

Educação e cultura no Brasil contemporâneo

SETTON, Maria da Graça Jacintho – USP

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Introdução

Este paper tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as possíveis articulações entre a educação escolar e a educação midiática no Brasil. A proposta nasceu da necessidade de melhor contextualizar o papel das mensagens da cultura das mídias para amplos segmentos da população brasileira. Estigmatizado e muitas vezes visto como pura manipulação creio que o conteúdo proposto pelas mídias há muito vem ajudando a construir a formação cultural do brasileiro. Em outras palavras, o contexto desta discussão nasceu da necessidade de fundamentar a hipótese de que os produtos e mensagens midiáticas podem servir como recurso cultural, podem ser usados como veículos difusores de um saber que em condições propícias de socialização passam a atuar como elementos distintivos.

Em artigo anterior, Setton (2004) considerou a possibilidade de pensar a educação popular no Brasil como um bloco de cultura híbrido, profundamente marcado pelas influências da cultura escolar e midiática. Servindo-se da idéia de cultura enquanto processo, afirmou que a cultura popular ou cultura de massa, em muitos momentos se confundem, pois ambas, juntamente com a cultura dos segmentos escolarizados, formam um bloco maior. Neste sentido, proponho dimensionar a força, o alcance e o limite destas duas formas de educação. Acredito que pensar a história da escolarização articulada à história da indústria de bens simbólicos no Brasil ajudaria a conceber a especificidade de parte da educação e da cultura de nosso país.

Sobre educação em geral e no Brasil

Em seu conhecido *Educação e Sociologia*, Durkheim apresenta uma discussão sobre a função da educação. Para ele, “a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”. (Durkheim, 1978: 41)

Assim, para Durkheim a educação é uma prática reclamada pela sociedade em seu conjunto e pelo ambiente particular em que a criança se encerra. Ou seja, para o autor não existiria um modelo único de

educação, um modelo ideal, apropriado por todos os homens, indistintamente. Ao contrário, nestas reflexões chama atenção para o fato de que a educação é uma prática histórica e social, portanto obedece aos limites culturais e as demandas sociais de seu tempo. Mais que isso, Durkheim afirma que os sistemas educativos podem ser vistos como “*um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidários com outras instituições sociais, que a educação exprime e reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade*”. Neste sentido poderia afirmar que o conjunto de instituições educativas, entre elas as midiáticas-, construídas ao longo da história da sociedade brasileira serve como elemento regulador do qual não podemos escapar sem vivas resistências. São produtos da vida em comum e exprimem as necessidades da sociedade. São na maior parte, obras das gerações passadas (Durkheim, 1978:35-37).

Mais recentemente, Bernard Charlot, em seu livro *Da relação com o saber*, contribui para melhor circuncianar o sentido da palavra educação. Para ele “*educação é uma produção de si por si mesmo, mas esta autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar. Inversamente, porém eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se* (Charlot,2000:54).

Complementando as idéias de Durkheim, Charlot aponta alguns elementos importantes do ato de educar que interessam para o desenvolvimento desta reflexão. O primeiro deles se refere à participação ativa do sujeito em sua *démarche* educativa desencadeada pelo coletivo. Em seguida, enfatiza a motivação, o estímulo interno e necessário para a efetiva apropriação dos ensinamentos propostos pelo exterior. Por fim, Charlot chama atenção para a relação dialógica que se estabelece entre o educador e o educando, a troca e uma certa dose de identificação e projeção entre os artífices deste processo.

No que se refere em especial à escola, sabemos o quanto é difícil determinar, em consenso, suas funções educativas. Para o interesse desta reflexão, vale lembrar, no entanto, que a escola seleciona apenas uma versão autorizada da cultura e/ou dos saberes. E, neste sentido, da mesma forma que seleciona faz esquecer parte de uma memória sócio-cultural. Ou seja, ao se produzir uma tradição de conteúdo escolar temos que realizar, simultaneamente, uma enorme perda, bem como uma reinterpretação daquilo que é conservado pela instituição escolar. Assim, é preciso salientar, o que se transmite na escola é apenas uma parte do que foi produzido pela humanidade (Forquin,1992).

Na obstante, segundo Forquin, para transmitir tal conteúdo a escola precisa, sobretudo reestruturar os saberes. Precisa desenvolver métodos de transposição didática dos conteúdos pois a transmissão não é direta. Precisa se armar de dispositivos mediadores da aprendizagem. E nesta transposição acaba por impor disposições cognitivas específicas. Ou seja, modos de configurar o julgamento em um modelo que podemos designar como um

modelo escolar de pensamento. Pode-se afirmar que a escola é então responsável pela produção de uma cultura, uma dinâmica de organização cognitiva que lhe é própria. Isto é, uma cultura derivada, resultado de compilações e exercícios sistemáticos de recursos mentais.

Desta feita é importante salientar, a escola é produtora e criadora de configurações cognitivas e de formas de pensar originais – um verdadeiro *habitus* na conceituação de Bourdieu - que lhes dão uma certa especificidade. Em outras palavras, a transposição didática e sua rotinização acadêmica são responsáveis por uma relação com o conhecimento e a informação que exigem exercícios mentais complexos, derivados de mecanismos operatórios de sínteses, próprios ao ambiente escolar.

No caso específico do Brasil sabemos que desde seu descobrimento a tarefa de implantação e de universalização da educação escolar foi problemática. Não procede aqui contar em detalhes a história da implantação de nosso sistema de ensino. Contudo, cabe ressaltar que embora ainda hoje não chegue a ser universal, houve uma multiplicidade de modelos de escolarização ao longo de nossa história. *“Ao analisar o processo de escolarização (primária) no Brasil, atentando para as questões referentes aos espaços e tempos escolares e sociais temos a possibilidade de interrogar o processo histórico de sua produção, contribuindo para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de fazer a e do fazer-se da escola e de seus sujeitos”* (Faria Filho & Vidal,2000:21).

A respeito da evolução do ensino médio, *“nosso intuito, no entanto, ao citar a existência desses colégios, é apenas sinalizar que todas essas iniciativas são representativas de uma forma escolar com um objetivo bem definido: a educação da elite. Esta educação permaneceu no país, mesmo com a República, até a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional em 1961. Mas, entre os colégios de ontem e os colégios de hoje, há todo um percurso que tornou essas instituições, troféu de um ensino privado de elite...”*(Nunes,2000:40).

Um pouco de história

Durante um longo período da nossa história a sociedade brasileira esteve basicamente estruturada a partir de um sistema político colonial e monarquista. Um período em que a sociedade brasileira viu-se submetida a interesses externos passando a se consolidar a partir de uma configuração histórica particular. Isto é, colonizada sob um

modelo agrário exportador, as demandas de iniciativas educativas circunscreveram-se em limites bastante estreitos, não obstante bastante definidos. Nos seus primeiros 200 anos, viu-se dominada pela educação dos jesuítas que assegurou, em seu tempo, a permanência da unidade política, religiosa e cultural no Brasil. *Grosso modo*, pode-se afirmar que a educação jesuíta trabalhou em três grandes frentes. Uma educação para gentios ou nativos, uma educação técnica de ofícios de natureza assistemática; uma educação para crianças envolvendo a catequese, as primeiras letras e o ensino de línguas e, por último e, principalmente, a educação para as elites, relativa aos estudos clássicos.

Cabe salientar, no entanto, que com dimensões continentais o Brasil contou, ao longo da sua história, com iniciativas variadas de educação. Têm-se notícias de empreendimentos instrucionais de natureza doméstica e em conventos. Todas elas, no entanto sem sistematicidade com falta de professores e pequena fiscalização.

Proclamada a independência e fundado o Império do Brasil, vale ressaltar, vemos debates promovendo a educação popular. Não obstante quase nada foi feito neste sentido. Em 1834, assistimos a vitória das tendências descentralizadoras dominantes, suprimindo as possibilidades de estabelecer a unidade orgânica do sistema em formação. Ou seja, transferia-se às assembleias provinciais o encargo de regular a instrução primária e secundária ficando dependentes da administração nacional o ensino superior em todo o país e a organização escolar no município neutro. Pode-se afirmar que este estado de coisas não permitiu edificar, sobre a base sólida e larga da educação comum, a superestrutura do ensino superior, geral ou profissional, nem reduzir a distância intelectual entre as camadas sociais inferiores e as elites do país. Esta educação destinada antes à preparação das elites do que à educação do povo, desenvolveu-se no Império, seguindo as linhas de sua evolução marcada por uma tradição elitista (Azevedo,1958).

O contraste entre a quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites, tinha de estabelecer como estabeleceu, uma enorme desigualdade entre a cultura da classe dirigida, de nível extremamente baixo e a da classe dirigente. Em 1867, segundo Liberato Barroso, tínhamos cerca de 107.500 matrículas nas escolas primárias em todas as províncias para uma população de 8.830.000 habitantes. No Império, dos 1.200.00 indivíduos em condição de receber esta instrução, apenas 120 mil ou seja, a décima parte da população em idade escolar, tinha este acesso. Para termos uma idéia da disparidade de

nossa configuração educacional em relação aos países centrais sabe-se que a França já tinha quase eliminado o analfabetismo em seu território, na mesma ocasião. Isto é, 90% da população francesa, em 1890, já estava alfabetizada. Em 1872, o Brasil contava com 10 milhões de habitantes e um número irrisório de matrículas, 150 mil, nas escolas primárias; dispúnhamos de 66,4% de analfabetos (Ortiz, 1988:24; Hilsdorf, 2003; Azevedo, 1958).

Em síntese, um período marcado por um ensino popular escasso, mal orientado e se não existiu um ensino técnico no período vimos aumentar o prestígio do ensino secundário, literário, como um ensino de classe e um valor de tradição. Nunca na história da educação nacional o ensino particular secundário teve tanto relevo. Nenhum projeto de reforma geral com unidade orgânica na tentativa de uma universalização do ensino básico (Azevedo,1958).

No período da proclamação da República até meados dos anos 40, ainda que a educação escolar apresentasse uma estrutura sistêmica mais desenvolvida, é possível afirmar que herdamos, uma tradição elitista de estudo. A partir de Vargas, com uma marcante administração centralizada, mantivemos o sistema dualista de ensino. Ou seja, *grupos escolares* com ensino elementar sob responsabilidade dos estados e, um ensino médio e técnico sob a responsabilidade do governo federal. Segundo a bibliografia, apesar de os primeiros grupos escolares terem sido construídos, em São Paulo, na última década do século XIX, ainda nos anos 20 e 30 do século XX, a construção de tais espaços era reclamada em boa parte das capitais da federação. Tidos como modelos, os grupos escolares, contudo, tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros. *“Concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber (os grupos escolares) encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas”*. Infelizmente, apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado, os grupos escolares projetaram para o futuro e projetaram um futuro republicano que não se realizou. Se tinham como intenção reconciliar o povo com sua nação, os números apresentados demonstram o contrário. Já no final dos anos 40, *“das 6.700.000 crianças em idade escolar, apenas 3.200.000 estavam matriculadas. Das 44.000 unidades escolares em funcionamento, somente 6.000 foram construídas para a função de escola e pertenciam ao governo(...). Os melhores edifícios e*

a maioria das matrículas encontravam-se nas cidades. De fato, afirmavam que praticamente toda a população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se nas zonas rurais” (Farias Filho & Vidal:2000:25-31).

Relativo a este período, (pós-República até os anos 50), é importante lembrar também que se mantêm as barreiras para o ingresso no ensino secundário, este ainda sendo privilégio as elites. *“O exame de admissão foi por algumas década a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes....O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas era uma espécie de senha para a ascensão social” (Nunes:2000:45).*

Para os interesses desta reflexão, é importante reiterar, contudo, que o ensino universalizado, ainda que fosse demanda de setores da população, manteve uma estrutura educacional elitista. Ou seja, amplos segmentos ainda não eram alfabetizados no período. É expressivo o índice de 56,1% analfabetos, em 1940. Do total da população, apenas 7,3% estavam matriculados no ensino fundamental e 0,6% matriculados no ensino médio (IBGE,1953).

Dos anos 50 até o momento atual, em linhas gerais, vemos a continuidade do enfrentamento entre ideais educativos que privilegiam a democratização do acesso à escola, projeto partilhado por segmentos liberais e, por outro lado, os conservadores, que defendem a liberdade do ensino e a iniciativa privada. Em relação à força destes primeiros interesses, observa-se uma significativa expansão do nível de ensino médio com o estabelecimento de ginásios nas localidades onde este era inexistente. Não obstante, *“na expansão ainda influíram as disparidades regionais e a ação da iniciativa privada (...) A região sudeste, em comparação as demais regiões do país, era a mais beneficiada em termos de educação secundária. Assim é que esta região possuía, em 1960, 60% da matrícula total do ensino secundário, 56% do total de estabelecimentos do país, 43,76% da população total, 13,36% de matrícula média em relação à população adolescente. No segundo caso, a ação privada era preponderante nos anos 60, embora não tão marcante quanto nos anos 40, quando perfazia um total de 73,3% em contraposição à atuação pública reduzida a uma percentagem de 26,7%” (Nunes:2000:46).*

Vários substitutivos nas leis de diretrizes de bases nos anos 1955 a 1964 ainda

revelam uma tendência privatista, portanto de orientação elitista. Prevalece, neste período, o conflito entre ensino público e ensino privado travado entre partidários de uma escola leiga e gratuita para amplos segmentos da população e interesses do setor privado que culminou em estatísticas significativas. Ou seja, se em 1962, o percentual de matrículas na rede pública é de 82%, com um total de bolsas de 18%; em 1965, a relação é de 63% na rede pública e de 37% para as bolsas de estudos financiadas pelo poder público (Hilsdorf,2003; Nunes,2000).

Vale lembrar também que entre 1964 e 1968 foram assinados 12 acordos entre o MEC e USAID – onde privilegiaram os aspectos quantitativos do sistema escolar, ou seja, a busca de maior rentabilidade com economia de recursos, onde enfatizaram o treinamento de pessoal a partir de uma mentalidade empresarial.

Contudo, é forçoso lembrar a expansão da escola pública, a partir da década de 60. Segundo ampla bibliografia esta expansão é feita a partir de critérios extra educativos, ou seja, um eufemismo para caracterizar critérios educativos populistas. Neste sentido, caberia citar ainda algumas medidas postas em prática, entre os anos 50 e 60, que caracterizam a perda de qualidade do ensino público. Destaco, a redução dos períodos letivos, o aumento do número de alunos por classe, a instalação do regime de promoção automática, a construção de escolas em galpões de madeira, com móveis de caixote, entre outras. Todas elas medidas que não contaram com o apoio do Poder Legislativo nem de educadores, mas que se tornaram permanentes.

Mais recentemente, nas décadas de 80 e 90, estudos revelam a perda de oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização. Ou seja, *“uma brutal exclusão escolar e social: no Brasil, em 1980, quase 60% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) e a permanência dos ingressantes no sistema escolar não se alterou de forma expressiva. A rigor, houve perda das oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização da população brasileira. Caiu a frequência e permanência na escola elementar, comparativamente àquela do período Vargas”* (Hilsdorf,2003:127-128).

“Foram necessários praticamente cinco séculos para que o curso secundário se incorporasse definitivamente ao ensino fundamental, e se, hoje, 90% deste ensino está nas mãos do Estado, ainda não podemos afirmar que está irrestritamente generalizado. De

1993 a 1995 as escolas fundamentais brasileiras receberam um aumento de 450 mil alunos, mas ainda temos aproximadamente 2,7 milhões de crianças fora da escola, sobretudo no nordeste (Nunes, 2000:58).

A herança educativa das mídias

Para contextualizar a presença no Brasil de um mercado de bens simbólicos, desde o início do século, seria interessante recorrer à mudança gradual mas, inexorável de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana afinada ao estilo de uma cultura moderna. O Brasil, embora distante dos pólos de decisão e voltado para uma economia de exportação, não passou insensível aos ventos da modernidade. As elites do Rio de Janeiro, São Paulo e demais capitais litorâneas sempre foram suficientemente informadas e se deixaram levar pelos encantos da Segunda Revolução Industrial. Num ambiente marcado pela extensão e intensidade das rápidas mudanças nas formas de conduta, o brasileiro médio, das zonas urbanas, aos poucos foi se adaptando ao novo modo de vida baseado no avanço da ciência e da tecnologia. Esta tarefa coube em grande parte às elites. E, foram elas que em um movimento lento, mas constante, disponibilizaram para as grandes massas a convivência com as mídias.

Muito já se escreveu sobre os investimentos do setor da indústria da cultura em nosso país. Miceli (1984), Ortiz (1988), Sevcenko (2004), entre outros, atestaram em suas pesquisas o quanto o brasileiro, desde meados do século passado, mas principalmente com os governos militares, viu-se submetido a uma nova ordem social e cultural. Na esteira destes investimentos é sabido que entre 1970-1973, a indústria de transformação cresce a níveis espantosos, sendo que os setores que mais se destacam são o eletrônico (28%) e o automobilístico (25%), vetores expressivos de nossa modernidade em construção. Mais recentemente, Setton (2004) pôde afirmar que, se por um lado, na década de 50, as emissões de rádio já estavam praticamente generalizadas em território nacional, se o cinema levava multidões às salas de projeção e se a difusão televisiva dava seus primeiros passos, por outro lado, neste mesmo período, metade da população brasileira era ainda analfabeta.

Contudo, creio que seria esclarecedor reiterar que se é sabido que na década de 70 em diante o impulso nas inversões financeiras – estatais e privadas - na esfera do mercado

de cultura foram as mais expressivas, desde o início do século o brasileiro urbano convivia com as mídias.

Para os interesses desta reflexão, uma leitura mais apurada sobre a história da cultura no Brasil, apreende uma certa tradição de nossas mídias na prescrição de padrões de conduta para os segmentos urbanos. Por exemplo, em relação ao mercado de bens impressos, Hallewell (1985) afirma que a primeira editora brasileira, nos idos de 1862, ostentava títulos de grande apelo educativo como *Dicionário de Medicina Doméstica*, *Sucintos Conselhos às Jovens Mães para o Tratamento Racional de seus Filhos*, entre outros.

Sevcenko (2004,2004a), também considera esta nossa particularidade. A partir de farta documentação histórica, afirma que a imprensa, o rádio, o cinema e a publicidade, há muito vinham servindo como fonte de informação e prescrição de costumes. Analisando as crônicas do período, o autor apreende um novo estilo de vida, que se expande pelo mundo ocidental, e o papel dos novos veículos midiáticos no Brasil como responsáveis pela circulação e legitimação de uma nova cultura. De uma certa forma, as mídias como fonte de um tipo de educação prescritiva dos valores da moda, de como estar e ser moderno, estavam presentes no cotidiano de parcelas significativas da população brasileira, desde o início do século XX.

Ser moderno implicava alguma identificação com a tecnologia e uma atitude cosmopolita. Neste sentido, como fonte de divulgação os censores da correção, os ditadores da moda, proclamando seus decretos pelos jornais e revistas mundanas preencheram espaços deixados pela escola servindo desde então como fonte de assimilação de valores. *“O que passa por gosto é na verdade a moda, que deve mudar sempre para impedir (...)qualquer indesejável identificação. Prevalece agora não o desejo de estar identificado, pelas suas vestes (...) O momento é o de afinar-se com o tempo, com as notícias rápidas, com a circunstância européia atualizada pelo dernier bateau ou, em breve, a americana do último filme”* (Sevcenko:2004a:537-538).

A presença da imagem em movimento, ou seja, o cinema, foi também notavelmente educativa neste período. A energia elétrica, gerada em escala industrial no Rio e em São Paulo, a partir de 1907, introduz novos hábitos na sociedade. E o cinema é o principal deles. Segundo relatos de um cronista da época já em 1896, *“Cinematógrafos...É o delírio*

atual (...) Na avenida Central, com entrada paga, há dois, três e a concorrência é tão grande que a polícia dirige a entrada e fica a gente esperando um tempo infinito na calçada”.

Atestando a presença do novo entretenimento das massas, o poeta Blaise Cendrars, já tinha notado a influência das imagens de Hollywood em nosso meio: “*eu estava no Brasil na época em que o filme Platine blonde foi exibido (em fins dos anos 20), de forma que pude presenciar que o filme foi de fato um tremendo sucesso no Rio de Janeiro, pois em menos de uma semana todas as lindas mulatas e negras caprichosas que saem de suas casas ao pôr-do-sol para passear na avenida Central, se exibindo e gozando de brisa fresca vinda da orla do mar, na praia do Flamengo, haviam descolorido seu cabelo e maquiado o rosto com tons cor-de-rosa*” (Sevcenko,2004a:600).

É pouco divulgado também que já nas décadas de 10 e 20, do século passado, a produção cinematográfica nacional, embora pequena em relação à estrangeira, tinha uma produção média de 12 filmes por ano. Nas décadas de 40 e 50 vale citar algumas personalidades eminentes *como Oscarito*, presente em 34 chanchadas, *Grande Otello* e depois *Mazzaropi* que durante gerações foram ídolos do grande público. Para melhor caracterizar este período, lembro que se nas telas, predominavam as chanchadas, e se estas eram desprezadas como produtos de baixa qualidade, uma coisa não se podia negar. Até aquela data, o cinema brasileiro nunca conseguira atrair, com tal ímpeto e regularidade, a atenção e o entusiasmo do grande público. Em 1950 tivemos 180 milhões de espectadores.

Como primeira mídia de massa no Brasil, o rádio, surgiu em 1925 e foi até o início da década de 30 uma mídia restrita a um público de elite. Por volta de 1935 até 1954, não obstante, o rádio se profissionaliza e se populariza. Ou seja, com um caráter eminentemente popular, investe em programas de auditório que deixaram marcas nas gerações de nossos avós. *A Radio Nacional* (1936) e *Mayrink Veiga* (1930) no Rio de Janeiro e/ou as rádios *Bandeirante e Tupi*, em São Paulo, contribuíram para a formação da nossa moderna tradição midiática, desde o período Vargas (Albin,2003).

Para dimensionar a força da radiodifusão basta mostrar a evolução do número de emissoras. Em 1940, tínhamos 76 emissoras, em 1945, 117 e, em 1950, o expressivo número de 243 empresas emissoras. Seja nas zonas urbanas ou rurais o rádio já nesta época fazia parte da vida dos brasileiros. Nos anos 40 e 50, estudiosos atestam que o rádio era a

grande janela para o mundo. Trazia para quase todos os lares as últimas notícias, moldava a opinião pública, vendia produtos, lançava modas, e alimentava sonhos dos ouvintes... Quem não se lembra, da geração de nossos pais ou avós, de *Linda Batista* que nos anos de 1937 a 1948 – recebeu as homenagens de Rainha do Rádio, ou então *Emilinha Borba*, *Marlene*, entre outras; *Francisco Alves*, o Rei da Voz, cantor que mais gravou em 78 rotações ou *Orlando Silva*, o Cantor das Multidões bem como os Programas de *César de Alencar* na *Radio Nacional*. É sabida, pois, a importância da indústria fonográfica na construção de nosso imaginário social. Na interpretação e/ou exaltação de um tipo brasileiro boêmio e brejeiro e/ou da mulata dengosa a produção cultural do início e meados do século é notável marcando presença em nosso cancionário popular. Mais explicitamente, por volta dos anos 40, apropriando-se do potencial pedagógico da MPB, Getúlio Vargas faz uso das mídias, principalmente o rádio, investindo em uma imagem do operário trabalhador. Uma breve incursão no universo musical atesta estas hipóteses (Albin, 2003).

Assim, procurando investigar nossa familiaridade com a produção midiática, o que interessa salientar é que a música, o humor e a radionovela estiveram presentes nos lares brasileiros muito antes que a escola deixasse suas marcas. Deve-se salientar também que neste período, entre 60 e 70, o desenvolvimento da indústria da comunicação multiplicou os jornais, as revistas ilustradas, as caricaturas e os cartazes publicitários.

Mais recentemente, nos anos 2000, dando continuidade a esta tradição de entreter e educar das mídias, segundo o *Anuário Estatístico de Midia* (2003), comercializamos 931 títulos de revistas, sendo os que mais se destacam são os 370 títulos relativos a revistas que poderiam ser qualificadas também como paradidáticas. Ou seja, revistas de “vulgarização” de saberes e competências, conselhos, dicas de estilos de vida variados, competindo com orientações que poderiam ser adquiridas na escola tal como verificado por Sevcenko no início do século. No rádio comercial é notável esta mesma tendência. Uma série de vinhetas que disponibilizam informações e saberes especializados está a todo tempo atingindo um público diversificado, sem falar na programação propriamente educativa (Setton:2004).

No que se refere à TV, a tendência se mantém. Estudiosos da teledramaturgia (Ortiz, Ramos Ortiz, Borelli, 1989), vêm assinalando há muito o quanto a ficção televisiva vem ao longo de sua história construído e veiculado uma visão sobre a realidade do brasileiro, seus valores e necessidades. Seja na produção de miniséries, seriados ou novelas, a história do país é contada e reinterpretada, deixando espaço também para a proposição de questões candentes do Brasil moderno.

Ainda hoje, possibilitando o acesso a comportamentos e modelos de conduta a partir de “celebridades”, a programação da TV, ao mesmo tempo que integra a todos a um ideal de civilização, possibilita a uma multidão o acesso a um código de conduta que até pouco tempo era restrito aos segmentos

privilegiados. As emissões religiosas, as emissões que investem nas entrevistas, ou as emissões de entretenimento variado que provocativamente denomino *paradidáticas* – *Note e anote*, *Neurônios*, *Mochilão*, *Fica comigo*, *Vida e saúde*, *Mestre Cura*, *Turismo na TV*, grande parte destinadas ao público jovem e feminino, especificamente, podem revelar uma identificação do público com uma sede de saberes e informações que a sociedade lhes cobra. Em um diálogo crescente entre a necessidade de informar-se, de estar por dentro das dicas do bem viver, de uma “certa arte de viver” valorizada socialmente, a grande maioria da clientela televisiva, engrossa os índices de audiência de uma programação que oferece a preços módicos e sem cobrança, uma “educação” que se vende à partir da emoção e da diversão. Programas *paradidáticos* que prescrevem, estimulando a conduta “correta” para mulheres e jovens, expressam a meu ver uma demanda que há muito a escola e demais agentes tradicionais da educação deixaram de promover (Setton,2004).

Neste sentido, semelhante à escola, considero que a dimensão pedagógica das mídias pode ser caracterizada a partir de dois elementos. O conteúdo e os dispositivos didáticos de transmissão. Igual aos conteúdos escolares é como se esse conteúdo expresso pelas mídias também fosse submetido a um prévio trabalho de seleção. Escolhem-se informações, narrativas e/ou saberes que a sociedade de uma certa forma demanda. Em outras palavras, para se conquistar audiências ou um público consumidor fiel a seus produtos, a cultura da mídia deve se preocupar em exercer um trabalho contínuo de escuta, deve estar aberta a travar diálogos com o coletivo. Lembrando Durkheim, é preciso reiterar que os sistemas educativos, entre eles as mídias, oferecem o que a sociedade enquanto coletivo elegeu como valor, como expressão de suas necessidades e interesses temporais e históricos.

Seriam a fotografia e o cinema exemplos característicos desta nova mobilização dos bens da cultura, no Brasil, já no início do século. Atualizando o debate, poderia pensar então que estas e outras profusões de imagens provenientes da TV, computadores e *outdoors*, impuseram uma nova forma de receber e perceber as representações do mundo a partir da difusão contínua de expressões simbólicas. Isto é, outras linguagens e conteúdos que exploram novos tipos de comportamento sensitivo, explorando mudanças no processo de aprendizado do homem (Benjamim,1983).

Neste sentido, penso que as transformações nas técnicas de reprodução da cultura no Brasil, desde o início do século, puderam abrir brechas para o surgimento de uma tradição educativa dos recursos visuais e sonoros em nosso meio. Ou seja, a difusão das tecnologias no Brasil parece ter oferecido condições de apropriações e usos variados de um mesmo objeto – a informação e um certo tipo de saber – que nas sociedades centrais tiveram na escola a única forma de veiculação.

Ou seja, considero que no Brasil, a técnica da reprodução da cultura pode atualizar os usos dos bens

da cultura, retirou do saber cristalizado em objetos de pouca circulação, seu caráter aristocrático atribuindo-lhe um caráter dinâmico e necessariamente híbrido. Ao sair da esfera de um uso único nossa produção cultural pode ampliar sua função. Não é mais sagrada e isolada afeita ao reconhecimento de alguns poucos privilegiados. Neste sentido, as tecnologias puderam o caráter e o estatuto da arte/cultura, no Brasil, potencializaram seu uso generalizado, no entanto múltiplo e singular, ou seja, variado de acordo com as particularidades e interesses dos indivíduos que a consomem.

Considerações finais

O objetivo deste paper foi articular duas instâncias de socialização - a educação escolar e a cultura midiática. Na realidade fiz um breve exercício de mostrar os investimentos, a materialidade de dois campos que coexistem na história da formação cultural do brasileiro, há pelo menos um século. Em síntese, afirmei que nosso sistema escolar, ao longo da história permaneceu dualista e elitista. Ou seja, mantivemos uma educação formal dirigida para as massas, com expressivo investimento estatal, mas, de baixa qualidade. As avaliações atestam o fracasso de uma universalização do ensino em bases sólidas. Altas taxas de analfabetismo funcional são objeto de análises constantes. A educação escolar, aquela produtora de *habitus* ou *ethos* escolar parece ainda privilégio das elites.

Paralelo a expansão do sistema de ensino, observei também um crescimento gradual, mas definitivo, de uma cultura da mídia de entretenimento com fortes características educativas. Apontei a expansão de um mercado cultural que cresceu e diferente do sistema escolar sofisticou seu padrão de qualidade, alcançando de maneira heterogênea amplos segmentos da população. Nossa telenovela é exportada e estamos acostumados a receber prêmios internacionais no mercado publicitário.

Se pensarmos com as categorias de Durkheim é como se as mídias, neste caso específico, a TV, o rádio, a indústria fonográfica e a imprensa, como matrizes de cultura, dividissem e servissem igualmente como a Escola, de agentes integradores de uma cultura e de uma língua; ambas matrizes de socialização que contribuíram para a construção de uma formação cultural.

Não obstante, para finalizar gostaria de apontar um aparente paradoxo. Ao longo do texto selecionei uma série de elementos que podem ser lidos como contraditórios. Ou seja, tentei mostrar que o processo de implantação do sistema formal de ensino no Brasil sempre

se pautou pelos interesses das elites. Nas tentativas de universaliza-lo, a partir dos anos 60, acabamos por perpetuar as diferenças de instrução ao não investirmos na qualidade. Contudo, o ideal do diploma e do conhecimento escolar sempre foi valorizado por amplos segmentos de nossa população.

Chamei atenção também para o fato de que a cultura das mídias, no Brasil, sempre se apresentou altamente prescritiva, portanto educativa. Nos programas de entretenimento, nos informativos ou nas vinhetas do rádio um ideal de comportamento sempre foi divulgado. Mas porque efetivamente crer na capacidade pedagógica das mídias? Como pode a mídia exercer seu papel de agente educativo, podendo se transformar em recurso cultural distintivo, no Brasil? Seria na simples transmissão de informações e saberes?

Creio que a simples difusão, não daria conta da complexidade da atividade educativa. Como vimos no início desta reflexão é preciso forjar as condições do processo educativo. Ter ou não ter acesso aos bens da cultura escolar ou informal não nos fala sobre as possibilidades de transmissão, não nos ajuda a compreender as condições que efetivamente propiciam a apropriação de disposições culturais. Ou seja, como bem argumentou Durkheim e Charlot o processo educativo é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens, ação que tem como objetivo suscitar certos estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade bem como a educação é produção de si por si mesmo, auto-produção que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.

Assim, o que estou afirmando é que para as mídias servirem como agência educativa é preciso que haja condições de socialização propícias para que seu público esteja aberto para a ação de auto-educar-se a partir dos conteúdos oferecidos por ela. Deve haver necessariamente uma relação de identificação, um uso prático e uma crença coletiva destes saberes, uma certa predisposição do ouvinte ou do telespectador para a mensagem que está sendo veiculada.

Creio que ao longo da sua história o Brasil forjou um espaço propício para a emergência das mídias como veículos educativos. Contando com uma estrutura educacional frágil e incapaz de universalizar um saber escolar de qualidade mas, hábil em divulgar a ilusão distintiva dos diplomas, o brasileiro se serviu das mídias como veículo educativo. Em um país de quase 45% de analfabetos funcionais, o modelo *escolar* de divulgação do conhecimento se expandiu pelas mídias sendo legitimamente aceito por amplos segmentos da população.

Para nós a educação escolar é ainda um elemento raro, e, portanto, elemento de distinção, veículo de ascensão e mobilidade social. Toda e qualquer estratégia educativa é

bem vista por aqueles que são constantemente cobrados a estar afinados com as tendências do momento do mercado cultural ou do mercado de trabalho. Neste sentido, no contexto brasileiro a educação midiática, no conceitual de Michel de Certeau (1994), pode servir como tática, como uma aliada da escola. Pode servir como instrumento de distinção, uma certa modalidade de *recurso* para aqueles que não tiveram acesso a uma bagagem legítima de cultura e necessitam dela.

Bibliografia

ALBIN, Ricardo C., *O livro de ouro da MPB – a história de nossa música popular de sua origem até hoje*. Ed. Ediouro. Rio de Janeiro, 2003.

AZEVEDO, Fernando, *A cultura brasileira – introdução ao estudo da cultura brasileira – Tomo terceiro – A transmissão da cultura*. Ed. Melhoramentos, 1958.

BENJAMIN, Walter, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” in *Os Pensadores*, Ed. Abril. São Paulo 1983, pp165-196.

BOURDIEU, Pierre, *Escritos de Educação*. org. Nogueira&Catani. Ed. Vozes. Petrópolis, 1998.

CERTEAU, Michel de, *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1994.

CHARLOT, Bernard, *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

DURKHEIM, Emile, *Educação e Sociologia*. Ed. Melhoramentos. São Paulo, 1978.

FARIA FILHO, Luciano M. & VIDAL, Diana, Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In *Revista Brasileira de Educação*, maio/agosto, n/14. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, pp19-34.

FORQUIN, Jean-Claude, Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In *Teoria & Educação*, n/ 5, 1992, pág. 28-49.

HALLEWELL, Laurence, *O livro no Brasil – sua história*. Edusp. São Paulo 1985.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo, *História da Educação Brasileira: Leituras*. Ed. Thompson, São Paulo, 2003.

MICELI, Sergio (org.), *Estado e Cultura no Brasil*. Ed. Difel, São Paulo, 1984.

NUNES, Clarice, O “velho” e o “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In *Revista Brasileira de Educação*, maio/agosto, n/14. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, pp. 35-60.

ORTIZ, Renato, *A moderna tradição brasileira - cultura brasileira e indústria cultural*. Ed. Brasiliense. São Paulo, 1988.

ORTIZ, R. & BORELLI, S. & ORTIZ RAMOS, J.M. *Telenovela – história e Produção*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1989.

SEVCENKO, Nicolau, Introdução in *História da Vida Privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio*. Vol.3, Companhia das Letras, São Paulo, 2004.

A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do

Rio. In *História da Vida Privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio*. Vol.3, Companhia das Letras, São Paulo, 2004, pp513-619.

SETTON, Maria da Graça J. , A educação popular no Brasil: a cultura de massa. In *Revista USP – Dossiê TV*, n/61, março-maio, 2004, pp58-77.