

A EDUCAÇÃO COMO CALEIDOSCÓPIO DO HUMANO: REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E A MÍDIA

Ma. Maria Soberana de Paiva
Dra. Karlla Christine Araújo Souza
Dr. Jucieude Lucena Evangelista
Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

RESUMO: Partindo dos princípios da teoria da complexidade humana, buscamos tecer reflexões sobre as características cosmológicas e culturais que constituem o ser humano e a possibilidade de aliá-las ao ensino formal escolar, objetivando um ensino completo para a vida. Utilizamos os pressupostos teóricos desenvolvidos por Edgar Morin, Borys Cyrulnik e Orozco Gomes para compreendermos o desenvolvimento da condição humana no sujeito, e as proximidades e disparidades possíveis entre a mídia e a escola nesse processo. As pesquisas acadêmicas “A televisão na escola” e “Sobre imagens, pensamento e

educação” embasam nossas reflexões e apontam para a necessidade de uma integração entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos midiáticos em direção a um aprendizado para o humano. Defendemos que ensinar para o humano compreende incluir todas as variáveis que compõem esse ser, que o singularizam diante das outras espécies de seres vivos e conscienciais. Ensinar para o humano significa refletir sobre seus processos e dilemas interiores aliados às pulsões externas que emanam da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Condição Humana; Educação; Mídia.

EDUCATION AS KALEIDOSCOPE OF HUMAN: REFLECTIONS ON SCHOOL AND THE MEDIA

ABSTRACT: Based on the principles of the theory of human complexity, we seek to reflect on the cosmological and cultural characteristics of the human being and the possibility of allying them to formal school education, aiming at a complete teaching for life. We use the theoretical assumptions developed by Edgar Morin, Borys Cyrulnik and Orozco Gomes to understand the development of the human condition in the subject, and the proximity and possible disparities between the media and the school in this process. The academic researches

"Television in school" and "On images, thought and education " base our reflections and point to the necessity of the integration between the pedagogical contents and the media contents and to involve learning for the human. We argue that teaching to the human comprises including all the variables that make up this being, which sing it out in front of the other species of living and consciential beings. Teaching for the human means reflecting on their inner processes and dilemmas allied to the external drives that emanate from society.

KEYWORDS: Human Condition; Education; Media.



1. SER HUMANO: EM BUSCA DE UM PONTO DE PARTIDA

Conforme Comte-Sponville (2007) a humanidade se caracteriza como uma virtude que revela a singularidade do homem em relação às demais espécies de seres vivos. Contudo, não se sabe quando isso teve início, nem mesmo se houve um, mas continuamos perpetuando-a de geração em geração ao longo dos tempos.

O conhecimento da condição humana passa, assim, por inúmeras incertezas sobre o que integra a grande narrativa que conta nossa própria aventura cosmológica, biológica, histórica e cultural. Outra dúvida permanece quando tentamos encontrar um sentido ou afeto que une a todos nós. Às vezes, aquilo que deveria nos unir, é exatamente o que nos separa, como acontece com as experiências religiosa e científica, por exemplo.

Sentimo-nos desconfortáveis quando contamos nossa história fria e nos damos conta das injustiças e atrocidades que caracterizam nossa travessia no tempo. As opressões e dominações ainda ameaçam nosso devir e nos impedem de prever nosso destino no planeta.

Apesar do surgimento das novas tecnologias e das surpresas que as mídias nos oferecem, apenas assistimos a derrocada dos programas humanistas e das instituições que nos prometiam o progresso, a liberdade e o bem-estar.

No ensino formal, encontramos um distanciamento quase abissal entre a humanidade e o universo a que se sentem pertencidos os educadores e educandos. Um caminho repleto de desencontros e desentendimentos acerca dos seus objetivos diante da vida, que culmina no descrédito da instituição escolar diante dos desafios que a sociedade impõe ao sujeito.

Em contrapartida a esses impasses, os conteúdos difundidos pela mídia emergem como meio de compensação e fuga dos dilemas existenciais do ser humano, abordando temas que falam ao seu íntimo e ajudam na formação da subjetividade, mas que são rechaçados e excluídos pela escola e seus planejamentos pedagógicos.



Diante destes dilemas, tentaremos compreender as diretrizes da condição humana como objeto da reforma do ensino propostas por Edgar Morin nos livros: *Educar na Era Planetária* (2003), *A Cabeça Bem-Feita, repensar a reforma e reformar o pensamento* (2010), *Ensinar a Viver* (2015) e *Diálogo sobre a Natureza Humana* de Edgar Morin e Borys Cyrulnik (2004). A partir das discussões levantadas por Orozco Gomes (2008) trataremos dos estereótipos que a instituição escolar teceu sobre os conteúdos difundidos pelos meios de comunicação de massa ao longo dos anos.

Para embasar nossas reflexões, apresentamos dados das pesquisas “*A televisão na escola*”¹ e “*Sobre imagens, pensamento e educação: narrativa de uma caminhada ao encontro do sujeito imaginador na escola*”². A primeira constitui uma pesquisa de iniciação científica, desenvolvida através do PIBIC, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, envolvendo professores, famílias e alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas da cidade de Mossoró-RN. A segunda constitui uma pesquisa de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PGCS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, que envolveu alunos de licenciatura, professores em formação vinculados ao PIBID em Ciências Sociais da UERN. As duas pesquisas foram realizadas entre os anos de 2009 a 2017.

Buscamos refletir sobre a condição humana considerando a inclusão dos conteúdos midiáticos no planejamento pedagógico como apoio ao ensino e ao desenvolvimento das questões humanas relativas aos alunos, visto que a mídia possui a empatia e a intimidade que as demais instituições formadoras em sociedade não possuem com os jovens. Entendemos que as questões tratadas pela mídia que falam diretamente ao ser humano não devem ser excluídas ou limitadas pela escola, pois elas completam a formação humana dos alunos.

O aparecimento da humanidade é um enigma e também sua continuidade. A história humana é uma narrativa descontínua cheia de acidentes, fatos imprevisíveis e imponderáveis, condicionantes imperceptíveis. A aventura humana não se resume à nossa história contada a partir de um único ancestral comum



Lucy, uma *Australopithecus afarensis* que metaforicamente poderia ser a nossa Eva. Como nos mostra Morin (2015), podemos contar essa história de modo bem diferente:

Historicamente, devemos inserir o ser humano em uma nova grande narrativa que parte do nascimento do universo, ocorrido há bilhões de anos, que deu origem ao nosso Sol, prolonga-se singularmente em um dos seus planetas, estabilizado por sua lua, pela aventura da vida na qual surgirá entre os mamíferos a linhagem dos primatas e, posteriormente, uma estranha ramificação bípede que vai se direcionar para uma nova aventura: a hominização e o consequente devir humano até a presente globalização que não é senão o estado atua de uma aventura desconhecida (MORIN, 2015, p. 139-140).

A complexidade das informações que constituem o humano impede-nos de pensar um modelo explicativo e previsível da nossa própria história. A grande narrativa pode ser sustentada a partir de vários fios. Às vezes, precisamos mentir para existir, como aconteceu aos judeus na segunda guerra mundial e, o que também pode ocorrer aos adolescentes nas escolas. Mesmo que seja uma história desconhecida, todos nós precisamos de uma narrativa para nos inscrevermos no mundo. Criamo-nos através de histórias que nos criam.

Morin (2010) apresenta a explicação que o astrofísico Michel Cassé teceu quando foi interpelado pelo enólogo sobre o que ele via na taça de vinho:

Vejo o nascimento do Universo, pois vejo as partículas que se formaram nele nos primeiros segundos. Vejo um Sol anterior ao nosso, pois nossos átomos de carbono foram gerados no seio desse grande astro que explodiu. Depois, esse carbono ligou-se a outros átomos nessa espécie de lixeira cósmica em que os detritos, ao se agregarem, vão formar a Terra. Vejo a composição das macromoléculas que se uniram para dar nascimento à vida. Vejo as primeiras células vivas, o desenvolvimento do mundo vegetal, a domesticação da vinha nos países mediterrâneos. Vejo as bacanais e os festins. Vejo a seleção das castas, um cuidado milenar em torno dos vinhedos. Vejo, enfim, o desenvolvimento da técnica moderna que hoje permite controlar eletronicamente a temperatura de fermentação nas tinas. Vejo toda a história cósmica e humana nesse copo de vinho, e também, é claro, toda a história específica do bordelês (CASSÉ *apud* MORIN, 2010, p. 36-37).

A narrativa da taça de vinho transcrita por Morin (2010), poderia se confundir com a narrativa do humano, ou aquilo que há de humano no vinho, ou que do vinho coincide conosco. Assim como bebemos o vinho e ignoramos o que há



nele, contamos nossas histórias sobre o que é humano a partir de algo que descaradamente ignoramos. Nossa imaginação preenche as lacunas do desconhecido.

Além da crítica aos conhecimentos dispersos, Edgar Morin sugere programas que reinsiram o humano em novos contextos: o universo, a terra e a vida, reintegrando os conhecimentos das ciências físicas, biológicas, psicológicas, incluindo também a Filosofia, a Literatura, as Artes e o Cinema, tudo isto submetido a um comportamento dialético entre ordem/desordem/organização. Daí o papel importante da literatura, para que toda a tragédia humana nos seja compassiva e aprendamos a nos conhecer:

São os romances e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo (...) o milagre do grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço (MORIN, 2010, p. 44).

É necessário inserir um conhecimento que se encontre com a unidade complexa da natureza humana enquanto indivíduo-espécie-sociedade. O todo da espécie está presente no humano através dos genes. O todo da sociedade está onde quer que o humano esteja, através da linguagem e da cultura. Por seu turno, o indivíduo é produtor da espécie e da sociedade. Para o mentor do pensamento complexo, trata-se de encontrar a ligação entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano.

2. É POSSÍVEL EDUCAR PARA SER HUMANO?

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda pela religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar

ensinadas a amar

Nelson Mandela

A questão de aprendermos ou não a sermos humanos, passa por outras equações: até que ponto temos a liberdade de sermos nós mesmos? Em que medida criamos a realidade que nos cria? Edgar Morin e Boris Cyrulnik (2004) nos



oferecem uma resposta parcial a este dilema, trazendo o conhecimento etológico e exemplificando que nos animais, quanto maior a capacidade de sonhar, maior a liberdade em relação ao contexto. De acordo com a variação das ondas cerebrais, sendo elas mais rápidas, mais provocam estimulações independentes do contexto. A capacidade de fabricar o sono rápido gera aptidão para sonhar e, a aptidão para sonhar gera a disposição para criar.

Mas há outros níveis de liberdade dos quais podemos tratar, do ser biológico em relação ao meio, do ser social em relação ao biológico, do ser social em relação ao próprio ambiente social. Este emaranhado pode ser complexificado com o exemplo do uso da linguagem. Morin e Cyrulnik (2004) afirmam que as palavras podem nos dar a liberdade de habitarmos o mundo das ideias, mas ao mesmo tempo, podem nos afastar do conhecimento das coisas e das experiências em si:

A palavra é ao mesmo tempo maravilhosa e terrível. Falou de genocídio... Com efeito, a partir do instante em que nos tornamos capazes de habitar o mundo virtual – que inventamos os nossos relatos -, podemos muito bem odiar-nos e desejar-nos, logicamente matar-nos, pela ideia que temos do outro e não pelo conhecimento que temos dele. Nesse instante, escapamos aos mecanismos reguladores da natureza e passamos a estar completamente submetidos ao mundo que criamos. É então, o mais moral e logicamente do mundo, que se fabricam e se constituem genocídios (MORIN e CYRULNIK, 2004, p.33).

O genocídio do humano tem sido acompanhado pelo não conhecimento do humano. É por isso que ensinar a ser humano, para Edgar Morin, passa pela reforma do ensino a partir do conhecer-se a si mesmo. Esse ensinar deve ser direcionado ao autoconhecimento, é tudo que não podemos nos negar, uma vez que não podemos ensinar a computadores. Estes, por mais avançados que sejam, respondem de forma lógica, pois eles não podem registrar experiências vividas e nem o sentimento decorrente delas. É o mesmo que acontece com o ser humano ao passar por uma lobotomia, procedimento psiquiátrico utilizado durante muito tempo para tratamento de depressão. Como explicam Morin e Cyrulnik (2004), quando há o corte no lóbulo frontal, os sujeitos não percebem o presente, não há conexões com a memória, não há angústia, não há sofrimento, não há medo, só há ordem e estereotipia.



Se aprendemos a raciocinar dentro de um contexto que nos ensinou a redução e a “violência dos poderes manipuladores”, se fragmentamos nossa opinião frente ao universo do Humano, é justamente no plano das ideias, que temos uma opção: não realizar o corte. O mundo exterior habita no interior de nós constantemente, falamos porque temos no interior de nós a cultura e a linguagem que é transmitida por ela. Sobrevivemos porque comemos alimentos que têm uma organização e uma energia próprias. Não há corte entre natureza e cultura, o homem não está fora do conjunto dos animais, não ocupa um lugar fora da natureza, nem a natureza está contra o homem.

A integração da parte, no todo em que o indivíduo vive, pode também funcionar como ponte necessária entre o homem e seu grupo social, o inato e o adquirido, a biologia e a cultura. A relação do homem com o ambiente em que ele vive funciona como uma troca de informações em que as pontes sociais poderiam desencadear troca de opiniões (MORIN; CYRULNIK, 2004).

Na Alemanha do século XIX havia uma história, que nos foi contada através do cinema, chamada do Enigma de Kasper Hauser³. A narrativa cinematográfica traz a suposta história de um menino mantido preso num cativeiro. Mais ou menos aos quinze anos de idade, ele teria sido solto por uma pessoa não identificada. Antes da soltura, o menino não conseguia se expressar através de símbolos e do idioma. Com o tempo vivendo entre humanos, o rapaz deixou de se comportar como selvagem e passou a se comunicar, escrever e agir de forma social.

Esta história arquetípica, provaria que as qualidades do cérebro isoladas não são suficientes para que o humano se torne humano. Logo, o funcionamento do cérebro é possível graças à biologia e à cultura. Um homem que não tenha conhecido a cultura, comporta-se como um primata. Sem o acolhimento do ambiente materno, afetivo, familiar, sem a linguagem, o espírito não é possível, donde se percebe a interdependência entre o cerebral e o psicológico, o biológico e o cultural: “Um homem (cujo cérebro é capaz de viver num universo despercebido) que se encontra privado de alteridade humana, não pode desenvolver as promessas genéticas” (MORIN; CIRULNIK, 2004, p. 25).



Supõe-se que se integrarmos um novo conhecimento à cultura científica e humanística geral, essa nova cultura pode nos fornecer uma nova cultura científica e humanística. Para Edgar Morin (2004), essa consciência humanística deve estar ligada ao “caráter matricial da terra para a vida”, “da vida para a humanidade” e da “ética de pertencer à espécie humana”. Por isso, ensinar a ser humano, recebe de Morin a síntese do ensinar a viver, e ensinar a viver necessita não de transmitir conhecimento, mas de transformações.

3. A MÍDIA NA ESCOLA: UM ENSINO PARA A VIDA

O homem nasce em primeiro lugar, depois nasce para a condição humana

Boris Cyrulnik

O conhecimento científico a respeito do humano ainda comporta muitas controvérsias. Não há consenso sobre qual seria o ponto de partida para situarmos o surgimento do homem na terra, sobre o surgimento de suas características biológicas que o diferenciariam dos demais primatas; até que fase ocorre o desenvolvimento do seu cérebro, etc.

Diz-se que o homem nasce com o nascimento da criança e cresce com o surgimento da linguagem. Esta seria uma explicação biológica e metafórica para os estágios de desenvolvimento que conseguimos acompanhar. De outro modo, quanto mais o cérebro se desenvolve, mais o ser humano torna-se jovem. Logo, as idades do corpo físico não são totalmente coerentes com as experiências que o espírito humano pode vivenciar:

No fundo, penso que qualquer ser humano tem em si, de uma maneira mais ou menos recalcada, todas as idades da vida: o recém-nascido, cuja seriedade é fabulosa de observar, é já um velho possuidor de uma sabedoria imemorial de que evidentemente não é consciente. Diria mesmo que o ideal humano seria ter vivas em si essas idades da vida (MORIN; CIRULNIK, 2004, p.28-29).

Em um laboratório, estuda-se os rendimentos intelectuais e cerebrais de uma criança. Por outro lado, no laboratório que é a vida, sabemos que as



experiências infantis podem capacitar a criança a sobreviver, ou apenas a reforçar o sentimento de infantilidade e carência. Se nos situamos nesta aventura que é ser humano, percebemos também que, diante de condições idênticas, uma criança pode ser feliz e ter auto-estima para consigo mesma, crescer afetivamente e ter uma resiliência admirável, e a outra, ser infeliz e ter baixo rendimento. Essa mesma reviravolta pode acontecer na vida de um mesmo indivíduo.

As capacidades do ser humano demonstram que não há apenas dois nascimentos, mas vários nascimentos, do homem e da humanidade, como vivenciamos pelas diferentes fases da vida proporcionadas pelas bioclasses.

Ao recriar a narrativa científica sobre a história da humanidade, Morin (2005) retrata algumas dessas inúmeras possibilidades de nascimento. O primeiro nascimento haveria de ocorrer há alguns milhões de anos com o início da hominização, da bipedização, do cérebro de 600 cm³. Um outro, com a domesticação do fogo e o conjectural aparecimento da linguagem. Um terceiro, com o surgimento do *homo sapiens* e desenvolvimento da representação simbólica, da mitologia, da arte e da religião, numa palavra, o entrelaçamento com o mundo imaginário. E, finalmente o surgimento das sociedades históricas há dez mil anos, a sociedade que sobrevive por meio das guerras e do genocídio.

Há várias maneiras de se contar estes nascimentos/mortes, e cada uma dessas narrativas podem ser opostas e complementares. O que elas têm em comum é a insistência de que a humanidade é efetivamente um vir a ser, como uma criança, que é sempre uma promessa sobre o velho homem.

Corroborando com esta perspectiva, Comte-Sponville (2007) defende que a infância constitui o ponto inicial da humanidade, mas é através do tempo e através da cultura e, da própria natureza, que aos poucos a qualidade de humano ganha importância no desenvolvimento do ser.

Segundo o autor, a humanidade possui como característica uma dualidade, onde há uma tendência geral, embora seja possível encontrar exceções, de um lado estão as meninas e do outro os meninos. As meninas possuem habilidades



primeiras com a linguagem, conseguem entender e se expressar melhor que os meninos, que por sua vez, desenvolvem a agilidade e objetividade diante da vida:

As meninas, ensinam-nos os psicopedagogos, falam antes e melhor. Estão do lado da palavra, da relação, da intersubjetividade: nadam na linguagem ou na humanidade como um peixe na água. Os meninos têm mais facilidade com os objetos, que manipulam mais. Estão do lado do mundo, da ação, da objetividade. (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 31).

Apesar de se tratar de uma tendência geral, Comte-Sponville (2007) acredita que as meninas naturalmente desenvolvem a humanidade dentro de si mesmas mais facilmente do que os meninos, pois elas conseguem florescer seus instintos afetivos e relacionais desde muito cedo. Tal fato pode ser observado nas brincadeiras das crianças, as meninas, por exemplo, ensaiam a maternidade e os laços afetivos ao brincar de boneca, os meninos por sua vez, se isolam com seus carinhos e tanques de guerra. O brincar de um, é distante e diferente do outro.

Pode-se argumentar que esses acontecimentos se devem à educação diferenciada que a sociedade oferece a ambos, meninos e meninas. Do mesmo modo, o argumento pode surgir das diferenças físicas e das necessidades psicológicas que surgem ao longo do crescimento de cada um, mas devemos atentar antes de tudo isso, para o fato de serem sujeitos em formação humana e que por isso, não possuem conhecimento dessas diferenças. São seres a caminho da humanidade, crianças que devemos orientar e resguardar dos perigos da vida.

Entretanto, diante das incertezas da vida, o percurso da humanidade se revela mais doloroso na fase seguinte à infância, a adolescência. Segundo Comte-Sponville (2007), a adolescência se torna mais um processo do que um estado, em que não se sabe onde realmente se começa ou se termina. Nessa fase, o ser não é mais criança, mas ainda não é um adulto. É aqui que as incertezas da humanidade se revelam de maneira assustadora, os conflitos internos surgem, os sentimentos se misturam, os contrastes sociais confundem, há o narcisismo, a revolta, a solidão, os sonhos e, ainda, a melancolia:

“A melancolia”, dizia Hugo, “é a felicidade de estar triste”. Essa felicidade se parece com a adolescência, que é a idade romântica por excelência (a única idade, diria eu, em que o romantismo é outra coisa que não mentira ou



bobagem). Você odeia sua família, a sociedade, a terra inteira. Prefere seus sonhos. Prefere seus ideais (COMTE-SPONVILLE, 2007, p. 36, grifos do autor).

Nessa fase, aquilo que nos faz humanos, a essência humana, os sentimentos, desejos e dilemas interiores, se confrontam com regras de viver e conviver com outros seres em sociedade. O adolescente enfrenta um turbilhão de mudanças físicas e psicológicas, forças interiores que se revoltam para a vida, ele passa a julgar e enfrentar os pais. Os ensinamentos da escola, por sua vez, se tornam enfadonhos e conflitantes com seus desejos. Tudo pode se tornar motivo para revolta, tristeza e solidão.

Nesse momento, a mídia pode surgir como instrumento acalentador, acolhedor. Os filmes e programas de TV espelham os anseios, dilemas e sonhos dos adolescentes. É através dos conteúdos midiáticos que os seres em formação humana encontram muitas vezes referenciais ou modelos de comportamento e acalento diante da vida.

Conforme Morin (2011) os conteúdos transmitidos pela indústria cultural enfatizam temas que falam com questões profundas do ser humano, que possui como necessidade primordial a busca pela felicidade. Isto revela que os conteúdos midiáticos estão além do entretenimento e informação, mas que também podem atuar como agentes de transformação humana.

Ainda segundo Morin (2011), a assistência televisiva permite que o telespectador transite entre o mundo real e o imaginário através de uma dupla consciência, projetando-se nos conteúdos das narrativas transmitidas pelas mídias e identificando-se com seus personagens, ao mesmo tempo que sabe que não passam de ficção.

É nesta perspectiva, que o imaginário oferecido pelos meios de comunicação de massa permite ao sujeito adolescente pequenas satisfações psíquicas, servindo como fonte de exteriorização de sentimentos interiores, aliviando um pouco as características latentes da sua própria qualidade de humano que a sociedade rechaça ou proíbe que sejam expostas.



A mídia emerge como fuga e alternativa da angústia e da solidão dos sentimentos que nos tornam humanos, os quais um adolescente ainda não consegue lidar sozinho. Os conteúdos midiáticos enfocam dilemas da juventude humana e falam diretamente com ela, algo que os pais, a escola e demais instituições da sociedade não conseguem fazer satisfatoriamente, na maioria das vezes.

A família tende a proibir e limitar as atitudes e características humanas dos sujeitos em formação, a escola por sua vez, possui regras e receitas que acabam afastando os jovens de seu ambiente. Tanto a família como a escola se tornam instituições que tendem mais a afastar os adolescentes do seu convívio do que a se aproximar deles e entendê-los. Por outro lado, os meios de comunicação, com sua linguagem e imagens, emergem como agentes de interação e socialização. Ao explorar as características que nos tornam humanos, como o amor, o ódio, a inveja e a raiva em suas narrativas, a mídia consegue explorar os dilemas e anseios que há em cada um de nós, atingindo o interior do ser humano. Entretanto, a escola, e muitas vezes a família, tendem a não reconhecer o potencial educativo e conciliador que a mídia possui. A família tende a censurar os conteúdos midiáticos e a escola busca o máximo de distância desses em seu ambiente educativo.

A escola apreende os conteúdos midiáticos como fomentadores de entretenimento e distração social, sendo assim reservados para fora do ambiente formal do saber. Mesmo quando se faz uso de algum instrumento midiático, este é utilizado apenas como técnica, como meio de transmissão de conteúdo pedagógico e nunca como fonte de apoio ao ensino-aprendizagem.

A cultura escolar construiu assim, verdadeiras barreiras no que diz respeito a entrada dos conteúdos que são transmitidos pela mídia em seu ambiente educacional. Para Orozco Gomes (2008) isso se deve a antigos estereótipos atribuídos aos conteúdos midiáticos. O primeiro estereótipo se refere aos prejuízos que os conteúdos da mídia podiam oferecer ao desenvolvimento educativo dos educandos. O segundo estereótipo trata da posição privilegiada e legitimada que a escola ocupa como única instituição com a função de educar formalmente em



sociedade. O próximo estereótipo concebe os conteúdos difundidos pelos meios de comunicação de massa como algo prejudicial aos conteúdos pedagógicos, pois são destinados para temas e espaços do não-sério. O último estereótipo entende que a cultura de massa é persuasiva e monolítica, tendo poder de influenciar diretamente os receptores, que por sua vez, são seres passivos.

Em contrapartida, levantamos aqui o seguinte questionamento: até onde esses estereótipos criados pela escola contra os conteúdos midiáticos se referem intimamente com a sua própria insegurança diante do novo, diante daquilo que pode em algum momento discutir seus ensinamentos e métodos de ensino?

Acreditamos que o educando necessita de ensino e instrução para a vida, necessita de reflexões que favoreçam as soluções para seus dilemas enquanto ser humano que vive e atua em sociedade com outros seres, visto que fórmulas e regras gramaticais estão muito aquém dessas questões.

Na instituição escolar não há espaço para o desenvolvimento do afeto e sentimentos humanos, não há estímulo para a exteriorização das pulsões e aflições interiores que atingem os sujeitos humanos.

Aprendemos o processo educativo como uma fase de formação social, que não deve rejeitar as complexidades que formam o humano, pois ao fazer isso, pode levar o aprendiz a uma profunda crise existencial.

Entendemos a educação como um processo complexo que deve explorar os diversos âmbitos da vida humana, seja ela voltada para a vida profissional ou afetiva do sujeito, pois antes de qualquer regra ou teoria, somos seres humanos, constituídos por um entrelaçamento de múltiplos elementos.

Os conteúdos midiáticos podem aproximar a escola com as questões subjetivas que afligem os jovens em formação. O diálogo com os conteúdos midiáticos pode integrar o processo educativo favorecendo uma audiência mais ativa e reflexiva.

Do mesmo modo, em uma sociedade globalizada, as fontes de instrução e educação social se multiplicam, o aprendiz tem a sua disposição outras instâncias



de socialização e referências para agir e interpretar a sociedade em que se insere, e a escola deve se adaptar a esse novo cenário e não se opor a ele.

Morin (2003) defende que esse cenário globalizado indica a urgência vital em educar para a era planetária, em que se faz necessário reformas no modo de conhecimento, do pensamento e do ensino, três esferas interdependentes que formam um todo complexo. Essas reformas incluem uma reestruturação na formação e pensamento dos próprios educadores, que constituem um forte grupo de agentes conscientes de sua difícil missão social.

No entanto, nem sempre a instituição escolar e os educadores estão abertos às mudanças e/ou inovações no ensino formal. Fato que pudemos constatar nos resultados levantados na pesquisa acadêmica intitulada *A Televisão na Escola*⁴, em que verificamos que a instituição escolar pesquisada ainda se mantinha presa aos antigos estereótipos em relação aos meios de comunicação, concebendo-os como prejudiciais para a formação do aluno, ao mesmo tempo em que tentava se manter fiel à ideia de que a escola deve ser reconhecida como única fonte de educação em sociedade.

Do mesmo modo, os resultados da pesquisa citada, mostraram que 81% dos professores investigados planejam suas aulas seguindo prioritariamente as recomendações do livro didático e, apenas 48% deles acreditam na possibilidade de diálogo com os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação para a formação do sujeito no ambiente escolar. Tal fato revela que o planejamento pedagógico da escola investigada era em sua maioria voltado para o desenvolvimento do pensamento racional e objetivo, não havia assim, espaço nos planejamentos para a reflexão e estímulo às questões humanas.

Na pesquisa, ao serem questionados se os conteúdos transmitidos pela mídia, em especial pela televisão, poderiam ajudar ou atrapalhar o ensino, apenas 29% dos professores afirmaram que eles podem contribuir para aumentar a eficácia do ensino, enquanto 67% deles julgaram que esses conteúdos tanto podem atrapalhar como ajudar, uma vez que depende da sua qualidade e de como eles são trabalhados em sala de aula, 5% deles afirmaram não possuir opinião sobre isso.



Esses dados comprovam que há uma resistência em relação a utilização dos conteúdos difundidos pelos meios de comunicação no ambiente educacional. Para a escola, o caráter afetivo e lúdico desses conteúdos emerge como um empecilho à formação do pensamento racional, tornando os seus conteúdos pedagógicos ineficientes na educação do aluno.

Tal fato, porém, não corresponde às expectativas e desejos dos próprios alunos pesquisados, para 88% dos estudantes que participaram da pesquisa, os conteúdos provenientes dos meios de comunicação poderiam ajudar no seu aprendizado e desenvolvimento social. O que mostra a aceitação e familiaridade dos jovens com os conteúdos midiáticos, comprovando a proximidade e a relação íntima desses conteúdos com os aprendizes. O que foi comprovado pelos números da pesquisa, que revelou que 99% dos estudantes afirmaram assistir televisão e 83% o faz todos os dias, dedicando entre uma a quatro horas diárias de atenção aos conteúdos transmitidos.

A escola não deve assim ignorar esses dados, o aprendizado das novas gerações perpassa pela articulação entre diversos agentes de socialização e referência social, a mídia é um deles. A escola deve habituar-se a esse novo ambiente globalizado e preparar-se para atuar como agente mediador, aliando os conteúdos midiáticos que perpassam as questões humanas da vida em sociedade ao seu ensino pedagógico formal.

Essa dificuldade em promover um diálogo entre os conteúdos midiáticos e a escola se justifica, em parte, quando consideramos à própria base de formação dos educadores. Conforme dados da pesquisa, 53% dos professores pesquisados admitiram sentir dificuldades em incorporar e relacionar os conteúdos vistos por eles na televisão com suas disciplinas. De nossa perspectiva, entendemos que apenas a assistência televisiva, ou o consumo dos conteúdos midiáticos, não resulta na competência para relacionar e incorporar os conteúdos transmitidos pela mídia na escola. Há assim, a necessidade de uma formação midiática voltada para os docentes, que considere e valorize a presença intensa das novas tecnologias de comunicação e informação na vida dos sujeitos na era contemporânea.



Nesta perspectiva, encontramos caminhos possíveis e aplicáveis na pesquisa intitulada *Sobre imagens, pensamento e educação: narrativa de uma caminhada ao encontro do sujeito imaginador na escola*⁵ que traz um trabalho experimental sobre a condição humana do sujeito imaginador na contemporaneidade. Nela, o pesquisador Jucieude Evangelista (2017) nos leva a considerar a possibilidade de utilizar a criação de imagens para explorar o pensamento humano.

Essa é uma estratégia metodológica inovadora que explora o imaginário humano e traz novas possibilidades pedagógicas aos docentes, frente a um racionalismo dominante na cultura escolar e acadêmica, que prioriza o uso instrumental dos meios e tecnologias da comunicação, fragmentando e hierarquizando os saberes em disciplinas, partindo a formação humana do próprio sujeito, que é levado a se dividir entre a razão e a imaginação:

Nesse âmbito, a instrumentalização das tecnologias e dos meios de comunicação é a forma predominante pela qual as instituições educacionais incorporam ao mesmo tempo em que se integram à cultura da imagem. Na lógica da “educação bancária”, o sujeito não é mais do que um repositório de informações, aprendendo a conhecer apenas por aquilo que se mostra ou que tem visibilidade, em lugar de aprender a conhecer também por aquilo que pode criar. A imagem, e principalmente a imagem técnica é a criatura que sujeita o criador (EVANGELISTA, 2017, p. 21).

O autor observa que a criação de imagens vai além das imagens projetadas no cinema, na televisão e na mídia como um todo, mas diz respeito a imagem gerada no pensamento do sujeito: “E a imagem é antes de tudo, um elemento endógeno, é uma criação do pensamento. Criar imagens constitui um gesto humano espiritual, uma potência, indiferente a qualquer sujeito. Criar imagem é humano, assim como pensar é humano” (EVANGELISTA, 2017, p. 16). Neste sentido, ao utilizar-se dos meios e técnicas de comunicação, promovendo a criação e uso de imagens, o educador consegue alcançar o pensamento humano dos seus aprendizes, promovendo uma aproximação e maior eficiência na formação desses sujeitos.

Para tanto, há a necessidade da promoção de reflexões acerca dos dispositivos tecnológicos utilizados no ambiente escolar junto aos docentes, bem



como no que se refere ao uso existencial dessas tecnologias na educação, indo além da sua utilização e aplicação prática:

Sob essa perspectiva, uso e significado, retroagem um sobre outro. Um determinado uso de uma tecnologia da imagem, como o que propusemos para o vídeo, torna-se possível, ou explorado, quando o sujeito atribui significado a esse uso. Assim, uso e significado são desenvolvidos na vida, eles são parte da existência do sujeito. (...) Conhecer o sentido que as tecnologias da imagem podem ter na vida ordinária dos sujeitos, particularmente daquelas categorias envolvidas nesta pesquisa, estudantes e professores, pode ser um caminho para desenvolver novos usos e novas formas de efetivação da potência do sujeito imaginador na educação (EVANGELISTA, 2017, p. 262).

O reconhecimento do potencial dos conteúdos midiáticos no que diz respeito às questões subjetivas, aliados aos conteúdos pedagógicos podem garantir a eficiência e eficácia no processo educacional do sujeito enquanto ser humano.

Uma vez que os conteúdos da mídia se fazem presentes em todos os espaços da vida em sociedade, pois atinge questões profundas que falam ao âmbito do sujeito em qualquer momento de sua vida, a escola não escapa a isso. Tal fato é comprovado pela primeira pesquisa citada, que conforme 97% dos professores pesquisados, seus alunos sempre comentam em sala de aula os conteúdos que assistem na televisão, mesmo que não sejam perguntados ou se relacionem com os conteúdos ministrados.

Neste ponto, fica evidente que a escola não consegue exterminar e eliminar a presença de elementos da cultura midiática em seu ambiente de ensino. Mesmo que se utilize de regras e punições para rechaçar esses conteúdos em sala de aula, eles a vencem e a atravessam, pois se compõem de qualidades humanas, fazem-se por elas e para elas, e isso não pode ser separado dos seres que as comportam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De nossa ascendência cósmica, constitui-se nossa descendência terrestre e física. Da terra nasceu a vida da qual nos desenvolvemos pelo ramo animal. Da nossa identidade biológica, como espécie, desenvolvemos nossa hominização, que



adquiriu mais que um caráter genético, conquistou o patrimônio psicológico e sociológico.

Compreendemos nessa aventura em comum, qual o lugar do humano e percebemos que conhecê-lo é não separá-lo do contexto de sua condição. Prosseguimos com nossa aventura da hominização a partir dos nossos enraizamentos cósmicos e da dependência do que é vivo. Até que nossas próprias descobertas modifiquem o contexto do conhecimento e da cultura.

Ao longo dessa aventura, esteve sempre impregnado em nossas atividades o desenvolvimento tecnológico e imaginário, de onde surgiram os sistemas mais simples de comunicação, até chegarmos nas ferramentas midiáticas como as conhecemos hoje. Como um ponto do holograma, podemos conhecer o humano que hoje somos pelos saberes acumulados na produção desses artefatos midiáticos, ao mesmo tempo tecnológicos e culturais.

À espera da religação entre as disciplinas que podem compor esta visão do humano, hoje a cultura midiática consegue nos colocar diante de um conhecimento complexo sobre a humanidade (e suas possibilidades) e exercer uma atração fantástica sobre o imaginário de jovens e adultos. Desse ponto de encontro, é que se devem partir as propostas para a inserção da mídia na educação, uma vez que, a redução da cultura escolar aos domínios privilegiados da ciência não está promovendo uma transformação na educação.

O reconhecimento da qualidade humana na mídia manifesta nos jovens em idade escolar uma atenção e um interesse. A mídia pode ser promotora de cultura e produto da capacidade humana, como ambas são sistemas em aberto, a mídia pode superar a condição de mera reprodutora e disseminadora dos padrões sociais dominantes e, ser, então, um privilegiado instrumento do reencontro com a humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



COMTE-SPONVILLE, André. **A vida humana**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

EVANGELISTA, Jucieude Lucena. **Sobre imagens, pensamento e educação**: narrativa de uma caminhada ao encontro do sujeito imaginador na escola. Tese apresentada ao programa do pós-graduação em Ciências Sociais. PPGCS/UFRN, Abril/2017. 411p.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro pela incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Ensinar a viver**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 10a Ed. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 2011.

MORIN, Edgar; CIRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

OROZCO GOMEZ, Guillermo. **Professores e meios de comunicação**: desafios, estereótipos. Comunicação & Educação. Brasil, v. 3, n. 10, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4368/4078>>. Acesso em 03 mai. 2010.

PAIVA, M. Soberana de; LUCENA, Jucieude de Evangelista; PINTO, Márcia de Oliveira. **O papel sócio-educativo das mídias na contemporaneidade**: um estudo sobre as relações entre televisão, a escola e a família. Anais do 8º Salão de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró: UERN, 2012, p.821-827.

SERRES, Michel. **Narrativas do humanismo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

¹ PAIVA, M. Soberana de; LUCENA, Jucieude de Evangelista; PINTO, Márcia de Oliveira. **O papel sócio-educativo das mídias na contemporaneidade**: um estudo sobre as relações entre televisão, a escola e a família. Anais do 8º Salão de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró: UERN, 2012, p.821-827.

² EVANGELISTA, Jucieude Lucena. **Sobre imagens, pensamento e educação**: narrativa de uma caminhada ao encontro do sujeito imaginador na escola. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. PPGCS/UFRN, Abril/2017. 411p.



³ Título Original: Jeder Für Sich urd Gott Gegen Alle. Dirigido por Werner Herzog (1974).

⁴ O projeto de iniciação científica, intitulado *A Televisão na Escola*, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Comunicação, Cultura e Sociedade – GCOM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, foi desenvolvido na cidade de Mossoró-RN durante os anos 2009 a 2012, com o objetivo de pesquisar o consumo de conteúdos televisivos e as relações de mediação entre professores do ensino médio, estudantes e suas famílias, buscando entender os diálogos e rupturas estabelecidos entre esses espaços de socialização e de formação.

⁵ Op. Cit.

Recebido em: 28/02/2018
Aprovado em: 31/07/2018

