento

Aluna 1 – “A mídia ensina?...”

Aluna 2 – “ Existe a comunicação e a escola faz a mediação...”

Aluna 1 – “Ah!... Mas, isto está escrito na apostila... O que eu quero saber é se a mídia ensina...”

Diálogo entre alunas do minicurso “Educação e Processos da Comunicação”. 26ª Anped, 2003.

A reflexão que acompanha este pôster parte da descrição da minha percepção dos fatos ocorridos em uma aula que reunia professores para discutir os possíveis diálogos entre educação e comunicação. Sistematizar este artigo a partir e através da narrativa de acontecimentos cotidianos deve ser percebido como opção carregada de significação, como veremos a seguir.

Particpei como aluna do minicurso *Educação e Processos da Comunicação* oferecido como atividade durante a 26ª reunião anual da Anped. O curso foi ministrado pelas professoras Sandra de Fátima Pereira Tosta e Ivna Sá dos Santos. A turma se constituía, em sua maioria, de professoras mestrandas ou cursando graduação.

Sandra, nossa professora, propôs que fizéssemos comparações entre os campos da educação e da comunicação. Nesse primeiro momento, ficamos em silêncio. Pensávamos que *não sabíamos*, como acontece freqüentemente nas nossas modalidades educativas marcadas pelo erro e acerto e pelo discurso fragmentado e especializado das disciplinas.

Sem temer os silêncios e lacunas que, freqüentemente, nos apavoram, Sandra, nossa professora, em um verdadeiro *salto de equilibrista na corda bamba*, no sentido

que Certeau (1994, p.146) dá à metáfora, foi até o quadro, traçou uma linha reta, dividindo-o em dois campos. De um lado escreveu *Educação* e do outro *Mídia*.

Usuários, espectadores, consumidores, ou simplesmente dominados. São estas classificações generalizantes e simplificadoras que Michel de Certeau irá *bombardear* em sua obra, afirmando que são forjadas a partir do olhar do dominante, que *enxerga* do alto perdendo em definição e detalhe. “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p.38), escreverá. Partindo do pressuposto foucautiano de que redes de vigilância se estendem por toda a sociedade, Certeau convida a perceber os minúsculos, multiformes e fragmentados movimentos do cotidiano, relativos a ocasiões e detalhes, que só se conformam com estas redes para alterá-las. O esforço está em levar a sério “este pensamento que não se pensa” (CERTEAU, 1994, p.42).

Assim, em um gesto que em uma fração de segundo aproveitou a ocasião e o instante, a nossa professora foi até o quadro e o dividiu em dois campos distintos e sem interseções: *Educação* e *Mídia*.

A turma, que antes não sabia, começou a construir um complexo quadro que relacionava *qualidades* de ambos os campos. Depois de intensos debates travados, no qual cada idéia era discutida, por vezes rejeitada e por outras referendada pelo grupo, o quadro ficou assim:

EDUCAÇÃO	MÍDIA
Linearidade	Fragmentação
Atua em um mesmo tempo/espaço	Tempo/espaços diversos
Desmistifica	Constrói mitos em velocidade alucinante
Aluno não pode “mudar”	Controle Remoto
Texto	Imagem
Conhecimento	Informação
Paralisia	Movimento
Coletivo	Individual
Modelo Iluminista: constrói cidadãos	Modelo fragmentado: constrói consumidores

Durante aqueles instantes, nos quais o quadro comparativo estava sendo construído, um turbilhão de idéias se estampando na minha mente. Como seria possível que a nossa turma, recentemente formada, fosse capaz de expor paradigmas que tão

profundamente vêm marcando nosso pensamento e definindo nossas ações na escola e no universo da comunicação? Afinal, como aprendemos com Morin (1996, p. 287), se os paradigmas são redes que conduzem nossos pensamentos, têm por característica fazerem-se invisíveis. E assim nessa sua invisibilidade, atuam, transformando em *verdade e ciência* as criações humanas.

O primeiro paradigma que vem marcando o pensamento denunciado pelo *nosso* quadro é, sem dúvida, aquele que cinde o mundo em positivo ou negativo. Lembrando o poema de Cecília Meireles, estamos sempre escolhendo entre o Isto ou o Aquilo, marca da modernidade.

Buscando realizar sua epistemologia da complexidade, Edgar Morin (1996, p. 274-289), irá registrar as idéias do cientista Niels Bohr segunda as quais duas proposições contraditórias e excludentes sobre a natureza da matéria são, de fato, complementares. A primeira sendo a concepção segundo a qual, a partícula é onda e a segunda a concepção hegemônica de corpúsculo. O pensamento adquire, então, o direito às lacunas, aos vazios, à dúvida, às contradições, enfim, à complexidade.

Dirá Morin (1996, p. 275):

Aprendemos muito bem a separar. Separamos um objeto de seu ambiente, isolamos um objeto em relação ao observador que o observa. Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através de constituição de suas partes.

Este aprendizado da arte de separar, exercitado incansavelmente pelos cientistas, ensinado nas escolas e universidades, representa um obstáculo profundo para a compreensão do caos possível dos processos humanos e naturais.

Desta feita, quando registramos, em campos distintos e sem interseções, as características dos fenômenos educativos e midiáticos, estamos exercitando nossa capacidade de separar e, sobretudo, deixando de lado a complexidade das relações e negociações, que efetivamente ocorrem entre ambas, e que tem o atributo de inverter, embaralhar ou anular as polaridades descritas.

Ainda como ponto de partida para refletir sobre *nosso* quadro, devemos ressaltar que este reduz o campo da educação às práticas da sala de aula. Assume o modelo que defende que processos de aprendizagem ocorrem, de forma privilegiada, nos espaços oficiais de ensino. Trata a educação como equivalente aos chamados saberes formais,

ensinados nas escolas. No entanto, esta concepção não pode dar conta das “redes de subjetividades que cada um de nós é” (SANTOS, 1995, p. 74). Não reconhece a complexidade que marca os processos de *tessitura do conhecimento*, que se constituem a partir daquilo que nos é *ensinado* e também a partir daquilo que não o é, em diferentes tipos de espaços da sociedade dos quais participamos. Afinal, segundo Oliveira (2001, p.38): “os processos reais de aprendizagem são dinâmicos e ininterruptos durante toda nossa vida e incluem, nas nossas redes de conhecimentos, tudo aquilo a que podemos atribuir sentido quando entramos em contato”.

Porém, a concepção hegemônica de educação acima descrita _ aquela que defende que educação é mister exclusivo das escolas _ não esgota as razões pelas quais *nosso* quadro tem sua forma binária.

O pensamento construído sobre mídia surge, já em seus primórdios, a partir da idéia de que rígidas fronteiras a separam das práticas educativas. Tomando o caso exemplar da televisão, Machado (1990, p. 9-19) defende, em seu livro sobre a arte do vídeo, que o modelo de difusão radiofônico que serviu de base para o modelo *broadcasting* foi, desde sua implantação, criticado por ser centralizado. Nele, a disseminação da informação ocorreria em um único sentido, do produtor para os consumidores. O próprio termo *broadcast*, que define o modo de difusão da TV comercial, é apropriado de um sistema militar de comunicação, no qual as *ordens* são passadas à esquadra obediente.

Como mostra Machado (1990, p. 19), alguns autores mais radicais, nos 70, terão mesmo proposto o aniquilamento total da televisão como forma de combater a *idiotização* da sociedade.

Nosso imaginário _ e isso *nosso* quadro revela muito bem _ é, portanto, profundamente marcado pela perspectiva de cinde, irremediavelmente os universos da mídia e do cotidiano e, portanto, da escola.

Os estudos do cotidiano, em movimentos conjuntos, abrem novas dimensões para o pensamento sobre mídia e educação, indicando, por exemplo, que a mídia é, em primeiro lugar, ela própria produzida em determinados contextos cotidianos, que precisam ser estudados e, em segundo, que toda mídia será consumida em outros tantos contextos cotidianos, que, como aprendemos com Certeau (2002, p. 39), *fabricam*

infinitas possibilidades com as mensagens recebidas. Os recentes estudos sobre recepção vêm revelando a complexidade destas possibilidades.

No desenvolvimento deste pôster, a reflexão sobre as relações entre mídia e educação não tem origem em dois campos estáticos e antagônicos. Estas são repensadas a partir da metáfora da rede, na qual todos os atributos nela relacionados são embaralhados e questionados em cada circunstância vivida.

Fica ainda um mistério sobre o minicurso realizado na Anped. Visto que o pensamento que orienta a estrutura dicotômica do quadro comparativo, assim como cada uma das polaridades estabelecidas, vêm marcando grande parte da ciência produzida sobre o tema, como é possível que uma turma de *não-especialistas* consiga sistematizar, de forma sintética, paradigmas que são relegados aos *pontos-cegos* das reflexões sobre mídia e educação?

Algumas respostas para a questão encontro no texto *Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem* de von Foerster. O autor desenvolve a idéia de cegueira de segunda ordem. Assim, em uma patologia neurológica descrita, constatou-se que alguns cegos parciais não percebiam a própria cegueira o que os fazia *cegos da própria cegueira*. von Foerster (1996, p.59-74) escreverá, então, que esta cegueira de segunda ordem acomete freqüentemente nosso pensamento, impedindo-nos de enxergar - e, portanto, de colocar em xeque - os paradigmas que orientam nosso saber. O autor propõe, ainda, que uma maneira de procurar enxergar nossos *pontos-cegos* será procurá-los no *horizonte*, no *outro*, no grupo, enfim. Creio que foi isso que se passou com aquela turma formada na Anped. A experiência coletiva destes *praticantes* da educação e da mídia foi capaz de expor algumas contradições que marcam o pensamento sobre estes campos.

Evidentemente, não possuo dados para contar o que cada um dos participantes do minicurso fabricou com as idéias ali discutidas. Todos terão suspeitado da infinitude de questionamentos provocados pelo nosso quadro? Como terão os debates marcado ou modificado suas práticas em sala de aula? Este meu relato não pretende recolher *todas* as pontas lançadas na rede da experiência vivida. Ou não seria *narrativa*.

Referências Bibliográficas:

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

MACHADO, A. *A Arte do Vídeo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTÍN-BARBEIRO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MORIN, Edgar. *Epistemologia da Complexidade*. . In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

OLIVEIRA, I. B. Espaços educativos cotidianos em imagens. In: OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (orgs.). *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.