

DA PAIDÉIA DOS DIÁLOGOS PLATÔNICOS À CRÍTICA DE MCLUHAN SOBRE A ESCOLA (FORMATAÇÃO) CONTEMPORÂNEA

FROM PAIDEIA THE PLATONIC DIALOGUE TO THE MCLUHAN CRITIC
ABOUT THE CONTEMPORARY SCHOOL (FORMATTING)

AIRTON LORENZONI ALMEIDA*

RESUMO

Neste artigo, analisamos as concepções pedagógicas de Platão – especialmente as que se encontram no texto *A República* – que visam a formar um cidadão e, ao transpor esses conceitos à modernidade, procuramos entender os caminhos que a educação trilha na construção de sujeitos, na atual era eletrônica da “aldeia global”. À luz da contemporaneidade, buscamos uma aproximação dos enunciados platônicos com as teorias de McLuhan, expressas em alguns de seus escritos sobre escola, ensino e aprendizagem, apontando que a instituição escolar contemporânea, ao alargar os conceitos platônicos de controle, vigilância e censura, sob uma ótica do capital, acaba produzindo/formatando indivíduos desinteressados em percorrer os caminhos para a conquista da sua emancipação.

Palavras-chave: Educomunicação; Cidadania; Mídia; Comunicação Social; Aldeia Global.

ABSTRACT

The article analyzes the thought of Plato – especially in the text *The Republic* – the pedagogical conceptions that they aim to form a citizen and when transposing these concepts to modernity looks to understand the ways the education treads in the construction of citizens, in this electronic age of the Global Village. To the light of the contemporaneity it searches an approach of the platonic statements with the theories of McLuhan – expressed in some of his writing jobs about school, education an learning – pointing that the school as contemporary institution when widening the platonic concepts of control, monitoring and censorship, under an the capital point of view ends producing individuals disinterested in covering the ways to the conquest of its emancipation.

Keywords: Media Literacy; Citizenship; Media; Social Communication; Global Village.

* Mestre em Educação nas Ciências, área de Comunicação Social pela UNIJUÍ (RS); Professor de Comunicação Social no Instituto Blumenauense de Ensino Superior – IBES (SC); graduado em jornalismo pela UFSM.

INTRODUÇÃO

É na antigüidade grega que encontramos o berço da civilização ocidental. Mais do que nos legar arte e cultura, os gregos nos deixaram toda uma *episteme* que atravessou séculos e civilizações e que, hoje, encontra-se enraizada nas mais diversas formas de conhecimento produzidas pelo homem. Podemos destacar, também, que a Grécia forneceu as bases da educação formal, cujo modelo conceitual se aproxima da nossa visão do que é (ou seria), de fato, educar. Basta uma leitura dos textos clássicos gregos, sejam eles os poemas, as tragédias ou as comédias, para nos sinalizar pontos daquilo que poderia se estabelecer como educar um homem. Entretanto, não coube aos escritores de tragédias ou comédias esse papel. Foi a partir dos Sofistas, com seus discursos retóricos do século V a.C e, posteriormente, em textos distintos de Platão, Isócrates e Aristóteles – além do que se atribui a Sócrates – que se tem balizado esse conceito em forma de um estatuto, profundamente ligado às questões da filosofia ou, em outras palavras, à alma dos homens.

A conceituação do que seria esse ideal educativo para os gregos – e que vamos encontrar ainda hoje no ideário de educadores contemporâneos – está nos poemas de Homero, e se traduz em uma expressão: *arete*. Os versos e cantos homéricos falam de heróis, seus feitos e glórias, e nos levam a entender que educar um indivíduo passa, exatamente, por essa questão: a de produzir/introduzir no homem um nobre conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, que se decompõem em bravura, coragem, força, destreza, eloqüência, capacidade de persuasão e racionalidade, com o fim único de engrandecimento da alma (conquistado pelo encontro da verdade, do belo e do justo) e do conjunto da sociedade.

Faz-se importante destacar que esse ideal educativo, segundo os literatos e os filósofos que o conceberam, é um bem restrito aos homens livres da Grécia, poucos, é verdade, que se encontravam na casta da aristocracia e a quem estava destinado o papel de guardiões sociais e do seu grupo de regras para este bem-viver entre homens e cidades.

Neste texto, não pretendemos aprofundar ou discutir a questão dessa educação sectária, mas, sim, seus fundamentos que podem ser expressos como uma instrução militarizada e cívica (glorificada) e que mais de quatro mil anos depois de ter sido formulada e estabelecida pelos antigos gregos se faz ainda tão presente, mas em novas perspectivas de dominação na sociedade atual, denominada por McLuhan (1971) como “aldeia global”.

A PAIDÉIA PLATÔNICA

Em Havelock (1996), assim como em Gadotti (2003), encontramos apontamentos que nos indicam a essência do pensamento platônico sobre a educação, o único bem, porém o mais valioso, que o homem leva para a eternidade. Segundo Gadotti (2003, p. 34), a filosofia de Platão, no que tange à escolarização, propõe “retirar o ‘olho do espírito’ enterrado no grosseiro pantanal do mundo aparente, em constante mutação, e fazê-lo olhar para a luz do verdadeiro ser, do divino”, ou seja, o bom cidadão, justo e de qualidades morais inalienáveis deve abandonar a ilusão percebida e produzida pelos sentidos e entregar-se à contemplação da realidade na sua forma pura.

Um mergulho nos escritos platônicos produzidos no século V a.C indicam com mais precisão como se dá esse estatuto da educação para o engrandecimento, ou heroicidade, do

sujeito. A *paidéia*¹ platônica, isto é, uma educação integral permeada pela cultura da sociedade e pela criação individual de outra cultura, numa relação dialética, deve se consolidar, a princípio, fundamentalmente pela iniciação dos meninos nas artes da ginástica (com vistas a desenvolver o físico, o corpo) e da música (tomada como fio condutor para a modelagem da boa e justa alma).

Na obra **A República** – por meio do diálogo de Sócrates com outros pares – ao tentar estabelecer a estrutura ideal, mesmo que utópica, de uma cidade (Estado) perfeita e harmoniosa, Platão (2001) revela que uma sociedade só pode ser justa se for bem educada. Nesse sentido, a instrução dos meninos (*paidéia*) precisa ser constantemente vigiada com vistas a gerar guerreiros e guardiões (portanto heróis) capazes de mandar e de se fazerem obedecer dentro de uma ordem estabelecida pelo consenso social, e cujos fundamentos passam, obrigatoriamente, pela temperança e pela justiça.

Na perspectiva platônica, essa vigilância deve se dar desde a mais tenra idade, exercendo-se um severo controle, especialmente sobre os discursos poéticos. Bastante representativo nesse sentido de crítica à poesia e à retórica é o diálogo entre Sócrates e Adimanto (**A República**, Livro II, 377b; 377c), no qual Platão faz, como em toda a sua obra, um libelo contra a má poesia (*mimesis*) na formação intelectual e moral dos cidadãos.

- Ora tu sabes que, em qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro? Pois é sobretudo nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira

imprimir numa pessoa? [...] Ora, pois, havemos de consentir sem mais que as crianças escutem fábulas fabricadas, ao acaso por quem calhar, e recolham na sua alma opiniões, na sua maior parte, contrárias às que quando crescerem, entendemos que deverão ter?

- Não consentiremos de maneira nenhuma.
- Logo, devemos começar por vigiar os autores de fábulas, e selecionar as que forem boas, e proscrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as mães e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com as mãos. Das que agora se contam, a maioria deve rejeitar-se (PLATÃO, 2001, p. 87).

O fragmento destacado aponta para um dos principais eixos da teoria educacional platônica: o exercício de uma constante vigilância e de uma censura prévia aos “enganadores discursos poéticos” acabaria, na concepção do filósofo, por impedir a possibilidade de haver qualquer forma de desvio ou de corrupção na construção moral dos jovens. Segundo Platão, os jovens devem seguir os exemplos dos pais, dos pedagogos, dos mestres e dos cidadãos mais velhos, com o intento de obterem deles exemplo de dignidade, de gestos e de maneiras polidas, elegância na conduta do corpo e da alma, bem como o respeito para com as leis da cidade e para com os mais velhos.

Diante dessas observações, entende-se que a base educacional sugerida por Platão prende-se à imitação dos exemplos de virtude e, portanto, que qualquer possibilidade de desvio deve ser banida do convívio dos cidadãos. A preocupação quanto ao controle das mensagens discursivas transmitidas

¹ A expressão tomada no sentido literal, cuja origem é *paidos*, significa criança e alguns tradutores do grego estabelecem como “criação dos meninos”. Faz-se necessário ressaltar que ela não aparece nos escritos de Platão, utilizados como objeto deste trabalho. Olga Pombo (2005), em estudo sobre a educação grega, cita como Platão conceitua a expressão *paidéia*: “[...] a essência de toda a verdadeira educação ou *paidéia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento”

às gerações pode ser explicada através do fato de ser a virtude uma das qualidades produzidas pelos deuses e/ou pelos heróis. Portanto, não caberia aos poetas o papel de falsear a verdade divina, ou seja, mostrar que os deuses ou os heróis também estão sujeitos às suas fraquezas. Não existe em Platão a possibilidade do sujeito deixar aflorar sua subjetividade na leitura e na interpretação.

No Livro III, de **A República**, Platão (2001) procura esclarecer essa questão, especialmente no trecho do diálogo (391d) em que Sócrates, após apresentar a Adimanto “maus exemplos” de argumentos sobre os deuses, contidos nos poemas *Odisséia* e *Íliada*, afirma a necessidade de que,

[...] não acreditemos nem consintamos que se diga que Teseu, filho de Poséidon, e Pirítoo, filho de Zeus, se entregaram a tão terríveis raptos [os de Helena e de Perséfone], nem que qualquer outro filho de deus e herói ousaria cometer os feitos tremendos e ímpios de que agora os acusam. Pelo contrário, forcemos os poetas a dizer que não cometeram tais atos, ou então que não eram filhos de deuses, mas que não afirmem as duas coisas ao mesmo tempo, nem tentem convencer os nossos jovens de que os deuses são causadores do mal, e de que os heróis não são em nada melhores do que os homens... (PLATÃO, 2001, p. 113).

Para Platão (2001), os poetas, ao falarem de deuses e de heróis, como se eles fossem os próprios deuses e/ou heróis de suas narrativas, criam uma falsa imagem e um mau modelo para a educação adequada à formação dos guerreiros e dos dirigentes gregos. Segundo Gagnebin (1997), a crítica platônica à representação ou mimesis reside muito mais na ideologia do que na estética. A mimesis, ao assumir uma força de imagens fortes e com simulacros, acaba, na concepção de Platão, “intervindo como fator de engano e de ilusão, ligado aos encantos da arte

e à ingenuidade dos ouvintes” (GAGNEBIN, 1997, p. 83).

Sobre isso, os trechos do diálogo 378 c; d, do Livro II, são esclarecedores:

[...] Não devem contar-se na nossa cidade [...] que os deuses lutam com os deuses, que conspiram e combatem – pois nada disso é verdade – se queremos que os futuros guardiões da nossa cidade considerem uma grande vileza o odiarem-se uns aos outros por pouca coisa. [...] [relatar combates entre deuses, ódios entre familiares] quantos Homero forjou, é coisa que não deve aceitar-se na cidade, quer essas histórias tenham sido inventadas com um significado profundo, quer não. É que quem é novo não é capaz de distinguir o que é alegórico do que o não é... (PLATÃO, 2001, p. 91) [grifos e interpolações minhas].

Também sob vigilância estava a ginástica (geralmente acompanhada por músicas extraídas de um instrumento mais seco como a lira e não a harpa, com seus sons tidos como moles), e cujo papel na perspectiva educativa se constituía em fornecer ao educando o domínio de si e a sujeição total das paixões em detrimento da razão, desenvolvendo em cada indivíduo e, por conseguinte, na totalidade dos homens que formavam a polis, qualidades como virilidade, paciência, tolerância, força, coragem, lealdade, devoção e respeito aos direitos dos demais cidadãos. Ginástica e música tinham fins morais, éticos e, portanto, não poderiam ser subvertidas por forças de representação mimética que pudessem levar o homem à dúvida, à hesitação, quer quanto aos seus fins ou à sua formação.

No trecho 424b; 424c, do Livro IV de **A República**, Platão (2001) dá voz a Sócrates para que ele insista na necessidade e importância da censura e do controle social sobre os atos dos cidadãos quando esses tentarem, de alguma forma, modificar hábitos ou convenções já dados

como verdade e, logo, aceitos (ou impostos) como tal pela maioria dos homens. Alerta que tais modificações (e aqui ele usa o gênero musical como metáfora para sustentar sua tese) podem infiltrar-se na sociedade e, aos poucos, alterar as formas de sociabilidade, as leis e, na essência, o caráter do homem.

[...] devem os encarregados da cidade apegar-se a este sistema de educação, a fim de que não lhes passe despercebida qualquer alteração, mas que a tenham sob vigilância em todas as situações, para que não haja inovações contra as regras estabelecidas na ginástica nem na música. [...] deve ter-se cuidado com a mudança para um novo gênero musical, que pode pôr tudo em risco. É que nunca se abalam os gêneros musicais sem abalar as mais altas leis da cidade... (PLATÃO, 2001, p. 168-9).

Em uma outra bela passagem do diálogo que Sócrates estabelece com Adimanto, (Livro IV, 425a;425b; 425c), compreende-se que Platão (2001) aponta para um dos conceitos-chave em que deve se fundar a educação: a busca e o exercício da cidadania. Sobre isso, escreve:

[...] nossos filhos devem logo participar em jogos mais conformes com a lei, pensando que, se eles lhe forem contrários, é impossível que daí se formem homens cumpridores da lei e honestos. [...] Quando as crianças principiam por brincar honestamente, adquirem, através da música, a boa ordem e, ao contrário daqueles [que se deixam seduzir e corromper pelos novos gêneros musicais e pela inobservância das leis], ela acompanha-os para toda a parte, e, com o seu crescimento, endireita qualquer coisa que anteriormente tenha decaído na cidade. [...] E sem dúvida descobrirão aquelas leis, que pareciam pequenas, e que

os seus antecessores tinham deitado todas a perder.

- Quais?

- As seguintes: o silêncio que os mais novos devem guardar perante os mais velhos; o dar-lhes lugar e levantarem-se; os cuidados para com os pais; o corte de cabelo, o traje, o calçado, e toda a compostura do corpo, e demais questões desta espécie... (PLATÃO, 2001, p. 170-1) [interpolações minhas].

O fragmento citado permite entender que está na família o início da boa educação, tanto que o filósofo explica no transcórre do diálogo que, sobre a questão posta, não há necessidade de legislação. E reforça, assim, que a imitação dos bons exemplos de virtude se constitui na chave-mestra da boa instrução. O que se está afirmando toma por base a resposta dada por Sócrates a Adimanto, quando este lhe questiona de que forma seriam cumpridas as leis, se elas não estivessem escritas: “Parece-me, Adimanto, que o impulso que cada um tomar com a educação determinará o que há-de seguir. Ou cada ovelha não busca sempre sua parilha?” (PLATÃO, 2001, p. 171).

A PAIDÉIA CONTEMPORÂNEA

Das inúmeras possibilidades de leitura e de interpretação oferecidas por Platão em seus diálogos, propõe-se um recorte pelo viés da disciplinarização do sujeito. Procura-se centrar o olhar nos conceitos de *arete* e *paidéia*², projetados na contemporaneidade, com o propósito de se entender como o alargamento conceitual do projeto educativo grego acabou sofrendo, em decorrência da evolução social e pelos contextos histórico-sociais (políticos, econômicos, sociais,

² Para este texto, tomamos os sentidos de *Areté* e de *Paidéia* como foram formulados por Marilena Chauí. “*Areté* indica um conjunto de valores (físicos, psíquicos, morais, éticos, políticos) que forma um ideal de excelência e de valor humano para os membros da sociedade, orientando o modo como devem ser educados e as instituições sociais nas quais esses valores se realizam” (CHAUI, 2002, p. 495). No latim, e por extensão no português, seria traduzido como virtude. *Paidéia*, definida como educação ou cultivo das crianças; instrução; cultura, deriva do verbo *paideúo*, cujo significado é “educar, ensinar os valores, os ofícios, as técnicas, transmitir idéias e valores para formar o espírito e o caráter, formar para um gênero de vida” (Id., *Ibid.*, p. 507).

culturais, étnicos) vividos pelo homem ao longo de séculos, exatamente aquilo que o filósofo tanto se opunha: a deformação.

Diante do exposto, compreende-se que, na sua forma mais alargada, o conceito de *paidéia* não pode ser entendido apenas como uma técnica própria de preparação da criança para a vida adulta, de forma a desenvolver um conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, visando à formação de um cidadão. Ele também designa o resultado do processo educativo que se prolonga muito além dos bancos escolares: por toda a vida, visando a tornar os indivíduos sempre melhores. Queremos acreditar que foi nessa ampliação conceitual e na sua adaptação às tecnologias e conquistas sociais do homem contemporâneo que ocorreu uma metamorfose dos enunciados platônicos. Amaral afirma que,

[...] enquanto natureza prática/empírica a pedagogia referia-se ao primeiro e mais elementar adestramento da criança para a vida privada e pública [...] [mas hoje] num viés prático/pragmático a pedagogia [se tornou] mais adestramento utilitarista, [...] mero adestramento para o fazer ou para o ter, [anulando assim] a formação virtuosa do educando, [seja ele] adulto ou criança (AMARAL, 2001) [interpolações minhas].

Sobre essa questão do adestramento utilitário, em texto instigante e perturbador intitulado *L'avenir de l'éducation: la génération de 1989*, McLuhan (1969) tece críticas à standardização do ensino, ou seja, à modelagem dos indivíduos que não respeita as diversidades, tempo e espaço, à imposição de uma educação linear e seqüencial, baseada em lições, livros, horários rígidos, calendários de atividades, salas estrategicamente

separadas, currículos e conteúdos que não suscitam no estudante o engajamento, a descoberta do novo. Ao contrário, leva apenas à repetição de velhas fórmulas, baseadas na disciplinarização de corpos, também enunciada por Foucault (2004): “É dócil um corpo que pode ser submetido [...] ser utilizado, [...] ser transformado e aperfeiçoado. [...] O corpo só se torna força útil se é, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2004, p. 26 e p.118).

O que Foucault (2004) e McLuhan (1969) afirmam é que esse tipo de escola que tem sido apresentado fugiu completamente aos conceitos gregos de *arete* e *paidéia* e mostra-se apenas preocupado em atender às necessidades e demandas da máquina social, ou seja, de recrutar e formatar indivíduos, transformando-os em operários-padrões especializados³. Segundo McLuhan, nessa ótica, à escola e ao professor cabem a tarefa de moldar o homem, especializando-o numa área, parcializando-o, criando um ser amorfo e acrítico à sociedade que o cerca, isto é, construindo um sujeito competidor altamente treinado e qualificado. As conseqüências desse projeto educacional, alerta o teórico canadense, tem sido mimetizar o indivíduo e suscitar a competição pela eficiência na busca de resultados imediatos através da meritocracia. O resultado deste modelo, ainda segundo Marshall McLuhan, nada mais é do que criar sujeitos capazes de se distinguir entre si, não pela originalidade nem pela criatividade, mas sim pela repetição dos movimentos produtivos, só que de forma mais rápida e eficiente.

³ Sobre esse tema, consultar também em ALMEIDA, Airton Lorenzoni. Uma leitura de McLuhan sobre a escola formatação. In: MAAS, Adriana Kemp; ALMEIDA, Airton Lorenzoni; ANDRADE, Elisabete. **Linguagem, escrita e mundo**. Ed. Unijui, 2005, p. 21-31; e ALMEIDA, Airton Lorenzoni. **Da Escola Claustro à Escola Planeta: McLuhan e a educação na aldeia global**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, UNIJUI, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=33388.

A contundência crítica de McLuhan é endereçada ao cada vez mais profissionalizante molde em que as escolas se inseriram. Ou seja, ao invés de promover/encorajar as multiplicidades humanas, está produzindo sujeitos-robôs. O autor alerta que a escola se afastou do seu objetivo primeiro para tornar-se uma produtora e repositora de mão-de-obra especializada, como se a ela coubesse o papel de recrutadora de operários para os setores de produção, sejam eles industriais ou comerciais. Escola, no entender de McLuhan, não pode ser uma extensão dos departamentos de Recursos Humanos da iniciativa privada ou mesmo do Estado. Para McLuhan (2005), esses especialistas não passam de cegos diante do mundo: “Quando uma lanterna brilha diante de nosso rosto, não conseguimos ver nada. Ora, o especialista faz isso o tempo todo; a lanterna de sua especialidade ofusca-o, obscurecendo a resposta ao problema” (MCLUHAN, 2005, p. 345).

Esse estatuto profissionalizante e formatador em que as escolas se inscreveram, ou seja, não promover/encorajar as diversidades, dando chances ao indivíduo de descobrir em si suas potencialidades e capacidades, deixa em suspenso a busca do belo e do justo (em outras palavras, de um *ethos*), e pré-fabrica, robotiza o sujeito, igualando-o e nivelando-o por baixo. Enquanto instituição, a escola tem se afastado cada vez mais do objetivo de ser um centro aberto de debates, sem muros, sem cercas, para tornar-se mais uma engrenagem a serviço do capital. A educação deve preocupar-se mais em desenvolver e afinar os sentidos e as percepções individuais e subjetivas do que em panturrar a cabeça dos indivíduos, diz McLuhan (1969), que sempre apostou numa educação contínua, pois, segundo ele, uma das funções da escola é mostrar ao seu educando que se deve tratar menos de ‘ganhar’ a vida, para se aprender a renovar a vida.

Chomsky (2004), em entrevista concedida a Donaldo Macedo, na revista **Currículo sem Fronteiras**, também trabalha nessa mesma perspectiva mcluhaniana, de que a escola contemporânea tem o caráter apenas de formatar cidadãos, por meio de discursos doutrinários e subliminares. Ele afirma:

A doutrinação é necessária porque as escolas são, de um modo geral, concebidas para apoiar os interesses do segmento dominante da sociedade, das pessoas detentoras da riqueza e do poder. Numa fase inicial da educação, as pessoas são socializadas de modo a compreenderem a necessidade de apoiar a estrutura do poder, com as corporações em primeiro plano – a classe empresarial. A lição aprendida na socialização através da educação é que se não se apoiar os interesses dos detentores da riqueza e do poder, não se sobrevive por muito tempo. É-se excluído do sistema ou marginalizado (CHOMSKY, 2004, p. 7).

Diante dessas observações, chegamos a uma compreensão mais nítida de que essa escola formatadora, cujo sustentáculo se dá na disciplinarização e docilização dos corpos, no treinamento, na vigilância, na punição e na correção, tem por objetivo impor poder e com ele construir discursos que modelam indivíduos. Esse tipo de escola cria sujeitos voltados apenas à competição e não ao seu esclarecimento e emancipação, tendo como via o respeito às diversidades e pluralidades. McLuhan (1969; 1971; 1998) afirma que o atual modelo de escola tem mais o caráter de dar ao aluno um ensino (adestramento) do que verdadeiramente uma aprendizagem (emancipação).

Uma questão que se julga importante levar em conta diz respeito à forma como até hoje a vigilância e a censura aos discursos, preconizada por Platão, mostram-se presentes, em especial, quanto aos meios de comunicação

de massa e em suas possíveis ingerências na educação. Gagnebin (1997, p.83) lembra que o filósofo grego, ao descobrir a dimensão do poder persuasivo da mimesis, “[...] tenta domar, controlar a sua produção impondo-lhes normas éticas e políticas. Esse gesto inaugura a crítica ideológica e, inseparavelmente, a censura, uma aliança infeliz que perdura até hoje”. Acreditamos que se soma a essa questão da crítica e da censura ideológica outra bastante relevante e presente na contemporaneidade: o da manipulação dos discursos, seja pelo Estado, seja pelos grupos que os enunciam. O tema também já estava presente em Platão (2001), conforme vemos no diálogo 391 d, do Livro III de **A República**: “*forcemos os poetas a dizer que [os deuses] não cometeram tais atos [...] que não afirmem as duas coisas [...] nem tentem convencer os nossos jovens de que os deuses são causadores do mal*” (PLATÃO, 2001, p. 113) [grifos meus].

A PAIDÉIA ELETRÔNICA

No contexto da contemporaneidade, o saber não deverá encontrar limites pela frente. Ao contrário. Os estudantes que viverem em estado de investigação contínua terão sempre em suas descobertas novas perspectivas de estudo. McLuhan (1969) enfatiza que o conhecimento precisa assumir o caráter prospectivo e o estudante se constituir num pesquisador inscrito em um imenso universo de informações. Aqui reside o maior desafio da escola inserida na grande aldeia global: os professores deixam de ser meros reprodutores de um “saber” específico, como eram os leitores de pergaminhos em tempos medievais, e assumem a cena como construtores de saberes múltiplos, promovendo o diálogo entre as culturas e as diversas visões

do mundo, a maioria delas apreendida através dos meios de comunicação/informação. O professor-informante e o aluno-ouvinte estão fadados a personagens de uma narrativa do passado. Nesse horizonte, aos meios e às tecnologias de comunicação/informação caberá o papel de informar. Ao mestre e ao educando, o papel de animar as discussões críticas das mensagens e construir novos conhecimentos.

O que se deve ter claro é que a instituição de ensino precisa aprender a fazer um uso apropriado dos meios de comunicação, para a transposição dos muros que separam a escola de todo o debate das diferenças étnicas, sexuais, políticas, sociais, econômicas, ambientais, presentes no dia a dia dos estudantes. É sob este prisma que McLuhan reivindica, como necessário, que esses educandários contemporâneos utilizem, de maneira intensiva, os meios de comunicação, de forma a promover um diálogo com a vida cotidiana. Na dimensão propiciada pelo emprego adequado das novas tecnologias de comunicação, essa nova “escola-planeta” decreta o fim do esquema da memorização, do condicionamento, das respostas prontas às questões postas, desde que não se mantenha uma atitude passiva diante da mídia e dos seus conteúdos.

Dito de outra forma: tornou-se insustentável o discurso maniqueísta da escola de que os meios de comunicação, com suas linguagens, discursos e tecnologias específicas, corromperam a hegemonia da transmissão de saberes delegada, pela tradição secular, nos moldes escolasticistas, à instituição escolar. É ingênuo creditar somente aos modernos meios de comunicação de massa essa questão da manipulação. Desde a era da oralidade tribal, passando pela da escrita até a era eletrônica/digital contemporânea, o domínio das idéias, do conhecimento, do saber, restringe-

se a uma classe hegemônica. Se a mídia edita o mundo que nos quer mostrar, a escola também o edita, na forma dos currículos e dos seus conteúdos. Essa discussão vem de longe: entre 1445/1448, com a invenção da tipografia por Johann Gutemberg, uma parcela maior da população passa a ter acesso à informação e é, a partir dessa invenção, que se torna mais evidente a questão da intermediação deformante do que é informado às massas. E acirra-se, assim, a disputa entre quem tem o direito sobre o poder-saber. McLuhan (1998), em entrevista a Playboy americana, faz uma interessante retrospectiva sobre essa questão e concorda que os meios de comunicação, em especial a televisão, contribuem de forma significativa pelo seu conteúdo mimético, para gerar transformações sociais profundas, fundamentalmente no que diz respeito às instituições sociais e políticas:

[Fidel] Castro é um bom exemplo do novo chefe tribal que rege seu país por um diálogo televisivo de participação de massas; governa seu país com uma câmera, dando aos cubanos a impressão deles estarem implicados direta e intimamente no processo de tomada de decisão coletiva. A habilidosa mistura que Castro faz de educação política, propaganda e condução moral é padrão para outros chefes tribais de outros países. O novo homem-espetáculo político tem que colocar, literal e figurativamente, sua audiência como coloca uma roupa e converter-se em uma imagem tribal corporativa, como fez Mussolini, Hitler e Roosevelt nos tempos do rádio e Kennedy na era da televisão (MCLUHAN, 1998, p. 296)⁴.

Não restam dúvidas de que os variados tipos de mídia, com suas linguagens, suas técnicas e tecnologias próprias, hoje significativamente inseridas no corpo social, são decisivas para pensar possibilidades e configurações do espaço

educacional. As redes midiáticas, por si mesmas, não oferecem as bases para a construção de um projeto educativo, mas podem ser utilizadas como importantes meios na constituição de uma cidadania local e planetária, bem como contribuir para que o conhecimento teórico-prático seja colocado à disposição do cidadão, em vista da sua emancipação, do exercício da autonomia e da liberdade e pleno reconhecimento da pluralidade.

Baccega (2003) assegura que, diante do caráter complexo da realidade contemporânea, já não é mais possível existirem indivíduos plenos de saberes suficientes e que dêem conta do que acontece no dia a dia. “Hoje se faz necessário que o conhecimento seja uma construção coletiva” (BACCEGA, 2003, p. 9). E, sob esse aspecto, aos meios de comunicação e às novas tecnologias midiáticas estão reservados um importante papel. Ela escreve:

É inegável que à tecnologia se reserva um papel altamente positivo: ele se refere à possibilidade, que é da natureza dela, de constituir-se na base de um processo de construção coletiva de conhecimentos. [...] A escola é o lugar privilegiado da socialização, dos encontros marcados para reflexão, para construção de cidadania. [...] Ensinar a ler os meios, possibilitar conhecimento para que a seleção seja adequada aos interesses coletivos constituem a base do que vem sendo chamado de 5º poder: o poder da sociedade nas suas relações com a mídia. (BACCEGA, 2003, p. 9).

Na configuração dessa sociedade de informação e de redes, parece razoável ter claro que a idéia de leitura não deve se restringir única e exclusivamente à decodificação da mensagem fonético-alfabética, geralmente associada ao livro ou aos jornais e revistas. Possui uma conotação mais alargada, que pressupõe compreen-

⁴ Tradução livre da versão em espanhol da referida entrevista publicada no livro **McLuhan, escritos esenciales** [Paidós, 1998].

der o mundo e todos os imaginários subjetivos, individuais, coletivos, privados que nos cercam, atravessam-nos e/ou nos são vendidos ou impostos. Assim, esse conceito de leitura, por consequência, inclui todos os suportes que produzem a difusão cultural, que vão desde a imprensa à radiodifusão e aos moderníssimos multimeios disponibilizados nesta sociedade da técnica, do consumo e do espetáculo.

Essa leitura, em sentido alargado, significa dar voz às várias interpretações possíveis das mensagens. Por intermédio da polifonia de vozes e da multiplicidade de leituras e interpretações subjetivas e intersubjetivas, com a mediação e a negociação entre os grupos envolvidos no processo da comunicação e da sua decodificação, será possível re-elaborar o conhecimento humano com vistas ao respeito das multiculturas existentes nesta aldeia global. É nessa ótica que a educomunicação⁵ pode ser entendida como uma “educação

para novas relações simbólicas e para novas expressões do ser social” (MORAN, 1994, p. 16).

Nessa perspectiva, o educador e também o educando precisam saber que o mundo nos é exibido de forma fragmentada, editada, em mosaicos, com uma impressionante velocidade, rompendo tempos cronológicos e universalizando espaços. Conhecer a mídia e desvelá-la torna-se, pois, tarefa primordial da “nova escola/educação”. Ler os meios e suas mensagens (retórico-miméticas), como sugere Baccega entre outros teóricos da educomunicação, significa dar voz às várias leituras possíveis das mensagens, respeitando-se as diversidades e visões de mundo de cada sujeito, e não como uma imposição de que a leitura dos meios é única, universal e, geralmente, apresentada como verdade pelos que se apossam do “saber legítimo”.

Voltamos a frisar que a questão da leitura dos meios não deve ser na perspectiva de um poder

⁵ O termo educomunicação é um neologismo criado e empregado na década de 1960 pelo pesquisador uruguaio Mário Kaplún para designar a inter-relação entre os campos da educação e da comunicação. Em 1979, de acordo com pesquisadores do *Aire Comunicación*, a UNESCO assume a terminologia e conclui que “a educomunicação (educação em matéria de comunicação) inclui todas as formas de estudar, aprender e ensinar, em todos os níveis e em todas as circunstâncias, a história, a criação, a utilização e a evolução dos meios de comunicação como artes práticas e técnicas, assim como o lugar que ocupam os meios de comunicação na sociedade, sua repercussão social, as consequências da comunicação midiática, a participação, a modificação que produzem em forma de perceber, o papel do trabalho criador e o acesso aos meios de comunicação”. Na concepção de Jacquinet-Delaunay (2003, p. 10-12), “um educador não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor [...] que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas. É consciente que uma educação ‘de massa’ e ‘multicultural’ se situa além da simples aquisição de conhecimentos escolares; procura não desvalorizar a cultura mediática, [...] em sua especificidade cultural, mas apóia-se nela nos cursos de educação para os meios como em outros cursos; vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos certos, mas também pela maneira em que eles fornecem uma representação do mundo [o que possibilita a necessidade de analisar, comparar e retificar estas representações]; está convencido que uma emissão não é um ato ‘passivo’, mas mobiliza uma quantidade de ‘micro-saberes’ acumulados que o professor pode ajudar o aluno a colocar em relação, para construir seu conhecimento e lhe dar sentido; sabe que, quando ele introduz os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudo-jornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do ‘poder’ econômico e ético (político) que os produz, das ‘montagens do discurso e da cena’ que constrói as mensagens e da audiência que lhes dá ‘sentido’; aceita que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: em particular, ele pode, a partir das emoções provocadas pela televisão, trabalhar sobre diversas ‘abordagens do real’ e construir progressivamente um pensamento rigoroso. Numa palavra, o educador reconhece que não há mais monopólio da transmissão de conhecimento, e que não é só o professor que tem o direito da palavra”.

pastoral⁶ e maniqueísta do bem e do mal, do que é bom ou ruim, mas no sentido que se deve estar preparado para enfrentar este mundo editado de forma crítica. Assim como McLuhan defende que o papel do educador é o de mediar e que o aluno é quem deve prospectar o conhecimento e reconstruí-lo por meio dessa prospecção livre e espontânea, Chomsky lembra que,

os professores não devem ver os estudantes como uma mera audiência, mas como fazendo parte de uma comunidade de interesse partilhado. [...] Não devemos falar *para*, mas *com*. [...] Um bom professor sabe que a melhor maneira de ajudar os alunos a aprender é deixá-los descobrir a verdade por eles próprios. Os estudantes não aprendem por mera transferência de conhecimento através da memorização mecânica e posterior regurgitação. [...] Isso nunca conduz ao desenvolvimento do pensamento crítico e independente. (CHOMSKY, 2004, p. 10). [Grifos do autor]

Em texto distinto, McLuhan (1971), ao abordar a questão das perdas substanciais que a escola tem ao voltar as costas para a inquestionável presença da mídia na sociedade, deixando de ver e de ter nos meios e tecnologias de comunicação aliados importantes na construção de saberes, reitera:

[...] Hoje, esses novos meios ameaçam, em lugar de meramente reforçarem, os métodos da aula tradicional. É comum responder a essa ameaça com denúncias sobre o caráter e os efeitos infelizes do cinema,

da televisão, [*da internet*]. As suas boas e más características em forma e conteúdo, quando colocadas cuidadosamente, podiam ter-se convertido numa importante e vantajosa aquisição para o professor. [...] A tarefa educativa não é fornecer, unicamente, os instrumentos básicos da percepção, mas também desenvolver a capacidade de julgamento e discriminação através da experiência social corrente. [...] Ser articulado e perspicaz a respeito das questões e informações correntes é a marca que distingue um homem educado. (MCLUHAN, 1971, p. 19). [Interpolações minhas].

É inquestionável que, na sociedade global e informacional em que estamos inscritos, as experiências midiáticas exercem um impacto significativo sobre a maneira como entendemos, interpretamos e atuamos no mundo, porém, a educação para os meios permite limitar a dependência a essa leitura homogeneizada se for exercitada a crítica aos conteúdos e aos imaginários que nos são dados de forma espetacularizada, numa sedutora embalagem de imagens, sons e textos. Pesquisadores que tem se dedicado a teorizar este campo de ação social, político e pedagógico denominado educomunicação têm alertado para um ponto muito importante, qual seja, que “alfabetizar [educar] para os meios não quer dizer ‘não olhe’; quer dizer ‘olhe cuidadosamente, pense criticamente’”⁷. Em outros termos: cidadãos comprometidos com uma sociedade justa e

⁶ O poder pastoral a que me refiro é o conceito mais alargado desse poder criado pela Igreja, não no sentido eclesiástico da salvação do homem pela fé, mas o enunciado por Foucault (1995), que é o tutelamento dos sujeitos pelas instituições, no caso aqui, a instituição escolar como extensão do Estado. Sobre isso ver “O sujeito e o poder”. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica [Forense Universitária, 1995, p. 236-239].

⁷ O *Center for Media Literacy*, entidade americana sem fins lucrativos, formada por pesquisadores e educadores preocupados com a questão da leitura da mídia, desenvolveu uma série de materiais didáticos para dar suporte aos educadores no que diz respeito ao exercício de uma leitura crítica dos conteúdos midiáticos. Um dos principais documentos, de onde extraímos esta orientação, é o **Conjunto de Herramientas para Alfabetismo em Mídias**: um marco de referências para aprender y enseñar en la era mediática, publicado em 2003.

democrática devem desenvolver um pensamento crítico e possuir uma capacidade de expressar-se, cabendo neste caso a educação para os meios o papel de ajudar tanto aos docentes quanto aos estudantes entender de onde provém a informação, a serviço de que interesse pode estar e como é possível encontrar pontos de vista alternativos aos apresentados pelos meios e tecnologias de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os subsídios teórico-metodológicos, bem como os argumentos apresentados pelos autores aqui destacados, levam a concluir que, ao negar o papel e a contribuição que as mídias podem aportar na educação de forma a convergir para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de pensar sobre a sua realidade e nela interagir, a escola-clausura⁸ passa a exercer um poder pastoral sobre os sujeitos, impondo-lhes o que é bom ou não para o seu aperfeiçoamento como indivíduo, da mesma maneira como Platão queria expulsar da polis os poetas. McLuhan (1969, p. 51) escreveu: “os educadores do futuro não temerão as tentativas novas e as soluções inéditas, mas as valorizarão”. E sabe-se que um dos desafios para os educadores, os pesquisadores e os responsáveis por políticas públicas de educação, é o de se dirigirem ao futuro com os olhos fixos nele e não num passado visto pelo retrovisor.

“Educar não será sinônimo de formar e manter homens a meio caminho de suas possibilidades de desabrochamento, mas, ao contrário, abrir-se à essência e à plenitude da sua existência” (MCLUHAN, 1969, p. 58).

Em outros termos: a escola não é apêndice de departamentos de recursos humanos da iniciativa privada ou estatal; portanto não tem como função primeira a de formar (formatar) operários especializados para satisfazer as demandas de mercado. Ela se constitui, ou deveria se constituir, num privilegiado espaço de debates, de discussão, de mediação, de negociação e de integração entre o eu, o outro e as múltiplas produções socioculturais (entre as quais as advindas da mídia) num processo dialético de construção e reconstrução de conhecimentos. Não conhecimentos empacotados que legitimam saberes específicos e desconectados com a realidade dos sujeitos, tirando-os por meio da formatação e estandardização, a possibilidade de serem indivíduos originais. Entendemos que não cabe, pois, à escola o mesmo papel que Platão procurou assumir ao expulsar da cidade os poetas. Cabe, sim, e é absolutamente possível descobrir, na “poesia da vida, do mundo”, as possibilidades de formar cidadãos plenos, críticos, cooperativos e solidários. Inclusive utilizando a mídia e seus conteúdos como suporte em projetos político-pedagógicos para uma educação cidadã.

⁸ McLuhan cunhou essa metáfora para identificar a escola presa a padrões que não contemplam a nova configuração da sociedade contemporânea, à qual ele também, metaforicamente, denomina de Aldeia Global. Para o autor, a escola clausura é aquela em que os professores são meros reprodutores de um “saber” específico, como eram os leitores de pergaminhos em tempos medievais, e os alunos meros ouvintes. Sobre isso, veja-se o artigo *L'avenir de l'éducation: la génération de 1989*, in: **Mutations**, 1990. Veja-se também ALMEIDA, Airton Lorenzoni. **Da Escola Claustro à Escola Planeta**: McLuhan e a educomunicação na aldeia global, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, UNIJUI, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRE COMUNICACIÓN. **Educomunicación**. Disponível em: <<http://www.airecomun.com/educu.htm>> Acesso em: 20 maio 2004.

AMARAL, Luiz Otávio de O. Paidéia: a educação para a virtude, um projeto urgente para o Brasil. In: **Âmbito Jurídico**, ago/2001. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0006.htm>>. Acesso em 13 out. 2005.

BACCEGA, Maria Aparecida. Tecnologia e construção da cidadania. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP/Moderna, n. 27, maio/agosto de 2003, p. 7-14.

CENTER FOR MÉDIA LITERACY. **Conjunto de Ferramentas para Alfabetismo em Mídias**: um marco de referências para aprender y enseñar en la era mediática. Santa Mônica: Eduteka, 2003. [Repro].

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 28. ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

HAVELOCK, Eric. **Prefácio a Platão**. Campinas: Papyrus, 1996.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. **O que é um educador?** Papel da comunicação na formação dos professores. São Paulo: NCE/USP, 2000. [Repro].

MACEDO, Donaldo. Para além de uma educação domesticadora: um diálogo com Noam Chomsky. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 5-21. Jan/Jun 2004.

MCLUHAN, Herbert Marshall. L'avenir de l'éducation: la génération de 1989. In: _____. **Mutations 1990**. Paris: Ed. Name, 1969.

_____. Aula sem paredes. In: CARPENTER, Edmund. **Revolução na comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. Una cándida conversación con el sumo sacerdote del pop cult y metafísico de los medios. In: MCLUHAN, Eric; ZINGRONE, Frank. (comp.) **McLuhan, escritos esenciales**. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. O homem e os meios de comunicação. In: MCLUHAN, Stephanie, STAINES, David (org.) **McLuhan por McLuhan**: entrevistas e conferências inéditas do profeta da globalização. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MORAN, José Manuel. Educação, Comunicação e Meios de Comunicação. In: **Série Idéias**, n. 9. São Paulo: FDE, 1994, p. 13-17.

PLATÃO. **A República**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

POMBO, Olga. **Paidéia**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm>>. Acesso em: 16 out. 2005.

