

A INTERFACE MÍDIA E ESCOLA NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE MCLUHAN

Airton Lorenzoni Almeida¹

RESUMO: Este artigo ressalta que McLuhan, em fragmentos de sua produção acadêmica, faz uma crítica à escola formatação, na qual o lúdico foi substituído por métodos educacionais pragmáticos-tecnicistas que visam, antes de formar uma pessoa original, formatar um sujeito competitivo para o mercado de trabalho; um indivíduo que compete pela sua rapidez produtiva e não pela sua atividade criativa, transformando-se assim numa peça de fácil substituição na engrenagem de produção. Destaca que, na visão do autor, a escola deve desenvolver e afinar os sentidos e as percepções do indivíduo, de forma que a educação seja uma atividade contínua, na perspectiva de que o homem compreenda que menos de ganhar a vida o mais importante é renovar a vida. Aponta que a crítica do autor à estandardização do ensino é, também, uma crítica aos modelos educacionais impostos pelas formas econômicas e políticas dominantes na aldeia global, sugerindo que os cidadãos do futuro serão recompensados pela sua diversidade e não mais pela formação e pontos de vista semelhantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Escolar; McLuhan; Comunicação Social

1. Introdução

Autor de incitantes e perturbadoras metáforas e aforismos, Herbert Marshall McLuhan foi um dos pioneiros nos estudos sobre as influências e transformações sociais provocadas pela utilização dos meios e das tecnologias de informação e de comunicação na vida humana. No Brasil, assim como em muitos outros países, o teórico e sua obra foram silenciados por conta de leituras ideológicas feitas acerca de seu pensamento, especialmente por aqueles que se pautaram nas teses do

¹ Mestre em Educação nas Ciências, área de Comunicação Social (UNIJUI) e professor de Jornalismo no Instituto Blumenauense de Ensino Superior (IBES). E-mail: almeida.airton@gmail.com

denominado Paradigma do Imperialismo Cultural. McLuhan acabou tomando de funcionalista, de determinista, de filisteu acadêmico, como bem lembra Moragas Spá (1997, p. 28), em seu artigo *Las ciencias de la comunicación en la sociedad de la información*: “O preferencial interesse pelos aspectos ideológicos dos discursos sociais impediu muitos analistas de compreender a validade das principais intuições de McLuhan a respeito das mudanças nos usos dos meios, (...) das distintas relações culturais que podem se estabelecer entre os meios e seus receptores”.

Este texto procura resgatar em escritos específicos, ou em comentários esporádicos do autor, questões da educação na era eletrônica, de forma que possamos reabrir um debate não só sobre a validade do pensamento mcluhaniano, mas, acima de tudo, que nos permita entender temas que hoje são fundamentais para se discutir a escola do Século XXI. Nos estudos a que me refiro, McLuhan procura fazer um alerta: que a comunicação – e entendemos que *educar é comunicar* –, atravessa os sujeitos onde eles estiverem e que o mundo, retribalizado pelos aparatos tecnológicos de informação, nos aponta que “o lugar dos nossos estudos é o mundo mesmo, o planeta de todos. A ‘escola clausura’ está a ponto de tornar-se ‘escola-abertura’ ou, melhor ainda, ‘escola-planeta’” (MCLUHAN, 1969b, p. 57).

2. A escola como claustro para formatar sujeitos

A analogia religiosa dos claustros, com as salas de aula² [escola], no meu entendimento, mostra muito mais um McLuhan preocupado com os rumos da educação, do que um católico convicto e praticante. Embora seja possível perceber em trechos dos escritos mcluhanianos críticas ao modelo escolástico como matriz pedagógica ainda vigente na instituição escolar, por *escola claustro* e/ou *escola masmorra* o que o autor nos sugere é que necessitamos compreender as mudanças de ordem sociais, políticas e econômicas contemporâneas e as formas como elas afetaram as relações humanas de uma maneira que hoje as escolas não são mais o único referencial pedagógico, muito menos o exclusivo espaço de aprendizagem disponível aos sujeitos. “As cidades

² O autor freqüentemente utiliza o termo “sala de aulas” de forma metafórica, não como um espaço geográfico e/ou físico dentro de um estabelecimento escolar, mas sim como sinônimo de escola enquanto uma instituição sócio-política-cultural.

são uma sala de aula (...) onde os anúncios são os mestres; as salas de aula [tradicionais] tornaram-se obsoleta casa de reclusão, uma masmorra feudal” (MCLUHAN, 1971a, p. 246).

Na sua crítica às instituições escolares, McLuhan traz à discussão, e à nossa reflexão, a necessidade e a importância de a escola renovar-se em seu sentido de estrutura pedagógica, uma vez que as crianças que nasceram ou estão por vir nesta aldeia global eletrônica, da sociedade da informação/comunicação, encontram-se profundamente marcadas pelos novos símbolos do tudo-agora, da instantaneidade, do consumo e, ao encontrarem uma escola enclausurada, se deparam com sérias dificuldades em se adaptar ao modelo de ensino baseado na repetição de fatos fragmentados, lineares, seqüenciais. O que o autor chama a atenção é que as instituições escolares precisam manter-se alertas para o fato de que “hoje o estudante cresce num mundo eletricamente estruturado. Não é um mundo de rodas, mas de circuitos, não é um mundo de fragmentos, mas de configurações e estruturas. O estudante, hoje, vive miticamente e em profundidade” (MCLUHAN, 2003, p. 11) e que a escola ainda se mantém presa aos padrões impostos pela linearidade, como nos tempos medievais com seus claustros e sujeitos isolados *no e do mundo*.

No meu entendimento, o que o pensamento do autor procura iluminar, por meio da metáfora da *escola claustro*, é que diante do mundo atual que nos é apresentado, a “sala de aulas enfrenta hoje uma luta vital pela sobrevivência com o mundo ‘exterior’ imensamente persuasivo criado pelos novos meios de informação” (MCLUHAN, 1969a, p. 128). Para McLuhan, a escola precisa substituir a instrução, a imposição de estereótipos, e tornar-se uma instituição que priorize a descoberta, a sondagem e a exploração.

Em fragmentos dos seus escritos, McLuhan sugere a compreensão de que a escola, enquanto instituição social e política, precisa manter clara em seu projeto educacional os ideais da *areté* e da *Paidéia*³

³ Tomo neste texto 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” (CHAUÍ, 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).

platônica. Indica, ainda, 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, com vistas a formar apenas sujeitos educados. Ele também designa o resultado do processo educativo permeado pela cultura da sociedade e pela criação individual de outra cultura, numa relação dialética, e que se prolonga muito além dos bancos escolares: por toda a vida, visando a tornar os indivíduos cidadãos cômicos de seus direitos e deveres sociais e críticos do mundo em que se inscrevem. McLuhan, quando faz suas críticas à instituição escolar, nos dá conta que houve uma ampliação conceitual de *Paidéia* e a sua adaptação às tecnologias e conquistas sociais do homem contemporâneo provocou uma metamorfose nos enunciados platônicos. Desta mesma opinião comunga Amaral (2001), quando 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 esta questão do adestramento utilitário, em texto instigante e perturbador intitulado *L'avier de l'éducation: la génération de 1989*, McLuhan (1969b) tece críticas quanto à estandardização do ensino, ou seja, a modelagem dos indivíduos sem respeitar suas diversidades, seus tempos e espaços, ao impor 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, mas apenas a repetição de velhas fórmulas, baseadas numa disciplinarização de corpos, também enunciada por Foucault (2004, p. 26 e p. 118): "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".

O que Foucault (2004) e McLuhan (1969) afirmam, na minha interpretação, é que este tipo de escola que nos tem sido apresentada fugiu completamente aos conceitos gregos de *areté* e *Paidéia* e mostra-se apenas preocupada em atender as necessidades e demandas da

máquina social, ou seja, de recrutar e formatar indivíduos, transformando-os em operários padrões especializados. Segundo McLuhan, nesta ótica, à escola e ao professor cabe 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 deste projeto educacionais, na ótica do teórico canadenses, têm sido mimetizar o indivíduo e suscitar a competição. O resultado deste modelo, conforme ressalta 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.

Essas observações do autor coincidem com o que Nietzsche (2004, p. 107) classifica como “estabelecimentos para as necessidades da vida”, ou seja, instituições escolares onde a cultura nos termos clássicos como ele entende⁴, é substituída pela “útil escrava que se costuma chamar às vezes também de ‘cultura’, mas que é somente a criada e a conselheira intelectual das carências da vida, do ganho, da miséria” (p. 104). Nos seus termos, este tipo de educação utilitária, “que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura (...), mas simplesmente uma indicação do caminho que podem percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência” (p. 104). Ou seja, educar-se como especialista, mas não como um sujeito pleno, crítico, solidário, cooperativo.

A exemplo de Ortega y Gasset (2002 p. 146), que também tece severas críticas à criação, proliferação e massificação dos especialistas, para quem eles “não passam de os novos bárbaros da contemporaneidade”, McLuhan (2005, p. 345) acredita que estes sujeitos formatados e altamente especializados em competências específicas, produtos da atual pedagogia utilitarista, 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”.

⁴ Para uma melhor compreensão do que Nietzsche escreveu sobre a cultura como o mais importante legado que a humanidade herdou dos gregos e dos romanos, bem como das críticas do autor à educação alemã à época, mas absolutamente contemporâneas, sugiro a leitura das cinco conferências proferidas pelo filósofo na Basileia, entre janeiro e março de 1872, reunidas sob o título “Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino”, e publicadas no livro *Escritos sobre educação*.

Esse estatuto profissionalizante e formatador em que as instituições escolares se inscreveram, ou seja, de não promover/encorajar as multiplicidades humanas e, assim, não 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*⁵), 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 uma produtora e reprodutora de mão-de-obra especializada.

Chomsky (2004), em entrevista concedida a Donaldo Macedo na revista *Currículo sem Fronteiras*, também trabalha nesta mesma ótica mcluhaniana e foucaultiana, de que a escola contemporânea tem o caráter apenas de formatar, assujeitar indivíduos, através de discursos doutrinários e subliminares. Diz ele:

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).

Essas observações me levam a entender, de maneira mais evidente, que a escola formatadora, cujo amparo se estabelece 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 para modelar os indivíduos. Este padrão 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 (1969b; 1971a; 1998) afirma que o atual modelo de instituição tem mais o caráter de dar ao aluno um ensino (adestramento) do que verdadeiramente uma aprendizagem (emancipação). Nesse sentido, segundo o autor, a escola antes de estar preocupada em ser uma institui-

⁵ Neste texto, o vocábulo aparece no sentido de *caráter*, maneira de ser de uma pessoa, índole e temperamento. Denota, também, disposição natural de uma pessoa segundo seu corpo e sua alma (CHAUÍ, op. cit. p. 501).

ção normatizadora, deve ter como seu pressuposto que “educar não é 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, 1969b, p. 57-58).

Sob este aspecto, o teórico insiste em nos fazer refletir sobre a questão ainda tão presente da profissionalização, da qualificação (especialização/produção) fragmentada do ser humano. Esta especialização ou, como McLuhan classifica, *standardização*, que atende apenas às políticas e aos interesses dos sistemas produtivos – sejam privados ou estatais –, não valoriza o homem no seu todo; ao contrário, traz no seu cerne os efeitos de, ao formatar o indivíduo igualando-o, torná-lo uma peça de fácil substituição na engrenagem da máquina produtiva de bens e de consumo. O que se desprende desta crítica é que essa escola modeladora não se caracteriza como um espaço de afloramento das diversidades. Nela, os alunos precisam despir-se de seus corpos no portão de entrada, uma vez que, dentro da instituição, não existe lugar para a subjetividade, a criatividade, o sonho e a utopia, mas sim para a massificação ou, em outras palavras, a *standardização*, cujo sucesso se deve à utilização de instrumentos de vigilância com base na hierarquia, na sanção e no exame.

O juízo crítico de McLuhan tem como endereço o padrão, cada vez mais profissionalizante e formatador, em que as escolas se inseriram, ao ordenar em métodos a passagem do estatuto da criança para o do adulto que o adentra. De acordo com o autor, um dos grandes problemas da educação massificada - portanto, formatadora, unificadora e utilitarista - diz respeito às aulas expositivas, as quais propiciam um engajamento⁶ mínimo por parte dos educandos. “Este sistema, embora um dos menos eficazes que o homem jamais pode imaginar, bastava num tempo em que só era solicitada uma pequena parte das faculdades de cada ser humano. Todavia, nenhuma garantia era dada quanto à qualidade dos produtos humanos da educação”, escreve McLuhan (1969b,

⁶ McLuhan trabalha engajamento nos seguintes termos: “Engajamento significa mobilização de todas as faculdades [físicas e psíquicas do homem] numa dada situação e exige um intercâmbio constante do indivíduo com o que o rodeia. E para que ele deseje manter a continuidade desse intercâmbio, deve ter o sentimento de um fim a atingir. Em outros termos, o aluno e a identidade docente (que pode ser, pouco importa, uma pessoa, um grupo de pessoas, um livro, um curso programado ou uma máquina eletrônica) devem ser mantidos numa relação de intercâmbio atraente e motivador. Se reunidas estas condições, o aluno não sentirá desejo de abandonar a experiência”. (MCLUHAN, 1969b, p. 45).

p. 42). Essa especialização em massa, que a escola tem produzido, segundo o autor, ao atender apenas às políticas e aos interesses dos sistemas produtivos – que faz nascer com a mesma rapidez e voracidade com que fazem morrer profissões, terminologias, vocabulários – não valoriza o homem no seu conjunto; ao contrário, traz no seu bojo os efeitos de, ao modelar o indivíduo em série, o tornar em alguém que compete pela sua rapidez produtiva e não pela sua atividade criativa, numa peça de fácil substituição na engrenagem de produção.

O que o autor, ao ressaltar criticamente o caráter estandardizado da escola procura fazer ver é que a educação massificada, como a que nos é dada, é o fruto da era da mecanicidade, oriunda de uma civilização que racionalizou de forma exagerada o ser humano, tratando de dissecar “cada processo útil em componentes funcionais, de maneira que possa reproduzi-los em tantos exemplares quantos desejar” (MCLUHAN, 1969b, p. 39) e que esta especialização, honrosamente coroada, premiada, com títulos, distinções e diplomas, se constitui como o passaporte para a sociabilidade e para o sucesso. Como bem salienta Lima (1980), ao interpretar as mutações na instituição escolar a partir das ponderações mcluhanianas, a escola ainda vive a era dos bacharéis, “espécie de casta que dominou durante séculos a administração pública das nações. (...) e esta escola só se justifica pelas regalias que traz aos portadores de seus diplomas, uma espécie de ‘carta régia’ que concede privilégios aos seus portadores” (LIMA, 1980, p. 17).

Sobre esse sentido de mundos construídos, verdades discursivas dadas como conceitos imutáveis, Garcia (2005) procura iluminar o debate quanto ao importante e decisivo papel da política, para entender a função da escola na vida e na sociabilidade dos cidadãos planetários. Ele escreve:

É desejável, mas não é sensato, por exemplo, acreditar que o ideal da inserção e da preparação plenas das novas gerações nas escolas garanta por si mesmo ocupações dignas para todos os que habitam o planeta. Ilusão produzida tanto por mentiras deliberadas quanto pela boa-fé expandida cotidianamente pelos discursos e instituições que lançam, para um futuro indefinido, expectativas que favorecem a generosa crença de que com a repetição e a expansão das práticas e concepções do presente esse futuro logo chegará (GARCIA, 2005, p. 136).

Garcia admite que nesta configuração social globalizada, os Estados mais desenvolvidos, técnica e economicamente, geram meca-

nismos para receber e administrar suas novas gerações através da qualificação profissional, dando-lhes uma formação para o mercado de trabalho. Para o autor, no entanto, o perigo está na lógica utópica que se cria, qual seja, de que a escola tudo pode e tudo salva. A questão enfatizada por Garcia (2005, p. 136) “é que, quando uma época estreita a compreensão política de suas questões gerais, esses termos [*profissionalização, especialização*] passam a soar como nomes mágicos que conduzirão alguns países ou indivíduos ao sucesso e outros às desgraças inevitáveis”. Essa argumentação do autor se torna ainda mais verossímil, clara e contundente, principalmente quando se pensa que na ordenação mundial como está configurada a aldeia global, por mais especialistas que sejam formados, não existem condições sustentáveis “para uma acolhida às gerações que aparecem sem cessar; [e até] mesmo [para] aquelas preparadas pelas formas tradicionais, [os] espaços [tornaram-se] desproporcionais entre o que é demandado e o que é oferecido”. (GARCIA, 2005, p. 136) [interpolações minhas].

McLuhan não economiza metáforas e aforismos no seu julgamento à escola formatação: “como pedaços de metal moldados se tornam as partes que compõem uma locomotiva, os especialistas humanos tornar-se-iam os componentes da grande máquina social” (MCLUHAN, 1969, p. 40). Suas formulações, embora assumam um certo grau de gravidade e de negativismo, pelo menos da forma como as entendo, servem de alerta aos educadores como mote de reflexão quanto a esse papel que a escola tem assumido, ou seja, se tornado uma produtora e repositora de mão-de-obra especializada, como se a ela coubesse o papel de recrutar operários para os setores de produção, seja na iniciativa privada ou no aparelho estatal. “A educação tem que se desviar da instrução, da imposição de estereótipos, para buscar a descoberta – indo à sondagem e exploração bem como ao reconhecimento da linguagem das formas” (MCLUHAN, 1969a, p. 128).

Diante dessas observações, evidencia-se que em Foucault (2004) encontra-se um juízo semelhante ao de McLuhan sobre a escola formatadora, quando ele explica que,

a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência

que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Parece ser evidente que uma escola cujo sustentáculo tem por base a disciplinarização e exercitação dos corpos, o treinamento, a vigilância, a punição e a correção, com vistas a impor poder e com ele construir discursos, na concepção foucaultiana, constrói um modelo de sujeição, de disciplinaridade no modo autorizado de um discurso como “conhecimento verdadeiro” ou, melhor dito, “científico”. Assim, os aportes propiciados pelos autores até aqui discutidos me favorecem entender que esta instituição escolar só pode criar sujeitos voltados à competição e não ao seu esclarecimento e a sua emancipação, tendo como via o respeito às diversidades e pluralidades humanas.

Em termos da competição estimulada pelo atual estatuto da educação que forma homens (ou operários) aptos ao emprego e ao sucesso profissional, Adorno (1995) nos oferece uma observação importante: “A competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. (...) um ensino que se realiza em formas humanas, de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição” (ADORNO, 1995, p. 161).

3. O mundo como sala de aula

A escola sem muros, verdadeiramente globalizada, pressupõe sem sombra de dúvidas a necessidade de devolver o lúdico à educação. Por lúdico, aqui se entende tudo aquilo que proporciona um engajamento do sujeito no mundo, que permite ao homem o aspecto vivencial, as mais variadas formas de experimentações. Na concepção de McLuhan (1969b; 1971a), é ilusório supor que existam diferenças entre entretenimento e educação. Para ele, sempre foi fato verídico que tudo o que agrada ensina de forma mais eficaz. A questão exposta pelo teórico quanto ao atual modelo de educação diz respeito ao entendimento de que a escola hoje tem mais o caráter de dar ao educando um ensino do que verdadeiramente uma aprendizagem. McLuhan assegura: “Os cidadãos do futuro terão muito menos necessidades que hoje, de ter formação e pontos de vista semelhantes. Pelo contrário, serão recompensados pela sua diversidade e originalidade” (1969b, p. 44).

Para dar sustentação à sua tese, McLuhan (1969b, p. 46) cita

como exemplo uma criança que vive no estrangeiro e que, pela convivência livre com as demais crianças, através de brincadeiras a qualquer hora, sem constrangimentos e sem freqüentar nenhum curso, aprende melhor e mais rápido a nova língua do que se estivesse numa sala de aula. Ao se colocar esta mesma criança num curso, onde tenha que aprender dentro dos rigores de um método que inclui exercícios de pronúncia, de escrita e de correções dos erros, submetendo-a a deveres de casa, a chamadas orais de controle e inculcando-lhe a idéia de que este aprendizado é um trabalho e não um entretenimento, os resultados são absolutamente diferentes: a criança aprende o idioma em questão com tanta repugnância e dificuldade quanto um adolescente ou adulto que já aprendeu as lições da escola tradicional, ou seja, inibições, constrangimentos, classificação, perda de flexibilidade e, o que é pior, a noção de que aprender algo é uma tarefa longa e penosa. “A educação escolar tradicional dispõe de um impressionante acervo de meios próprios para suscitar em nós o desgosto por qualquer atividade humana, por mais atraente que seja no início...”, escreve McLuhan (1969b, p. 46).

Diante desse enunciado mcluhaniano, parece razoável exercitarmos constantemente uma reflexão e um debate quanto a essa modelagem dos indivíduos, que não permite sua emancipação e autonomia, mas sim os transforma em competidores natos e desenfreados. Uma reflexão que não é nova; há muito permeia estudos de vários autores, entre os quais Adorno (1995), que em alguns de seus textos sobre educação escreve: “Não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; [*muito menos por meio*] da mera transmissão de conhecimentos com a característica de coisa morta (...), mas [*através*] da produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141). [Interpolações minhas]. A crítica feita por Adorno é de que na escola há uma excessiva racionalização de tudo:

Este conceito [de racionalidade ou de consciência] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência (...) Aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. (...) Pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida (...) a

educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 151). [Interpolações minhas].

Rever a questão modular hierarquizada, esquadrinhada, em que se encontra a escola, ao que tudo indica, parece ser o maior desafio dessa educação da era eletrônica: 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 que chegam à sala de aula por meio dos educandos com suas tradições, vivências, experiências (historicidade), e também através dos muitos imaginários criados pelos meios de comunicação. Em tempos de aldeia global, o professor-informante e o aluno-ouvinte estão fadados a personagens de uma narrativa do passado. Neste horizonte é que são instauradas as relações de mediação entre as tecnologias, os meios, os estudantes e os educadores. Ao professor, ao aluno, e também ao que advém através dos meios, cabe o papel de promover as discussões críticas das mensagens e construir, a partir delas, novos conhecimentos. Na dimensão propiciada pela relação adequada das novas tecnologias de comunicação e daquilo que através delas nos sucede, somos chamados a pensar sobre as implicações e os significados novos que a escola planeta carrega: o fim do esquema da memorização, do condicionamento, das respostas prontas, desde que se evite uma passividade diante da mídia e das suas multifacetadas construções discursivas. “A função do estabelecimento de ensino é [exercitar a percepção] do ambiente exterior em vez de meramente reproduzir informações e introduzi-la nos crânios dos alunos” (MCLUHAN, 2005, p. 127).

O que McLuhan procura enfatizar no fragmento destacado é que, apesar de vivermos numa aldeia global profundamente marcada por novas e constantes informações, na qual o conhecimento se transforma e se reconstrói em velocidade surpreendente, a instituição escolar ainda procura manter suas matrizes pedagógicas enraizadas na concepção medieval do ensino, onde “em vez da animada discussão, impôs-se a aula, a lição – o único leitor (professor) lendo notas escritas a ouvintes silenciosos, que gastavam o resto do tempo em leitura silenciosa” (MCLUHAN, 1971a, p. 158). É uma crítica contundente, sem dúvida, mas que procura chamar a atenção para o fato de que é chegada a hora de a escola romper seus muros, uma vez que “todo o ambiente urbano tornou-se agressivamente pedagógico. Todos e tudo têm uma mensagem

a declarar, um fio que ligar” (MCLUHAN, 1982, 147). Ou seja, urge transformar a escola-claustro em escola-planeta.

Existem mais informações e dados fora das escolas do que dentro delas. A notável quantidade de níveis de informação que existe fora da sala de aula, no ambiente, excede de longe o montante de dados e informações existentes dentro dela. (...) Qual seria, pois, o futuro da educação num mundo em que as proporções de informação se inverteram? (MCLUHAN, 2005, p. 127).

Em *A Galáxia de Gutenberg*, um dos seus primeiros estudos, o autor expõe o jogo antagônico das experiências entre o homem pré-letrado e o letrado. McLuhan (1972) indica aí a invenção do alfabeto fonético, portanto da escrita, como a responsável por tirar o indivíduo do seu estado mítico e o enclausurar em gavetas fragmentadas de conhecimento e de comportamento. A escrita, na sua opinião, destrabalizou o sujeito, ou seja, o homem tipográfico dá ao tempo e ao espaço um sentido seqüencial, fragmentado, uniforme – permitindo desta forma que os sujeitos se individualizem. O diálogo e a transmissão da cultura, dos valores e das experiências vivenciadas no espaço acústico oral deixam de existir, pelo menos na escala em que se davam entre o homem pré-letrado tribal. Mas esta não foi a única mudança social registrada pelo autor com referência à descoberta do alfabeto fonético e, na sua esteira, da imprensa.

Para McLuhan, a tipografia por meio do texto impresso “teve o efeito de purificar o latim até o ponto de suprimir-lhe a existência; estendeu seu próprio caráter à regularização e fixação das línguas; alterou não só a ortografia e a gramática como também a acentuação e flexão nas línguas, tornando possível [inclusive] a má gramática” (1972, p. 307-312). O fato mais grave, na opinião do autor, ocorre com o aparecimento da prensa de tipos móveis⁷, que permitiu uma fragmentação ainda maior do homem, uma vez que este desenvolveu as máquinas de produção de bens, criou os sistemas fragmentários das linhas de montagem e se clonou a elas. “A escola e a aula, tal como as conhecemos agora, foram as extensões diretas da tecnologia do livro impresso. E [este] foi a primeira máquina de educar, enquanto que o manuscrito havia sido meramente uma ferramenta para educar” (MCLUHAN, 1988, p. 344).

⁷ Estima-se que Johannes Gutenberg tenha criado a primeira prensa de tipos móveis entre 1436 e 1450, segundo alguns historiadores. Entretanto o primeiro livro impresso por Gutenberg, conhecido como A Bíblia de Gutenberg, é datado de 1455.

Assim, de acordo com o teórico, “se uma linguagem inventada e usada por muitas pessoas é um meio de massa, qualquer dos nossos novos meios são, em um certo sentido, uma nova linguagem, uma nova codificação de experiência coletivamente obtida mediante novos hábitos de trabalho e consciência coletiva inclusiva” – escreve McLuhan (1988, p. 326), nas suas especulações acerca das formas como as ferramentas criadas pelos indivíduos alteram as relações do homem para com o homem, do homem para com a natureza, do homem para com a grande aldeia em que se inscreve.

As teorias empírico-intuitivas de McLuhan têm um caráter subjacente de provocar uma compreensão sobre as mudanças de comportamento do homem na sociedade, mas deixam espaço para a interpretação sobre os desdobramentos destas alterações provocadas pelos meios, no campo político e social, e sobre o qual novos estudos podem ser suscitados através de novas prospecções e releituras do autor.

Conforme observa Esteinou Madrid (2006), é preciso esclarecer que a explosão dos novos aparatos tecnológicos desnuda o aspecto de que a aldeia global se converteu numa aldeia de promoção e realização do capital, por meio de um forte marketing, criando uma noção e uma tendência de homogeneização de aspirações, valores, linguagens e cosmovisão do planeta. Para Esteinou Madrid, as teorias mcluhanianas permitem compreender a ampliação dos sentidos humanos através dos meios de comunicação, não apenas originando um prolongamento da sensibilidade humana, mas, sobretudo, de um prolongamento das instituições sociais e do poder que produz o Estado ampliado de forma estratégica. Desse modo, segundo o autor, a partir das teorizações de McLuhan sobre as mudanças que os meios provocam, é possível entender que até mesmo “as guerras já não se ganham no campo de batalha tradicional, mas que agora [a vitória] se obtém nos meios de comunicação. (...) Espaços simbólicos que contróem os canais de comunicação e suas ampliações, onde se reconstrói e se destrói os processos da vida cotidiana” (ESTEINOU MADRID, 2006).

Sobre essa questão é interessante recorrer ao próprio McLuhan, em *Guerra e paz na aldeia global*, para quem a guerra na verdade é muito mais icônica, semiótica, do que feita por meio de armas. E que a guerra como educação e a educação como guerra possuem diferenças muito tênues entre si.

Na idade da informação é obviamente possível dizimar populações

pela disseminação de informação e de artifícios [referindo-se às campanhas americanas subsidiadas pela Fundação Ford, através do envio de missionários médicos para implementar campanhas de controle da natalidade na Índia]. Não se trata de discutir valores. É apenas o uso simples da tecnologia da informação por uma comunidade para remodelar outra. Esse é o tipo de agressão que exercemos contra nossos jovens sob o nome de 'educação'. O que fazemos é somente impor a eles os padrões que consideramos convenientes a nós mesmos e consistentes com as tecnologias disponíveis. Tais costumes e usos, por certo, são sempre orientados pelo passado e as novas tecnologias são necessariamente excluídas da instituição educacional até que os mais velhos tenham perdido o poder (MCLUHAN, 1971b, p. 149). [Interpolações minhas].

A escrita pictórica como a que McLuhan emprega para justificar as razões de a máquina de escrever ter-se tornado um objeto de extrema importância nas corporações é esclarecedora no que diz respeito não só ao complemento que uma tecnologia faz à outra. Seu subtexto procura levar a uma reflexão ampliada, qual seja o quanto a racionalização do emprego destes aparatos tecnológicos, muitas vezes de forma fetichizada, pode tornar o homem escravo de suas próprias invenções: "Foi o telefone, paradoxalmente, quem acelerou a adoção comercial da máquina de escrever. A frase 'mande-me um memorando sobre isso!', repetidamente em milhões de telefonemas diariamente, ajudou a criar a grande expansão da função da máquina de escrever" (MCLUHAN, 1988, p. 334). Pensemos, por exemplo, e a partir do fragmento destacado, sobre a acelerada difusão da internet. "*Mande-me isso por e-mail!*"; "*Qual é o seu e-mail?*"; "*Você tem msn? Me adicione e podemos falar e nos ver por lá...*". Quem já não se habituou a ouvir estas perguntas cotidianamente? Pensemos em que mudanças sociais, psicológicas, comportamentais e de ambiente elas estão, silenciosamente, provocando entre nós sem nos darmos conta delas? Pensemos na maneira subliminar que estas mudanças provocam nas instituições, entre elas a escola, mesmo quando esta procura erguer muros para evitar, em vão, que elas aconteçam.

Há, de qualquer maneira, escondida em cada metáfora, aforismo, ou mesmo nas enigmáticas frases dos estudos de McLuhan, uma preocupação robusta de nos empurrar para a reflexão, junto a ele, sobre os impactos sociais, políticos e culturais que os meios de comunicação de nosso tempo – extensões nossas, de nosso corpo, de nossos senti-

dos - provocam na aldeia global e no seio de suas instituições. Compreender estas alterações que os meios provocam na sociedade, ao que parece, nesta nova configuração do mundo, torna-se fundamental para que se pense a educação contemporânea e qual deve ser o papel da escola diante dos desafios advindos desta evolução tecnológica, que resulta num constante reconstruir conhecimentos. É sobre essa questão que McLuhan, com suas críticas à instituição escolar, instiga os educadores do futuro a pensar:

Atualmente (...) em nosso mundo do trabalho, os empregos estão dando lugar ao desempenho de papéis, porque a uma velocidade elétrica é impossível especializar-se. Esse é um dos problemas da educação. As disciplinas estão se tornando muito dúbias como forma de saber. A interdisciplinaridade vai assumindo importância cada vez maior. O estudo dos meios de comunicação é um estudo interdisciplinar. Assim, as disciplinas isoladas do currículo tornaram-se quase uma ameaça à educação. Da mesma forma, o trabalho especializado tornou-se impossível numa grande fábrica ou numa grande empresa. É cada vez mais necessário conhecer o padrão global da operação (MCLUHAN, 2005, p. 277).

O que o fragmento do texto possibilita entender é que o foco de discussão, no que tange à questão da especialização dos sujeitos promovida pela escola, descortina uma questão mais abrangente, cuja direção vai ao encontro dos novos imaginários que os meios têm criado no homem e como a instituição escolar necessita estar preparada para dialogar, intermediar e mediar a questão destas novas demandas de imaginários. Sobre isso McLuhan escreve:

Os filhos do homem tecnológico respondem com um prazer espontâneo à poesia dos trens, dos navios, aviões, e à beleza dos produtos das máquinas. Na sala da escola, o oficialismo suprime toda a sua experiência natural; as crianças são divorciadas de sua cultura. Não lhes é consentido abordarem a herança tradicional da humanidade através da porta da consciência e compreensão tecnológicas; essa porta, a única que lhes é possível, foi-lhes fechada na cara. A outra porta que lhes resta é a do intelectualismo. Poucos a encontram e ainda menos encontram o seu caminho de retorno à cultura popular (MCLUHAN, 1971a, p. 219).

Ao estudar a maneira pela qual as pessoas são mudadas, afetadas, pelos instrumentos que empregam, McLuhan centra seu foco na educação, uma vez que entende que estas mudanças são e *devem*

ser vistas como pedagógicas; portanto, que a instituição escolar pelo papel construído historicamente e que lhe foi atribuído, se constitui no *locus* privilegiado para realizar as mediações, as negociações que visem uma melhor compreensão do mundo.

4. Tecnologia, Mídia e Escola: interface necessária e urgente

Nos anos 1960, McLuhan já alertava que a televisão estava formando uma geração de novos sujeitos, profundamente marcados pela mensagem desse meio de comunicação social. Isto é, que a era eletrônica havia produzido um novo instrumento capaz de estender o sensorio humano, plugá-lo com mais rapidez ao mundo e aos demais co-habitantes da aldeia global e, na sua esteira, trazer mudanças significativas no *modus vivendi* planetário. “A imagem mosaico da tela da televisão gera um agora profundamente envolvente e uma simultaneidade na vida das crianças”, escreve McLuhan (1998, p. 301).

Há, contudo, que se reconhecer que nessa sociedade globalizada, com e pelas suas redes midiáticas, o desenvolvimento acelerado e o uso dos Meios de Comunicação de Massa (MCM)⁸, e não só a televisão, afetaram significativamente todos os espaços da vida social, inclusive o da formação escolar. Essa aldeia global tem entre suas características principais o atravessamento universal pelos efeitos e as possibilidades da comunicação-informação. A crescente expansão dos multimeios apresenta novas questões e desafios para o âmbito das atividades educacionais. Cumpre, pois, reconhecer o lugar central que eles ocupam na constituição do mundo e de suas instituições, entre elas a escola. Explicitado de outra maneira: urge pensar a respeito de qual é o espaço da escola, do professor e dos MCM neste novo cenário social no qual mídia, tecnologia e educação, ainda que digam respeito a elementos de estatutos distintos, possam ser afinados de tal forma que sejam postos a serviço da formação de indivíduos originais, críticos, solidários, cooperativos e respeitosos para com as diferenças individuais e culturais.

McLuhan, no artigo *Aula sem paredes*, aborda a questão das perdas substanciais que a escola tem ao tentar expurgar dos seus do-

⁸ Meios de Comunicação de Massa são identificados ao longo deste trabalho pela abreviatura MCM.

mínios e do seu debate interno a indelével presença da mídia na sociedade, deixando de ver e de ter nos meios e tecnologias de informação/comunicação aliados importantes na construção de saberes. O teórico canadense assegura que os MCM, especialmente a TV, ajudaram o homem “a recuperar a compreensão intensa da linguagem facial e do gesto corporal” (MCLUHAN, 1971a, p. 19), perdidos durante séculos com a cultura linear, mecânica e estática da linguagem tipográfica. Segundo ele, os MCM não têm nada de errado em sua natureza e não serviram “para enfraquecer ou corromper níveis anteriormente alcançados de cultura verbal e pictórica”, mas foram detratados “por não termos conseguido dominá-los como novas linguagens a tempo de os assimilar à nossa herança cultural total” (MCLUHAN, 1971a, p. 19).

Ainda nesse mesmo texto, McLuhan reitera que o rádio, o cinema, os jornais, as revistas, os discos e a TV⁹ tornam-se ameaças na escola porque eles não têm como papel principal o de reforçar os métodos tradicionais e obsoletos da sala de aula. Pelo contrário, ao “corromperem” esses métodos, tornam-se, sim, alvo de temores quanto a possíveis efeitos infelizes na constituição do educando porque alguns educadores, não raro, preferem a detração a mudar seus hábitos diante da mídia.

McLuhan, lado a lado, com suas críticas corrosivas aos preconceitos e aos temores dos efeitos sociais e morais, presumidos como negativos, advindos das novas tecnologias disponíveis, não hesita em apresentar considerações afirmativas quanto aos benefícios e possibilidades de estabelecer relações fecundas entre a mídia, a tarefa educativa e a cidadania. Nos seus termos:

As boas e más características em forma e conteúdo, [dos multi-meios] quando colocadas cuidadosamente, podiam ter-se convertido numa importante e vantajosa aquisição para o professor.

⁹ McLuhan não inclui nesta sua prospecção textual a internet porque ela não havia sido criada nos moldes como a conhecemos hoje. Em 1969 a internet era uma concepção do Advanced Research Projects Agency (ARPA), organização do Departamento de Defesa americano, com o nome de ARPANET – uma rede nacional de computadores que servia para promover comunicados emergenciais caso os EUA sofressem alguma agressão russa ou dos países da Cortina de Ferro. A propósito, os principais textos de McLuhan quando se referem ao mundo cibernético baseavam-se em intuições sobre as possibilidades de, no futuro (que já chegou), os computadores se tornarem aparelhos tão compactos e populares quanto eram o rádio e a TV à época. McLuhan, até então, conhecia a potencialidade dos computadores e suas múltiplas funções, com base nos equipamentos que eram empregados pelo exército e pelo serviço de inteligência dos Estados Unidos.

(...) 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, 1971a, p. 19). [Grifos e interpolações minhas].

Por sua vez, Baccega (2000), ao discorrer sobre a constituição da escola numa base de linguagem escrita em detrimento das novas linguagens produzidas nos meios eletrônicos de informação, faz ecoar McLuhan e reforça a sua tese de que a escola, ao negar o papel desses meios como coadjuvantes na construção de saberes, criando uma resistência à entrada dessas novas linguagens no seu âmbito, só tem se distanciado das oportunidades e possibilidades de gerar novos conhecimentos. Ao afirmar que a instituição escolar vive um desajuste, um descompasso temporal com a realidade posta, negando-se a “um repensar incômodo, porém necessário”, a autora faz uma severa crítica ao tratamento clandestino que a educação tem dado aos MCM:

(...) Enquanto a escola continua com sua retórica pedagógica conservadora, ocupando todo o tempo de sala de aula com esse discurso, o discurso dos meios de comunicação está presente no âmbito da escola, de maneira clandestina. Não adentram as salas de aula, mas estão nos corredores, nos intervalos, nas conversas informais, tanto de professores quanto de alunos. É urgente que esses discursos outros saiam da clandestinidade e passem a constituir parte dos diálogos que deveriam ocorrer em sala de aula. (BACCEGA, 2000, p. 61).

Na mesma perspectiva de McLuhan (1969b, 1971a, 1998, 2005) e de Baccega (2000), Jacquinet-Dellaunay, em citação de Torregrosa (2003, p. 23), pergunta: “como não fazer entrar a televisão na escola, se ela já está dentro, queira-se ou não, pela influência que exerce sobre os saberes, as atitudes e os comportamentos dos alunos? A televisão sempre é educativa, ainda que o seja de uma maneira que escape à pedagogia”.

Ferrés Prats (1994) também critica a postura da escola que se opõe a ver nos MCM um importante aliado educativo, mesmo que esses meios tragam em si um estilo pedagógico diferenciado do escolar formal. O autor, em suas considerações motivadas por estudos a respeito dos atuais níveis de exposição a que adultos e, em especial, as

crianças encontram-se frente a televisão¹⁰ como veículo de informação e entretenimento, assegura que “a escola tem a obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos de sua cultura” (FERRÉS PRATS, 1994, p. 15), ao invés de se preocupar apenas em reproduzir um tipo de saber oficial, de transmitir e perpetuar uma cultura que já não encontra um link com a sociedade em desenvolvimento e em constante mudança. Ele também retoma as perguntas formuladas por McLuhan na década de 1960: para que mundo a escola está educando? Que símbolos ela ajuda a interpretar? Os de que cultura? Ferrés Prats (1994, p. 15), sobre isso, indaga: “se educar exige preparar os cidadãos para integrar-se de uma maneira reflexiva e crítica à sociedade, como se integram os cidadãos que não estão preparados para realizar de maneira crítica aquela atividade a que mais horas se dedicam [à tv, no caso]?”.

Marques de Melo (1994), no artigo *Quem tem medo dos “mass media? Leitura, educação e cidadania*, analisa os MCM no Brasil e entende que eles assumiram um papel relevante e decisivo na formação cultural da população, especialmente das classes econômicas menos favorecidas economicamente. Para o autor, fundamentalmente os meios rádio e televisão, além de democratizar a informação, otimizaram funções culturais como o real e o imaginário em produtos sincréticos e acessíveis. Bens simbólicos que antes estavam disponíveis apenas a castas privilegiadas pelo poder econômico e pela educação, na forma de livros e jornais. “O impacto dos veículos audiovisuais [adquiriu importância] nas sociedades periféricas [em função dos] elevados índices de analfabetismo e de escolarização incompleta, [pois funcionam] como alavancas para reduzir a distância entre as massas urbanas e o conhecimento simplificado” (MARQUES DE MELO, 1994, p. 182). [Interpolações minhas]. Conforme afirma em seu texto, os MCM assumiram

¹⁰ Os estudos a que Ferrés Prats (1994) se refere foram produzidos nos Estados Unidos e na Europa, na década de 1990 e estão sinteticamente expostos no livro *Televisión y Educación* (p. 14-15). A título de complementação, apresento, de forma resumida, estudos realizados entre 2004/5 em nove países (Brasil, Estados Unidos, Indonésia, Itália, África do Sul, Espanha, Reino Unido, França e Alemanha) pela Eurodata TV Worldwide, e divulgado em 17 de outubro de 2005 durante o MIPCOM, ocorrido na França. Segundo este levantamento, a televisão continua sendo uma fonte essencial de entretenimento e de informação para as crianças, embora o tempo que o público infantil passa em frente à tela de TV varia muito de um país para o outro. Os brasileiros lideram a pesquisa com o índice de 3 horas e 31 minutos por dia diante da televisão enquanto que uma criança americana fica 3 horas e 16 minutos. Os alemães são os últimos do ranking, com uma exposição diária de uma hora e meia em frente ao televisor, mesmo que 95% das residências da Alemanha tenham acesso à TV a cabo e a uma ampla oferta de canais gratuitos.

o papel socializador da cultura na medida em que “atuam verdadeiramente como educadores coletivos” (1994, p. 183). O autor ressalta, contudo, que por maior tempo que os indivíduos se exponham e se dediquem ao consumo midiático, este tempo é inferior ao que a escola oferece. Ele destaca que a escola não precisa temer os *mass-media*, a menos que “se for deficiente a qualidade do ensino proporcionado às novas gerações, a cultura de massa tem chances superiores de exercer atração sobre elas” (MARQUES DE MELO, 1994, p. 183).

O pensamento do teórico brasileiro, ao que tudo indica, mantém um ponto de divergência com a sondagem realizada por McLuhan, quando este procura formular e responder as questões referentes ao mundo a que a escola tem dedicado sua atenção. Se para Marques de Melo o consumo midiático é menor, em termos de horas, ao dos produtos que a escola pode oferecer, para McLuhan (1998, p. 298-302) o que importa não é o nível de exposição a que as crianças se permitem ficar diante da TV, mas sim que as crianças que nasceram ou estão por vir nesta era eletrônica, da sociedade da informação/comunicação, encontram-se profundamente marcadas pelos novos símbolos do tudo-agora, da instantaneidade, do consumo; por isso, se deparam com sérias dificuldades em se adaptar ao modelo de ensino baseado na repetição de fatos fragmentados, lineares, seqüenciais. “Esta é uma época de sobrecarga de informação. A única maneira de fazer das escolas outra coisa que não seja prisões sem grades é começar rever os valores arcaicos e partir do zero, com novas técnicas e valores”. McLuhan advoga que as instituições escolares propiciem a esta geração um “gestalt do sensorium”, pois os jovens, ao comprometerem os seus sentidos com os meios elétricos, procuram na escola o mesmo que encontram fora dela, ou seja, um envolvimento profundo e não um sistema fundado em dados fragmentados, classificados e inadequados às necessidades desta geração eletrônica. É preciso, enuncia, romper com a distância entre o conteúdo das aulas e a vida. “Estamos usando a educação como um mero instrumento de agressão cultural, impondo sobre jovens retribalizados os valores visuais obsoletos da moribunda idade alfabética” (MCLUHAN, 1998, p. 299).

Para dar base à sua tese de que existe uma falta de sintonia muito grande entre a geração formada pela linearidade tipográfica e a geração formada pelos circuitos elétricos, McLuhan observava o comportamento dos seus filhos. Ficava assombrado, segundo narra seu amigo

Tom Wolfe, no prefácio de *McLuhan por McLuhan*¹¹, quando via os seus seis filhos estudarem, assistirem televisão, ouvirem rádio, falarem ao telefone, tudo de forma simultânea. Isto é, viviam o *gestalt do sensorium*. Aquelas crianças e jovens dos anos 50 não diferem em quase nada das crianças da atual geração que estão diante de nós, nas escolas, colocando em xeque o modelo/formato de ensino cujo fundamento se dá por meio da linearidade e da fragmentação dos conteúdos e da penalização para aqueles que não conseguem ver nas aulas expositivas algo que os ligue ao seu imaginário, que não encontram neste tipo de aula a poesia dos trens, navios e aviões que McLuhan apontou.

Os herdeiros da era eletrônica não vislumbram, no tédio de ficar ouvindo um professor falar à sua frente por horas, às vezes lançando mão de um recurso audiovisual mais como ilustração conteudista do que como um desafio para estabelecer novos aprendizados e diálogos, algo além do que a distância abismal que se interpõe entre o conteúdo de um currículo e a sua utilidade para a vida prática construída sobre os pilares de imaginários muitas vezes advindos dos meios de comunicação. Esse fato também revela por que os recursos tecnológicos, não raro, têm sido considerados pela nova geração como sendo capazes de substituir o papel do professor na sua formação, pelo menos daqueles educadores cujas práticas e concepções aferram-se aos recursos e métodos que desconsideram os elementos novos, configuradores da atual “sociedade da informação”.

As passagens aqui comentadas manifestam a urgência de que as instituições de ensino façam uso apropriado dos meios de comunicação, com vistas a transpor os muros que separam a escola não só daquelas questões mais restritas ao uso adequado dos multimeios, mas também daqueles debates estabelecidos pela sociedade a respeito de um imaginário da condição humana correspondente às demandas éticas e políticas da sociabilidade atual. Isso implica, hoje sabemos bem, reconhecer assuntos relevantes que atravessam o cotidiano das instituições escolares e dos estudantes entre os quais os das diferenças étnicas, sexuais, religiosas e políticas, assim como as graves questões das desigualdades sociais, da violência e dos desequilíbrios sócio-ambientais planetários. Com certeza, McLuhan tem presente, em seus

¹¹ Tradução brasileira do livro *Understanding me; lectures and interviews*, lançado em outubro de 2005 pela Ediouro. Saliente-se que a versão portuguesa deste livro suprimiu alguns textos do original “por tratarem de tópicos específicos da realidade dos EUA”, segundo nota explicativa dos editores.

escritos, esse conjunto de reconhecimentos e de desafios planetários quando aponta, como medida primordial, para que os educandários contemporâneos façam uso intensivo dos MCM, de forma a promover um diálogo com a vida cotidiana.¹²

Impossível, pois, enquadrar McLuhan como um mero tecnicista afastado das questões e urgências de seu tempo, ou alguém disposto a destruir de vez com a instituição escolar. Ao contrário, defende que as escolas continuem com suas portas abertas, para a prática não do “ensino”, mas sim da “aprendizagem”. O autor distingue como ensino “o ato de empanturrar a cabeça dos alunos com conhecimentos que nada tem a ver com o mundo atual da cibernetização” (MCLUHAN, 1969b, p. 47), isto é, ensino enquanto transmissão de informações. Por aprendizagem, McLuhan entende tudo aquilo que permite, ao professor e ao educando, a experimentação, a busca do novo, a prospecção e o engajamento com vistas a resolver problemas e, a partir deste conjunto de atividades mediadas, rearticular conhecimentos, ou seja, a construção e a reconstrução de conhecimentos de forma que este assuma um sentido para a vida. Nesta perspectiva, o autor defende uma educação que valorize não a técnica, mas a solidariedade, o afetivo, a relação, o envolvimento, de forma a combater a hegemonia e a universalização de uma visão do mundo, mesmo quando os imaginários criados pela mídia e vendidos em embalagens sedutoras de imagens e sons possam vir a ser adotados como valores-verdade pelos indivíduos.

No artigo *O fim da ética no trabalho*, McLuhan (2005), comentando Illich, escreve:

O tema de Illich é simplesmente que, como hoje em dia existe mais informação fora das escolas do que dentro delas, devemos fechar as escolas e deixar os jovens obter sua educação no ambiente geral outra vez. O que Illich não consegue ver é que, quando as respostas estão fora, é hora de fazer as perguntas dentro da escola, em vez de dar respostas. Em outras palavras, agora é possível fazer das escolas não um lugar para a informação empacotada, mas um lugar para o diálogo e a descoberta. (...) O que

¹² Este tema da educomunicação, ou seja, a educação com, pelos e para os multimeios, pode ser conferido de maneira mais ampliada em 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 de Mestrado em Educação nas Ciências – área de Comunicação Social, da UNIJUI (2006). Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=33388 >

cumpre fazer é pôr as questões dentro da sala de aula e entabular ali um verdadeiro diálogo (MCLUHAN, 2005, p.241; 284)¹³.

Albert Einstein, citado por Zuffo (2003), parece parafrasear McLuhan ao salientar que ao se privilegiar a capacidade do sujeito de pensar por si, a partir do domínio que possui sobre seu campo de estudo/atuação, é mais fácil que ele se adapte ao progresso e às mudanças rápidas da sociedade do que aqueles que foram formatados, treinados e especializados numa determinada área. Isso me leva a acreditar que o desenvolvimento da capacidade de pensar a realidade só é possível através do conhecimento voltado à pluralidade. A mídia e as novas linguagens dos MCM, devidamente desveladas, são, portanto, um caminho possível para a criação de uma sociedade crítica do seu entorno, através da formação de sujeitos participativos e conscientes de sua cidadania, capazes de responder às demandas que se fazem necessárias e prioritárias.

Frente às circunstâncias e aos desafios apresentados a consideração, é razoável apostar que os estudantes possam viver em estado de investigação contínua e ter sempre em suas descobertas novas perspectivas de estudo. McLuhan (1969b) 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 um dos maiores nós a serem desamarrados pela instituição escolar inserida na grande aldeia global: a acelerada multiplicação das fontes de informação, das tecnologias e dos meios de comunicação desafia os professores a ultrapassar o lugar de meros reprodutores de um “saber” específico, para assumir a cena como negociadores, como mediadores de diálogos entre múltiplos saberes, culturas e visões do mundo.

A “escola sem muros”, verdadeiramente globalizada, aponta para a importância do lúdico e do estético na educação. Entendido aqui, por lúdico e estético, aquilo que permite um pertencimento¹⁴ a algo; que

¹³ McLuhan está se referindo aqui às teses defendidas por Ivan Illich, no livro *Deschooling Society*, publicado nos EUA em 1970. Illich, especialmente no primeiro capítulo da sua obra propõe que os Estados dêem um fim nas escolas como instituição social. Sobre isso veja na edição brasileira as p. 21-55.

¹⁴ A noção de pertencimento que tomo para este texto é o de “fazer parte de um grupo que o identifique”. Desse modo, pode-se ter pertencimento étnico, religioso, sexual, político, lingüístico, cultural, entre outros, sem que uma possibilidade de pertencer a um grupo exclua outras possibilidades, isto é, que os pertencimentos são variados e variáveis, pois eles podem se constituir como provisórios, portanto mutáveis.

permite ao homem o vivenciar as possibilidades da sociabilidade. As necessidades do homem contemporâneo, a crescente e veloz mudança social e as novas demandas da subjetividade não podem ser atendidas por estabelecimentos de ensino para os quais o palco é a sala de aula; o professor, o ator único com seu monólogo já corroído pela compressão espacial e temporal com que se produz informação; e um estudante – platéia-ouvinte – privado daquela comunicação que “torna comum” a experiência, e que quanto mais diferentes forem os indivíduos, mais possibilidades terão de transmitir uns aos outros suas experimentações, vivências e olhares. Esta nova e necessária escola adequada aos pressupostos característicos da aldeia global do tudo-agora deixa, então, de correr o risco de ser um não lugar, isto é, um espaço sem histórias, sem conteúdo, neutro e desprovido de identidade, aos estudantes da era eletrônica.

McLuhan (1969b) é categórico ao identificar alguma coisa de errado na escola enquanto instituição, pois considera que mesmo que ela tenha obtido avanços nos últimos tempos no campo da arquitetura e da pedagogia. Segundo ele, as escolas gastam cada vez mais tempo e dispõem cada vez mais energias diversas para formar alunos para um mundo que já não existe mais. Ao negar o papel e a contribuição que a mídia pode aportar na educação de forma a convergir para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo pensar sobre a sua realidade e de nela interagir de forma crítica, a instituição escolar passa a exercer um poder pastoral¹⁵ sobre os sujeitos, impondo-lhes o que é bom ou não para o seu aperfeiçoamento como indivíduo. Essa relação de poder-saber exercido unilateralmente de alguma forma provoca a insubordinação, resistência (insubmissão) dos mesmos.

Penso que essa insubmissão, como resistência ao poder pastoral aqui descrito, pode ser interpretada como um dos motivos pelos quais, apesar de todas as novidades agregadas ao campo da educação e da pedagogia, a escola enquanto estrutura medievalizada de claustro, e formatadora de homens, deixa de ser atraente aos estudantes desta

¹⁵ O poder pastoral a que me refiro é o conceito mais alargado deste poder criado pela Igreja, não no sentido eclesialístico da salvação do homem pela fé, mas o que foi enunciado por Foucault (1995), que é o tutelamento das instituições, no caso aqui, a instituição escolar como extensão do Estado. Sobre isso ver “Omnes et Singulatim”: uma crítica da razão política, In: FOUCAULT, Michel: *Ditos e Escritos*, p. 355-385, Ed. Forense Universitária e O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Ed. Forense Universitária, 1995, em especial às páginas 236-239.

era eletrônica. Estes respondem ao poder que os assujeita com insubordinação, e uma destas formas de sublevação possibilita ser entendida como a evasão escolar, a repetência e o abandono escolar, cujos níveis percentuais mostram-se inaceitáveis¹⁶, porque a escola não está falando a mesma língua dos seus educandos. “O abandono do curso representa a rejeição da tecnologia do século dezanove como se apresenta em nossos estabelecimentos de ensino”, assegura McLuhan (1969a, p. 129). Sobre isso, não cabe nenhum reducionismo, já que outros fatores político-sociais e culturais contribuem para estes índices, mas o fato é que a escola parece precisar de uma reciclagem para responder, de modo agudo e adequado, às circunstâncias em que está inscrita nesta aldeia global em constante e veloz mudança.

Quanto a esse tema da insubmissão e seus efeitos, também parece decisivo destacar considerações de Adorno (1995), nas quais alerta que a questão da insubmissão não pode ser lida ou entendida como uma barbárie, mas sim como um esclarecimento contra a barbárie que a escola está a promover. Segundo ele, não se pode, de maneira nenhuma, converter “todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui, ela própria, (...) uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (ADORNO, 1995, p. 164).

O exposto até aqui permite ressaltar que a intensa movimentação de informações que circulam para além da sala de aula, como observa McLuhan, “excede de longe o montante de dados e informações dentro dela” (2005, p. 127). Permite também entender que os estudantes da era eletrônica não reduzem aquilo que os instrui unicamente à instituição escolar, uma vez que eles também encontram sua formação na vida cotidiana, nas cidades, nas ruas, nos MCM. Permite-me, por isso mesmo, compreender que a escola (atividade dos educadores) deve exercer o papel de mediação entre as informações disponíveis e a atividade de formação dos sujeitos e de apropriação dessas informações no mundo-real-cotidiano em que eles estão inscritos. “A sala de

¹⁶ De acordo com o relatório produzido pelo MEC/INEP, os maiores índices de reprovação e abandono encontram-se na primeira, segunda e quinta séries do Ensino Fundamental, embora o índice de abandono também se revele significativo na oitava série, com um percentual de 11,5%. Em relação à repetência, as duas maiores taxas são de 36,2% na primeira série e de 24,8%, na quinta série. A evasão escolar tem seus maiores índices na sexta série, com 8,5% e 10,1% na oitava série. No Ensino Médio, os índices de abandono, repetência e evasão têm números bastante elevados: 16,7%, 18,6% e 8%, respectivamente.

aula e o currículo do futuro deverão ter esse padrão de descoberta embutido a fim de atender ao potencial do movimento de informação melhorada. O mundo da cibernetização oferece a possibilidade imediata de programar toda a educação para a descoberta e não para a instrução e a absorção de dados” (MCLUHAN, 2005, p. 85).

5. Considerações Finais

McLuhan é importante destacar, foi um educador marcado por questões atinentes às instituições escolares situadas em um mundo de radicais transformações políticas e culturais, marcado, também, por aqueles desafios e possibilidades advindas da expansão dos MCM. Em seu lugar de educador, esteve atento às relações aluno/mestre e ensino/aprendizagem; por isso, de forma conseqüente, não descuidou de considerar e relacionar as questões gerais de sua época às possibilidades positivas da tecnologia em uma “nova escola planeta”, ou seja, de incorporar os signos alfabético-visuais da escola de postura linear aos signos da cultura elétrica, inclusiva: “Tal síntese (...) pode produzir uma mistura criativa das duas culturas, se o sistema educativo for consciente de que há uma cultura elétrica” (MCLUHAN, 1998, p. 298).

Esses aportes de McLuhan ainda nos parecem atuais, à medida que continuamos desafiados a pensar uma escola e uma educação da (e na) aldeia global que valorize a atividade mediadora dos educadores em relação ao conhecimento disponível, que aposte na solidariedade, no afetivo e nas relações intersubjetivas como forma de combater a hegemonia e a universalização de uma visão do mundo tecnocrática ou maniqueísta a respeito da tecnologia. Parece ser razoável pensar que a escola contemporânea necessita tomar para si, como pressuposto básico, a autonomia¹⁷, isto é, partilhar os benefícios e as responsabilidades para com a vida planetária.

Os MCM e as suas tecnologias podem ser aliados importantes para a elaboração e apropriação comum dos saberes, e para a eman-

¹⁷ Por autonomia entendo não uma atitude isolada, individual, mas como uma ação de dupla possibilidade de relação: a individual e a com o outro, baseada em relações de poderes não autoritários, isto é, uma autonomia que só pode ter existência na esfera pública. Ver ainda, sobre este tema e esta noção de autonomia o artigo Resposta à Pergunta: o que é “esclarecimento?”, In: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*, p. 100-117, Ed. Vozes.

cipação do homem; contudo, o uso dessas tecnologias, por si mesmo, não pode ser concebido pela instituição escolar como apanágio de todas as urgências e questões de nosso tempo. Muitas vezes, elas, quando mal utilizadas, servem apenas como uma máscara para encobrir as falhas dos projetos pedagógicos inadequados à sociedade contemporânea ou, o que é pior, se transformam em estandarte mercantilista de instituições de ensino como chamariz para atrair “novos clientes”, já que hoje é freqüente nas instituições educacionais não tratar o aluno por aluno mas sim, como pede a ótica capitalista, por um cliente.

Sobre esse mau emprego da tecnologia, dos multimeios em projetos pedagógicos, Castells (2005, p. 6) é incisivo ao nos lembrar que a pior exclusão na história do homem, da educação e da cultura não é estar fora da rede mas sim que “a mais importante forma de ser excluído, e a que menos se fala, é estar conectado à rede e não saber qual acesso usar, qual informação buscar, como combinar uma informação com a outra e como utilizá-la para a vida”. Isto é, toma-se a tecnologia como um fetiche. Adorno (1995), também propicia uma reflexão importante quanto a essa verdadeira fetichização da técnica:

(...) Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos a autoconservação da espécie humana – são fetichizados, por que os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 132-133).

Em outros termos, o filósofo nos aponta que o homem deve conceber na tecnologia possibilidades para a sua emancipação, para o exercício da solidariedade, do cooperativismo, da sociabilidade, não formas de ganhar a vida e sim de pensar sobre a vida. Ou seja, não reduzir sua racionalidade a um valor de troca, de mensuração econômica e/ou material.

McLuhan escreveu: “os educadores do futuro não temerão as tentativas novas e as soluções inéditas, mas as valorizarão” (1969b, p. 51). E sabemos que um dos desafios para os educadores, os pesquisadores e os responsáveis por políticas públicas de educação é “se dirigirem ao futuro com os olhos fixos nele e não num passado visto pelo retrovisor”, como profere McLuhan (1969b, p. 50-51).

THE MEDIA AND SCHOOL INTERFACE IN THE PEDAGOGICAL CONCEPTS OF MCLUHAN

ABSTRACT: This paper emphasizes that McLuhan in fragments of his considerable academic production, criticizes the “*École Formatage*”, where the ludic was substituted for pragmatic-technicist educational methods that aim, instead of forming an original person, to format a competitive individual for the working market; an individual who competes for its faster productivity and not for its creativity, this way, transforming it in an easy replaceable piece in the production chain. It also stands out that in the author’s view, the school should develop full potentially the individuals’ senses and perceptions, in a way that the education is a continuous act in a perspective which makes the men understand that more than make a living the most important is to renovate life. It points that the author criticizes about teaching standardization is also a critique to the education models imposed by the economic and political dominant forms in this global village, suggesting that the citizens of the future will be rewarded for its diversity and not anymore for its formation and similar point of views.

KEYWORDS: School formation; McLuhan; Social Communication

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, Luiz Otávio de O. Paidéia: a educação para a virtude, um projeto urgente para o Brasil. **Âmbito Jurídico**, ago/2001. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0006.htm>>. Acesso em 13 out. 2005.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e Escola, uma Mediação Possível?** São Paulo: SENAC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Brasileiro de Educação MEC/INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em 10 out. 2005.
- CASTELLS, Manuel. O Caos e o Progresso. Porto Alegre, março 2005. **Jornal Extra Classe**, ano 10, n. 89, p. 4, março 2005. Entrevista concedida à Keli Lynn Boop.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia. das Letras, 2002.
- ESTEINOU MADRID, Javier. **El Pensamiento de McLuhan y el Fenómeno de la Aldea**.
- Global**. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/aldjav.htm>> Acesso em: 27 jul. 2006.
- FERRÉS PRATS, Joan. **Televisión y Educación**. Barcelona: Paidós, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

- _____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 236-239.
- _____. "Omnes et Singulatim": uma crítica da razão política. In: _____. **Ditos e Escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GARCIA, Claudio Boeira. Cidadania, Educação e Vida Planetária. In: MAAS, Adriana Kemp.; ALMEIDA, Airton Lorenzoni.; ANDRADE, Elisabete. **Linguagem, Escrita e Mundo**. Ijuí: Ed. Unijui, 2005. p. 133-150.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MACEDO, Donaldo. **Para Além de uma Educação Domesticadora**: um diálogo com Noam Chomsky. *Currículo sem Fronteiras*, v.4, n.1, p.5-21. Jan/Jun 2004.
- MARQUES DE MELO, José. Quem Tem Medo dos "Mass Media"?: leitura, educação e cidadania. In: **Revista do Cogeme**, Belo Horizonte, n. 5, p. 181-186, dez. 1994.
- MCLUHAN, Herbert. FIORE, Quentin. **O Meio são as Massa-gens: inventário de efeitos**. Rio de Janeiro: Record. 1969a.
- _____. L'avenir de L'ducation: la génération de 1989. In: _____. **Mutations 1990**. Paris: Ed. Name, 1969b.
- _____. Aula sem Paredes. In: CARPENTER, Edmund. _____. **Revolução na comunicação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971a.
- _____. FIORE, Quentin. **Guerra e Paz na Aldeia Global**. Rio de Janeiro: Record, 1971b.
- _____. **A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. 2.ed. São Paulo: Editora da USP, 1972.
- _____. 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.
- _____. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**. 13.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- _____. O Fim da Ética no Trabalho. In: MCLUHAN, Stephanie, STAINES, David.(org). **McLuhan por McLuhan**: conferencias e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- _____. O Futuro do Homem na Era Eletrônica. In: _____. _____. **McLuhan por McLuhan**: conferencias e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- _____. Cibernética e Cultura de Massas. In: _____. _____. **McLuhan por McLuhan**: conferencias e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- _____. Um Original de McLuhan. In: _____. _____. **McLuhan por McLuhan**: conferencias e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- _____. O Homem e os Meios de Comunicação. In: _____. _____. **McLuhan por McLuhan**: conferencias e entrevistas. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

Almeida, Airton L. *A interface mídia e escola nas concepções pedagógicas de McLuhan*

_____. Viver à Velocidade da Luz. In: _____. _____. *McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

_____. O Meio é a Mensagem. In: _____. _____. *McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

MORAGAS SPÁ, Miguel de. Las Ciencias de la Comunicación en la "Sociedad de Información". **Diálogos de la Comunicación**, n. 49, Peru: Lima, out. 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro; Editora PUC, São Paulo: Loyola, 2003.

ORGEY GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TORREGROSA, Juan-Francisco. Por Qué es Necesaria hoy una Educación para los Medios? In: **Pueblos Revista de Información y Debates**, Madrid, n. 6, p. 22-23, jun. 2003.

ZUFFO, João Antônio. *O Ensino da Nova Era*. Disponível em: <<http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=entrevistas&id=4>>. Acesso em: 25 jan. 2004.