

## **Comunicação e educação: convergências educomunicativas**

### **Comunicación y educación: convergencias educomunicativas**

#### *Communication and education: educommunicatives converges*

*Adilson Citelli*<sup>1</sup>

*“Educação é comunicação, é diálogo,  
na medida em que não é transferência de saber,  
mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam  
a significação do significado” (Paulo Freire)*

**Resumo** *Este artigo mostra que os estudos envolvendo comunicação/educação foram orientados, ao longo do tempo, por inflexões muitas vezes distintas, pois nascidas em contextos sociais e culturais diferentes. Predica seja para a comunicação, seja para a educação, um compromisso emancipador, sendo esta concepção a base fundamental sobre a qual deve estar assentado o corrente conceito de educomunicação.*

**Palavras-chave:** *Comunicação. Educação. Emancipação. Educomunicação.*

**Resumen** *Este artículo muestra que los estudios acerca de la comunicación/educación fueron instruidos, con el tiempo, por inflexiones a menudo distintas, pues nacida en distintos contextos sociales y culturales. Predica sea para la comunicación o para la educación, un compromiso emancipatorio, siendo este diseño la base fundamental en la que se debe establecer el actual diseño de la educomunicación.*

**Palabras-clave:** *Comunicación. Educación. Emancipación. Educomunicación*

<sup>1</sup> Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes, da Escola de Comunicações e Artes da USP - graduação e pós-graduação. Pesquisador 1C do CNPq. Autor de artigos e livros, entre os quais: *Linguagem e persuasão* (Atica, 1994); *Comunicação e educação: a linguagem em movimento* (Senac, 2000); *Palavras, meios de comunicação e educação* (Cortez, 2006).

**Abstract** *This article demonstrates that the studies involving communication/ education were oriented, through time, by very distinct thoughts, raised in diverse social and cultural contexts. It touches, for communication or education, an emancipative commitment, being this matter the fundamental base upon which the current educomunicação (media literacy, media education) concept in Brazil should be built on.*

**Keywords:** *Communication. Education. Emancipation. Educomunicação (media literacy, media education)*

**1**

É possível localizar nas primeiras décadas do século XX o surgimento de preocupações referentes às interfaces da comunicação/educação. Certamente existem ângulos e níveis diferentes de inquietações, algumas afeitas a planos morais, outras envolvendo instâncias técnicas ou mesmo ontológicas. Tomaremos, para efeito deste artigo, uma vertente do problema e que indica ter o campo da educação refletido de modo quase preliminar sobre os envoltimentos da comunicação mediada para a vida associativa. Tal assertiva parece bastante compreensível, sobretudo quando o enviamos ao contexto norte-americano dos anos 1930 acima. Lá ocorria forte crescimento dos sistemas comunicacionais, no que concerne à ampliação das audiências ou impactos econômicos resultantes de uma indústria midiática pujante. E, no meio desse processo, estava a televisão, o novo veículo, que não apenas possibilitava o acesso imediato à imagem, como abria janela para diferentes faixas etárias compartilharem, ao mesmo tempo, programações cujos conteúdos eram de livre acesso. Ou seja, pelo menos como ponto de partida, os produtos televisivos poderiam alcançar de modo mais ou menos indistinto adultos, crianças e jovens. A questão dos programas segmentados e seus gêneros e formatos, malgrado serem dirigidos a públicos prioritários, não enfraquece o sentido geral da frase anterior.

Há, portanto, fator de exposição recorrente entre diversas faixas etárias; como isso será elaborado, distribuído e acessado é problema a demandar outro espaço de reflexão. Por ora, interessa situar um quadro de aceleração e abrangência no circuito das mensagens midiáticas e o fato de estarmos frente a uma sociedade com marcas conservadoras, encarnada no que vem sendo chamado de *one way of life*.

É verdade que a primeira emenda constitucional americana predica liberdade de expressão e manifestação, algo impeditivo da censura liminar, razão facilitadora, em tese, para que os produtos audiovisuais escapassem de cerceamentos limitadores dos fazeres informativos, artísticos,

de entretenimento. A contraparte dessa incoercibilidade estava, porém, plenamente atualizada, nos pactos culturais feitos entre grupos de pressão e a indústria midiática, acertos preliminares não escritos, necessariamente, mas dados como asseguradores de tradições e valores, e nos códigos de conduta<sup>2</sup> estabelecidos por segmentos interessados e suficientemente sólidos para reger e regular fluxos discursivos que, rompidos, significariam opróbrio, condenação ao silêncio, e mesmo afastamento das atividades profissionais ligadas aos meios de comunicação. Digamos que a punição poderia vir dos laços corporativos produzidos pelo Estado pelas minorias prósperas, para usar expressão a gosto de Noam Chomsky<sup>3</sup>, ou das alianças entre eles.

Compreende-se, nesse panorama, o sucesso de séries americanas dos anos 1950, como *Father Knows Best*, que no Brasil recebeu o título de *Papai Sabe Tudo*, transmitida nos anos 1960 pela TV Tupi e depois repetida entre as décadas de 1970 e 1980, respectivamente pelas TVs Globo e Cultura. A série apresentava uma família de classe média, os Andersons, dotada de comportamentos e padrões de vida exemplares. Havia o casal, três filhos, respeitosos entre si, envoltos em um manto de seriedade, cavalheirismo, retidão ética e moral, longe de vícios (ainda que alguns dos atores tivessem problema com alcoolismo), ajustados, portanto, aos traços puritanos e conservadores da sociedade americana. Isso levou o crítico David Marc a ver em *Father Knows Best* um escancarado melodrama de gente branca, típica dos Estados Unidos dos anos 1950<sup>4</sup>.

Para muitos, tais padrões culturais, controlados e idealizados, espécie de metonímia aérea de tempos eufóricos dados pelo fim da guerra e certeza de que os filhos do tio Sam estavam determinados a ocupar a linha de frente do projeto expansivo do capital e do poder político-militar, conseqüentemente, de exportação das formas de vida e modelos sociais

<sup>2</sup> O código Hayes foi o mais célebre deles. As suas regras restritivas do que podia ou não ser mostrado na tela estiveram em vigência de 1934 a 1967. Nele há pérolas do tipo: as cenas de paixão não devem ser introduzidas na trama a menos que sejam indispensáveis. Não se deve mostrar beijos nem abraços excessivamente lascivos. As exhibições do corpo estão proibidas, inclusive o umbigo.

<sup>3</sup> *A minoria próspera e a multidão inquieta*. Brasília: UNB, 1999.

<sup>4</sup> *Comic visions: television comedy and american culture*. Cambridge: Blackwell Pub, 1997.

que deveriam ser atualizados e reatualizados nos produtos midiáticos, em especial por meio da televisão.

No plano interno dos Estados Unidos, tratava-se de preservar a saúde moral dos jovens, supostamente incapazes de separar o joio do trigo, impotentes para discriminar o certo e o errado, frágeis em seu aparelho perceptual, sugestionáveis e prontos para cometer os possíveis desatinos e transgressões eventualmente expostos pela ficção televisiva, noticiários e programas de humor. Vale dizer, a questão residia em circundar as novas gerações, vigiando os mediadores de imaginários, símbolos, representações, a fim de que não provocassem desvios de condutas, comportamentos, levando as audiências juvenis a assimilarem valores não condizentes àqueles preconizados pelo *one way of life*.

Como se percebe, estamos compondo um quadro – certamente rápido e apenas indicativo de um estado de coisas – no interior do qual a educação entra como ator decisivo. A preocupação dos sistemas educadores, em particular os de natureza formal, com as mídias, representa aqui um momento que, à falta de melhor termo, poderia ser tipificado como de fundo moralista<sup>5</sup>. Posto de outro modo, a maneira de trazer o jornal, o rádio, o cinema, a televisão, para a sala de aula – agora numa inflexão mais direta – encontrou circunstâncias definidas no âmbito cultural, dos valores, dos lineamentos políticos e de poder, a serem resgatados frente aos perigos carreados pelos eventuais deslocamentos no ideário *wasþ*<sup>6</sup>.

Eis, portanto, uma maneira pela qual, malgrado os seus limites, pode-se conceber e praticar o trabalho com a comunicação nos circuitos educativos. Não se trata, neste passo, de alongar o debate a ser eventualmente desdobrado, tensionado, em formulações que sentaram praça e encontraram múltiplos vieses desde que Louis Althusser elaborou o seu conhecido conceito de aparelhos ideológicos do Estado, maquinaria ca-

<sup>5</sup> Certamente há educadores com outras visões, caso de John Dewey, que se ocupou em transformar o ambiente escolar e redefinir relações entre planos culturais e vivências dos alunos. A educação progressiva proposta pelo filósofo-educador americano buscava desenvolver o raciocínio e o espírito crítico do aluno, segundo as estratégias do *learning by doing* (aprender fazendo). Dewey influenciou várias gerações de educadores, alcançando no Brasil a chamada Escola Nova e um dos seus principais formuladores, Anísio Teixeira.

<sup>6</sup> Referência a *white, anglo-saxon and protestant*. A sigla indica o conjunto de valores tradicionais que singularizariam os “autênticos” americanos: brancos, anglo-saxões e protestantes.

paz de reproduzir junto às maiorias inquietas o poder das minorias silenciosas, para retomar o título do referido livro de Noam Chomsky.

O tema que nos ocupa tem outro recorte e tenta verificar como as interfaces comunicação/educação são avocadas sob cifras diferentes, lógicas distintas, compreensões múltiplas, requisitando, em cada caso, análise abrangente que não caia no canto da sereia do moralismo rasteiro, mas igualmente não se perca numa espécie de salvacionismo ancorado nos imperativos categóricos das tecnologias ou dos apocalípticos acenos do fim da escola e do professor. É procedente afirmar que em muitos momentos, a exemplo dos ora examinados, existe algo de missionário na educação, como se a ela coubesse corrigir os rumos do que sugere perda na linha de prumo, elemento estranho, erradio, trazido pelos meios de comunicação. Neste caso, é sempre bom perguntar de qual educação se fala. É aquela reguladora dos padrões éticos, estéticos, políticos, morais, dados como sendo da e/ou pertencendo indistintamente à sociedade, e que parecem ter sido escritos em pétreas tábuas das leis forjadas nalgum mundo paralelo, de onde desapareceram as classes sociais, os interesses dos grupos, os recobrimentos ideológicos? Ou uma outra educação, posta sob perspectiva emancipadora, logo em condições de situar o debate acerca dos meios de comunicação em patamar crítico-reflexivo, de entendimento mais abrangente do que são, como funcionam, como constroem as suas narrativas, como são elas estruturadas, enfim, perguntas acerca dos processos de produção, circulação e recepção das mensagens midiáticas?

Prossigamos na ilustração do nosso problema central, o dos encontros e eventuais desencontros entre a comunicação e a educação, tomados alguns anos aproximativos em que o assunto ganha tratamento mais sistemático. Àquela ênfase chamada de moralista, e ainda mirando os mesmos limites temporais, é oportuno avocar outra posição, nascida sob diversa condição espacial e distinto cenário político-cultural.

No Brasil das primeiras décadas do século XX, ainda sem a televisão, veículo apresentado ao País apenas no dia 18 de setembro de 1950, o rádio passa a ter papel de larga importância. Desde as suas primeiras

emissões, ainda nos anos 1920, o que se acompanhará é um crescimento amplo e profundo, que encontrou momento especialíssimo nos anos 1940-50. Furtemo-nos a essa conhecida diacronia. Importa-nos registrar o fato de vivermos em um País que consignava algo como 75% da população no campo. O analfabetismo endêmico, à maneira de um processo de igualdade pelas avessas, atingia quase 80% da população. Nesse ambiente, o rádio parecia atender plenamente a uma cultura de baixo letramento, em que a tradição oral se impunha e provocava equilibrado casamento entre a voz do enunciador e a audição dos enunciatários.

Dois educadores, Roquette-Pinto<sup>7</sup> e Anísio Teixeira<sup>8</sup>, encontraram no veículo radiofônico não um perigo iminente às nossas crianças, algo que lhes poderia afetar o moral, os costumes, os valores, mas uma riquíssima possibilidade para ajudar a reverter o quadro de abandono dos brasileiros quanto à educação formal. Claro está que em termos analíticos não se pode abstrair o fato de a televisão ainda não existir entre nós, portanto, a gerar determinadas indagações e preocupações, como acontecia nos Estados Unidos. A pergunta sobre o que Roquette-Pinto e Anísio Teixeira teriam feito naquele período caso dele fizessem parte as imagens televisivas fica apenas a título especulativo.

O que se deseja destacar, no momento, é o fato de não apenas existir para aqueles dois educadores compreensão acerca de importante finalidade do rádio, ou seja, promover educação, como também inseri-lo em processo mais amplo de construção de um projeto nacional. Para o País avançar e o seu povo encontrar maior autonomia e independência era urgente ajustar dinâmicas educadoras vigorosas à capacidade para promover alterações radicais nas relações entre os sujeitos e algo que poderíamos chamar formação escolarizada substantiva – entenda-se aqui a articulação de conhecimentos básicos nas áreas do letramento, leitura,

<sup>7</sup> Edgard Roquette-Pinto - 1884-1954. Médico, pesquisador, cientista, educador, polígrafo, fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje Rádio MEC. Produziu vários textos acerca do papel do rádio como instância educadora.

<sup>8</sup> Anísio Spínola Teixeira - 1900-1971. Foi um dos principais educadores brasileiros, mentor do movimento Escola Nova. Recebeu influências de John Dewey e da chamada Educação Progressiva. Escreveu um dos primeiros textos sobre as relações do rádio com a educação: *Rádio Educação*.

ciências, matemática etc. Considere-se, ademais, que os textos escritos por Roquette-Pinto e Anísio Teixeira apresentavam inflexão abrangente sobre os problemas educacionais. Neles aparece o que foi chamado de educação escolarizada, mas, igualmente, voltam-se aos assuntos da cultura, política, vida econômica. Em síntese, apreende-se que educar é transformar, criar mundividências, desenvolver competências, facultar a constituição de pontos de vista, de inteligibilidades acerca dos fenômenos que circundam os homens e a história. E o rádio tinha o que fazer nesse projeto, para usar linguagem contemporânea, político-pedagógico, e que visava promover um salto de qualidade no País e na sua gente. Entende-se a otimista exclamativa de Roquette-Pinto acerca das potencialidades do rádio: “Eis uma máquina importante para educar o nosso povo”<sup>9</sup>. Compreende-se por que ambos elaboraram e realizaram o plano de criação, em 1934, da Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, emissora dirigida à educação e preocupada em divulgar, ao mesmo tempo, conteúdos diretamente escolares e os de natureza formativa mais geral, utilizando, para tanto, a estratégia a distância.

Roquette-Pinto e Anísio Teixeira estavam marcados por posições políticas à esquerda<sup>10</sup>; o primeiro ajudou a fundar o Partido Socialista Brasileiro, o outro foi obrigado, em decorrência do golpe militar de 1964, a exilar-se. Ambos encarnavam tipos de homens programáticos, aqueles que se envolvem na realização de objetivos de longo prazo, ajustados, sobretudo, aos grandes interesses nacionais, e bastante sintonizados com os movimentos modernizadores e de expansão tecnológica. De qualquer modo, eles devem ser pensados numa direção que admite haver abertura suficiente no âmbito da educação para colocá-la em sintonia dialógica com as demandas da comunicação, o que se explicita na assertiva de Roquette-Pinto: “O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o ani-

<sup>9</sup> Ver: Pinto-Roquette, Edgard. *Seixos rolados (estudos brasileiros)*. Rio de Janeiro: Machado & Cia, 1927.

<sup>10</sup> Consultar o depoimento da filha de Roquette-Pinto, Beatriz Roquette-Pinto Bojunga à Sociedade dos Amigos Ouvintes da Rádio MEC, em maio de 1990. Disponível em <http://www.soarmec.com.br/amigoouvinte/entrevistas/beatriz5.html/>. Acesso: 16/08/2010.

mador de novas esperanças, o consolador do enfermo; o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado”<sup>11</sup>.

## 2

A sumária apresentação de duas maneiras diversas de admitir as relações comunicação-educação, sendo uma recoberta de limitações de caráter moral, e outra posta sob angulação político-pragmática, voltada a uma práxis ocupada em superar distonias da nacionalidade, revelam como existem entendimentos nem sempre convergentes quando se trata de apreender a presença dos meios de comunicação e suas mensagens na vida social. Considere-se, contudo, que várias linhas de pesquisa e reflexão foram abertas no intervalo entre o receio dos eventuais danos que a televisão – caberia mirar, hoje, por exemplo, na internet – traria aos jovens, promovendo influências deletérias, afastando-os dos livros, apresentando-lhes assuntos pouco adequados sob o ponto de vista moral ou comportamental, e os possíveis usos imediatos dos meios de comunicação para cumprirem finalidades educativas.

Tendo em vista que os fantasmas do funcionalismo e sua visão hipodérmica – o receptor reage imediatamente aos apelos do emissor – continuam à solta, reiterando a ideia de que contra a avassaladora onda de manipulação só nos resta cantar um tango argentino, certamente aportes vindos de outras fontes e que incluem a perspectiva dialógica, os estudos de recepção e mediação permitem que as pesquisas acerca das relações comunicação/educação encontrem novos caminhos.

Em anos recentes, com os trabalhos de diferentes autores, alguns com dessemelhanças entre si e mesmo campos de atuação nem sempre recorrentes, como Célestin Freinet, Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Raymond Willians, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez, Néstor Garcia Canclini, David Buckingham, para ficarmos com alguns exemplos,

<sup>11</sup> Apud: Tavares, José Reinaldo C. *Histórias que o rádio não contou*. São Paulo: Negócio Editorial, 1997, p. 8.

foi possível superar a visão comportamentalista e calcada no pressuposto da passividade da recepção, na anestesia narcotizante provocada pelos meios de comunicação, em nosso caso, junto aos jovens que frequentam salas de aula. Daí que as possíveis influências exercidas pelas mídias devem ser olhadas em contextos culturais mais amplos e também segundo as singularidades técnicas e tecnológicas que marcam o nosso tempo.

Nesse diapasão, arrolamos sete grandes desafios a serem enfrentados a fim de que se possa fugir, de um lado, das visões moralizantes e, de outro, do encantamento acrítico que costuma entregar ao lusco-fusco das técnicas a missão sebastianista de refazer o reino do encantado.

Ajuste de projeto. Assim como predicaram Anísio Teixeira e Roquette-Pinto, é preciso contemplar uma visão ampla de como e por que integrar a comunicação mediada – os sistemas e processos que incluem televisão, rádio, jornal, internet etc. – ao ambiente educativo. Cabe indagar, portanto, se temos um projeto abrangente que pressupõe a necessidade de situar as questões comunicacionais em vínculos com a formação dos cidadãos, remetido o enunciado, para o que interessa no momento, ao terreno da educação formal, informal e não formal. Entender o que são os meios e como funcionam – que fins alcançam ou podem alcançar –, significa, em nosso entendimento, um desafio fundamental para se verificar as nuances organizativas da vida associada em nosso tempo. A comunicação ganhou dimensão estratégica<sup>12</sup> em um mundo cada vez mais interconectado e dependente das redes digitais, dos trânsitos de informações, dos conhecimentos compartilhados. Frente a quadro de tal magnitude não basta reiterar a necessidade de levar o debate da comunicação à escola ou mesmo fazer uso das potencialidades dos meios para se ampliar fazeres educativos, sendo forçoso perguntar como tudo isso ganha articulação tendo em vista a sociedade que se deseja construir.

Sujeito na história. Desde que Walter Benjamin enunciou em seus escritos parisienses que a modernidade estava constituindo novos sen-

<sup>12</sup> Martín-Barbero, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*. n.5, Bogotá: Universidad Central, 1997.

sórios, tal ideia vem ganhando uma série de aberturas. Aqui se incluem temas afeitos às novas sociabilidades, sensibilidades, modos de ver, perceber, indicando distintas rotas para as relações ensino-aprendizagem. Ainda que não esteja em nosso escopo, no momento, indagar sobre dimensões ontológicas do ser, cabe asseverar que existem outras maneiras de os sujeitos verem e se verem frente à história. Se há maior ou menor racionalidade e mesmo compreensão política do que está em jogo na relação entre o sujeito e as circunstâncias do mundo, e mesmo nos vínculos entre os próprios sujeitos, é matéria que deve merecer outro espaço de reflexão. O aspecto tangível reside no fato de que os vários temas elencados pela alta modernidade (supramodernidade para uns, pós-modernidade para outros) indicam a existência de quadros referenciais que forçam os limites demais restritos de certos parâmetros filosóficos, políticos, científicos. Os novos configuradores cronotópicos, as migrações entre o real e virtual, os imperativos tecnológicos, indicam, enfim, a existência de desafios em permanente reatualização, alguns deles com presença garantida em boa parte dos debates intelectuais, das matérias na imprensa, das temáticas filmicas e literárias: basta verificar o conjunto de palavras-chaves presentes em *papers* produzidos na área das ciências sociais aplicadas, para se aclarar a nossa assertiva; ali estão: redes sociais, digitalização, imaterialidade, o abrangente prefixo “pós”, que se associa a diferentes complementos (humano, político, histórico etc.). Em tal roteiro ôntico-ontológico, os temas afeitos à comunicação ganham destaque. E a educação, como lugar (ou não lugar) institucional das formalizações e, eventualmente, da produção de saberes e conhecimentos, é seguidamente avocada.

Percebe-se, nesse contexto, o caráter imperativo da indagação sobre os novos modos de ser e estar no mundo, movimento que aciona, imediatamente, um conjunto de preocupações afeitas à interface comunicação/educação (por exemplo: jovens/mídia/escola; televisão/criança/valores morais; internet/leitura; redes sociais/comunidades de conhecimento). Reside, aqui, um dos motivos pelos quais foram ativados estudos, pesquisas e mecanismos de intervenção social que vinculam os dois cam-

pos, e cuja tradução recebe o nome de mídia-educação; *media literacy*; *comunicación e educación*; comunicação educativa, ou, simplesmente, conquanto em diapasão um pouco distinto de alguns dos designativos anteriores, educomunicação.

Políticas de comunicação e educação. Construir programas e projetos na área da educomunicação implica refletir acerca das políticas mais gerais que regem o âmbito da comunicação e o da educação. Vivemos em um país com sofisticado aparato midiático, cujo escopo legal continua aguardando debate acerca dos marcos regulatórios que garantam, ao mesmo tempo, liberdade de expressão, responsabilidade no trânsito das informações, atendimento dos interesses da vida associada. As pressões e conveniências da chamada indústria cultural, muitas delas abrigadas sob esgarçado manto sagrado que tremula ira ao simples lembrete de que as mídias devem atender a propósitos sociais, e não apenas das empresas de comunicação, configuram um quadro à espera de mudanças. Nesse cenário não é suficiente, apenas, reiterar que os meios de comunicação precisam estar na sala de aula. Trata-se de indagar de modo mais decisivo acerca de um sistema que, ao ser legitimado pela escola, nela se legitimará. Logo, a constatação rasa de que a televisão, o rádio, a internet necessitam fazer parte da paisagem das salas de aula, afora ser óbvia, até mesmo porque tais dispositivos já estão completamente integrados à vida dos discentes e docentes, traz consigo a ingenuidade dos crentes que confiam a salvação da alma ao pastor espertalhão. Ao precedente requisito acerca da entrada das mídias na escola há que se vincular, sobre elas, perguntas do tipo: o que são, o que fazem, como se estruturam. Além de indagações envolvendo as estratégias comerciais da indústria de *hardware* e *software* que localizam nas salas de aula um gigantesco mercado, ademais em constante demanda, pois, como sabemos, a alma do negócio envolvendo os equipamentos, sobretudo na área da informática, é a obsolescência programada. E isso para ficarmos apenas em alguns dos assuntos a serem enfrentados no interior das políticas de comunicação tendo em vista os ambientes educativos.

Por sua vez, o sistema no qual a educação formal está imersa possui singularidades e particularidades às quais o educador deve estar

atento. O Brasil tem gigantesca rede de ensino pública e privada. Dados do INEP de 2009 indicam números expressivos: são 197.468 escolas, 52.580.452 estudantes e 2.400.000 funções docentes no ensino básico. Tais números, aproximados alguns deles, atestam que falamos de uma instituição não apenas quantitativamente significativa, mas também diversificada e de larga capilaridade no País. É desnecessário lembrar as mazelas aí existentes, que vão da crescente proletarização do professor às deficiências formativas dos discentes, muitos deles concluindo a 4ª série sem domínio das quatro operações, sequer prontidão para redigir um parágrafo coeso e coerente. Os especialistas em educação aduzem uma série de argumentos que incluem desde aspectos econômicos (parte deles entende que os investimentos da ordem de 5,1% do PIB são insuficientes para assegurar qualidade à rede pública), passando por motivos propriamente didático-pedagógicos (a escola continuaria transmissivista, ocupada apenas em oferecer informações e conteúdos, bancária, retomando a metáfora de Paulo Freire, em suas práticas, em distonia, portanto, com os requisitos sociais contemporâneos). Enfim, os diagnósticos estão à disposição de quem deseja conhecer mais a fundo o sistema formal de educação no País. Para os nossos interesses no momento, basta acrescentar que incluir, no contexto escolar, os estudos e as práticas vinculadas à comunicação implica, também, rever os próprios conceitos que circundam os processos educativos. Assim como não faz muito sentido pensar a comunicação à luz das teorias hipodérmicas, da reafirmação das práticas nem sempre comprometidas com os interesses da cidadania, com o regime de capitânicas hereditárias que circundam o universo empresarial das mídias, igualmente não existe razão para se promover continuidade de perspectivas educacionais orientadas no diapasão instrucionista, que opera o conhecimento nos limites da regulação. Enfim, ter em mira as referências que servem para formular as políticas de comunicação e educação é requisito do qual a educomunicação não pode se afastar ou esquivar.

Lugar das tecnologias. É desnecessário ampliar observações sobre o significado das tecnologias na vida de todos nós, motivo pelo qual seria estranho imaginar que fossem elas “um outro” com relação à escola. Até

porque docentes e discentes já convivem e mobilizam, em seu cotidiano, várias tecnologias da informação e da comunicação, bastando lembrar os casos do celular ao computador. Ademais, existem pressões vindas dos mais diversos setores da sociedade no sentido de que os ambientes educativos coloquem em movimento programas de trabalho mais ajustados aos desígnios destes tempos circundados por dispositivos técnicos. O problema, que central não é, portanto, o de estreitar vínculos entre dinâmicas comunicativo-tecnológicas e as salas de aula, mas fazê-lo sob uma égide não instrumental – aquela que ao se encantar com as máquinas perde a dimensão dos significados sociais, culturais, históricos, nelas embutidos. Para tanto, a entrada na escola, por exemplo, do computador, precisa integrar-se, ao mesmo tempo, a projetos pedagógicos consistentes e a um tratamento desreificado dos próprios equipamentos, suportes, dispositivos a serem postos à disposição dos discentes. O lugar das tecnologias na escola – e mesmo para o chamado ensino a distância – deve ser aquele voltado aos interesses de uma educação anteriormente definida como emancipadora, capaz de facultar autonomia de pesquisa e, sobretudo, reconhecimento do sujeito no mundo. Ao predicarmos as aproximações comunicação-educação ou da educomunicação, nós o fazemos no pressuposto de que é possível, a partir daí, construir um programa de trabalho mais qualificado no que tange ao ingresso das TICs no universo da escola, pois levado a termo por profissionais educadores/comunicadores formados para cumprir tal finalidade.

Entendimento da educação para o futuro. Está fora dos nossos propósitos especular diretamente acerca do que pode ser a educação para o futuro<sup>13</sup>. Cabe, contudo, registrar entre os desafios envolvendo os vínculos comunicação/educação um tópico que aponte determinada dimensão do problema. Referimo-nos ao que vem sendo chamado de educação para os meios de comunicação.

<sup>13</sup> Edgard Morin dedicou-se a escrever acerca dessas dimensões prospectivas da educação, incluindo-a no interior da chamada teoria da complexidade. Entre os seus vários títulos dedicados ao assunto, ver: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000; *Religando os saberes. Educação para a era planetária*. São Paulo: Cortez, 2003.

Em um contexto no qual a comunicação possui dimensão estratégica, lugar de centralidade, tudo passa por ela. Incluem-se, aqui, desde os planos afetivos (a internet, por exemplo, tornou-se fonte para o encontro da cara-metade), as trocas de informações, a construção de redes sociais, a eleição de candidatos, as crises financeiras, a localização do carro nos labirintos da cidade etc. Esse universo, ou ao menos parte dele, diz respeito às novas maneiras como nos relacionamos com a experiência humana em determinada fase da sua história. Trata-se, portanto, mais do que apenas constatar o fato de as tecnologias existirem e poderem ser acionadas por usuários. Entender como se elabora o compósito entre dispositivos e sentidos por eles e neles construídos é matéria decisiva para que os sujeitos conheçam e se reconheçam no interior de um mundo cifrado pela complexidade do conhecimento. Daí decorre a afirmativa segundo a qual um dos objetivos da educomunicação, da comunicação/educação, é ativar procedimentos voltados à educação para os meios.

Neste caso, falamos não apenas de leitura crítica da comunicação, mas de um âmbito reflexivo mais abrangente, de sorte a nele incluir tópicos, itens, subitens, que, de alguma maneira, facultem à escola animar programas de trabalho que franqueiem aos jovens acesso menos ingênuo ao mundo da comunicação. Entre tais tópicos, o inglês David Buckingham especifica: linguagem, público, instituição e representação<sup>14</sup>. Cada um deles, e as suas relações internas, facultam observar de maneira mais detida como a comunicação, fenômeno estratégico, elabora vínculos e impacta nos andamentos da vida associada. Estar apto para apreender o processo é variável extremamente relevante quando se busca educar para o futuro.

Dimensões discursivas. Há um elemento fundamental compondo os processos comunicativos: as linguagens. O potencial oferecido pelos distintos dispositivos que fazem parte dos sistemas comunicacionais trouxe

<sup>14</sup> Do autor, ler: *Children talking television. The making of television literacy*. Londres: The Falmer Press, 1993; *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

consigo a possibilidade de cruzamento dos signos e códigos diferentes e de elaborar mensagens diversificadas. Os discursos verbais e não verbais, as hipertextualidades, as estratégias de interconectividade, para ficarmos nalguns marcadores, permitem à representação/construção de valores, conceitos, ideias, circular pelos vários suportes de comunicação, às vezes de maneira inusitada, mas que resultam em aberturas para novas formas de ler, compreender, sentir, perceber, produzir. O caráter multidimensional dos discursos pode estar assentado no telefone celular, na televisão, no computador ou na convergência entre eles, descortinando uma realidade alvissareira para o mundo da educação. Certamente não se está diminuindo a importância e o significado dos discursos verbais quando o assunto diz respeito a determinadas funções concernentes à escola, mas se intenta evidenciar um quadro plural dinamizador dos discursos. Parece claro que as textualidades colocadas em andamento pelos veículos de comunicação buscam uma série de objetivos. Dentre eles encontramos informação, sedução, encantamento, persuasão, convencimento, realidade editorada<sup>15</sup> etc. Ou seja, a tela do cinema e da televisão, a página do jornal, o programa de rádio, o visor do celular, constituem mecanismos discursivos e estratégias de linguagem cujas dinâmicas merecem reconhecimento sistemático dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos espaços educativos formais.

Preferimos não restringir o problema em pauta ao conceito de alfabetização midiática<sup>16</sup>, conquanto possamos englobá-lo no permanente desafio de se apreender as múltiplas dimensões discursivas postas em movimento pela comunicação contemporânea. O desiderato, aqui, não diz respeito apenas à alfabetização (termo cuja propriedade requisitaria melhor esclarecimento no presente contexto) midiática, mas ao entendimento de que falamos de um mundo no qual ocorre ampla redefinição do sensório, das vivências culturais, das aprendizagens, das

<sup>15</sup> Vários autores vêm tratando dos processos de editoração da realidade pelos meios de comunicação. Dentre eles, ver: Baccega, Maria Aparecida. *Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. Revista Comunicação & Educação*. São Paulo: Moderna/CCA/ECA/USP, 1999.

<sup>16</sup> Meyrowitz, Joshua. As múltiplas alfabetizações mediáticas. Porto Alegre, *Revista Famecos*, 2001.

habilidades para se trabalhar com os novos sistemas de codificação. E, para isso, um projeto que vincule o debate sobre circulação discursiva à interface comunicação/educação pode trazer importante contributo às dinâmicas educativas.

Formação docente. Um dos problemas que emergem quando se vincula comunicação/educação é o da maneira como os professores estão sendo preparados, ou já se prepararam, para o exercício do magistério, tendo em vista as demandas sociais resultantes da crescente presença das linguagens complexas, videotecnológicas e dos modos diferenciados de organizar e disponibilizar o conhecimento e a informação. Já não se trata mais de reiterar processos formativos ancorados na razão instrumental, no reprodutivismo bacharelesco, no conteudismo mnemônico, mas de afirmar a perspectiva continuada da aprendizagem. Vale dizer, está em jogo avivar os sistemas e processos que interconectem o conhecimento, fugindo daquilo que Neil Postman<sup>17</sup> chamou de educação paroquial, aquela limitada aos recortes de fundo tecnocrático – seja ele mais ou menos proficiente.

Os professores deixarão de ser doadores de informações entrando no território dos facilitadores do aprendizado, e passando a conviver de maneira cada vez mais ampla e generalizada com as tecnologias da informação e da comunicação. Tal consciência existe, e a maioria dos docentes em serviço espera, hoje, programas de formação continuada que os auxiliem a acertar o passo dialógico com as demandas diferenciadas dos alunos, quase sempre vindas das áreas da imagem, da informática ou, genericamente, dos meios de comunicação. Os requisitos para a formação continuada e os evidentes apelos dirigidos à diversificação das estratégias tradicionais dos cursos de licenciatura não se revelam apenas nos quadros positivos das pesquisas que temos realizado, mas se apresentam nos crescentes pedidos por atividades que facultem aos professores o acesso às novas linguagens da comunicação. Talvez decorra dessa dinâmica o fato de estarem entrando em funcionamento, nas instituições brasileiras

<sup>17</sup> *O fim da educação*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

de ensino superior, cursos de bacharelado e licenciatura em educomunicação, a exemplo, respectivamente, da Universidade Federal de Campina Grande e da Escola de Comunicações/USP.

### 3

Tais linhas de força, que devem ser vistas de modo integrado quando se pensa em trabalhar com as interfaces da comunicação/educação, ou, simplesmente, a educomunicação, podem contribuir para serem superados alguns óbices ainda existentes no universo escolar. De um lado, o medo de que ao se produzir programas de rádio, ao se incorporar a televisão para efeitos educativos, ao se apoiar no computador, o jovem esteja abastardando a consciência, desviando os rumos da boa educação – hoje, como sabemos, marcada pelas tintas transmissivistas, enciclopédicas, de recorte bancário, para retomar a assertiva freireana. De outro, o encantamento acrítico que antevê o fim da escola, do professor, pois tudo poderia ser entregue a sistemas inteligentes e aptos a completarem a formação escolar dos jovens. Buscou-se demonstrar que promover as interfaces comunicação/educação deixou de ser problema circunstancial, derivado apenas das pressões advindas da indústria constituída em torno da informática, ou por modismos evidenciados pelo canto da sereia das TICs. O problema central diz respeito às profundas mudanças culturais e de redefinições quanto aos modos de ver, sentir e aprender que marcam o mundo dos jovens. Nesse caso, revela-se um cenário que nasce no contexto da crise representada pela educação reguladora e pelos modelos de comunicação concentrados nos grandes monopólios de informação. No interior dessa tensão, um programa de trabalho capaz de otimizar o campo da comunicação/educação ajudará a abrir espaços com vistas a um trabalho educativo que amplie os envolvimento com o conhecimento emancipador.

## Bibliografia não citada

- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. Revista *Comunicação & Educação*. São Paulo: Paulinas/CCA/ECA/USP, 2009.
- CASTELS, Manuel. *A sociedade em rede*. Lisboa: Colouste Gulbenkian, 2002.
- CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação. A linguagem em movimento*. São Paulo: Senac, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. Linguagens da comunicação e desafios educacionais. Revista *Comunicação & Educação*. São Paulo: Paulinas/CCA/ECA/USP, 2010.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Televisión, audiencias y educación*. México: Norma, 2005.
- JOHNSON, Steve. *A cultura das interfaces*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: Edusc, 2001.
- SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.