

NEM SEMPRE QUEM CANTA OS MALES ESPANTA: ANÁLISE DA CANÇÃO “TAMO JUNTO” CONTRA A EVASÃO ESCOLAR¹

Leandro Marlon Barbosa Assis²; Alexandre Farbiarz³

“Tá dureza”: breve introdução aos anos pandêmicos

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de Sars-Cov-2, conhecida como COVID-19. A Educação foi atingida pelas transformações necessárias para a garantia de segurança dos sujeitos da escola e, em paralelo, abriu-se um processo de suspensão, retomada e restrição do funcionamento do espaço escolar. Os desafios para a manutenção das aulas em um período de incertezas colocou em foco a evasão escolar quanto ao encerramento do ano de 2020 e, por conseguinte, a sequência dos estudos em 2021.

A campanha “Não desista do seu futuro”, criada pela Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em outubro de 2020, objetivava manter o vínculo dos(as) estudantes com a escola e, assim, evitar a evasão escolar. Neste ano, foi reutilizada para a retomada do sistema híbrido nas redes escolares.

Para este artigo, objetiva-se analisar a construção midiática da subjetividade do estudante na pandemia à luz dos estudos da interface da Comunicação com a Educação. Esta é uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória (LAVILLE; DIONNE, 1999) enfocando a narrativa apresentada pela canção para a representação do sujeito estudante frente à sua massificada veiculação à sociedade.

“Só o ensino te leva lá”: os caminhos na interface da Comunicação com a Educação

Não abandone o seu futuro (oh)
Dê duro, lute por ele (você não tá sozinho)

¹ Submetido ao GT 1 – Literacias: comunicação e cidadania.

² Doutorando em Mídia e Cotidiano (PPGMC/UFF). Pertencente ao Grupo de Pesquisa educ@mídias.com. E-mail: leandromarlon@id.uff.br

³ Doutor em Design (PUC-Rio). Líder do Grupo de Pesquisas educ@mídias.com. E-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br.

Não abandone o seu destino
Só o ensino te leva lá (você não tá sozinho)
(BROWN; VICENTE, 2020)

Ao considerarmos, assim, a primeira estrofe, o “futuro” depende da luta por ele, pois é o “destino” traçado. No mesmo trecho, há a menção para o fato de não se estar sozinho. Contudo, ficam em abertos os ocupantes dessa jornada junto ao estudante, já listados de forma indireta neste texto e, de modo analítico, a seguir.

Em uma ode ao hedonismo narcisista, o indivíduo desloca-se do projeto coletivo, compreendido como um marco da Modernidade, para uma atuação fragmentada dentro de escolhas já pré-estabelecidas pela dinâmica econômica (BAUMAN, 2001). Em metáfora, Bauman (2001, p. 35) apresenta esta transição como sendo o padrão do acampamento:

[...] o lugar está aberto a quem quer que venha com seu trailer e dinheiro suficiente para o aluguel; os hóspedes vêm e vão; nenhum deles dá muita atenção a como o lugar é gerido, desde que haja espaço suficiente para estacionar o trailer, as tomadas elétricas e encanamentos estejam em ordem e os donos dos trailers vizinhos não façam muito barulho e mantenham baixo o som de suas TVs portáteis e aparelhos de som depois de escurecer. [...] O que os motoristas querem dos administradores do lugar não é muito mais (mas tampouco menos) do que ser deixados à vontade. Em troca, não pretendem desafiar a autoridade dos administrados e pagam o aluguel no prazo. [grifo nosso]

Assim, o estudante é deslocado de um papel potencialmente emancipador (FREIRE, 2015 [1968], 2011 [1969]) para o de um fruidor de momentos e, no caso da canção, de responsável pela manutenção de um futuro pré-estabelecido e que depende, à luz da canção, apenas de seus esforços. Essa criação se apresenta pelo volume crescente de desejos postos em um fluxo constante a partir da Cultura de Mídia (KELLNER, 2001) pela cooptação de pautas sociais para manutenção desse *status quo* mercantil (KLEIN, 2004) e pela não obrigatoriedade de transformar o cotidiano. Portanto,

[...] estar à frente portando os emblemas das figuras emblemáticas da tendência de estilo escolhido por alguém de fato concederia o reconhecimento e a aceitação desejados, enquanto permanecer à frente é a única forma de tornar tal reconhecimento de “pertença” seguro pelo tempo pretendido. (BAUMAN, 2008, p. 108, grifo nosso).

Deste modo, a ação do sujeito pautado pela solução de problemas sociais pode ser substituída por uma prática individualista⁴ de satisfação de prazeres em nome do

⁴ “A ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências [...] de sua

preenchimento do vazio que, paradoxalmente, surge da mesma velocidade que o consumo impõe à sociedade e é introduzido neste objeto de estudo.

Assim, reconhece-se a que a sociedade contemporânea é atravessada pelas Mídias e pelas práticas de consumo oriundas das esferas sociais hegemônicas. Isto dito, a emergência de uma Educação Crítica para as Mídias (ASSIS; FARBIARZ, 2018) como forma a contrapor o consumo irrefletido e, também, interferir na manutenção de uma dinâmica reificadora da vida social, se coloca como referencial teórico para a análise.

Portanto, o papel da escola como força capaz de potencializar a reflexão sobre o ciclo de consumo de identidades e, também, estabelecer os vínculos face a face com os outros membros sociais frente à fragmentação do sujeito enquanto parte de coletividade, se coloca em evidência à nossa interpretação quanto ao processo educacional. Processo esse, enfraquecido na agenda liberal e representado pela luta solitária pelo futuro apresentado na canção.

A partir das compreensões de Saviani (2013a, 2016), percebe-se a necessidade de acesso aos códigos escritos e, dentro deste trabalho, amplia-se a análise pela compreensão da dinâmica comunicacional como um processo de poder instituído socialmente (LEFEBVRE, 1991 [1968]). Assim, “[...] a escola se torna ainda mais fundamental [por] fornecer os elementos que permitam aquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras” (SAVIANI, 2013, p. 745). Torna-se imprescindível, ao nosso ver, que “[...] a formação de leitores críticos envolva também a formação do consumidor cidadão, ou seja, a formação de consumidores críticos, capazes de reconhecer estratégias de marketing de vários tipos e em várias situações [...]” (COSCARELLI, 2016, p. 13).

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2013b, p. 7, grifo nosso).

realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia de jure [...]” (BAUMAN, 2001, p. 44).

Ao considerar o cenário gerado pela pandemia, o ponto central do debate sobre a Educação precisa explicar os problemas sociais em sentido mais amplo e debater as políticas em curso como um fruto de disputa ideológica com determinada visão de mundo, posição contrária ao que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declarou para a década de 2000, compreendida como sendo a da cultura de paz para harmonizar o Estado, o mercado e a sociedade civil (UNESCO, 2015).

Para a análise da campanha, opta-se pela compreensão freiriana da Educação, partindo das observações de Paulo Freire (2011 [1969]) sobre os modos em que a comunicação precisa ser elaborada, realizada e acompanhada entre os sujeitos da pesquisa. Para Freire (2015 [1996], p. 105),

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. [grifo nosso].

Esta compreensão reverbera outras compreensões das palavras de Freire (2015 [1968], p. 24), quando o pensador brasileiro aponta que “[...] a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano [...]”. Assim, compreendendo a intencionalidade da proposta da Comunicação em Freire (FREIRE, 2015 [1968], p. 93), podemos compreender que “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...] É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Dessa forma, tensionamos a letra da canção que objetiva impedir a evasão escolar de modo a problematizar (1) como enfrenta a evasão escolar e, também, (2) como ela acaba por fundamentar a imagem do “bom” estudante a partir da representação do estudante que não desiste e que luta, mesmo diante das adversidades. Ou seja, a canção que busca incentivar e conquistar o estudante tende a reforçar o estigma de que ele é o responsável por sua vida e, por conseguinte, por suas derrotas.

“Você não tá sozinho”, mas quem te acompanha na solitária luta?

Não abandone você mesmo
Recarregue pra recomeçar (você não tá sozinho, você não tá sozinho)
(BROWN; VALENTE, 2020)

Ao empreendermos o processo analítico proposto, compreendemos a disputa que acontece pelo modelo e direcionamento dado à educação. Dessa forma, a participação de toda a sociedade civil, em nome da solidariedade, na inserção e participação dos marginalizados no processo social, precisa ser repensada para além do sentido de torná-los produtivos no sentido econômico.

No modelo social proposto pela agenda liberal, o conflito é afastado em nome da tolerância e da confiança. Ou seja, todas as diferenças (econômicas, sociais, políticas etc.) seriam retiradas da análise principal em nome da produtividade individual e a educação seria o motor da conformação, conforme Mészáros (2008) indica e Martins (2016) exemplifica.

Ao reconhecer que o imaginário social é composto por ideologias (MORAES, 2009) e perceber a atuação das forças sociais nesse cenário, poderíamos sustentar a ação que vincula a *práxis* à reflexão, proposta por Paulo Freire (2015 [1970]), como um dos modos de disputar a hegemonia na sociedade contemporânea. Isto sob o pensamento gramsciano em que “nem a força nem a lógica da produção capitalista podia explicar o consentimento de que goza essa produção entre as classes subordinadas. Ao contrário, a explicação para esse consentimento reside no poder da consciência e da ideologia” (CARNOY, 1988, p. 95).

Aqui a *práxis* é *práxis* revolucionária e é essencialmente educativa porque trata justamente do processo de transformação profunda do homem, das relações, da sociedade. Mais do que tudo, aqui o conceito de revolução assume de maneira especial uma perspectiva pedagógica [...]. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 26).

A busca pela homogeneização proposta pela agenda liberal pauta-se, deste modo, por “batalhas permanentes pela conquista do consenso” (MORAES, 2009, p. 35) que tentam manter o poder obtido e o ampliar para outras bases de apoio. Aqui, a hegemonia, pela relação entre classes dominantes e dominadas, tenta usar sua liderança política, intelectual e moral para impor uma visão de mundo como pertencente a todos (CARNOY, 1988, p. 95) e a mídia tem seu papel no processo, como observa José Manuel Moran (2012, p. 67-68) ao sinalizar que

[...] há uma série de dificuldades na formação do aluno-cidadão: a mais séria é o individualismo, fortemente incentivado pela sociedade de consumo, pela mídia que enaltece valores diferente dos da escola [se considerarmos o modelo defendido neste trabalho por Mészáros (2008) e Sousa Junior (2010)]. A mídia, principalmente a televisão, e, mais especificamente, a publicidade, valorizam a ascensão individual,

o self-made, a competição, a aparência, o ter como mais importante que o ser, ao passo que a escola produza valorizar também o coletivo, a colaboração, a cooperação. [...] A escola rema contra a corrente dominante e obriga o aluno a fazer escolhas mais difíceis, que exigem muito mais maturidade. O idealismo social é mais difícil de perceber do que a valorização individual. [grifo nosso]

Portanto, ao nos debruçarmos sobre a cultura da mídia apontada por Kellner (2001; 2004), compreendemos o espetáculo como sendo um dos componentes da transmissão hegemônica sem que nos impeça de interpretá-lo e criticá-lo enquanto produção posta⁵, pois “[...] a hegemonia não é uma força coesiva. Ela é plena de contradições e sujeita ao conflito” (CARNOY, 1988, p. 95).

Assim, indicamos que a escola, em paralelo ao que Moran (2012) sinaliza, é um espaço que tende a ser reflexo ou apresentar elementos da sociedade na qual ela está inserida. “[...] Politicamente, precisamos fazer todo o esforço possível para que a escola seja um lugar de colaboração, de inclusão, de aumento de consciência. Mas não se pode esperar uma escola ‘ideal’ numa sociedade desigual, complicada, contraditória” (MORAN, 2012, p. 68). Por isso, a intencionalidade de trazer o estudante ao estudo não pode partir da compreensão de evasão preocupada com elementos econômicos ou pautado pela agenda liberal como a canção deixa transparecer em sua narrativa.

Partindo das contradições e conflitos apontados, o jovem estudante é visto, à luz das inclinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), como um empreendedor criativo em potencial, cabendo ao educador acreditar ser ele mesmo aquele que dinamizaria o processo que garantiria aos jovens as melhores condições no futuro, quando eles se tornariam responsáveis por tudo o que aconteceria em suas vidas, vinculando a preparação à construção e à responsabilidade pelo próprio futuro. Contudo, como analisa Gaudêncio Frigotto (1984), a economia não pode ser encarada como uma ciência neutra, pois sustenta e defende valores em que o humano se converte em um ator sem reflexão ou ética.

O projeto político da pedagogia do capital, portanto, pensa a escola “[...] para desmobilizar eventuais resistências, [onde] o poder hegemônico do conservadorismo se vale da visão, amplamente difundida, que eleva à virtude e sabedorias supremas o acomodamento utilitário [...] às regras do jogo vigente” (SHIROMA; MORAES;

⁵ Aqui cabe apontar a diferença entre o pensamento de Douglas Kellner e Guy Debord apontada pelo primeiro. Kellner (2004, p. 12) coloca o pensamento de Debord como sendo interessado “numa crítica do capitalismo e nas alternativas revolucionárias” sem pensar alternativas ao espetáculo, tido como triunfante. Portanto, acompanhamos o pensamento de Kellner neste sentido sem perder a urgência do pensamento debordiano.

EVANGELISTA, 2002, p. 54). Isto posto, percebemos que o projeto de uma educação plural e reflexiva fica condicionado aos interesses privados, sem transformar a realidade, como aponta Miriam Cardoso (2001, p. 121), ao afirmar que a utilização da tecnologia não transforma a realidade sem compreender os nexos estruturais.

Ao reconhecermos os dilemas dos educadores, estaremos mais abertos à compreensão de que a escola, enquanto espaço de ensinar-aprender, precisa ser recuperada em sua essência formativa. Deste modo, precisamos romper com a automatização do *ethos* midiático (SODRÉ, 2012, p. 11) que nos imputam a “[...] aceleração da expansão do capital [...] a que se vem chamando de ‘globalização’” e que segue a agenda liberal das fundações e organizações. Precisamos, portanto, recuperar a escola enquanto espaço de compreensão, análise e superação da organização social estabelecida (SAVIANI, 2013b; SOUSA JUNIOR, 2010, MÈSZÁROS, 2008) e não como reprodutora das desigualdades naturalizadas através da Mídia (MORAES, 2009).

Para os grupos hegemônicos, “[...] é muito mais fácil [...] sentir-se em paz com a transmissão ou a reprodução da sua ideologia através de uma máquina do que através do professor” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011 [1984], p. 124), ou seja, colocar os estudantes como os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso é propiciar o isolamento e incremento da individualização deles como consumidores de discursos sem a existência de uma possível reflexão.

Ao lançarmos mão dos estudos de Martins (2016) sobre o projeto Todos pela Educação, podemos perceber o alinhamento da cultura da mídia ao projeto de uma lógica engendrada pelos interesses comerciais para a geração de mão-de-obra e pela defesa da esfera privada pelo Estado. Esta dinâmica, a nosso ver, se assemelha ao exposto pela canção ao propor que “quem não parar, vai chegar lá”.

Isto dito, pela análise de Selma Pimenta e Umberto Pinto (2013), compreendemos a Educação como espaço para formação do ser humano enquanto cidadão e engajado na inserção no/com mundo, tal como Bauman (2001) sinaliza. Assim, o sujeito estaria apto a “aprender pelo trabalho e não somente para o trabalho” (PIMENTA; PINTO, 2013, p. 29). Portanto, uma escola que se oriente pela formação crítica precisa compreender que “[...] educar implica ir além da repetição contingente de um costume pela aceitação dos impulsos de liberdade que transformam *ethos* em *hexis*” (SODRÉ, 2012, p. 85). Pois, “[...] a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente,

descobrir-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 2015 [1970], p. 11).

A dinâmica instrumental ou decorativa da modernidade nas escolas, encarnada, atualmente, pelo ensino remoto, acaba por servir de base para os argumentos superficiais que envolvam a prática docente, a reflexão crítica ou, ainda, a melhora da estrutura física escolar. Assim, a hegemonia conservadora forma, “[...] uma espécie de consenso segundo o qual é inútil opor-se às mudanças, já que expressariam legítimas e profundas transformações no sentimento da população, cujo senso comum rendeu-se finalmente à dura e incontornável facilidade da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 54). Pois, “[...] quando uma sociedade está assim submersa numa ideologia tão poderosamente dominante/dirigente, os campos de percepção e do pensamento nesta sociedade também sofrem a influência de tal ideologia” (CARDOSO, 2001, p. 124).

Portanto, o direito à educação vem sendo esvaziado e ocorre, em contrapartida, um aumento de projetos em que a escola não é mais o único setor responsável pela formação, representado por instituições privadas fornecendo material e formação para uma ‘aceleração’ de conteúdos e/ou pulverizando projetos para ampliar o que se compreende como sendo necessário à manutenção do *status quo*.

Sob a perspectiva capitalista de subversão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013), o conformismo é apresentado como uma forma de sociabilidade, no sentido de se adaptar às novas realidades, onde “a educação tornara-se responsabilidade individual para a empregabilidade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006, p. 45). Por tal ideia, seria encontrada uma saída para a produção de capital através dos aparelhos privados de ideologia sem a tensão do conflito. Neste sentido, cabe a nós “[...] investigar não só as artimanhas do dominador, mas também tudo aquilo que o dominado faz em favor do dominador, ou seja, as múltiplas formas de cumplicidade de sua parte e a sedução que acontece entre ambos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 21).

Assim, perceber a ideologia do consumo enquanto uma retórica para mascarar uma dominação nos faz perceber que, sendo uma construção simbólica para a manutenção desta sociedade capitalista, acaba por se expressar nas diferentes práticas e seduções hegemônicas. Logo, o discurso midiático tende a afastar a criticidade do movimento de defesa de uma política pública oposta à educação capitalista e orientada para o mercado de trabalho. Ou seja: enfraquece-se a luta por um projeto coletivo – a

longo prazo – em nome de uma prática superficial que satisfaz a prazeres em que não reflete sobre todo o processo.

“O mundo parou, mas ninguém vai te parar”: o movimento da criação de sujeitos

O mundo parou, parou
Mas ninguém vai te parar, parar
Tá chato, tá (tá, tá, tá, tá, tá, tá)
tá dureza, tá (tá, tá, tá, tá, tá, tá)
Mas uma certeza tenho, tenho
Quem não parar, vai chegar lá, meu bem
(BROWN; VALENTA, 2020)

Ao construir a campanha baseada na utilização do modo verbal imperativo para indicar o desejo de uma ação, cria-se um ambiente para a análise das interpretações possíveis sobre a representação do “bom” estudante e, ainda, debater a proposição de um sujeito individualista que acaba por não reconhecer fatores externos à sua possível evasão escolar.

Esta projeção acaba por perceber elementos da teoria do Capital Humano, pois a letra acaba por realizar a redução do sujeito ao papel de “[...] o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento [...] [e supõe] que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção” (FRIGOTTO, 1984, p. 44). Esta compreensão encontra vínculo ao que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 138) apresentam nas transformações do perfil do trabalhador, sendo “[...] necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções [...]”.

Entretanto, como salienta Vânia Motta (2009), essa é uma característica no contexto da globalização, onde a escola continua sendo peça importante para o desenvolvimento do indivíduo para a empregabilidade. Tal transformação reside na alteração da dinâmica de uma educação voltada para o desenvolvimento da sociedade, em que se busca a justiça social – marca da retórica dos anos 1980/1990, para um modelo em que o individualismo e a meritocracia alcançam o status de força motriz da educação, afinal, a canção apresenta que “quem não parar, vai chegar lá”.

Compreendemos o “destino” ou o lugar para o qual se dirige o estudante, como sendo o *ethos* que Sodré (2012) apresenta. Ao estabelecermos o comparativo, a diferença entre o *ethos* e a *hexis*, em síntese, reside na compreensão de que o *ethos* “[...]”

rege-se pela midiaticização, quer dizer, pela tendência à ‘virtualização’ ou telerrealização das relações humanas, presente na articulação do múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação” (SODRÉ, 2012, p. 21), em uma dinâmica de “[...] transmitir saberes e estimular a conformação contingente de costumes e das técnicas” (SODRÉ, 2012, p. 108, grifo nosso); enquanto a *hexis*,

[...] é a possibilidade de instalação da diferença na imposição estaticamente identitária do *ethos*. O sujeito se apropria dos costumes herdados e tradicionalmente reproduzidos [...] com a disposição voluntária e racional de praticar atos justos e equilibrados dirigidos para um bem. (SODRÉ, 2012, p. 84).

Assim, compreendemos que a Educação Crítica para as Mídias garante a possibilidade da *hexis* educativa por servir de meio para que a ideologia do consumo não se expanda e, por fim, possa retroceder. Tal crença, todavia, requer uma formação adequada de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, também, na reformulação do que pensam sobre Educação. Em suma, precisamos repensar a escola como um espaço em que o indivíduo social vá além da *práxis* utilitária do que propõe a construir enquanto aprendizagem e, deste modo, torne-se um sujeito da ação.

Deste modo, ao considerarmos as escolhas postas a partir de uma ordem dominante, não há diferenciação entre o mundo com e sem as mídias. Ao reconhecermos a força e interferência do capital financeiro na economia e nas relações entre os agentes sociais, podemos pensar que “a mídia é [...] uma técnica política de linguagem [...] para requalificar a vida social, desde costumes e atitudes até crenças religiosas, em função da tecnologia e do mercado” (SODRÉ, 2012, p. 26).

Assim, refletir sobre a escola como outro lugar “[...] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores” (FREIRE, 2015 [1970], p. 41). Portanto, cabe à escola (1) atuar na humanização da sociedade através do respeito às diferenças e (2) na inserção da teoria crítica na sua prática cotidiana enquanto forma de entrelaçamento entre a vida de toda a comunidade escolar e as informações transmitidas pelos meios de comunicação.

A partir deste cenário, recuperar a teoria crítica, como propõe Douglas Kellner (2004), é um dos caminhos para que percebamos a limitação imposta aos indivíduos em

seu cotidiano pela utilização das tecnologias e, por conseguinte, gerar outra prática que seja orientada pela coletividade e pela criticidade.

Entendendo esta disputa a ser enfrentada a partir de uma Educação Crítica para as Mídias, salientamos, assim, que a vida cotidiana se coloca como uma contradição dialética que precisa opor o que se naturaliza a partir do entretenimento informacional através das mídias e o que se estabelece como reflexão para suspender o cotidiano. Em suma, faz-se necessário compreender que o projeto econômico capitalista acaba por mensurar a vida a partir do maior grau de consumismo, desvirtuando o que deveríamos perceber como cidadania. Aqui, portanto, reside o papel da escola como força capaz de potencializar a reflexão sobre o ciclo de consumo de identidades e, também, estabelecer os vínculos face a face com os outros membros sociais frente à fragmentação advinda das redes virtuais.

"Mas vai passar": a superação do modelo educacional do capital

Não abandone você mesmo
Recarregue pra recomeçar, ah, ah
Agora tá difícil, irmão, aprender com a escola de mão
Mas vai passar, vai passar
Quem não parar, vai chegar lá
(BROWN; VALENTE, 2020)

O papel da escola vem sendo reduzido sistematicamente à mera reprodução dos valores do capital e manutenção da ordem capitalista, mesmo após 1980 quando passa a “ser vista como um direito de todos” (SENA, 2008, p. 11). Desta forma, o sistema educacional é pensado a partir da instrumentação/formação dos estudantes para o mercado de trabalho com a redução de seu papel político e social dentro da coletividade (MOTTA, 2009). Como exemplo, “[...] a escola [na concepção do governo FHC] passa a ser o local social privilegiado da formação do novo homem para uma nova [...] cultura urbano-industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes” (HERMIDA, 2012, p. 1449).

Dessa forma, compreender a canção “Tamo Junto” a partir de seus contextos, estruturas e processos permite as inferências e análises postas em caráter embrionário neste artigo.

Primeiro, pela observação elaborada por Martins (2016) de que o entrelaçamento de grupos empresariais na área educacional não ser uma característica somente do Brasil. Como Luiz Carlos de Freitas indica no prefácio do livro de Martins (2016, p. 9),

a autora indica o protagonismo do meio empresarial “[...] através da criação de fundações, organizações sociais e financiamento de iniciativas que encampem as teses empresariais [...]” no “papel invasivo” no campo da educação, como pode ser exemplificado na Figura 1.

Há vários anos [desde meados da década de 1990] observa-se que estas agências [internacionais, como o Banco Mundial] vêm atuando como intelectuais orgânicos coletivos, pois: mobilizam setores; promovem parcerias; exercem influência e pressões sobre os governos no sentido de reformar as políticas educacionais, incorporando outros sujeitos nos processos decisórios, sobretudo setores empresariais. (MARTINS, 2016, p. 25).

Figura 1 – Aliança pela educação.



Fonte: <https://tmjsempre.org.br/>. Acesso em: 1 ago. 2021.

Apoiando-nos no estudo de Martins (2016), podemos compreender que esta ação de ocupação do espaço educacional propicia uma agenda específica que interessa aos setores do capital que, nas palavras de Mézaros (2008, p. 16), ocorre pelo “[...] enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado [como observado em Martins (2016)], [...] [ocorrendo] ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo”.

Segundo: a entrada destes parceiros na proposição de modelos não é algo de se estranhar, caso consideremos a dinâmica de funcionamento do capitalismo. Dessa forma, ao compreendermos a intenção da formação (ou escola), precisamos entender que,

[...] não se trata de especular sobre a formação dos indivíduos em geral, nas nuances multifacetadas da sociedade burguesa, mas de considerar que a natureza contraditória dessa sociedade, ao mesmo tempo em que estabelece relações alienadas/estranhadas entre homens igualmente alienados/estranhados, cria as condições de

desenvolvimento de uma práxis revolucionária. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 34)

Portanto, cabe seguirmos o processo de uma educação em um sentido que tensiona o tecido social de modo a propiciar processos de reflexão quanto ao trabalho a ser exercido e, também, compreender seu papel na transformação e disputa social pelo poder (SOUSA JÚNIOR, 2010).

Ao nos apoiarmos em Mészáros (2008), é importante considerarmos que a estrutura educacional pensada pelos atores indicados em Martins (2016), como “[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

“Não desista da educação”: Considerações sobre a educação que deve persistir

Vivemos uma época em que a liberdade é apregoada como uma das maiores conquistas da humanidade. O discurso de ser quem se quer é vendido como uma realidade comum a todos os indivíduos e, ao fim, luta-se pela defesa deste vazio comum a todos, o que nos torna indiferentes a tudo e todos.

Não nos sentimos pertencentes a grupos, mesmo cercados por pessoas. No mesmo sentido, o medo nos paralisa e nos impede de agir. A velocidade e a instantaneidade do tempo tornam o cidadão superficial e irreflexivo sobre a necessidade de fazer tudo para o ontem. Somado a isto, a responsabilidade por todos os problemas e questões que surjam é posta sobre os ombros deste frágil indivíduo de nosso tempo.

Agora, consideremos todos os dilemas acima e coloquemos como parte do cotidiano da vida nas escolas. Antes de qualquer observação que se possa fazer, a resposta vem de imediato nos meios de comunicação: o prazer pelo consumo irrestrito – tanto de produtos quanto de identidades – associado a um narcisismo como forma de sanar este vazio constante a partir, muitas vezes, da individualização das responsabilidades pelo “futuro”.

Entretanto, como analisa Bauman (2001), somente a esfera pública, em um sentido de soberania coletiva, pode nos ajudar a superar essa situação de dor latente. Portanto, precisamos de um vínculo com a sociedade e desenvolver laços de afeto para que possamos nos aproximar uns dos outros e reconhecer a origem comum de nossos dilemas como algo maior do que nós mesmos.

Referências Bibliográficas

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. A Educação Crítica para as Mídias: uma proposta síntese para a área de interface. **Esferas**. v. 8, n. 13, 2008, p. 1-12.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017.

BROWN, Carlinhos; VALENTE, Sérgio Valente. **Tamo junto** (Não desista). [Rio de Janeiro]: Som Livre, 2020.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo. **Globalização excludente**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 96-127.

COSCARELLI, Carla. Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 20, jun. 2006. p. 43-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2015 [1970].

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. São Paulo: Paz & Terra, 2011 [1969].

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2011 [1984].

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação como capital humano**: uma teoria social mantenedora do senso comum. São Paulo: Cortez, 1984.

HERMIDA, Jorge Fernando. História, sociedade e educação no Brasil. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 9., **Anais** [...], 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia** – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. São Paulo, **Líbero**, v. 6, n. 11, 2004.

KLEIN, Noami. **Sem logo**: a tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991 [1968].

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Denis de. Imaginário social, hegemonia cultural e comunicação. In: MORAES, Dênis de. **A Batalha da Mídia**: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2009. p. 549-572.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 34, jun./set. 2013a. p. 743-760. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2013b.

SENA, Ercio. **Comunicação e Educação**: imaginário e conflito nos discursos de alunos e professores na escola pública. São Paulo: Annablume, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-86.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida (SP): Idéias & letras, 2010.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2015.