

Educomunicação e a formação de professores no século XXI

Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares

Professor-titular da USP, coordenador da Licenciatura em Educomunicação da ECA/USP e supervisor de projetos de Educomunicação, é autor de *Educomunicação, o conceito, o profissional, a aplicação* (Paulinas, 2011).

Resumo

O artigo propõe a Educomunicação como referência teórico-metodológica para a formação do professor do século XXI. Para compor a argumentação, o texto busca suporte em pensadores como o italiano Umberto Galimberti (Teoria da Ação), os espanhóis Jesús Martín-Barbero (ecossistema comunicativo) e Javier Echeverría (Teoria do Terceiro Entorno), além do brasileiro Paulo Freire (educação dialógica) e do alemão Jürgen Habermas (Teoria da Ação Comunicativa). Em oposição ao paradigma utilitarista imposto pelo marketing educacional que subordina os processos de ensino e aprendizagem à eficácia das tecnologias, a Educomunicação prega o protagonismo dos sujeitos pela conquista da autonomia sobre os aparatos técnicos por parte de professores e alunos. O objetivo imediato é a construção de ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos espaços educativos. Nesse contexto, o artigo defende o desenvolvimento, tanto entre os docentes quanto entre os alunos, das denominadas competências *não cognitivas* e *socioemocionais*, por facilitarem a adesão da comunidade educativa a projetos voltados a transformar as mediações tecnológicas em linguagens favorecedoras da construção de um mundo diferenciado, rico de expressividade e essencialmente mais solidário. Para tanto, uma adequada formação de professores para o século XXI demanda sua transformação em gestores de processos comunicativos, onde o diálogo se converte em suporte para a articulação pedagógica.

Palavras-chave: Educomunicação; mediação tecnológica; formação de professores; ecossistema comunicativo; competências socioemocionais; gestão de processos comunicativos.

Abstract

This paper builds the case for Educommunication as the theoretical and methodological framework to guide 21st century teacher qualification. To support our case, we refer to Italian philosopher Umberto Galimberti (Action Theory), Spanish philosophers Jesús Martín-Barbero (Communicative Ecosystem) and Javier Echeverría (Third Environment Theory), Brazilian educator Paulo Freire (Dialogical Education) and German philosopher Jürgen Habermas (Theory of Communicative Action). Opposing the utilitarian paradigm imposed by educational marketing which binds teaching and learning processes to technology efficiency, Educommunication advocates teacher and learner autonomy and ownership of technical resources in order to build creative open communicative ecosystems within learning environments. This paper advocates developing

teacher and learner non-cognitive and socio-emotional competences that facilitate the community's adhesion to transforming technology-mediated projects into languages that foster the construction of a differentiated, expressive and more compassionate world. To fulfill this aim, adequate 21st century teacher qualification requires turning teachers into managers of communicative processes in which dialogue driver of instructional planning and action.

Keywords: Educommunication; technology-mediated actions; teacher qualification; communicative ecosystems; socio-emotional competences; management of communicative processes.

Resumen

El artículo propone la Endocomunicación como referencia teórico-metodológica para la formación del profesor del siglo XXI. Para componer la argumentación, el texto busca apoyo en pensadores como el italiano Umberto Galimberti (Teoría de la Acción), los españoles Jesús Martín-Barbero (ecosistema comunicativo) y Javier Echeverría (Teoría del Tercer Entorno), además del brasileño Paulo Freire (educación dialógica) y del alemán Jürgen Habermas (Teoría de la Acción Comunicativa). En oposición al paradigma utilitarista impuesto por el marketing educativo que subordina los procesos de educación y aprendizaje a la eficacia de las tecnologías, la Endocomunicación defiende el protagonismo de los sujetos por la conquista de la autonomía sobre los aparatos técnicos, por parte de profesores y alumnos. El objetivo inmediato es la construcción de ecosistemas comunicativos abiertos y creativos en los espacios educativos. En este contexto, el artículo defiende el desarrollo tanto entre los docentes como entre los alumnos de las denominadas competencias *no cognitivas y socioemocionales*, por facilitar la adhesión de la comunidad educativa a proyectos direccionados a transformar las mediaciones tecnológicas en lenguajes que favorezcan la construcción de un mundo diferenciado, lleno de expresividad y esencialmente más solidario. Para eso, una formación adecuada de profesores para el siglo XXI demanda su transformación en gestores de procesos comunicativos, donde el diálogo se convierte en soporte para la articulación pedagógica.

Palabras clave: Educomunicación; mediación tecnológica; formación de profesores; ecosistema comunicativo; competencias socioemocionales; gestión de procesos comunicativos.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se fala sobre como cada nova tecnologia pode influenciar o modo como o indivíduo percebe as demais pessoas e se relaciona com elas, criando e modificando o ambiente que o cerca. Na perspectiva específica da didática, a tecnologia ainda tem sido considerada por muitos como mero conjunto de instrumentos a serviço do ensino, ainda que sofisticados. Para outros, contudo, a tecnologia se apresenta como condição civilizatória, quase como um *ecossistema comunicativo* sob o qual a educação deveria alojar-se, sob pena de fracassar em sua missão precípua de promover a aprendizagem.

Diante desse contexto, ouve-se, com frequência, a recomendação de que as tecnologias, tidas como ricas em virtudes, sejam incluídas no fazer cotidiano dos professores. O argumento que perpassa este texto vai além, afirmando que as

tecnologias devem, sobretudo, ser assumidas enquanto objeto de estudo e de reflexão por parte da educação. O olhar dos educadores sobre as tecnologias responde, neste *paper*, por Educomunicação.

Cinco autores são chamados para elucidar o fenômeno representado pela relação do homem com a técnica: Umberto Galimberti, Jesús Martín-Barbero e Javier Echeverría em um primeiro momento, e Paulo Freire seguido de Jürgen Habermas, na sequência. O artigo termina apresentando a proposta da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) no sentido de criar uma Licenciatura em Educomunicação, em busca de um caminho alternativo para a formação de um docente qualificado em mediação das tecnologias no espaço educativo.

2. O SER HUMANO, A TÉCNICA E AS TECNOLOGIAS

Umberto Galimberti (2006), filósofo italiano, desenvolveu, em sua obra *Psiche e techne*, uma minuciosa e fecunda reflexão histórico-antropológica sobre a técnica como condição do próprio surgimento do homem enquanto ser racional. Nela, o autor sistematiza a Teoria da Ação, segundo a qual não teria sido a inteligência humana a responsável pela criação da técnica, mas sim que esta teria possibilitado ao homem desenvolver sua própria racionalidade, garantindo sua sobrevivência na terra.

Para Galimberti, o homem mantém uma dependência estreita e causal em relação à técnica, partindo do princípio de que a espécie humana se diferencia dos animais não porque tem algo a mais – a razão e a inteligência –, mas justamente porque possui algo a menos: não dispõe de institutos que a orientem, de forma direcionada, plena e absoluta, na solução de suas necessidades.

A falta de amparo – mediante o uso dos instintos – para a formulação de respostas imediatas aos problemas interpostos por ambientes hostis teria levado a raça humana a uma rápida e fatal extinção. O fato não ocorreu exatamente porque o hiato entre necessidade e satisfação levou o homem a agir. Sua satisfação – produto de experiências – propiciou as condições necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades de sistematizar, organizar e analisar.

Essa teoria assegura que, a partir de uma gama enorme de estímulos e possibilidades, a sucessão de acertos e erros garantiu ao homem a habilidade de distanciar-se das próprias necessidades imediatas (atitude não facultada aos animais), no sentido de criar procedimentos ou *técnicas* que permitiram a esse ser frágil e desabilitado dominar a terra e construir a cultura.

Nesse caso, diferentemente do animal, o organismo humano não é um aparato sensório que, por uma condição de passividade, responde a determinados estímulos provenientes do mundo, mas sim um aparato produtivo que, agindo, determina o próprio ambiente, nascido como resposta a sua ação.

Ou seja, a ação, ao intervir no mundo, torna possível o aparecimento daquelas situações ou daqueles objetos que não preexistem, mas que são por ela criados, com capacidade de interpelar esse próprio mundo. Para esse filósofo, na verdade,

não há diferença entre natureza e cultura, levando em conta que, antropologicamente, a *técnica* – elemento que possibilitou a cultura – é naturalmente constitutiva do homem. Não há homem sem técnica. Não fosse a mediação da técnica – nascida da ação –, a inteligência humana continuaria como potência, mas não se transformaria em ato, ato de refletir, autorreconhecer-se e solucionar problemas, transcender.

Já as *tecnologias* consistem na infinidade de formas como a técnica se manifesta. Para Galimberti, a técnica seria muito mais que um elemento *avancador* da cultura. Seria a cultura em si, constituindo-se em uma espécie de segunda natureza do homem, sem a qual o homem não se reconheceria como *humano*. Esse filósofo defende que, sem a técnica, o ser humano não teria tido a oportunidade de sentir sua consciência e de se reconhecer como inteligente e racional, de gerar conhecimentos, fazer história, sonhar e produzir.

Ao defender a *técnica* como segunda natureza, Galimberti não está, portanto, referindo-se exatamente ao que, hoje, comumente, denominamos *tecnologias* enquanto artefatos, do aparentemente mais simples (a roda) ao mais complexo (o mundo digital e suas constantes autossuperações). Ele alude ao conjunto de dispositivos por meio dos quais o homem busca encontrar soluções para suas demandas ou para os problemas que a vida lhe propõe. Ou seja, o indivíduo é inteligente porque ele *faz*. As tecnologias, como subprodutos da técnica, ganham, assim, nova dimensão, representando a evolução ou o retrocesso do modo de o ser humano estar no mundo.

Um importante alerta feito por esse filósofo refere-se ao fato de que o chamado progresso, fruto das tecnologias, como todos conhecemos, não traz só evolução mas pode trazer também o retrocesso! Todos testemunhamos como as tecnologias acabaram, em alguns casos, fugindo ao controle de seus criadores, ganhando autonomia sobre o próprio homem, sufocando-o, subordinando-o sob a forma de ideologias.

Logo, quanto mais complexificamos um aparato técnico, quanto mais o entrelaçamos com outros aparatos, quanto mais agigantamos seus efeitos, mais reduzimos nossa capacidade de perceber os processos, efeitos, resultados e, se o pretendêssemos, também os objetivos, de que somos parte e condição. Essa defasagem entre produção técnica de um lado e imaginação e percepção humana de outro torna, não poucas vezes, nosso sentimento inadequado em relação a nossas ações, que, a serviço da técnica, produzem algo de desmesurado, a ponto de tornar nosso sentimento incapaz de reagir.

Galimberti aponta que, nesse momento, surge o *niilismo passivo* denunciado por Nietzsche, que emerge de um contexto no qual o *muito grande* nos deixa *frios*, quase estáticos na soleira daquilo que não conseguimos abranger em nossa mente. Todas as calamidades passam a ser criadas mais pelas técnicas que regulam o regime econômico, naturalizando seus procedimentos, do que pelo efeito intencional de decisões de lideranças ou grupos de indivíduos. E, assim, como *analfabetos emotivos*, assistimos, por exemplo, sem maiores perturbações de nosso espírito, à proliferação das armas nucleares e à destruição do sistema ecológico, aceitando como natural a simultânea convivência entre uma imensa riqueza de pouquíssimos e uma pobreza extrema generalizada.

As tecnologias – ao serem desenvolvidas, adotadas e tornadas indispensáveis ao progresso alcançado – acabam por tornar viáveis os procedimentos autodestrutivos, desvelando, assim, a necessidade da reinvenção da técnica para dar sentido à tecnologia, e garantindo o retorno à capacidade de análise, previsão e antecipação da realidade pelo uso da inteligência e da racionalidade. O caso da poluição da atmosfera é um dos exemplos mais recentes do domínio das tecnologias sobre a política, instalando o pragmatismo da incapacidade de análise e de antecipação. O filósofo italiano alerta:

Não se pode extinguir a capacidade de antecipar, essa capacidade que os gregos haviam atribuído a Prometeu, o inventor das técnicas, cujo nome significa literalmente *aquele que vê por antecipação* [*Pro-methéus*]. É essa capacidade que diminuiu no homem de hoje, que não é mais capaz de *antecipar*, nem mesmo de *imaginar* os efeitos últimos do seu *fazer*. É preciso evitar que a idade da técnica marque este ponto absolutamente novo na história, e talvez irreversível, em que a pergunta não seria mais: "O que nós podemos fazer com a técnica?", mas, sim: "O que a técnica fará conosco?" (GALIMBERTI, 2006, p. 827).

Para o autor, o fato de a técnica ainda não ser totalitária (quatro quintos da humanidade encontra-se excluída de seus benefícios mais visíveis) não nos deve confortar, posto que o passo decisivo para o *absoluto técnico*, para a *máquina mundial*, já teria sido dado, ainda que a nossa condição sentimental não tenha ainda interiorizado esse fato. Torna-se urgente, pois, reinventar a técnica!

Aqui vale alertar que a obra de Galimberti tem contra si todo o pensamento filosófico clássico, assim como a ciência moderna essencialista, ambos intransigentes na defesa do princípio que sustenta o primado da razão sobre os demais sentidos do homem, colocando-a como motor da economia e da organização social. Independentemente dessa divergência de fundo, diante do que expusemos aqui, seja qual for o juízo que façamos sobre o pensamento desse filósofo, o ponto de reflexão que nos interessa consiste em considerar que, pela ação, podemos-nos posicionar em relação ao futuro da terra, sendo-nos permitido ensaiar essa ação, educar-nos para essa ação, comunicar essa ação. Esta é, enfim, a razão técnica do campo da Educomunicação.

3. UM NOVO TIPO DE TECNICIDADE: O ECOSISTEMA COMUNICATIVO

Em suas reflexões sobre as tecnologias da informação desenvolvidas com os alunos do Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em setembro de 2008, o filósofo espano-colombiano Jesús Martín-Barbero, focou, principalmente, a questão do sentido da tecnicidade que, na sociedade da informação, surge no espaço atualmente ocupado pela cultura. Para ele, o lugar desta se modifica no momento que a mediação tecnológica da comunicação converte-se em estrutural, deixando de ser instrumental.

Martín-Barbero (2005) garante que vivemos um novo momento da humanidade, em que nos deparamos com um novo tipo de técnica, cuja peculiaridade reside em constituir o ingrediente estrutural da formação de um verdadeiro *ecossistema*

comunicativo. Trata-se de um ecossistema emergente associado a uma nova economia cognitiva, a qual não apenas define o que é o conhecimento mas também especifica os modos como se dá a produção desse mesmo conhecimento.

Para esse autor, o computador não se reduz a uma mera máquina, posto que consiste em um novo tipo de tecnicidade viabilizadora do processamento de informações, em que as matérias-primas são as abstrações e os símbolos, fazendo surgir, assim, uma nova relação entre o cérebro e a informação, e substituindo a tradicional relação entre o corpo e a máquina. Essas colocações destacam as transformações nos modos como passa a se dar a circulação do saber, configurando uma das mais profundas mudanças paradigmáticas que uma sociedade pode sofrer: hoje, o saber é essencialmente disperso e fragmentado, escapando ao controle e aos tipos de reprodução imperantes em seus tradicionais e – até agora – legítimos lugares de circulação, como a família, a escola e as igrejas.

Martín-Barbero assume que a tecnologia da informação (aparelhos e conteúdos) converteu-se, de fato, em um novo paradigma da organização da sociedade, posto que: a) incorporou-se aos produtos em sua composição material; b) foi incorporada aos processos de produção; c) tornou-se, ela mesma, um produto.

A partir dessa linha de reflexão, temos que a sociedade da informação passou a significar a colocação em marcha de um processo de interconexão em nível mundial, unindo tudo o que informacionalmente tem valor – empresas e instituições, povos e indivíduos –, ao mesmo tempo que desconecta tudo o que não tem valor por essa mesma razão. Estaríamos, assim, vivenciando a mais profunda reorganização dos centros de poder que emprestam valor ao que hoje entendemos como mundo.

Podemos observar que tanto Umberto Galimberti quanto Jesús Martín-Barbero, ao final de suas reflexões, apresentam certa desilusão e, em alguns momentos, demonstram quase uma indisfarçável visão apocalíptica sobre o impacto das tecnologias na vida e na ação do homem, no momento histórico em que vivemos. Uma resolução que não descarta a tese de que a inteligência, produto da técnica, pode reorientar, pela prática, a mesma razão submersa por essa lógica subversiva. Para eles, o ser humano pode refazer seu percurso a partir da conscientização da necessidade de exercitar seu controle sobre as tecnologias, com base em planos de pesquisa que o levem a opções sustentáveis para o desenvolvimento global. Para tanto, uma educação sobre a técnica e o conseqüente mundo das tecnologias se faz indispensável.

4. OS SENHORES DO AR E O TERCEIRO ENTORNO

É o que propõe o autor espanhol Javier Echeverría (1999): uma educação que leve ao entendimento da natureza da técnica, mediada pelas tecnologias da comunicação disponíveis (a mídia e a internet), realizada no interior do novo ecossistema articulado pela comunicação digital.

Para designar esse novo ecossistema, Echeverría adotou a expressão *terceiro entorno*,¹ caracterizando-a como um fenômeno representacional e multicrônico, capaz de propiciar imensos benefícios para a sociedade, como a comunicação a distância, que rompe com a noção de territorialidade, e a ação em rede, que faculta inestimáveis serviços para a coletividade humana, ampliando, dessa forma, as possibilidades de expressão de todas as categorias sociais. Nesse espaço, o autor destaca, contudo, sérios obstáculos ao livre acesso a tais benefícios, consequências de uma surda, mas eficaz, luta pelo controle planetário por parte de segmentos minoritários da sociedade, instalados na ponta da pirâmide tecnológica e classificados como *os senhores do ar*.

Diferentemente do que sucede com o *segundo entorno*, os novos detentores do poder não são exatamente os estados nem as instituições públicas, ambos potencialmente sob controle da sociedade, mas grandes multinacionais do setor mundial de Telecomunicações e Tecnologias da Informação e Comunicação, que impõem a estados e consumidores regras que atendem, majoritariamente, os próprios interesses, deixando a sociedade refém de suas tramas.

Esse autor relembra que não é a tecnologia em si, mas sim o ser humano – no contexto da luta pelo controle das fontes de informação, transformadas em mercadorias – que gera essa nova condição de embate, posto que a tecnologia é apenas um meio. Nesse caso, para garantir a humanização do mundo digital, o filósofo fala da urgência da criação de um *contrapoder civil* que faça frente ao crescente controle que os chamados *senhores do ar* se outorgaram pela inteligência estratégica de suas alianças. Trata-se, pois, de uma perspectiva política na abordagem das ferramentas tecnológicas, mesmo quando o objeto em questão seja os processos educacionais.

5. AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO EM FREIRE E HABERMAS

Paulo Freire era pouco entusiasta das tecnologias, incomodando-se com o marketing dos fabricantes e vendedores de aparelhos. Ainda que tenha sido o introdutor dos laboratórios de informática nas escolas da rede de ensino da Prefeitura de São Paulo, à época que exerceu o cargo de Secretário da Educação, o mestre relativizava sua importância para a educação, preferindo falar das relações humanas envolvendo os sujeitos do processo educativo: professores e alunos (GÓMEZ, 1999). Foi, em um sentido inverso, com seu livro *Extensão ou comunicação?* (1970), um dos inspiradores das práticas alternativas de comunicação e educação popular em toda a América Latina. Condenava o que chamava de *ensino industrial*, infelizmente praticado ainda hoje por grande parte das instituições educativas. Também conhecido como *ensino bancário*, tal procedimento se desenvolve com base, principalmente, na mera transferência de conteúdo do professor para os alunos,

1 Javier Echeverría denomina como *primeiro entorno* o ecossistema que gira ao redor do ambiente natural, do próprio corpo do ser humano e da organização de sua vida comunitária: o clã, a família, a tribo, com seus costumes, seus ritos e suas linguagens. O autor identifica o *segundo entorno* como a condição humana decorrente do denominado *progresso material centrado na vida urbana*. É o mundo da *polis*, do mercado, do local de trabalho, das práticas culturais, das religiões, do exercício do poder. Já o *terceiro entorno* é formado pelo conjunto dos instrumentos de informação e dos meios de comunicação que permitem ao homem deslocar-se dos dois primeiros entornos. Segundo o autor, a convivência do homem com o terceiro espaço tem sido possível graças a um conjunto de sete equipamentos: o telefone, o rádio, a televisão, o dinheiro eletrônico, as redes telemáticas, a multimídia e o hipertexto..

sem reflexão consistente sobre o tema em estudo, sem a troca de argumentos individuais construídos a partir da análise crítica do conteúdo, tornando o aluno um simples receptor, quase um repositório deste último. Nesse cenário funcional de ensino e aprendizagem, observamos a quase ausência de participações colaborativas na construção de novos significados.

As ideias freirianas sobre a interface Comunicação e Educação têm sido fontes inspiradoras para a adoção da perspectiva dialógica no uso dos diversos meios de comunicação, levando à necessidade de se repensar a própria educação do ponto de vista da gestão dos processos de comunicação inerentes aos atos de ensinar e aprender.

Outro pensador contemporâneo que se volta para o tema da ação dialógica é Jürgen Habermas (2002). Autor da Teoria da Ação Comunicativa, para ele, o principal caminho da investitura do homem enquanto ser social não é o trabalho ou a produção, mas a comunicação, e, nesse sentido, propõe uma análise mais aprofundada da práxis dessa atividade humana. Aqui vale destacar que suas reflexões não se originaram de observações sobre campos específicos, como seriam os da Educação ou da Comunicação, mas sobre o mundo social como um todo.

O modelo da Ação Comunicativa de Habermas desenvolve-se a partir da constatação do fato segundo o qual as pessoas usam a linguagem para se organizarem socialmente, sendo que esse processo se constrói a partir da interação dos interlocutores que buscam o consenso e a extinção de toda coerção interna de posturas. A partir daí, o modelo se fundamenta na troca intensa de argumentos para o reconhecimento e a validação dos princípios originados dessa interação entre os participantes do grupo, cujo discurso é considerado a situação linguística ideal. Nesse caso, passa a haver a busca pela compreensão mútua decorrente do processo de comunicação, como a validade das proposições ou regras de legitimidade, que só pode emergir do acordo entre os participantes por meio da fala. Essa interação reflete o intercâmbio entre os participantes que se comunicam, livremente, por meio desse discurso.

Ao trazer Freire e Habermas para este texto, não estamos retomando apenas uma proposta metodológica para se produzir o diálogo, mas sim, especificamente, fazemos referência à possibilidade de transformação social da realidade a partir da prática comunicativa, em consonância com as ideias de Galimberti, Martín Barbeiro e Echeverría, anteriormente apresentadas quando defendem a superação da dependência do homem em relação às próprias tecnologias pela Teoria da Ação.

6. A AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Retomando a reflexão sobre a formação de professores, ousamos dizer – a partir do que foi analisado até o presente tópico – que, no presente modelo civilizatório, passa a ser dever estratégico da gestão dos processos de formação docente o redesenho do trabalho a ser executado pelo novo educador.

Não se trata apenas de propiciar o entendimento de que as práticas pedagógicas devam passar de um modelo de comunicação *um-todos* para *todos-todos*. É necessário avançar para o entendimento da natureza mesma do processo comunicativo que ocorre no *ecossistema comunicativo* do denominado *terceiro entorno*. Nesse caso, o professor necessita

ser reeducado não apenas para deixar de ser o transmissor de conteúdos mas também para tornar-se um desenvolvedor de questionamentos. Mais do que nunca, a adoção de novas tecnologias exige que os educadores aprendam a dialogar com seus alunos para que consigam mediar uma troca mais aprofundada de argumentos e procedimentos voltados ao desenvolvimento de atitudes críticas.

Não se trata, na verdade, da construção de uma nova racionalidade, mas da adoção de uma nova atitude existencial. Para tanto, a ação comunicativa deverá também levar em conta o que a moderna psicologia denomina *competências socioemocionais* ou *não cognitivas*.

Esse foi, na verdade, o tema do evento promovido na cidade de São Paulo, em março de 2014, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em um debate que contou com a participação de representantes de 14 países. O congresso, reconhecendo a complexidade do processo educativo em uma era de profundas transformações culturais, identificou que o impacto das competências não cognitivas na aprendizagem de estudantes estava subordinado a uma variável determinante: a qualidade dos docentes enquanto mediadores da formação dos educandos, revelada nas competências socioemocionais dos próprios professores. Em outras palavras, um novo aluno dependerá de um novo professor! O encontro resultou no comprometimento do Ministério da Educação em criar bolsas de estudo para realização de pesquisas de pós-graduação sobre a natureza de tais competências.

O debate sobre a qualidade dos docentes enquanto mediadores de aprendizagem tem-se mantido, majoritariamente, na perspectiva da prática pedagógica. Nessa linha, a literatura aponta os estudos de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), da Escola de Educação da PUC/RJ, voltados a comparar as teorias de ensino e aprendizagem que os professores julgavam mais apropriadas ao desenvolvimento de uma educação adequada à sociedade atual com as abordagens práticas que esses mesmos professores adotavam, de fato, em suas salas de aula. Os resultados confirmaram a distância entre esses dois aspectos, com grande ênfase em práticas ainda tidas como tradicionais e bancárias.

Já à época, Mizukami refletia sobre a necessidade de uma revisão do processo de formação dos professores, com mais momentos de atividades educativas desenvolvidas a partir de teorias como a Cognitivista e a Sociocultural, propiciando aos docentes a vivência das abordagens mais recentes e tornando-os, dessa forma, capazes de aplicá-las em suas futuras salas de aula.

Nessa linha, Perrenoud (2000) defende que a formação atual dos professores deve prever o desenvolvimento mínimo do que denomina *10 famílias* ou ramos de competências, quais sejam: (1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) administrar a progressão das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir; (4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus próprios trabalhos; (5) trabalhar em equipe; (6) participar da administração da escola; (7) informar e envolver os pais; (8) utilizar novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (10) administrar sua própria formação contínua.

O autor admite que não se trata de um elenco definitivo, mas de um referencial que deve ser revisto e atualizado periodicamente, frente ao contexto de um mundo de mudanças constantes e intensas.

Seguindo a mesma linha, registramos proposta similar em Leitão e Justa (2013), que incluem, entre as possíveis competências e habilidades indispensáveis ao educador contemporâneo, a comunicação, o domínio das tecnologias e a promoção das relações humanas. Neste ponto, lembramos que, no que diz respeito às tecnologias, os autores relacionados não estão falando de meras capacitações para o uso instrumental dos aparelhos em suas salas de aulas, mas, principalmente, do uso pedagógico, realizado a partir de práticas que trabalhem com as várias das competências necessárias.

É importante lembrar, contudo, que as contribuições oferecidas pelos autores citados não colocam em discussão o que autores como Galimberti, Martín Barbero, Echeverría, Freire e Habermas entendem ser prioridade no atual quadro civilizatório. Em outras palavras, os estudiosos das competências do magistério detêm-se na soleira do didático-pedagógico, mesmo quando valorizam as chamadas competências *socioemocionais* ou *não cognitivas*. Falta alcançar a arena do político-tecnológico, constitutiva do ecossistema comunicativo próprio do *terceiro entorno*, que limita e condiciona as formas e maneiras de estar no mundo. Nesse sentido, o novo professor, para atender o novo aluno, necessitaria agregar às competências pedagógicas e à valorização da subjetividade dos alunos uma visão de mundo que venha suprir sua tradicional formação. É o que a adoção do paradigma educomunicativo pode propiciar.

7. A EDUCOMUNICAÇÃO EM DIREÇÃO À LÓGICA COLABORATIVA

A preocupação de Echeverría com os *senhores do ar*, controlando o que Barbero (2005) identifica como o *ecossistema comunicativo*, coloca-nos o problema da lógica subjacente às políticas que definem o lugar da educação no confronto entre o reconhecimento do direito à liberdade para a construção do conhecimento e seu aprisionamento pela privatização dos canais de comunicação. É justamente nesta encruzilhada que identificamos a importância do surgimento do campo da Educomunicação, no sentido de fazer com que os setores da sociedade (poder público, empresas e escolas) caminhem em direção ao que, em um cenário mais amplo, vem ocorrendo na sociedade civil, desde meados do século XX, em sua articulação em favor de uma lógica colaborativa para construção de modelos de convivência no *terceiro entorno*. É nessa direção que a conquista da autonomia tecnológica por parte de professores e alunos, defendida como meta pela Educomunicação, passa a ter prioridade.

Temos ouvido falar, e com insistência, nas apresentações dos *papers* dos especialistas tanto quanto no marketing das multinacionais do setor, que as tecnologias devem ser colocadas a serviço da educação. A lição que aprendemos dos autores que deram suporte ao discurso alinhavado nos tópicos iniciais deste artigo vai em direção oposta, sugerindo à educação que reconquiste o ecossistema comunicativo abocanhado pelo modelo fechado e excludente da denominada sociedade da informação. Nesse sentido, defendemos uma inversão de rota: para além de colocar os aparatos a serviço da educação, torna-se imperioso que a educação seja colocada a serviço do entendimento do que representam as tecnologias para a própria sociedade. Essa é, justamente, a "ação" (Galimberti) a que se presta a Educomunicação.

Vem nessa direção, por exemplo, o aviso de Martín-Barbero (2005), quando adverte que o tema da propriedade intelectual – sustentação jurídica da visão privatista dos *senhores do ar* – colide frontalmente com as potencialidades abertas pelas próprias tecnologias informáticas, exigindo dos juristas, engenheiros de sistema, criadores e gestores públicos, bem como dos políticos e educadores, um esforço de análise e imaginação capaz de elaborar novas formas de regulação democrática que salvaguardem as múltiplas modalidades de direitos de autor, sem confundi-los com a trama urdida para manter o controle sobre a saúde da informação mundial nas mãos de conglomerados econômicos. Às comunidades educativas fica o alerta no sentido de que transformem o tema das tecnologias em objeto da Ação Educativa, para facilitar ao maior número possível de cidadãos, de todas as gerações, o acesso aos conhecimentos a respeito da natureza da sociedade da informação.

Compete, enfim, ao sistema de educação, de um lado, cuidar da saúde da informação sobre o ecossistema comunicativo propiciado pelas tecnologias, colaborando para sua democratização, e, de outro, estar atento, em termos procedimentais, ao que alguns organismos da sociedade civil definem como *competências* a serem trabalhadas junto com os educadores do século XXI. Entre tais competências encontram-se, por certo, as *não cognitivas* e as *socioemocionais*, levando em conta a rápida adesão que uma pedagogia educ comunicativa alcança junto às crianças, aos adolescentes e aos jovens quando a eles é facultado o acesso às tecnologias, ao conhecimento sobre suas razões e suas lógicas, e, especialmente, lhes é reconhecido o poder de transformar as mesmas tecnologias em linguagens por meio das quais iniciam os processos que os levarão à construção de um mundo diferenciado, rico de expressividade e essencialmente mais solidário.

8. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS EDUCOMUNICATIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS

De muita valia para esse propósito tem sido a pedagogia adotada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP em assessorias desenvolvidas para a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo. Por meio de pequenos projetos envolvendo professores, alunos e membros das comunidades educativas, tal proposta passou a valorizar a associação da lógica que preside a articulação de propostas educativas bem-definidas às potencialidades socioemocionais de alunos e professores em processos colaborativos.

Nesse *ritmo*, a Educomunicação acabou sendo disseminada junto com 455 escolas da prefeitura municipal entre 2001 e 2004. Os pequenos projetos, relacionando a produção midiática (incluindo o uso da linguagem radiofônica, a produção de vídeo e o emprego das tecnologias digitais) com temas transversais de interesse para mestres e discípulos, garantiram não apenas a aprendizagem dos envolvidos (estudantes e professores) mas também a fidelização da rede em relação aos propósitos da Educomunicação, passados mais de dez anos dos ensaios originais.

Para a Educomunicação, além de dominar uma pedagogia de projetos, o educador deve converter-se em um gestor de processos comunicativos, levando em conta que a principal lição a ser aprendida por todos – professores e alunos – é justamente a necessidade de se construir um novo mundo em conjunto, tendo o diálogo aberto e criativo como o grande

instrumento de persuasão. A gestão da comunicação consiste em pensar a comunicação como um processo em que cabe ao agente responsável pela condução dos trabalhos a mediação das relações em um ambiente específico, para promover diálogo e pluralismo (COSTA; LIMA, 2009), criando e fortalecendo ecossistemas comunicativos (SOARES, 2002). Só pela gestão da comunicação será possível garantir o uso correto dos recursos tecnológicos e otimizar a comunicação entre as pessoas em uma comunidade, contando com o empenho e a criatividade de todos (SOARES, 1999).

9. DEFININDO A EDUCOMUNICAÇÃO

Para os pesquisadores do NCE (ECA/USP)², Educomunicação define-se como os

[...] conjuntos das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos, em espaços educacionais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso de recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

Em outras palavras, a Educomunicação foi reconhecida pelo NCE/USP como um espaço de convivência humana, trabalhado a partir do conceito de gestão comunicativa. Nesse caso, o conceito não se apresenta, exatamente, como uma nova proposta metodológica (ou uma nova didática), mas como algo muito mais amplo e profundo: um novo paradigma na interface Comunicação/Educação. Trata-se, pois, de um movimento político e pedagógico que nasceu na sociedade civil, visando, essencialmente, ao desenvolvimento da solidariedade em processos de relacionamento. A partir de práticas específicas voltadas a trabalhar competências necessárias a tais transformações sociais, alcançou, uma década e meia após seu reconhecimento e sua legitimação acadêmica, esferas antes imprevisíveis, entre as quais importantes redes públicas de educação.

É importante lembrar que, ao longo destes últimos 15 anos (1999-2014), segundo o banco de teses da Capes, mais de 100 estudos acadêmicos sobre a Educomunicação (dissertações de mestrado e teses doutorais) foram desenvolvidos junto aos programas de pós-graduação, em áreas como Comunicação, Educação, Ciências Sociais e Psicologia, em diferentes pontos do país (PINHEIRO, 2013). Esses estudos confirmaram que as características principais das práticas do referido campo são a implementação de ações baseadas em uma aliança estratégica entre professores, alunos e membros das comunidades educativas, formando comunidades solidárias de aprendizagem, que partem do reconhecimento do protagonismo estudantil, voltadas à construção de ecossistemas comunicativos, com intensa troca de ideias e ações, e mediadas pelo acesso aberto às tecnologias da informação.

2 A pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) teve como título *Inter-relações entre comunicação e educação na cultura latino-americana*. Foi desenvolvida entre 1997 e 1998, junto a especialistas de 12 países da América Latina, sob a coordenação do autor deste artigo.

A emergência desse campo de atuação fez surgir também o perfil de um novo profissional, o *educador*, com a habilidade de planejar, coordenar, implantar e avaliar suas práticas pedagógicas, considerando a mediação dessas práticas pelas tecnologias – analógicas e digitais –, com atenção aos processos de gestão da comunicação, para que a educação desejada ocorra.

Em 1998, por ocasião do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, promovido pelo NCE/USP, como parte de suas atividades de pesquisa sobre a interface Comunicação/Educação, a Profa. Geneviève Jacquinot, da Universidade de Sorbonne, em Paris, qualificava o professor-educador, destacando seus saberes, suas habilidades e competências específicas, quais sejam:

- o reconhecimento de que a educação de massa e multicultural permite ao aluno ir além da aquisição de conhecimentos escolares;
- a valorização da cultura midiática dos jovens (analógica e digital);
- o entendimento dos meios de comunicação enquanto repositórios de conteúdos informativos e mediadores de processos de representação do mundo;
- o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos de processos comunicativos, sendo, em alguns momentos, emissores e, em outros, receptores, assumindo, dessa forma, o papel de protagonistas e de criadores de conteúdos e novos significados;
- a utilização dos meios de comunicação nos processos de ensino e aprendizagem para mostrar ao aluno, pela práxis didática, o poder econômico e ético (político) que os produz;
- as montagens do discurso e da cena que constroem as mensagens e a audiência que lhes dá sentido;
- o exercício de mediação dos processos pedagógicos, superando a perspectiva da transmissão unilateral de conteúdos;
- a promoção de processos de trocas dialógicas reflexivas intensas entre os alunos, ou seja, o que Bohm (2008) defende como *desenvolvimento de processos de pensar junto*.

Dessa forma, Geneviève Jacquinot identificou os possíveis pontos de aproximação entre as características da ação do educador propostas pelo NCE/USP e as competências esperadas dos professores vocacionados para trabalhar as chamadas *competências socioemocionais* (ou do século XXI) de seus próprios alunos no cotidiano da vida escolar.

10. A EDUCOMUNICAÇÃO NA ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES DA USP

Desde a publicação dos resultados da pesquisa temática realizada pelos pesquisadores do NCE, em 1999, a partir da qual a Educomunicação foi identificada como um novo campo de intervenção social, as ideias sobre o tema têm-se disseminado pelo Brasil e pela América Latina. Consequentemente, constatou-se o surgimento de uma demanda por cursos sobre as teorias que sustentam a referida proposta, levando a Escola de Comunicações e Artes (ECA/USP) a oferecer um programa de graduação, um curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e atividades de extensão, todos centrados no tema.

Após cerca de 10 anos de negociação com a reitoria da Universidade de São Paulo, a referida escola iniciou, em 2011, sua primeira turma de Licenciatura em Educomunicação, curso esse que busca exatamente atender a demanda de formação desse novo perfil profissional da educação, o educador.

O curso tem como principal objetivo formar um professor voltado para a gestão da comunicação em ambientes educativos ou em áreas de produção destinadas à educação. O curso é indicado, principalmente, a profissionais que pretendem atuar nos ensinos fundamental e médio, bem como a profissionais que queiram prestar serviços educacionais mediados por tecnologias comunicacionais junto com o próprio sistema educacional, às organizações, aos veículos de comunicação e às empresas.

Além disso, a partir de 2012, a ECA/USP passou a oferecer também um Curso de Especialização em Educomunicação, no nível de pós-graduação *lato sensu*, que tem sido procurado por professores dos ensinos fundamental e médio, bem como por profissionais do jornalismo e da área da educação corporativa.

A formação desse educador vai ao encontro das necessidades apontadas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que definem as Diretrizes e Bases da Educação, ao introduzir a comunicação, suas linguagens e respectivas tecnologias como conteúdos e suportes metodológicos no ensino fundamental e médio do País.

Estamos, aqui, diante de algo muito mais complexo que a mera aprendizagem do uso das tecnologias. Trata-se da própria formação de cidadãos responsáveis e críticos, para a qual a definição de um novo paradigma de comunicação educativa torna-se necessária.

11. REFERÊNCIAS

BOHM, David. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

BORDENAVE, J; CARVALHO, H. M. *Planejamento e comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

COSTA, M. C. C; LIMA, C. C. N. Novos paradigmas para a comunicação. In: Costa, M. C. C. (Org.). *Gestão da comunicação: projetos de intervenção*. São Paulo: Paulinas, 2002. p. 67-102.

DE KERKHOVE, D. *La piel de la cultura: investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona/Espanha: Gedisa, 1999.

ECHEVERRÍA, J. Hay que crear un contrapoder civil para reglar el control social que permitan las nuevas tecnologías. *Universidad Internacional de Andalucía, arte y pensamiento*, [20--?]. Disponível em: <http://ayp.unia.es/index.php?option=com_content&task=view&id=418>. Acesso em: 6 jun. 2014.

_____. *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino, 1999.

_____. Resúmenes de las intervenciones en el seminario I de la deshumanización del mundo. *Universidad Internacional de Andalucía, arte y pensamiento*, [20--?]. Disponível em: <http://ayp.unia.es/index.php?option=com_content&task=view&id=411>. Acesso em: 6 jun. 2014.

_____. *Telépolis*. Barcelona: Destino, 1994.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e techne: o homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1999.

GÓMEZ, Margarita Victoria. *Paulo Freire: releitura para uma teoria da informática na educação*, 1999. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/144.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

JACQUINOT, G. O que é um educador? O papel da comunicação na formação de professores. *I Congresso Internacional de Comunicação e Educação*, maio 1998. São Paulo, 1998. Disponível em: <www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/11.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LEITÃO, E. J.; JUSTA, G. *Competências e habilidades necessárias ao educador contemporâneo*. São Paulo: Opção, 2013.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo: Moderna/ECA-USP, n. 12, 1998.

_____. La educación desde la comunicación. In: *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Ed. Norma, 2002.

_____. *Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas – América Latina: otras visiones de la cultura*. Bogotá: CAB, 2005.

MCLUHAN, M. *Understanding media: the extensions of man*. São Paulo: Cultrix, 1996.

MELLO, Luci Ferraz de. Educomunicação e os espaços hipermediáticos: uma possibilidade de aproximação. *Anais do IV Encontro Brasileiro de Educomunicação*. São Paulo, out. 2012.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, I. O. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educacional. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo: CCA/ECA-USP/Paulinas, ano XII, n. 1, jan./abr. 2007.

_____. Comunicação/educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, Brasília, ano 1, n. 1, p. 19-74., jan./mar., 1999.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação e Educação Magazine*, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: <www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/3911>. Acesso em: 6 jun. 2014.

SOARES, I. O; COSTA, M. C. C. Planejando os projetos de comunicação. In: BACCEGA, M. A. *Gestão dos processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002a. p. 157-179.

TAPSCOTT, D. *A hora da geração digital*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

VIANNA, Claudemir Edson; MELLO, Luci Ferraz de. Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional. *Revista FGV Online*, 6. ed., dez. 2013. Disponível em: <sv.www5.fgv.br/fgvonline/revista/home.aspx?pub=1&edicao=6>. Acesso em: 6 jun. 2014.