

Comunicação e educação: desafios temporais¹

Adilson CITELLI²

Universidade de São Paulo – SP

Resumo

O texto a ser lido é o produto parcial de pesquisa³ que realizamos junto a escolas de ensino básico na cidade de São Paulo e entorno. Está voltado a pensar nas interfaces comunicação/educação, ou educomunicação, tendo em vista as circunstâncias históricas contemporâneas, facultadas, sobretudo, pelas tecnoculturas. Em particular, pretende-se compreender os mecanismos de apropriação do tempo, cuja expressão perceptível está dada por algo que vimos chamando, na esteira de Hartmurt Rosa, de aceleração social. O *smartphone*, a internet, o sentimento de emergência, o *just in time*, o *up to minute*, o estar *online*, a rapidez da notícia, sugerem a ideia de que o tempo social se impôs ao tempo físico, cronológico. Procuramos indagar até onde tais fenômenos advindos, sobretudo, dos dispositivos da comunicação promovem encontros e desencontros junto à educação formal.

Palavras-chave: comunicação e educação; tecnocultura; aceleração temporal

Introdução

Este texto apresenta reflexão derivada de pesquisa efetivada junto a 197 professores e 699 alunos do ensino básico, centralmente de escolas públicas na cidade de São Paulo e municípios adjacentes. E teve por objetivo principal verificar como ocorrem os nexos educacionais frente aos configuradores sociais e culturais suscitados pela aceleração tecnológica, pelos novos modos de discentes e docentes – em sua maioria constituída por sujeitos cuja formação ocorreu nos marcos da que vem sendo chamada de sociedade digital – serem e estarem no mundo. Tal propósito coloca-se no bojo de perguntas que a própria sociedade brasileira faz acerca do lugar e do alcance da escola, assim como dos problemas que a circundam e das alternativas capazes de firmarem as bases para uma educação formal de qualidade comprometida com o avanço da cidadania e que tem à sua frente um cenário histórico de enorme complexidade.

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XVII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba. PR

² Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes. ECA-USP. citelli@uol.com.br

³ Feita para o CNPq entre 2014 e 2015 está em fase de encaminhamento do relatório final.

A pesquisa seguiu empreendimento metodológico constituído a partir de três movimentos: aplicação de questionários compostos por perguntas abertas e fechadas, observação de aulas, e registro de falas, decorrentes, muitas vezes, de encontros com grupos de professores e alunos. O material foi tabulado e analisado e dele resultaram a construção de categorias teóricas, sistematizações e reflexões mais amplas concernentes às interfaces comunicação/educação.

Tendo em mira sumária apresentação de resultados verificou-se, conforme as circunscrições do presente texto, que a presença do computador, da internet, da televisão, do rádio, enfim, dos inúmeros dispositivos de comunicação e suas mensagens colocados em torno de professores e alunos, vêm produzindo singularidades e particularidades à educação formal que escapam a certas dinâmicas amiúde associadas ao cotidiano das salas de aula. O mundo real das escolas não articula, necessariamente, demandas sociotécnicas e práticas didático-pedagógicas, no que resulta o fato de a vida em curso, cada vez mais conectada aos dispositivos da comunicação, encontrar pouca continuidade junto às expectativas pessoais, sobretudo dos jovens discentes, desejosos de promover convergências entre os ensinamentos propedêuticos e as demandas de uma realidade marcada por acentuada disfunção social, assim como permanentes mudanças nos instrumentos de produção e nos andamentos tecnoculturais. Em um termo, parece estarmos frente a instâncias fragilmente vinculadas, malgrado existir acerca dos nexos da comunicação com a educação uma retórica de aproximações cujo mecanismo de evidência serve, muitas vezes, apenas para esclarecer a fratura.

Estas e outras observações decorrentes da pesquisa efetivada, considerado o seu âmbito estatisticamente não representativo, contudo revelador da vida ordinária de certo conjunto de escolas, alunos e professores, possuem abrangência suficiente para franquear algumas generalizações e permitir a construção de categorias que respondem a interrogantes suscitadas durante o nosso percurso. Dentre elas destacamos uma: a percepção segundo a qual o tempo foi socialmente acelerado graças à interveniência dos dispositivos da comunicação tecnicamente mediada.

A sociedade contemporânea, sobretudo quando vista sob a perspectiva das dinâmicas tecnoculturais, da aceleração temporal e das formas de o sujeito localizar-se nas condições particulares da vida material e simbólica, apontam para certa saturação na maneira como determinados processos comunicativos e educativos vêm se realizando. A expansão e permanente mudança nos sistemas e processos tecnológicos – que trouxeram

no seu bojo profundas alterações nos vínculos dos sujeitos com as experiências cotidianas, respeitadas as formações sociais e de classes aí compreendidas – ocorreram em ligação estreita com os variados dispositivos da comunicação: indo do telefone fixo ao locativo, do correio tradicional ao *e-mail*, da televisão analógica à digital. E, com isto, as metamorfoses nas relações sociais: no lugar ocupado pelos sujeitos frente a outros sujeitos; na apreensão do tempo – referência quase obsessiva da alta modernidade e regente de múltiplos âmbitos que organizam a nossa quadra histórica –; nos mecanismos que efetivam os jogos de recompensas e punições, a depender de como respondemos aos apelos derivados seja dos acenos materiais, ou se quisermos, da lógica geral do consumo, seja das manifestações simbólicas ancoradas no terreno dos valores e das representações (FONTENELLE, 2017). A imantar tais matizes prossegue a mesma retórica do necessário ajuste sistêmico, em sua prolífica articulação de palavras de ordem: “educação para toda a vida”, “empreendedorismo”, “meritocracia”, “auto-regulação do mercado”, “sujeito empresa de si mesmo”. A nova religião do triunfo messiânico no disputado ambiente profissional pede esmerada formação educacional, determinação individual para o sucesso, malgrado efeitos colaterais como o da reconcentração da renda e do aumento dos bolsões de miséria surjam como percalços inevitáveis de uma trajetória aparentemente sem retorno (PIKETTY, 2014). Enfim, numerosos e nem sempre muito claros são os acordos voltados a conectar os circuitos que ligam os novos meios de produção aos constituintes sociais.

Neste contexto, os veículos de comunicação alimentam e são alimentados, nomeadamente e para o que nos interessa no momento, por elementos de recorte sociotécnico e tecnocultural⁴. A criação de sistemas e suportes móveis digitalizados, compactos, dispostos em rede e a serem acionados fora da circunscrição unidirecional e dos limites impostos por barreiras de transmissão, permitiu ao usuário redefinir quer a relação com os dispositivos quer com os próprios mecanismos de produção discursiva. Ou seja, e não entrando, ainda, no mérito mercantil ou de contingenciamento das novas possibilidades de ativar a comunicação mediada tecnologicamente, o receptor marcado

⁴ Os termos sociotécnica e tecnocultural dizem respeito, fundamentalmente, a uma perspectiva que insere a questão das técnicas e das tecnologias em quadros sociais e culturais mais amplos (sujeitos, relações interpessoais, interesses de grupos e classes, mudanças de comportamentos, alterações nos paradigmas históricos, deslocamentos de valores, etc.). Consideramos, portanto, que as técnicas e as tecnologias não são fenômenos meramente maquínicos, estando inseridas em processos dialéticos de alimentação e retro-alimentação entre instrumentos de produção, relações de produção e nexos sociais e culturais.

pela passividade e submetido a recursos limitados para colocar em marcha o seu discurso – a exemplo da velha e única subordinação à telefonia fixa – vem transformando a experiência dele no atinente aos vínculos com as próprias plataformas que dão continuidade aos circuitos comunicativos. Estamos, ao menos potencialmente, aptos a fundir as clássicas figuras do destinador e do destinatário, na medida em que as possibilidades de retroalimentar os processos de comunicação encontram-se dadas: as mensagens podem ser recebidas, respondidas, construídas, desconstruídas, com o simples apoio, por exemplo, de um *smartphone*. O tempo passa a ser vivenciado, deste modo, em dimensão outra, já não mais ditada por certo ritmo cronológico, senão por um sentimento de emergência, cuja expressão acelerada simula possível desconstrução dos próprios andamentos da natureza: os dias, meses e anos ficaram mais curtos; o sol e a lua surgem e desaparecem em menos de doze horas (CITELLI, 2017).

Sem o intuito de promover comparações improcedentes, tampouco explorar, ao menos por ora, as resultantes da assertiva a seguir, temos na educação formal uma espécie de movimento interno a contracorrente do que vem acontecendo no âmbito da comunicação, quando está em cena o usuário/receptor/destinador/co-enunciador, conforme se venha a chamar este agente que tanto opera os dispositivos como impele orientações ou reorientações no fluxo discursivo. Os alunos, e sob certas circunstâncias os professores, continuam convivendo nas salas de aula – fora delas as dinâmicas comunicativas seguem outros fluxos, nos quais os mediadores técnicos jogam papel decisivo –, com um sistema que registra a manutenção de práticas há muito firmadas pelos discursos didático-pedagógicos e, quase sempre, orientados pela visão funcionalista calcada no *steep flow of communication*: as mensagens saem de um centro produtor para alcançar, praticamente sem volta, um conjunto de receptores. Os educadores chamariam a tal estado de coisas de transmissivismo.

A descontinuidade do retorno/resposta decorre de duas razões principais, ou dos seus cruzamentos: de um lado, a interdição deriva do autoritarismo, jogo de poder, desqualificação pura e simples do possível interlocutor, e, de outro, pelo fato de praticamente tudo se resumir ao momento mesmo em que o discurso é dito pelo docente. O processo de ensino e aprendizagem fica na dependência de um ato físico presencial do professor. E aqui não se trata, obviamente, de relegar, afastar, diminuir, o lugar social, afetivo, cognitivo, que o docente possui na vida do discente, tanto insubstituível como a ser valorizado, mas suscitar uma questão afeita às circunstâncias comunicativas que

entram na dinâmica das produções de linguagem no mundo contemporâneo. Em um termo, enquanto os aparatos da comunicação tecnicamente mediados avançam redefinindo as formas, os lugares e as estratégias elaboradoras dos discursos, a escola adota práticas associadas à manutenção de procedimentos equânimes ao mundo pré-digital⁵.

Tais observações animam a citada pesquisa sobre a qual nos voltamos e cujos andamentos serão apresentados e discutidos nos limites deste *paper*. Considerado o núcleo de nossa preocupação, voltado aos vínculos entre a educação formal e os processos de comunicação. fixar-nos-emos na tópica concernente às tecnoculturas, sobretudo quando relacionadas às questões da apreensão social do tempo.

Cabe aduzir que a perspectiva metodológica adotada busca entender os fenômenos educativos a partir de referências conceituais ancoradas de maneira mais decisiva no campo da comunicação. Ou seja, há o intento de indagar acerca dos elementos advindos, propriamente, dos estudos que se desenvolvem no campo da comunicação e se expandem para os processos educativos formais. Por esta via, a comunicação é vista como instância social-interativa, marcada por arranjos de linguagens, dispositivos, estratégias performativas, que tanto se traduzem em ações particulares nas salas de aula, manifestadas por docentes e discentes, ou nas variadas relações entre eles, em níveis interpessoais, como nos vínculos mais amplos com os *media*, tendo em mira a gama de ofertas que incluem televisão, rádio, jornal, internet, redes sociais, etc.

Deste modo, existe a intenção de mais bem aproximar os termos comunicação e educação, não os enxergando, somente, como territórios cifrados por claras tradições

⁵. Considerando a questão em perspectiva abrangente, Divina Frau Meigs (2014, pp. 63-64), ao falar das passagens dos mecanismos de comunicação pré para os digitais e suas intercorrências na educação, lembra: “No meio pré-digital, além do modelo de transmissão clássico, há três modelos discursivos que se sobrepõem, mais ou menos presentes nas escolas e práticas, diferentemente distribuídos nos países europeus e para além deles. O modelo de transmissão utiliza os meios de comunicação como ilustração de outra disciplina para compartilhar cultura e manter patrimônio. O modelo de competências críticas desenvolve julgamentos normativos e promove a consciência do impacto dos usos dos meios de comunicação. O modelo de cidadania promove a participação do indivíduo na esfera pública. O modelo de criatividade impulsiona usos variados dos meios de comunicação, sobretudo a *web 2.0* para a realização de objetivos pessoais. (...) Os modelos pré-digitais carecem de um *modus operandi* para uma oferta tão fragmentada de habilidades e competências que são muito desunidas quando não confundem capacidades neurológicas (a alfabetização visual) e funcionalidades tecnológicas (o conhecimento da informática) com a educação básica em leitura e escrita. Também carecem de uma integração da noção de “informação” como a que se desenvolveu com a convergência digital (de notícias a códigos e dados), em sua relação com o conhecimento e a cultura”. A autora considera que, além dos esquemas educativos formais calcados nos três Cs (competência, criatividade, cidadania) é necessário, nas contingências digitais, acrescentar mais dois Cs (cognição e conexão).

teóricas, de pesquisa, hermenêuticas, etc., senão dando a eles dinamicidade interna de interconexões e interfaces objetivamente presentes – mesmo quando silenciados pela instituição escolar – nas práticas cotidianas das salas de aula. Em outros termos, professores e alunos (para não abrir demais este universo e nele incluir os dirigentes escolares e os próprios pais dos discentes), vivem e circulam entre os dispositivos de comunicação e suas linguagens, as formas discursivas, as imagens, os signos reprodutores ou constituidores dos sistemas simbólicos, representacionais, de difusão dos imaginários, de expansão das ideologias e valores, das estratégias de poder. Se ao menos até os inícios da segunda metade do século XX não havia novidade em associar tal processo à comunicação interpessoal, e malgrado a permanência dela – considerando, neste passo, a sala de aula –, a novidade reside, no corrente momento histórico, no fato de se abrir um cenário no qual os dispositivos técnicos passaram a jogar papel decisivo amplificando e desdobrando a abrangência, os significados, as influências das linguagens e dos constituintes discursivos. Em última instância, reside na indagação acerca dos processos de comunicação referidos à educação formal o principal elemento a singularizar a nossa pesquisa. A expressão material disto talvez possa ser registrada na imagem de um jovem que em meio a uma aula busca, à socapa, confrontar informações dadas verbalmente pelo professor acessando, para tanto, através do *iPhone*, o *Google*.

Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2013) ampliam a análise acerca do que teria levado a certa “deterioração” nas relações escolares. E mirando o panorama francês se perguntam o motivo de 10 a 15% dos alunos de sexto ano não conseguirem registrar leitura satisfatória de um texto, enquanto outros tantos o fazem com muita dificuldade; e mesmo o que tem levado, em média, 150 mil alunos por ano a não concluírem a formação escolar básica. E prosseguindo na rota das perguntas sobre a fragilização institucional da escola gaulesa, elencam motivos como os da perda de respeito profissional, social e de autoridade dos professores, obrigados a conviver com um clima de indisciplina, desatenção e violência e mesmo dos desajustes entre as solicitações da vida cotidiana, recortadas pelos dispositivos técnicos, e o engessamento das práticas didático-pedagógicas e suas estratégias discursivas⁶.

⁶. Exemplo disto pode ser visto no filme de 2008, *Entre les mur (Os muros da escola)*, do diretor Laurent Cantet.

Apesar das enormes diferenças entre os sistemas escolares na França e no Brasil⁷, particularmente no atinente ao tamanho que apresentam, podemos identificar proximidades quanto à percepção de que algo saiu do controle no reino das escolas.

Para os citados autores franceses, o problema não está no fato de os discentes desejarem, apenas, ver televisão, acessar *chats* na *web*, fazer *downloads* de música. Ou mesmo, os docentes entregarem-se à faina das greves, da rotina pedagógica, da desatualização pedagógica. Trata-se de um processo mais amplo, “quase civilizacional”, cifrado pela transição da sociedade disciplinar característica dos primeiros tempos da modernidade, para outra, hipermoderna, cujos grandes lineamentos (que prosseguem

⁷ O Censo do MEC de 2015, em dados preliminares, indica existirem no Brasil, incluindo escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais os seguintes números de matriculados: creche 1.933.445 de crianças; pré-escola, 3.636.703; ensino fundamental, 22.720.900; médio, 6.770.271 e 2.765.246 na educação presencial de jovens e adultos. Um total de 37.826.565 alunos. Na educação especial são 718.164 matrículas.

A tabela abaixo apresenta a taxa de concluintes entre 2007 e 2013:

| Taxa de Conclusão - Ensino Fundamental - 16 Anos | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | |
| | Taxa | Meta | Taxa | Taxa |
| Brasil | 62,7 | 61,0 | 64,6 | 63,2 | 66,2 | 66,2 | 67,4 | 74,1 | 69,4 | 78,9 | 71,7 | 84,0 |
| Norte | 50,4 | 45,1 | 52,4 | 48,2 | 51,9 | 52,5 | 53,5 | 64,2 | 55,2 | 71,3 | 57,6 | 79,0 |
| Nordeste | 44,7 | 42,6 | 48,1 | 45,8 | 51,6 | 50,3 | 56,7 | 62,6 | 59,1 | 70,0 | 60,4 | 78,1 |
| Sudeste | 76,0 | 74,8 | 77,2 | 76,1 | 76,2 | 77,8 | 76,5 | 82,3 | 78,7 | 85,0 | 81,2 | 88,0 |
| Sul | 71,6 | 72,2 | 72,2 | 73,7 | 74,5 | 75,6 | 71,9 | 80,8 | 75,2 | 83,9 | 78,4 | 87,2 |
| Centro-Oeste | 67,8 | 62,9 | 66,2 | 65,1 | 74,7 | 67,9 | 77,4 | 75,3 | 72,9 | 79,7 | 74,8 | 84,5 |

| Taxa de Conclusão - Ensino Médio - 19 Anos | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | | 2008 | | 2009 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | |
| | Taxa | Meta |
| Brasil | 46,6 | 43,4 | 48,5 | 45,2 | 51,6 | 47,7 | 53,4 | 54,6 | 53,0 | 58,9 | 54,3 | 63,7 |
| Norte | 34,9 | 28,0 | 36,3 | 30,0 | 38,3 | 33,0 | 37,6 | 41,8 | 39,7 | 47,5 | 40,4 | 53,9 |
| Nordeste | 31,8 | 26,9 | 32,2 | 29,0 | 38,0 | 32,0 | 42,2 | 40,9 | 43,8 | 46,7 | 45,3 | 53,2 |
| Sudeste | 57,6 | 56,2 | 59,9 | 57,5 | 61,8 | 59,4 | 62,7 | 64,4 | 61,9 | 67,5 | 62,8 | 70,9 |
| Sul | 52,6 | 53,8 | 57,0 | 55,2 | 60,5 | 57,2 | 58,0 | 62,6 | 56,8 | 65,9 | 57,8 | 69,6 |
| Centro-Oeste | 47,9 | 43,8 | 48,8 | 45,6 | 52,3 | 48,0 | 58,2 | 54,9 | 54,0 | 59,2 | 56,0 | 63,9 |

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/36965/em-uma-decada-taxa-de-conclusao-do-ensino-fundamental-cresce-15-pontos-percentuais/>

incluindo os procedimentos disciplinares) são encontrados na tríade: consumismo, hedonismo e neo-individualismo. “O capitalismo de consumo não apenas elevou o nível de vida da população como também propagou uma nova cultura, exaltando a vida no presente, a satisfação dos desejos, a realização pessoal do indivíduo. Correlativamente, ele contribuiu para desqualificar os enquadramentos disciplinares, as normas de imposição autoritária e o “adestramento” impessoal considerados como violentadores do desabrochamento da subjetividade. O reino da criança-rei e a difusão da educação permissiva são suas manifestações diretas” (LIPOVETSKY e SERROY: 2013, p.51).

Aqui não se cogita, portanto, localizar naquela tríade toda fonte do mal, pois nela está consignada evidente marca da cultura coetânea, mas de permitir consideração crítica, portanto não naturalizada, a ser posta em circuitos que superem os elementos de regulação e os óbices para a emancipação dos sujeitos. Tampouco é razoável ceder às atitudes nostálgicas, “do antes a escola era boa”, menos ainda de comungar na catastrófica sentença da moda: “ou a escola muda ou morre”. Sequer dar continuidade à máxima segundo a qual as dificuldades enfrentadas pelas salas de aula decorrem do conflito geracional entre os “nativos e imigrantes” digitais⁸. O velho lema latino *in media res* é, nestas horas, um bom conselheiro, pois o repto que se apresenta é o de conciliar as necessárias demandas por formação qualificada – algo alinhado ao plano filogenético da tradição escolar – às contingências de um mundo em rápida transformação no qual a

⁸. Há muitas controvérsias alimentando a visão corrente de que existe uma espécie de conflito geracional entre os herdeiros do mundo analógico e os nascidos sob o signo da digitalização. Por este esquema redutor estariam, de um lado, a escola inadequada, os professores defasados, e, de outro, os jovens aprendendo em espaços múltiplos, dotados de habilidades operacionais que a tradição educativa formal não consegue suprir. Desde que Don Tapscott (1999), um misto de administrador de empresa, pesquisador de temas emergentes, CEO, palestrante, etc., chamou atenção, ainda no século passado, para a existência de certa Geração Y, Geração NET, Geração do Milênio (pessoas nascidas depois de 1980), insistindo nos vínculos entre novas tecnologias e mudanças cognitivas, comportamentais, etc., o assunto vem se desdobrando, mesmo no terreno da educação. Verificam-se, neste percurso, registros opostos para indicar a relação escola-professor-aluno-tecnologia. É o caso da crítica que se pode fazer a Mark Prensky (2006) e êmulos apontando o fato de inexistir comprovação suficiente em termos teóricos e de pesquisa que sustentem existir um novo grupo de alunos (a geração Z, nascida a partir dos anos 1990) dotado de habilidades irrecorríveis por serem “nativos digitais”, menos ainda que os “imigrantes” estejam pouco aptos a operar os novos sistemas de comunicação dado a existência de uma espécie de muro etário. Ademais, como vem sendo reiterado, o próprio sistema digital foi criado por uma geração anterior à dos “nativos”, aquela composta pelos Baby Boomers (nascidos em período entre 1946-1964). A “explosão de bebês” foi um fenômeno demográfico ocorrido depois da segunda guerra mundial, sobretudo, nos Estados Unidos e chamada de geração X. A questão vem merecendo de nossa parte análise mais detida e exposta ao longo da já citada pesquisa, sendo resumidamente formulada no presente texto. Observe-se, contudo, a permanência de alguns equívocos dirigindo a polêmica: visões segmentadas em torno do conceito de gerações (Y, X, Z), raciocínios binários, fragmentação que parece atender mais às necessidades publicitárias e de *marketing* no sentido de definir perfis de sujeitos, etc.

mediatização joga papel decisivo. Ou ainda, se o enciclopedismo, procedimento muito presente nas salas de aula e nos livros didáticos, faz pouco sentido nos tempos correntes, aderir à *Wikipedia* ou ao *Google* (associados, registre-se, à mediatização) sem a devida intervenção crítica, implica, por vias tortas, encontrar outras maneiras de acolher o adestramento pessoal.

Como se tem acompanhado, estamos buscando apontar o vetor da tecnocultura como importante instância para se pensar nos vínculos da comunicação com a educação. Tal perspectiva é recortada pelo pressuposto dos necessários acertos entre “suportes” e linguagens. Ou ainda: os diversos equipamentos requisitam o reconhecimento de suas potencialidades seja em termos funcionais seja do universo de signos que os compõe⁹. É a maneira através da qual é possível escapar da armadilha regulatória, adaptativa, que costuma circundá-los. Está em causa, pois, repensar a relação do sujeito com as técnicas, reconsiderar o lugar social ocupado pelos objetos e as virtualidades de acionamento que permitem.

Daí um sério desafio da comunicação à educação escolar, haja vista nela exibir um caráter de evidente atração monofônico, mantendo ritos restritivos no terreno dos comportamentos, da linguagem, pouco afeita às mixagens discursivas, às circulações dos signos e dos códigos, e nem sempre disposta a entender as decorrências culturais da presença de um vasto estoque de dispositivos direta ou indiretamente presentes na sala de aula. (CITELLI, 2006). Em síntese, se apresentam novas injunções sociotécnicas, tecnoculturais, que facultam reconsiderar os modos de produzir/circular/receber as mensagens.

Tais mudanças de cenários, inclusive por sua profundidade e instauração de um “espírito de época” baseado na negação da estabilidade do presente (motivo pelo qual os usuários dos telefones celulares ou dos computadores e mesmo de produtos automotivos estão sempre esperando o novo modelo, a geração dos equipamentos que irá superar a versão anterior), têm levado estudiosos dos sistemas de comunicação a falar em circunstâncias pós-midiáticas. Entendendo-se o designativo não como ruptura ahistórica (o prefixo pós, agregado a modernidade, verdade, humano, etc., provoca incômodos,

⁹. Ressalte-se que nos referimos ao “reconhecimento de potencialidades”. Ou seja, não se pensa em alunos ou professores tornados “especialistas” em dispositivos de comunicação. O problema, como se espera estar esclarecendo, é de outra ordem e diz respeito às reorientações culturais que trazem consigo o necessário reconhecimento dos lugares sociais ocupados pelos instrumentos de produção.

sobretudo, por estabelecer uma linha de corte entre o antes e o depois, cujos ecos evolucionistas permanecem como fantasmas a assombrar as disputas intelectuais e garantias de campos simbólicos de poder, cuja aparente sofisticação enunciativa não consegue esconder), mas sim como sinalização de tendência expressa nos/pelos suportes e que revela outros modos de os meios se fazerem presentes, sobretudo quando comparamos sistemas como os digitais e os analógicos. A ampliação da banda larga, a disseminação das redes sociais, a montagem de uma arquitetura na qual a comunicação ganha desdobramentos e permite aberturas inovadoras, começam a construir o ambiente chamado de pós-midiático. A internet, por exemplo, não se alinharia mais àqueles dispositivos tradicionalmente incluídos sob o genérico nome de cultura midiática, devendo ser perfilada no amplo território da “criação cultural” (CASTELLS, 2001, p.32), visto facilitar e introduzir mudanças profundas nas maneiras de ver, perceber, sentir, transmitir, representar, compor, etc. As resultantes deste amplo reordenamento já são perceptíveis no interior da escola, impactando nas estratégias de ensino-aprendizagem e pedindo dos educadores soluções que tanto redefinem os procedimentos didáticos e pedagógicos como o façam tendo em vista um ambiente comunicacional cujo encantamento tecnológico não se sobreponha às implicações de outras naturezas: biopolítica, econômica, cultural, etc.

Apontávamos o desafio tecnocultural como instância importante a ser atravessada pela educação, caso deseje ela estreitar os seus mais do que necessários diálogos com a comunicação. E para nos atermos, sinteticamente, a um dos elementos que animam aquele repto, seria suficiente considerar o problema da aceleração social do tempo. Deve estar claro nesta altura da exposição que o modo como se dá a apreensão dos ritmos temporais em nossa quadra histórica consigna estreito vínculo com as tecnoculturas. Isto é, os nossos mecanismos cognitivos e perceptivos sugerem haver sofrido adequações para se relacionarem com o tempo fora dos marcadores tradicionais ou convencionais (o dia continua tendo, ao menos aproximadamente, 24 horas), e mesmo dos próprios fenômenos da natureza (sucodem-se o sol e a lua).

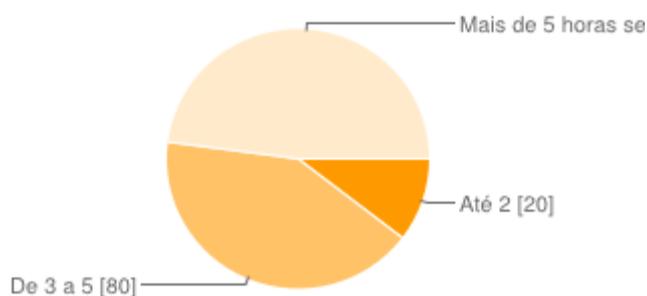
A sensação de que existe uma aceleração do tempo, concerne, muito mais, ao modo como os sujeitos se inserem na ordem social, nos imperativos do cotidiano, nas obrigações a serem cumpridas, no sentimento de iminência, e, sobretudo, na presença dos mediadores técnicos da comunicação. Estar *online*, seguir os ditames do *just in time*, e do *up to minute*, ampliar os espaços sem sair do lugar e com o simples toque na tela do

smartphone, o acesso *prestíssimo* às informações, muitas vezes fragmentadas, sem conexões entre si, acabam por levar a uma “recepção aos saltos”. A contraface deste regime de aceleração temporal pode ser localizada nos ambientes escolares, com os seus espaços fixos, delimitados territorialmente por muros e salas, a promoverem andamentos lentos, por certo necessários aos propósitos do discurso pedagógico¹⁰. Parece claro estarmos diante de circunstâncias históricas cujo ponto em comum, mais ou menos reconhecido, com maior ou menor âmbito de ação, está representado pela midiaticização, pelos intermediários técnicos da comunicação a recortarem objetiva ou subjetivamente a contemporaneidade alcançando diversas instâncias individuais e coletivas: sensorio, relações societárias, sociabilidades, plano cognitivo, sensibilidades, mundo do trabalho, vínculos familiares, disputas materiais e simbólicas, etc.

Na pesquisa por nós realizada, dirigimos, entre outras, perguntas aos docentes envolvendo a questão do tempo despendido para organizar afazeres profissionais ou pessoais. Recortamos algumas:

1) Caso você utilize computador para elaborar aulas/atividades didáticas, isto ocupa quantas horas durante a semana?

| | | |
|--------------------------|-----------|-----|
| Até 2 | 20 | 10% |
| De 3 a 5 | 80 | 41% |
| Mais de 5 horas semanais | 92 | 47% |



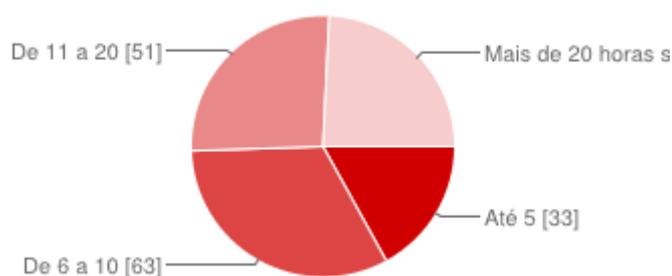
Como se verifica, o indicador de 3 a mais de 5 horas, fica responsável por 88% dos respondentes. Ponderaríamos, sem grande rigor numérico, a média de 1 hora/dia que

¹⁰. A questão em foco não diz respeito, evidentemente, ao fato de as instituições educativas formais serem levadas, por uma série de razões, a limitar os movimentos dos discentes, impondo certos regramentos compreensíveis, pois afeitos a problemas pedagógicos, cognitivos, etários, e, nas grandes cidades, a violência do entorno escolar.

o professor permanece defronte ao computador tendo em vista as tarefas decorrentes do magistério. Ou seja, é possível que a feitura do *PowerPoint* e mesmo de elaboração da aula apoiada em recursos digitais, esteja aumentando o envolvimento do professor com as demandas profissionais, em muitos casos comprometendo, inclusive, períodos de lazer, relações familiares, vida social, autoformação, etc. Caso isto esteja acontecendo – o que é provável – torna-se imperioso efetivar mudanças na própria funcionalidade da atual estrutura escolar.

2) Caso utilize internet, você o faz por quantas horas semanais?

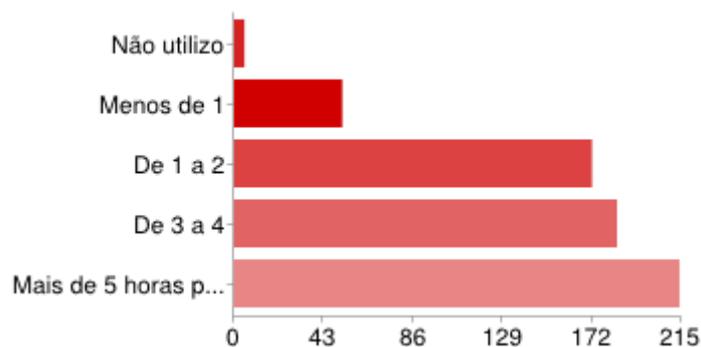
| | | |
|---------------------------|-----------|-----|
| Até 5 | 33 | 17% |
| De 6 a 10 | 63 | 32% |
| De 11 a 20 | 51 | 26% |
| Mais de 20 horas semanais | 47 | 24% |



A maior concentração nas horas semanais de uso da internet está na faixa entre 6 e 10 horas. É, aproximadamente, o mesmo tempo utilizado de maneira prioritária pelos docentes que responderam à pesquisa que havíamos realizada no ano de 2010. Entretanto, o período além de 20 horas ganhou significativo crescimento. Ademais, somados o tempo entre 11 e mais de 20 concentra, agora, 50% dos docentes. Em aproximações, podemos dizer que são mais de 2 horas por dia, nos sete dias da semana – seguramente com maior concentração nos sábados e domingos.

Apenas a título de exemplificação, acrescentamos uma das questões dirigidas aos alunos e voltadas ao problema foco que nos toma no momento.

1) Caso utilize internet, você o faz, aproximadamente, por quantas horas ao dia:



| | | |
|-------------------------|------------|-----|
| Não utilizo | 5 | 1% |
| Menos de 1 | 52 | 7% |
| De 1 a 2 | 172 | 25% |
| De 3 a 4 | 184 | 26% |
| Mais de 5 horas por dia | 214 | 31% |

Conforme se visualiza na tabulação, há certo equilíbrio entre os usuários que passam de 1 a 4 horas frente à internet, com a dominância dos que ficam mais de 5 horas. E, neste caso, é pertinente uma ponderação. Descontado o período em que o aluno permanece na escola e desenvolvendo atividades cotidianas, quase tudo o mais circunda em torno da internet, acessada via computador ou *smartphone*. Ou seja, uma série de tarefas e atividades levadas a termo na sala de aula poderiam envolver a internet, o que acabaria permitindo maior sincronização entre demandas da educação formal e hábito largamente disseminado entre discentes de uso da *www*. Por certo, trata-se de um aspecto dos fazeres pedagógicos e didáticos, pois uma série de requisitos ligados à sistematização de ideias e conteúdos, tão decisivos para o aprofundamento dos tópicos tratados pelas disciplinas, e mesmo às questões referidas aos processos formativos mais gerais dos discentes, que implicam, por exemplo, a leitura cuidadosa de textos literários, continuam à espera do trabalho minudente e paciente levado a termo nas salas de aula. De toda sorte, a dedicação dos discentes à internet não deixa de ser uma interessante provocação aos correntes mecanismos de funcionamento das instituições educativas formais.

As tabelas acima, que ganham sentido maior no conjunto do qual foram retiradas, servem, contudo, para mostrar como tanto professores como alunos vivem circunstanciados por novas apreensões do tempo, postas em ritmo de aceleração social e, certamente, a impactarem nas estruturas organizativas da escola.

Nota final

Buscamos fundir algumas questões teóricas e dados empíricos no intuito de indicar linhas de força orientadoras de pesquisas que vimos realizando na interface comunicação e educação. Firmamos como isotopia argumentativa a ideia de que as sociotécnicas ou as tecnoculturas trazem consigo uma série de consequências para o cotidiano de professores, alunos e das próprias estruturas funcionais das escolas. Um dos vetores a serem considerados neste processo é o modo como se dá a percepção do tempo. Certamente a rapidez do acesso às informações, as intensas trocas de mensagens, a permanente conexão *online*, estão a carrear desafios à dinâmicas escolares. O problema que se impõe neste contexto é, afastados os mecanismos de regulação e ativados os de discernimento, como trabalhar no âmbito das salas de aula com a apreensão de um tempo socialmente acelerado.

Referências bibliográficas

CASTELLS, Manuel. *A galaxia da internet*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001

CITELLI, Adilson. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo, Cortez, 2006

_____. (Org.) *Comunicação e educação. Os desafios da aceleração social do tempo*. São Paulo, Paulinas, 2017

FONTENELLE, Isleide Arruda. *Cultura do consumo. Fundamentos e formas contemporâneas*. Rio de Janeiro, FGV, 2017

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo, Companhia das Letras, 2013

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. São Paulo, Intrínseca, 2014

PRENSKY, Marc. *Don't bother me mom. I'm learning*. Paragon House, ST Paul, 2006

_____. *From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21 st century learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, 2012

ROSA, Hartmurt. *Social acceleration: A new theory of modernity*. New York, Columbia University Press, 2013

TAPSCOTT, Don. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York, MacGraw Hill, 1999