

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO

NINA QUIROGA FAUSTO NETO

**MÍDIA E EDUCAÇÃO: novos lugares do saber e debates sobre a
construção de um campo interdisciplinar**

Rio de Janeiro
2004

Nina Quiroga Fausto Neto

**MÍDIA E EDUCAÇÃO: novos lugares do saber e debates sobre a
construção de um campo interdisciplinar**

Trabalho de conclusão de curso
submetido ao corpo docente da Escola
de Comunicação Social – habilitação
em Radialismo, Escola de Comunicação
– ECO, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
bacharel em Comunicação Social,
habilitação em radialismo

Orientadora: Profa.Dra. Raquel Paiva

Rio de Janeiro

2004

Nina Quiroga Fausto Neto

**MÍDIA E EDUCAÇÃO: novos lugares do saber e debates sobre a
construção de um campo interdisciplinar**

Rio de Janeiro, 13 de Dezembro de 2004.

Profª Dra. Raquel Paiva, doutora, ECO- UFRJ

Prof. Dr. Maurício Lissowsky, doutor, ECO- UFRJ

Prof. José Henrique Ferreira Barbosa Moreira, mestre, ECO- UFRJ

Profª Dra. Fátima Sobral Fernandes, D. Sc., ECO- UFRJ

Fausto Neto, Nina Quiroga

Mídia e Educação: novos lugares do saber e debates sobre a construção de um campo interdisciplinar / Nina Quiroga Fausto Neto. Rio de Janeiro, 2004.
93 f.

Monografia de Graduação em Comunicação Social
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação - ECO, 2004.

Orientadora: Raquel Paiva

1.Comunicação 2.Educação.

3.Educomunicação – I.Paiva, Raquel (Orient.). II Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação III. Título.

CDD:

RESUMO

FAUSTO NETO, Nina Quiroga. **mídia e educação**: novos lugares do saber e debates sobre a construção de um campo interdisciplinar. Rio de Janeiro, 2004. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social) -Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Nas últimas três décadas, a mídia assumindo um papel central na sociedade, sobretudo entre as camadas mais jovens que crescem e se socializam sob sua influência e adaptados as suas linguagens. A escola tem enfrentado um duplo desafio: considerar a variável de uma nova “alfabetização” a que os alunos já foram submetidos antes mesmo de se matricularem, contribuindo para que avancem neste processo de domínio e criticidade sobre os meios e considerar estes meios como recursos de apoio as suas funções didáticas. Que variáveis o poder da mídia na sociedade “convoca” a escola a considerar? Que novos lugares “de saber” estão sendo construídos a partir da abundância de informações ofertados pela mídia? Como vem se construindo um possível novo campo de inter-relação Comunicação / Educação? Nesta monografia propõe-se o início de uma pesquisa sobre alguns debates que vêm se travando sobre as relações entre a mídia e a educação nas últimas décadas e como parte de seus autores vem pensando a construção de um possível campo inter-disciplinar.

ABSTRACT

FAUSTO NETO, Nina Quiroga. **Media and education**: new sources of knowledge and debates concerning the construction of an interdisciplinary field. Rio de Janeiro, 2004. Graduation paper – Communications Faculty, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004

During the last three decades, the media has assumed a central role in society, above all among the younger generations who are growing up and being socialized under its *influence and are moulded by its language*.

Schools face a two-fold challenge: taking into account the pre-existence of new process of literacy which its pupils have undergone even before enrolling in the school, contributing to their progressive fluency and critical posture towards the media and incorporating the media as tools for didactive functions

What are the variables that the power of media over society induces the school to consider? What are the new areas “of knowledge” that are being constructed from the abundance of information made available by the media? How is a potential new field of inter-relationship between communications and education being constructed?

In this paper is proposed the beginning of a research regarding debates which have arisen concerning the relationship between media and education in recent decades and how some of the authors have been considering the construction of a possible interdisciplinary field.

Agradeço muito aos que me apoiaram, cada um a seu modo, neste trabalho

Adilson Citelli

Ana Quiroga

Antonio Fausto Neto

Aparecida Chagas (Cida)

Cláudia Sanz

Erika Costa

João da Mata

José Luiz Braga

Marcelo Nascimento

Maria Aparecida Baccega

Marilena Cunha

Rita Carvana

Tatiana Leite

Valéria Reis

Colegas da Teleducação – Fundação Roberto Marinho

Agradecimento especial ao carinho de Raquel Paiva

*Dedico este trabalho a minha comunidade mais íntima,
minha família estendida.*

*A quem sabe que esteve bem perto durante este processo,
por amor,
e por acreditar em seu valor*

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Contexto do Tema	7
1.2 Justificativa da relevância do trabalho	10
1.3 Objetivos	12
1.4 Tipo de pesquisa realizada /metodologia adotada	12
1.5 Delimitação do tema	13
1.6 Organização do estudo	14

PRIMEIRA PARTE

2 O SABER ESCOLAR	16
2.1 As bases disciplinares do saber escolar	18
2.2 O livro	20
2.3 O professor	21
2.4 Outros modelos de ensino	24
3 O “SABER” MIDIÁTICO	27
3.1 Mídia, mídias	27
3.2 Algumas características do “saber” midiático	29
3.3 Um saber mediador entre os demais saberes	30
3.4 A televisão	32
3.5 Mídia, sensibilidade e política: os contornos do real	34
3.6 A <i>mediatização</i> como "virtualização" das relações humanas	35
3.7 Mídia e “lateralidades” das informações	35
3.8 Novas formas de saber	37

4 NOVOS LUGARES DE SABER	39
4.1 A Mídia pode não educar, mas o espectador aprende	40
4.2 Limites da escola, trunfos da mídia	41
4.3 Deslocamentos das formas e lugares de saber	46
4.4 Em busca do tempo “inter-ativo”	50

SEGUNDA PARTE

5 CONSTRUÇÃO DE UM POSSÍVEL CAMPO INTER-DISCIPLINAR: ANTECEDENTES	53
5.1 As interfaces comunicação/educação: primeiros debates	54
5.2 Educar para a comunicação	56

6 UM LUGAR PARA UMA NOVA RELAÇÃO	60
6.1 As primeiras experiências em Educação para os Meios	60
6.2 A “tradição oficial”	62
6.3 A comunicabilidade e a comunicação educativa	64
6.4 Experiências híbridas	66
6.5 “ <i>Los Seminários Latinoamericanos</i> ”	66
6.6 Um nome para uma relação	69
6.7 Novo campo ou interfaces?	71
6.8 As linhas de atuação da “Educomunicação”	74
6.8.1 A educação para os meios	74
6.8.2 Mediação tecnológica na educação	75
6.8.3 Gestão da comunicação na Educação	76
6.8.4 A área de reflexão epistemológica	76

CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS	84

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do Tema

A “revolução tecnológica” que, a partir dos anos 80 fez proliferar e baratearem-se os custos de acesso a recursos tecnológicos de comunicação; a progressiva entrada das mulheres no mercado de trabalho, permitindo (ou obrigando) aos seus filhos muito mais contato com meios de comunicação domésticos como a televisão e o rádio, a rápida expansão da internet, para começar, são elementos que mudaram a relação da sociedade com os meios de comunicação.

Para as gerações que cresciam, o profundo contato com os meios de comunicação não eram uma novidade, mas uma relação natural em seu processo de socialização. Estas gerações chegavam à escola de outra maneira, com uma nova sensibilidade e a escola viu-se “atônita” para integrar-se a esta nova realidade. A escola viu-se convocada a repensar seus tradicionais métodos de ensino-aprendizagem para um aluno que vinha “alfabetizado audiovisualmente” e com novas formas de perceber o mundo. Ainda que pouco preparado para decifrar certas intenções e processos políticos envolvidos na produção da informação midiática.

Mas estes meios, ao passo que se distribuíam com rapidez na sociedade, também se insinuavam como recursos de apoio ao próprio trabalho do educador em sala de aula. A utilização das tecnologias de comunicação prometiam dinamizar e acelerar o trabalho do professor, viabilizando, inclusive, o desenvolvimento de uma nova modalidade de ensino em ascensão: o ensino à distância.

Ao mesmo tempo, os grandes monopólios e redes que se formavam na “indústria” da comunicação, ainda antes dos anos 80, foram todos dinâmicas e mecanismos de expansão de uma indústria que passou a ver-se imbuída de um poder

sobre processos políticos e de socialização nunca antes visto. (MARTÍN BARBERO, 2004b), tornando urgente a tomada de consciência e a preparação da sociedade, mas em especial dos jovens, para o desenvolvimento de competências críticas para a recepção das mensagens veiculadas com a mídia.

Anos antes, ainda nos anos 70, educadores, setores da igreja e teóricos da comunicação e da educação já alertavam, com outras palavras, para esta grande mudança nos “lugares do saber” que o poder dos grupos de comunicação vinham configurando. (CITELLI, 1999)

A disponibilização de informações e o desenvolvimento de recursos de armazenamento de dados cada vez mais eficientes (SODRÉ, 2002) no campo da informática, ou através da televisão, e das redes informáticas, com cada vez mais modalidades e oferta de serviços, já nos anos 90 criaram novas dinâmicas de circulação das informações.

Multiplicando vozes e versões, com o advento da internet, permitindo o rápido transporte das informações, as novas mídias e as novas tecnologias das “velhas” mídias colocaram em questão a própria função da escola e do professor- um de seus grandes pilares- em sua tradicional “missão” de “transmitir” informação e conhecimento.

Além disto, o “fascínio” exercido pelos meios de comunicação seria o responsável por algumas posições “deslumbradas” com as chamados NTIC - Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação - por parte de instituições educativas, levando certas escolas, sejam elas do ensino regular secundário, sejam elas de 3º grau, educadores e outros profissionais a tratarem a tecnologia como uma instância não passiva de ser criticada, ponderada ou questionada. Ou seja, a tecnologia em si é

valorizada, símbolo do desenvolvimento tecnológico, cognitivo, e econômico da sociedade, uma postura radical e aparentemente ingênua, a chamada “tecnoutopia” (HUERGO, 2001; CASTILLO, 1999).

A função, tanto da escola, como da mídia, passou a ser questionada em diferentes fóruns sobre educação e comunicação. A mídia, que passava em algumas instâncias a “disputar” a atenção dos jovens escolares, era passível de críticas no que tange a sua programação e os limites de aprendizagem que geravam nos jovens em idade escolar. (BRAGA; CALAZANS, 2001). Vários estudos buscavam provar que o contato constante com estes meios, por parte das crianças e dos jovens, diminui o interesse e a capacidade de aprendizagem na escola. (ROCCO, 1994).

O desenvolvimento de uma mídia “educativa” de certa forma diminuía a angústia dos que acreditavam que as demais mídias “corrompiam” faculdades caras ao desenvolvimento do jovem. Mas, à parte da mídia educativa ou dos usos educativos que já vinham sendo feitos pelos meios desde os anos 30¹ (CITELLI, 2004), o questionamento sobre a falta de atuações educativas constantes da mídia geral se acirraram, culminando, no presente momento², na discussão sobre a potência de a mídia geral gerar informação e sua aparente incapacidade de ajudar a transformá-la em conhecimento. (HUERGO, 2001)

Portanto, há um questionamento global sobre a função que a mídia tem na sociedade, e a função que a escola, e em maior escala, o próprio campo da Educação, têm em uma época em que a disponibilização de informações parece não ser mais

¹ Entre as quais as experiências de Roquette Pinto e Anísio Teixeira são as maiores referências

² Ainda que os questionamentos já existam desde o surgimento de todas as mídias de massa, no caso do rádio, nos anos 30, no caso da TV, nos anos 50, no caso do computador/internet, nos anos 90.

atribuição das instituições de ensino e que essa disponibilização de informações parece não garantir a construção de conhecimento.

Pontos cruciais sobre os quais as instituições de ensino precisam avançar para não tornarem-se anacrônicas aos processos culturais vividos pelos educandos fora de sala de aula são discutidas, tanto desde o campo da comunicação, como desde o da Educação. Discute-se, também, que “novos lugares de saber” (MARTÍN BARBERO, 2004a) a escola pode assumir e contribuir para a gestão informacional de um mundo em que a variável comunicacional tem um grande valor. Uma nova área de reflexão epistemológica, inter-disciplinar parece querer despontar.

Autores dos campos da Educação e da Comunicação, bem como educadores, instituições internacionais de educação (como a UNESCO), governos (mais lentamente), organizações não governamentais, bem como associações nacionais e internacionais de pesquisa, vêm sistematizando e discutindo uma atuação e uma produção literária relativa às áreas de interface entre a Comunicação e a Educação.

1.2 Justificativa da relevância do trabalho

Em poucos momentos a discussão sobre Comunicação/Educação viu-se deslocada para a necessidade de aumentar o nível de escolarização da população ou, para a necessidade de preparar os consumidores, sobretudo os jovens, para uma recepção crítica para o contato com os meios, pelo que se interessa especialmente este trabalho. Ou ainda, para a necessidade de preparar os educadores para trabalhar com um aluno e uma realidade histórica que tratam de comunicação de massa como fontes legítimas de saber.

A relevância deste trabalho está em tentar mapear teoricamente alguns aspectos sobre a relação entre meios e educação que, infortunadamente, não vêm sendo debatidas, em larga escala, pela sociedade não especializada.

Por mais urgente que se possa fazer, para alguns autores e atuantes nos citados campos, a criação de um novo *locus*, de uma nova área de interface, teórica e prática, que integre os campos da comunicação e da Educação, ela parece ainda estar em construção. A bibliografia ainda é escassa, a legitimidade deste “novo campo” não é consenso, o campo da educação ainda impõe limites, desde resistências a “ressignificar” seu “lugar de saber”, até dificuldades estruturais para articular novos sistemas que incluam a questão da comunicação nos espaços escolares.

Além das razões citadas, uma experiência em uma instituição de educação que tem como maior instrumento de trabalho os recursos tecnológicos de comunicação, a Fundação Roberto Marinho, instigou o desejo de contribuir e buscar fontes de apoio teóricos para aprimorar um trabalho nas áreas citadas. Tenta-se, com isso, integrar este trabalho em um projeto global em andamento nos citados campos, que parece buscar instrumentos tanto na Comunicação como na Educação para estimular o exercício da cidadania de todos os agentes envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem.

A urgência de se sistematizar as atuações que vêm sendo realizadas, seja em instância prática, seja teórica, num campo que vem dando demonstrações de querer despontar; a vontade de contribuir com o aumento da oferta bibliográfica; a necessidade de se reconhecer e refletir, de dentro de uma instituição de ensino, sobre a resignificação dos “lugares de saber”, antes atribuídos apenas a estas mesmas instituições, torna o presente trabalho relevante.

1.3 Objetivos

Investigar algumas bases deste desafio ao qual as instituições de ensino vêm-se estimuladas a enfrentar, qual seja, uma aproximação dos recursos, técnicas, linguagens e discussões em torno da Comunicação na sociedade.

Em paralelo, destacar alguns tópicos de discussões sobre a construção de um possível novo campo, interdisciplinar, formado por teóricos e profissionais originalmente oriundos dos campos da Comunicação e da Educação.

1.4 Tipo de pesquisa realizada /metodologia adotada

A pesquisa realizada teve suas primeiras fontes bibliográficas situadas na Internet, meio que é constantemente **tema** de pesquisas realizadas dentro área de interface da Comunicação/Educação.

Ali foi possível observar utilizações educativas práticas deste meio, além de localizar *sites* de centros de pesquisas ligados ao tema deste trabalho e material bibliográfico - artigos, trechos de livros, resumos – boa parte deles sendo teses e artigos só acessíveis pela rede, ou em seus estados/países de origem.

A internet e a orientação acadêmica levaram a referencias de autores que pesquisam o tema deste trabalho. Da leitura destes autores, outros teóricos foram sendo apontados como produtores ativos na área de Comunicação/Educação.

Por fim, foram entrevistados dois professores atuantes no NCE - Núcleo de Comunicação e Educação do CCA/ECA/USP, centro de pesquisa de referência no estudo no tema no Brasil e na América Latina.

1.5 Delimitação do tema

O tema foi delimitado de modo a fornecer mais subsídios para o entendimento sobre os fenômenos descritos nesta introdução: a construção de um possível campo inter-disciplinar que compreenda a atuação de profissionais, tanto da comunicação, como da Educação.

Para isso, procurou-se elencar: os pilares básicos dos tradicionais lugares do saber, protagonizados pelas instituições de ensino; as características de um novo tipo de saber insurgente, o “saber” midiático; algumas discussões no meio acadêmico sobre a relação das instituições de ensino com os meios de comunicação, em especial as que lidam com alunos em idade escolar, e as principais sistematizações realizadas por pesquisadores latino-americanos sobre a construção de um possível novo campo nas interfaces entre a Comunicação e a Educação.

Nesta delimitação foi favorecida a perspectiva da Comunicação e de seus autores. Esta opção foi feita, tanto pelo vínculo da autora com o curso de Comunicação, do qual este trabalho é conclusão, como das evidências da existência de um maior número de autores provenientes deste campo a discutir as questões relativas ao tema em estudo. O tema compreende um mapeamento das discussões feitas dentro do campo da Comunicação sobre uma nova forma de saber que vem emergindo a partir da experiência com os meios de comunicação e como a educação, representada pelas unidades escolares, vem se posicionando frente a este fenômeno.

Quando, neste trabalho, analisa-se a “entrada” da Comunicação nos espaços escolares não há referências apenas à presença dos meios técnicos, mas a tudo que signifique um aumento das possibilidades comunicativas dentro naquele espaço, seja

em relações estabelecidas entre os alunos com a máquina, seja entre as possibilidades de comunicação entre o docente e o aluno, ou da escola com o mundo externo.

Não se pretendeu analisar os formatos e conteúdos de nenhum veículo de comunicação em específico, apenas citar as características gerais do tipo de informação veiculada na mídia em geral. Da mesma forma, não se pretendeu fazer estudos específicos de recepção dos meios pelo aluno, nem estudos de caso sobre a entrada da comunicação e de seus meios nas escolas, mas analisar teoricamente algumas bases que constituíram as convergências entre dois campos, culminando nos ensaios de criação de um novo campo interdisciplinar.

Quando se refere a “educação”, não se limita a compreender apenas os espaços escolares de ensino, mas a todas as instâncias que funcionem declaradamente como espaços de aprendizagem. Quando se desejou referir aos espaços escolares, sejam eles de ensino formal ou não formal, em geral se usou expressões como “instituições de ensino” ou “escolas”.

1.6 Organização do estudo

O estudo foi organizado em seis capítulos e dividido em duas partes.

A primeira parte compreende os três primeiros capítulos, nos quais se tentou elencar as principais características dos saberes escolar (segundo capítulo) e midiático (terceiro capítulo) e as relações de conflito e cooperação entre as instituições de ensino e a mídia (quarto capítulo)

Na segunda parte, buscou-se mapear as bases que possibilitaram, desde o campo da comunicação, uma abertura e uma sensibilização deste campo para sua aproximação com o campo da educação (quinto capítulo) e as principais discussões

desenvolvidas por um corpo de autores provenientes de ambos os campos, sinalizando as linhas teóricas que vem sendo desenvolvidas por eles (sexto e último capítulo).

PRIMEIRA PARTE

2 O SABER ESCOLAR

Desde os mosteiros medievais até os dias de hoje a “transmissão” do saber sempre foi praticada em locais fixos onde mestres experientes “ensinavam” o que seria pertinente aos mais jovens saber. Os rituais de aprendizagem, tais como: horários, disciplinas comportamentais, os conteúdos programáticos e tratamentos hierárquicos a serem praticados pelas partes envolvidas eram submetidos a regras definidas pelos mais experientes. (MARTÍN BARBERO, 2004a)

Um sistema educacional estabelecido teria por função primeira criar uma base de saberes comuns na sociedade, saberes estes que deveriam contribuir para a integração social e para a manutenção dos valores vigentes. Em segunda instância, estes saberes serviriam também para o atendimento de necessidades sociais diferenciadas, constituindo o que denominam “saberes especializados”, relacionados aos caminhos da profissionalização. (BRAGA; CALAZANS, 2001).

Estes espaços físicos de aprendizagem formal são, tradicionalmente, as instituições de ensino, as escolas, onde os mestres são, na maior parte das vezes, mais velhos e sempre mais experientes que seus alunos. Esta condição os faria, junto aos gestores de currículos do Estado, discernir, com propriedade, o que seria e o que não seria legítimo na esfera do conhecimento, em suma, o que deveria ser reproduzido e o que não poderia ser revelado aos estudantes.

Além da escola, as aprendizagens poderiam dar-se em outras esferas, sobretudo na família, e entre pares etários, na cultura enfim, espaços também reconhecidos como fontes de aprendizados. (BRAGA; CALAZANS, 2001; SODRÉ, 2002). Porém, se o

conteúdo a ser apreendido pela criança ou jovem era considerado importante, a escola foi, tradicionalmente, reconhecida pela sociedade como o espaço legítimo de onde estes conteúdos devem ser transmitidos

[...] a sociedade atribui ao seu sistema propriamente educacional todas as aprendizagens que, percebidas como de particular valor humano e social geral, não podem ser deixadas aos espaços auto-regulados da família, da cultura e da vida prática.

(BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 38)

Apesar de eleita para determinar o que o cidadão egresso deveria saber para atuar no mundo, sendo ainda mais determinante do que a família neste processo de formação do indivíduo, a escola ocidental não geriu com total autonomia a escolha dos currículos, pois deveria cuidar para que não se contrapusessem aos projetos de desenvolvimento das vigentes sociedades modernas industrializadas. Para Schaun,

[...] À Educação impunha-se administrar a transmissão do saber conforme os conteúdos prioritários ao desenvolvimento econômico e social no modelo industrial. (2002, p. 85)

Sodré vai além ao afirmar que, já no século XX, toda a estrutura e concepção das instituições de ensino acompanhavam modelos **específicos** de produtividade industrial:

A geometria verticalista do lugar tradicional do professor e os currículos organizados em bases de disciplinas separadas têm muito a ver com a disciplina rotineira, segmentada e repetitiva das linhas de trabalho tayloristas e fordistas, que vêm organizando. (*Idem*, 2002, p. 100)

2.1 As bases disciplinares do saber escolar

Voltando um pouco no tempo e tentando encontrar bases mais gerais de estruturação do saber escolar, Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir”, descreve a série de recursos disciplinares que as sociedades desenvolveram, desde o século XVII, como instrumentos claros de dominação. Segundo o autor, até os dias de hoje estes recursos são utilizados para “transformar” aprendizes em sujeitos produtivos, condicionando-os, ao passo que oferecendo-lhes subsídios concretos para a manutenção deste condicionamento.

Os métodos disciplinares, que se adequaram aos regimes hospitalares, escolares e militares, permitiam controlar todas as operações do indivíduo, desde o nível corpóreo ao condicionamento de suas forças psíquicas com o objetivo de adaptar os indivíduos a um estado de “docilidade-utilidade”. (FOUCAULT, 1975)

Desde o sistema de punições e sanções aos possíveis desvios da linha “evolutiva” a ser seguida pelos alunos, até a arquitetura dos espaços físicos, os métodos disciplinares do sistema escolar teriam sido projetados de modo a garantir o aproveitamento das “aptidões” e “capacidades” dos aprendizes, sem permitir que dali pudessem emergir criatividade desviantes

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado a “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (*Ibidem*, p.127)

Algumas dinâmicas e imposições como a instituição das “séries” e a disposição dos alunos em fileiras ou separados por grau de “conhecimento”, representavam a

possibilidade de estabelecer controles e intervenções minuciosos, assim como classificar e utilizar os indivíduos “[...] de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem [...]”. (FOUCAULT, 1975, p.144)

Um dos principais recursos que garantem o sucesso do poder disciplinar, viabilizado nos sistemas de sanções e promoções, assim como a citada “utilização” dos indivíduos produtivamente, é o exame, instância em que a Educação, representada pela escola se baseou para definir-se como ciência: “[...] A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação de ensino”. (*ibidem*, p. 166)

Para produzir um estado ininterrupto de verificações dos conhecimentos “absorvidos” pelos alunos, os sistemas de ensino regular³ precisaram formar alguns pilares sustentadores da dinâmica das constantes examinações, nos quais se destacam o professor (BRAGA; CALAZANS, 2001) e os materiais didáticos, estes representados simbolicamente pelo livro.

Para Martín Barbero,

A escola encarna e prolonga, como nenhuma outra instituição, o regime do saber que instituiu a comunicação do texto impresso [...] paradigma de comunicação que desde o final do século XVII converte a idade no “critério de coesão da infância. (2004a, p. 336)

³ Diz-se “regular” para diferencia-los dos sistemas de ensino que não se baseiam nos mesmo pilares, como, por exemplo o ensino à distância.

2.2 O livro

O texto impresso, representado pelo livro para o uso em sala de aula, incorporaria e representaria simbolicamente as passagens etárias e cognitivas do aluno, a principal referência de verificação dos graus de aprendizado obtidos por ele. Na medida em que vai “avançando” no tempo, mais elementos de mundo vão sendo revelados ao aprendiz, em ordem crescente de volume e complexidade. (MARTÍN BARBERO, 2004a)

Ainda segundo Martín Barbero (*Idem*), foi pela materialização do conhecimento nos livros que, não só os professores, mas, também, os pais puderam ter controle sobre o que seus filhos aprendiam, pois o livro, como um produto concreto, material, não permite a dissimulação de seus conteúdos. Qualquer pai, *a priori*, saberia o que seus filhos andavam lendo, dentro ou fora do espaço escolar.

Paradoxalmente, apesar de o livro ter sido o eixo cultural, símbolo de erudição das sociedades européias, que nos “emprestaram” todo o modelo educacional que empregamos - desde os “jesuítas-professores” da sociedade colonial até os dias de hoje - nas sociedades latino-americanas, como a baixa escolarização sempre foi um grave problema social, o livro terminou representando uma “muralha que deixava as maiorias fora da cidade letrada” (MARTÍN BARBERO, 2000, p. 57).

Mesmo assim, a relação do aprendiz com a leitura, a progressiva capacidade de ler mais volumes - e com teor mais complexo - passou a estabelecer as bases de “normalidade” às quais o aluno deveria ser remetido para que se avaliassem suas capacidades e evoluções cognitivas, o que determinaria, por consequência, os deveres e direitos a serem incorporados, segundo a determinação de sua faixa de idade, normalidade e maturidade

[...] o avanço intelectual segue paralelo ao progresso na leitura [...] essa correspondência estrutura a informação escolar de forma tão sucessiva e linear que, de um lado, todo atraso ou precocidade serão considerados anormais e, de outro, se identificará a comunicação pedagógica com a transmissão de conteúdos memorizáveis e reconstituíveis. (MARTÍN BARBERO, 2004a, p. 336)

Em quase todas as classes sociais, a maioria das pessoas tende a associar o livro às atividades escolares o que, faria com que, após terminado o período de frequência às instituições de ensino, os egressos simplesmente abandonem os livros, não enxergando nestes mais nenhuma utilidade ou função (MARTÍN BARBERO, 2000).

Resistindo a críticas subliminares a um sistema que “enquadra” o aluno segundo sua capacidade para fazer leituras cada vez mais complexas, ao mesmo tempo em que determina o que lhe é adequado ler, o livro se tornaria o grande símbolo de um modelo educacional em que os saberes deveriam ser transmitidos dele para o aluno - que deveria memorizar seus conteúdos - ou dele para o outro grande pilar do sistema educacional: o professor. (BRAGA; CALAZANS, 2001).

2.3 O professor

Ao professor, como primeiro representante prático da legitimidade que o sistema escolar tem para selecionar os conteúdos pertinentes a serem ensinados, são atribuídas as funções de transmitir e verificar, através de sistemas diversos de exames, a apreensão dos conteúdos dos livros pelos alunos.

Essa “transmissão” comportaria também um certo grau de “tradução”: esforço do professor em adequar a linguagem escrita para uma linguagem a ser desenvolvida por ele mesmo, oralmente, ou, tradicionalmente com o apoio eventual da “clássica” lousa.

As influências europeias na concepção de educação que coloca o livro como grande representante de erudição, “emprestou-nos” também esta tradição de didática oral, na qual o professor fala e o aluno escuta, tradição proveniente, segundo Orozco Gómez, dos processos catequizantes e de ensino desenvolvidos pela igreja católica (2001).

A concepção de que caberia ao professor como detentor, junto aos livros, dos conhecimentos necessários que a escola tem por obrigação “ensinar” para o aluno, julga caber ao aprendiz apenas “receber” os conteúdos, pois considera que, desta forma, estes conteúdos seriam “naturalmente” transformados em aprendizados (FREIRE, 1987).

Esta concepção foi denominada pelo educador Paulo Freire “Educação Bancária”⁴, uma vez que o aluno era tratado como um espaço vazio que deveria ser “preenchido” com as informações transmitidas pelos livros e pelos professores, não lhe cabendo ou sendo esperado nenhum grande esforço consciente de elaboração e interpretação durante todo o processo, que levaria por fim - e “naturalmente”- ao aprendizado.

Para Pierre Bourdieu (1975), apesar de um aparente esforço por parte do professor em estabelecer uma “comunicação pedagógica” com o aluno, uma relação de mútua compreensão e de atenção as suas demandas como aprendizes, a própria condição de autoridade e distância do aluno que lhe foi atribuída, (o professor “saberia”, ao passo que o aluno seria “ignorante”) dificultaria a compreensão dos conteúdos e a própria aprendizagem por parte dos estudantes.

⁴ Idéia desenvolvida em “A Pedagogia do Oprimido” (1987) e referenciada ao longo de sua obra.

A linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma, todo o sistema de coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima. (BOURDIEU, 1975, P. 121)

Isto significa que, mesmo que o professor esteja preparado para “ensinar”, saiba como se reportar, tenha bons recursos de comunicação, desenvolvidos por séculos de prática na oratória, em suma, que domine boas técnicas de linguagem para trabalhar com os alunos, seria sua autoridade intrínseca uma “barreira” que cria sistemas de coerção pela própria linguagem, o que, ao fim, colocaria a informação em segundo plano: “A instituição confere ao discurso professoral uma *autoridade estatutária* que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação”. (*Ibidem*, p. 122)

Bourdieu vai ainda além da questão da “autoridade estatutária quando sugere que, tanto professor quanto aluno, têm consciência deste “fosso” compreensivo, mas que se omitem e/ou tranquilizam pelo respaldo e a legitimidade que a instituição escolar que apóia o educador estende a este profissional. “A ilusão de ser compreendido e a ilusão de compreender podem se reforçar mutuamente, servindo-se reciprocamente de álibi, porque tem seu fundamento na instituição”. (*Ibidem*, P.125)

Assim, apoiada no professor, em sua “[...] posição de poder na relação pedagógica” (SODRÉ, 2002, p. 78) e no material didático, a escola deteve, seguida pela família, ao longo dos últimos séculos, a maior responsabilidade pela educação dos jovens e crianças que deveriam sair das instituições aptos a dominarem as regras fundamentais de socialização e os instrumentos básicos para tornarem-se, mais à frente, cidadãos que poderiam desenvolver profissões úteis a sociedade.

Ainda que não pudesse prever a “infinidade de conjuntos e situações-problema que o futuro egresso enfrentará” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 109), a escola se preocupa em fornecer saberes básicos comuns para que qualquer egresso esteja apto a ser coerente com as ordens estabelecidas na sociedade, que nunca viu com bons olhos os processos de auto-didatismo, considerados “menores”, e representando riscos para a manutenção desta base de “conhecimentos” e normas comuns.

Desta forma, as escolas de modelo tradicional tomaram para si a responsabilidade de selecionar e “transmitir” os conhecimentos que julgaram necessários ao aluno em sua missão de tornar-se um sujeito produtivo. Para isto, se apoiou em três eixos básicos: hierarquia, coerção e exclusão. (CITELLI, 1999)

A tendência, neste tipo de escola, foi a de elaborar programas educativos fechados em que não se ajustam comportamentos que possam levar à quebra das seqüências hierárquicas justificadas pela lógica da melhor escolha dos conteúdos e pela autoridade de quem os selecionou. (*Ibidem*, p. 84)

2.4 Outros modelos de ensino

Kaplún defende que a visão desenvolvimentista da economia, a partir dos anos 70, permeou a educação latino-americana, cobrando das escolas, através de seus gestores, resultados quantitativos baseados na verificação dos conteúdos apreendidos pelos alunos ao fim dos cursos.

Segundo um outro modelo de educação, baseado no *processo*, ou seja, no que se passa na relação informação-professor-aluno, o foco está na aprendizagem (KAPLÚN, 1999), nas relações que se constroem no processo de transformação das

informações em conhecimento *pelo aluno*. Neste período, educadores como Paulo Freire desenvolviam “contra-propostas” à visão estritamente desenvolvimentista da educação e da sociedade.

Outros modelos de gestão do conhecimento são propostos, em que o aluno é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não bastando, portanto, que ele memorizasse as informações, mas que “construísse o conhecimento” (sendo, para isto, sempre estimulado a “aprender a aprender”).

Em geral, estas experiências basearam-se nas concepções de Piaget, Vygotski, Paulo Freire, Freisnet, entre outros autores que propunham que o aluno fosse o sujeito das aulas e não um receptor passivo de informações a serem recebidas, de modo geral, de forma descontextualizada de sua realidade. (CITELLI, 1999)

Da mesma forma, claro está que o sistema escolar enfrentou mudanças substanciais relacionados a seus mecanismos de coerção, exclusão e nas formas de posicionar o aluno frente ao conhecimento. (NUNES, 1994) No caso brasileiro, uma grande reforma da educação⁵ colocou em questão certos paradigmas, como por exemplo, o fato de o poder do professor estar baseado em critérios subjetivos. Ainda que ancorados no projeto modernizador que ainda via o aluno como um sujeito a ser ‘capacitado’ para uma ordem produtivista, representou alguns avanços no que concerne a padronização das técnicas didáticas.

Portanto, apesar de a referência a “saber escolar” estar ligada a um padrão geral de estruturação do conhecimento dentro do sistema escolar ao longo dos séculos, não

⁵ Empreendida no Distrito Federal entre os anos 20 e 30 e liderada pelo educador Anísio Teixeira. (NUNES, 1994)

se pode deixar de sinalizar que, a partir dos anos 60 deste século, também houve na América Latina experiências de escolas frequentemente chamadas “alternativas” ou “experimentais” que questionavam o modelo autoritário, monológico, de formação “enciclopédica” e elitista, além de desconectado da realidade dos alunos, empreendido pelas escolas tradicionais.

Interessa-se, porém, neste trabalho, muito mais do que em fazer uma genealogia das mudanças empreendidas e sofridas em/pelo sistema escolar, por procurar os pilares básicos em que se baseia este “lugar de saber”, no que pode tanger uma análise comparativa sobre duas poderosas formas de saber em vigor nas sociedades contemporâneas: o “saber” escolar e o “saber” midiático.

3 O “SABER” MIDIÁTICO

Quando se fala em “mídia” ou “meios de comunicação de massa”, em geral faz-se uma associação direta com os veículos de comunicação mais antigos e conhecidos, o rádio e a televisão, o que é natural, devido ao fato de serem, ambos, os produtos culturais mais consumidos no Brasil, sobretudo por crianças e adolescentes. (AZAMBUJA, 1995) Segundo dados de uma pesquisa encomendada ao IBOPE pelo ministério da Ciência e da Tecnologia em Julho de 2002, o brasileiro passa uma média de quatro horas e cinco minutos assistindo à TV aberta.

Ainda que, para o “senso comum”, o termo mídia designe apenas o conjunto dos canais de comunicação como o rádio, a TV ou mesmo o jornal impresso, e os veículos de comunicação *on line*, além dos profissionais envolvidos em seu processo de produção, há autores que vêm tentando dar outros contornos, por vezes mais amplos, por vezes mais restritivos à idéia de “mídia”, sobretudo quando coloca-se em questão a existência de um possível “campo midiático”.

3.1 Mídia, mídias

Para Adriano Duarte Rodrigues (2000), há um equívoco na generalização corrente do termo “*mídia*” quando ele é descrito como o conjunto da imprensa escrita, o rádio e a televisão. Segundo o autor, a idéia de “campo dos *media*” é muito mais uma noção abstrata de uma instituição com dispositivos para gerir a mediação da *experiência* dos diferentes campos sociais.

Estariam incluídos nesta noção de “campo midiático” os domínios da experiência como a moda, a publicidade e as redes telemáticas, que teriam a característica comum de oferecer dispositivos artificiais que intermedeiam a experiência do homem com o

mundo: “O campo dos *media* gere os dispositivos de percepção da realidade e constitui, deste modo, a própria experiência do mundo moderno [...]”. (RODRIGUES, 2000, p. 208).

Para este autor, qualquer esfera que utilize processos de publicização da informação estaria incluída na idéia de “campo midiático”, ao passo que nem todas as instâncias dos veículos de comunicação se enquadrariam neste conceito.

Assim, por exemplo, a administração de uma empresa jornalística, embora pertença obviamente ao sector jornalístico, não faz parte do campo dos *media*. Por seu lado, os dispositivos de microscopia eletrônica ou as redes telemáticas, por exemplo, embora não façam parte do domínio jornalístico, são dispositivos naturais de percepção. (*Ibidem*, p. 202-203)

O campo dos *media* teria, portanto, como unidade estrutural, os citados “dispositivos”, que seriam recursos tecnológicos de comunicação que criam, artificialmente, uma área de interface sensorial dos homens com o mundo: telas, sons, imagens. Os órgãos sensoriais fisiológicos do homem –olhos, boca, ouvido – seriam dispositivos naturais, sendo através deles que teríamos sensações e, logo, sentimentos sobre o mundo que nos afeta.

Os dispositivos artificiais são objetos de intervenção técnica que inaugurariam a possibilidade de o sujeito se relacionar com um mundo que não está ao seu alcance imediato somente com o uso de seus dispositivos naturais. Baseados em tecnologias de relação à distância, estes dispositivos propõem uma nova relação sujeito-informação-mundo, “[...] assegurando a sua percepção para além das fronteiras que delimitam o mundo vivido das comunidades tradicionais.” (*Ibidem*, p. 202)

Muniz Sodré caracteriza o *medium* como uma “prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível”, seriam, portanto, os “dispositivos”, que viabilizariam um novo tipo de interação – a “tecnointeração - entre o indivíduo e a informação, bem como a relação entre indivíduos mediada pela máquina (2002).

Para Esteves (1998), porém, o campo dos media define-se pela sua natureza simbólica, pela sua importância no imaginário social e não por fatores objetivista, como a disposição de tecnologias que lhe é próprio: “[...] elas (as tecnologias), tal como muitos outros elementos que constituem o campo dos media, obedecem a uma lógica que em larga medida as transcende.” (*Ibidem*, p. 173)

Mas que características, formatos e estruturas têm estes meios, que chegam a fazer emergir uma nova forma de saber, capaz de “simular” processos aparentemente fluidos (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 129) de aprendizagem ? O que há em comum entre os elementos e meios que compõem este “Campo da mídia”, seja em sua natureza simbólica, seja na disposição de técnicas e tecnologias, que lhes cabe, definindo novas formas de interação do homem com a informação e com os demais indivíduos?

3.2 Algumas características do “saber” midiático

Para Ramonet, (*apud* MORAES, 2003) a revolução digital da comunicação fez fundirem-se esferas tradicionalmente setorializadas do campo, às quais ele denominou esfera da “informação” (imprensa, informação radiofônica, agências de notícias, noticiários na televisão, etc), esfera da comunicação institucional (a publicidade e a propaganda) e a esfera da cultura de massa em seu sentido mais amplo (a telenovela, a edição literária de massa, o cinema de massa, etc).

Como consequência da revolução digital, é extremamente difícil hoje em dia, intelectual e objetivamente, estabelecermos distinções nítidas entre o mundo da mídia, o mundo da comunicação, o mundo que poderíamos denominar cultura de massas e o mundo da publicidade. Cada dia existem menos fronteiras entre estes três setores. (*apud* MORAES, 2003)

Dessa forma, o que se teria hoje é uma fusão de técnicas, linguagens e recursos que são utilizados nessa fusão das esferas descritas, sob a égide de três características que o autor descreve como sendo básicas em qualquer “sistema midiático”: a simplicidade, a rapidez e a utilização de elementos espetaculares. E atravessando as três características, “a expressão pelas emoções”. (*ibidem*, p. 249)

Para a mídia alcançar o caráter “simples” de seu discurso, são apagadas todas as marcas subjetivas que por ventura dificultem o entendimento por parte do espectador, ouvinte ou leitor, configurando um discurso de “[...] natureza exotérica, isto é, compreensível independentemente da situação interlocutiva particular”. (RODRIGUES, 2000, p. 208)

O que não quer dizer que o discurso midiático não disponha de recursos não literais, mas simbólicos, que facilitem a compreensão de seu conteúdo, ainda que isto implique na “metaforização terminológica”, na utilização de analogias, e metonímias para garantir uma eficácia em sua função de mediador entre os demais campos sociais.

3.3 Um saber mediador entre os demais saberes

Chega-se a uma característica central do saber midiático: tradicionalmente ele se configurou como um discurso simples, direto e apelativo às emoções por vir-se convidado a ser um mediador entre saberes específicos e o cidadão não especializado.

O campo midiático foi reconhecido como competente para dar caráter público às informações que tem como função distribuir, pois

a sua concretização tem lugar, como é sabido, com base numa ideologia própria das sociedades modernas: o chamado ‘direito à informação’, na sua dupla vertente de “informar” e “ser informado”, e a supressão sistemática das práticas de segredo que eram regra nas sociedades tradicionais. (ESTEVEZ, 1998, p. 149)

Coube ao campo da mídia, em sua missão de fazer confluír os demais campos sociais conferir uma certa “*homogeneidade*” entre os campos, o que, por conseguinte lhe fez conferir também uma certa homogeneidade estética no tratamento de qualquer informação, não importando o meio de sua veiculação. Para alguns autores, (RAMONET citado por Moraes, 2003; IANNI, 2000; OROZCO GÓMEZ, 2001), este “tratamento” comum corresponde à forma “espetacularizada” de se difundir a informação. Nada que se veicula pela mídia deve ser simplesmente informativo: deve entreter e funcionar como um “programa”, um espetáculo para quem assiste.

No que Ianni (2000) define como ‘ágora eletrônica’⁶, os indivíduos veriam todos os aspectos sociais conflitivos, de desigualdades e alteridades sociais transformados em expressões criativas e agradáveis aos sentidos, que no máximo remeteriam a uma otimista idéia de “diversidade”: “Aí, tudo se espetaculiza e estetiza, de modo a recriar, dissolver, acentuar e transfigurar tudo o que pode ser inquietante, problemático, aflitivo”. (*ibidem*, p. 155)

A lógica de um discurso espetacular da mídia não é aplicada apenas nos formatos fictícios, dramatúrgicos, ou de entretenimento. É uma lógica que já está

⁶ Termo citado de Stefano Rodotà (1997), que remete a comunidade que se forma em torno do consumo dos meios eletrônicos

impregnada em todos os discursos, inclusive no jornalístico, que tradicionalmente toma para si a responsabilidade de exacerbar o discurso simples, direto e rápido, em um aparente compromisso a mais com a objetividade.

La práctica periodística no está pues orientada a “informar” y “opinar”, sino también a divertir, excitar, producir emociones [...]. De esta forma los lectores, telespectadores y el público en general están acostumbrados a que el medio ofrezca una selección de la información no ya relevante sino, sobre todo, que responda a las características de un discurso televisivo espectacular”⁷
(GARCÍA MATILLA, s. d., p. 6)

Para Sodré (2003), o discurso “estetizante” da mídia chega a influenciar o público principalmente em nível emocional e sensorial, quando estetiza generalizadamente a vida social e estabelece comunidades de gosto, “[...] na realidade o gosto “médio”, estatisticamente determinado.”¹ (*ibidem*, p. 45)

3.4 A televisão

No caso brasileiro, é como se a sociedade só acreditasse em uma realidade exibida pela tela da TV: “O que é invisível para as objetivas de TV não faz parte do espaço público brasileiro. O que não é iluminado pelo jorro multicolorido dos monitores ainda não foi integrado a ele”. (Bucci *apud* Baccega, 1999, p. 11.)

Para Eugênio Bucci, (1997) a televisão é o veículo de maior audiência nacional, tendo uma importância muito maior do que qualquer outro veículo de comunicação no país. Para o autor, o Brasil se reconhece e comunica pela televisão, sendo o 3º país em consumo deste meio (atrás de EUA e Japão).

⁷ “A prática jornalística não está orientada apenas a “informar” e “opinar”, mas também a divertir, excitar, produzir emoções [...]. Desta forma, os leitores, telespectadores e o público em geral estão acostumados a que o meio ofereça uma seleção da informação não necessariamente relevante mas, sobretudo, que responda às características de um discurso televisivo espectacular.” – (tradução nossa)

A televisão ganhou grande importância na formação da identidade nacional, atualmente sendo tratada como o fenômeno técnico-midiático-cultural de maior penetração na vida do cidadão brasileiro e latino-americano (OROZCO, 2001).

Segundo José Arbex (1998), a televisão é hoje o mais importante meio de comunicação porque seria o veículo que mais aproximaria o espectador de uma pretensa “realidade” exterior ao lar, pois sua linguagem “convida permanentemente o telespectador a identificar a ‘realidade’ com aquilo que ele vê, e o telespectador se sente confortável por ter acesso tão direto ao mundo ‘real’”.¹ (*Ibidem*, p. 8-9)

A televisão parece dispor de algumas características potencialmente atraentes ao grande público, sobretudo a uma camada da população pouco ou não letrada. Esta mídia pareceu “entender” com maestria uma lição básica do paradigma da difusão (BOUGNOUX, 1994) de qualquer enunciado: que para despertar o interesse de alguém, mantendo-o “conectado” com a realidade veiculada, é preciso fazê-lo sentir-se parte, de alguma forma, daquela realidade, através de recursos que criem identidades do “receptor”, com as mensagens.

Segundo Kerkhove (1997) – retomando Mc Luhan - a TV consegue esta conexão com o espectador falando as suas emoções, sensibilizando-os em um nível, não ideológico, mas em nível “tátil”:

Este é outro aspecto da misteriosa dimensão tátil que Mc Luhan atribuía à televisão. Quando sugeriu em obras mais tardias que “o meio é a mensagem” [...] queria na verdade dizer que a televisão nos acaricia e impregna o seu significado por debaixo de nossa pele. (*Ibidem*, p. 49)

A psicanalista Maria Rita Kehl apóia a sustentação deste caráter quase fisiológico, de afeto às emoções do telespectador, de poder ao nível sensorial que a

televisão exerceria sobre seus consumidores, ao argumentar que a televisão exerce enorme atração sobre um público em crescimento porque propõe a lei do “gozo”. Para ela, a TV indica o tempo todo ao seu espectador que ele deve gozar, oferecendo, como estímulo, informações prazerosas ou espetaculares que lhe dão prazer imediato. É como se a televisão estivesse sempre afirmando: “[...] tudo no mundo está arrumado de modo que você deseje tudo e tenha tudo o tempo todo”. (KEHL, 1995, p. 176).

3.5 Mídia, sensibilidade e política: os contornos do real

Mas a noção de “mundo midiaticizado”, ou seja, de um mundo real em que só se crê por ser exibido através de diferentes filtros midiáticos, e mais radicalmente pelo filtro das telas, é uma idéia que se aplica não só a TV, mas a todas as mídias

A realidade em que estamos imersos, e que contribuimos para produzir, modificar e reproduzir, é sempre uma realidade mediatizada, que passa por vários filtros, por vários intermediários. Retomando Paulo Freire, diríamos que o ‘estar no mundo e com o mundo’ inclui, obrigatoriamente, hoje, no conceito de mediação, a *leitura* do mundo que nos é oferecida pelos meios de comunicação. (BACCEGA, 1999, p. 9)

Ianni (2000) chama a atenção para a influência dos meios ao nível da política. Segundo o autor, há inovações tecnológicas da mídia que funcionam como técnicas sociais em processos que articulam e dinamizam as diferentes esferas da sociedade. “Este pode ser o caso de inovações e combinações eletrônicas, informáticas e cibernéticas que se revelariam eficientes em processos como mobilização e indução de correntes da opinião pública, [...]”. (Ianni, 2000, p. 155)

Segundo o autor, o espectador tem a mídia como referência de como se agir, ou seja, de como estar, politicamente, no mundo: como se relacionar, como votar, que padrões estéticos seguir, quem “mitificar ou satanizar”, a mídia seria capaz de definir os heróis e os demônios da sociedade.

3.6 A *mediatização* como ‘virtualização’ das relações humanas⁸

O que está em jogo são todas as formas de perceber o mundo, o espaço e o tempo e o próprio relacionamento entre os homens. O desenvolvimento de recursos para criar espaços e relações virtuais, sobretudo com o advento da Internet, ou, como face da mesma moeda, de recursos que permitem trocas de informação em “tempo real”, estimulam os indivíduos a transporem seus limites comunitários, experimentando relações antes impensáveis, com uma sensação maior de “proteção” do que quando vivem relações presenciais:

Na ‘ágora eletrônica’, indivíduos isolados, anônimos, mas presumivelmente bem informados, podem reunir-se sem o risco de violência ou infecção, engajando-se em debates, troca de informações ou meramente não fazendo nada”. (IANNI, 2000, p. 154)

3.7 Mídia e “lateralidades” das informações

Com o desenvolvimento das chamadas “neotecnologias da informação” (SODRÉ, 2002), impulsionadas pela microeletrônica e pela informática, a Internet descentraliza a emissão da informação, desmonta os filtros institucionais, na medida em que qualquer indivíduo, como “pessoa física” pode criar seus espaços de emissão (*sites, blogs, fotologs, etc*), permitindo o exercício de múltiplos padrões e experimentos

⁸ Expressão utilizada por Muniz Sodré em sua obra “Antropológica do espelho” - 2002.

de diálogos, além de tornar possível também a emergência e divulgação de produtos até então marginalizados da indústria cultural

Os processos da interatividade – que são, talvez, o principal aporte das redes informacionais, ao simular um processo “natural” da aprendizagem humana no mundo (experiência, experimentação, *feedback*, correção de percurso, aprendizagem) – tornam-se instrumento apreciável para os novos aprenderes operatórios. (BRAGA; CALAZANS, 2001, P. 29)

Para José Manuel Morán (1995), as novas tecnologias de comunicação, especialmente a Internet, mesmo quando utilizadas para entreter, contribuem no processo de ensino-aprendizagem exatamente no que toca à questão da inversão dos papéis emissor/receptor dos tradicionais modelos de comunicação de sistemas educativos.

A dinâmica comunicativa praticada na Internet coloca parcialmente “em xeque” uma característica bastante questionada como sendo um dos “problemas” da mídia: a unilateralidade dos meios tradicionais. Segundo esta visão, estes meios apassivariam os espectadores, além de sub-explorar o potencial educativo da mídia, em detrimento de uma lógica comercial que impõe padrões e não se preocupa em “ouvir” as reais demandas do receptor:

Toda a arquitetura atual dos meios de comunicação de massa funda-se nesta última definição: eles são o que proíbe para sempre a resposta, o que torna possível todo o processo de troca (a não ser sob a forma de *simulação* de resposta, ela mesmo integrada ao processo de emissão, o que não muda nada quanto a unilateralidade da comunicação). (MATTELART, 1999, P. 100-101)

Mesmo quando propõe debates, dando espaço para distintas opiniões e campos disciplinares discutir qualquer tema, a mídia conseguiria minimizar a importância das

opiniões não originadas de seus produtores. “Faz parte do ‘jogo midiático’ neutralizar as posições divergentes, pelo constante ‘dar e retirar a palavra’”. (ESTEVEES, 1998, p. 166)

Para Braga e Calazans (2001), mesmo na Internet, onde muito é elaborado “ao vivo”, em tempo real, de forma aparentemente espontânea, este processo, é inevitavelmente “emoldurado” por estruturas pré-definidas que limitam a interação. Assim, os indivíduos interagem até o limite em que os criadores das ferramentas da rede acreditam ser economicamente produtivo ou moralmente inofensivo aos valores vigentes das classes economicamente ativas.

3.8 Novas formas de saber

Sem o compromisso de dispor seus conteúdos em seqüências didáticas, linearmente e sistematizadas, como a escola o faz, a mídia explora cada vez mais a “lógica” do hipertexto (MARTÍN BARBERO, 2001b), em que de uma informação passa-se a outra sem que se esgote o processo de análise da primeira, em uma lógica muito mais de associações formais e estéticas do que de seqüências coerentes de conteúdos. Porém, apesar do caráter “assistemático” do saber que circula na mídia, através dele há processos intensos e pouco visíveis de aprendizagem que, assim como na escola, “transformam” a informação em conhecimento

[...] Eventualmente, nem se percebe ou se explicita isto (o aprendizado pelo saber midiático) como “aprender” (justamente porque estamos habituados com o sentido escolar-educacional dessa palavra). Nesse sentido, seria mais próximo do aprender cultural: as pessoas não refletem normalmente sobre o que estão “aprendendo”, como ou por que. Apenas ‘vão sabendo’ as coisas. (BRAGA; CALAZANS, 2001, P. 63)

Ou seja, ainda que não se proponha a veicular-se “pedagogicamente”, a mídia, através de processos variados de repetição, edição, manipulação, sedução, etc, faz aprender. Atribuindo significado à realidade, selecionando o que pode ser considerado realidade ou camuflando a realidade, em todos os casos,bb a mídia conforma nossas identidades, participando ativamente do processo educativo”. (BACCEGA, 1999, p. 8-9)

No campo formal da Educação é necessário que o ensino e a aprendizagem estejam articulados intencionalmente e de forma planejada. Porém, a aprendizagem é uma capacidade inata do ser humano (BRAGA; CALAZANS, 2001), de modo que a mídia não educativa pode até não ter a intenção de ensinar, mas o espectador termina por aprender.

“[...] lo educativo es uno de los mayores dispositivos de control social y político (Mc Laren 1994), comparable solamente al creciente dispositivo mediático que compiten las mismas dimensiones y niveles, aunque ampliados.”

(OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 65)⁹

4 NOVOS LUGARES DE SABER

Há alguns anos, alguns autores já utilizam a expressão “escola paralela” para descrever o poder que a mídia tem exercido sobre os estudantes/espectadores em seus processos de socialização, de percepção de mundo, de aquisição de valores. (HUERGO, 2000).

Os processos de aprendizagem no contato com a mídia estão se dando, nas últimas décadas, de forma cada vez mais intensa e sobrepõem-se, inclusive, aos demais espaços de aprendizagem tradicionais geridos pela família e pela escola. Para alguns autores, a maior parte dos “conhecimentos” adquiridos pela criança em contato com os meios provem justamente deles, em especial da televisão. (AGUADED GÓMEZ, 1995, p. 20)

Disposto através de veículos que permitem uma maior dinâmica interativa, como é o caso da Internet, ou veiculados “unilateralmente” pelos meios tradicionais (rádio, TV, mídia impressa), o “saber midiático” parece ser a expressão máxima da “dessacralização” dos tradicionais espaços de emissão-recepção do saber, concentrados durante séculos nos espaços escolares.

⁹ “O educativo é um dos maiores dispositivos de controle social e político (Mc Laren, 1994), comparável somente ao crescente dispositivo midiático que se equivalem nas mesmas dimensões e níveis, ainda que ampliados.” (Orozco Gómez, 1998, p. 65) – (tradução nossa).

4.1 A Mídia pode não educar, mas o espectador aprende

Os processos de aprendizagem não se efetivariam apenas nos rituais de “transmissão” de informações, inseridos nos espaços escolares, nos quais o professor representa a legitimidade para “selecionar” os saberes a serem “aprendidos”. Outros agentes de socialização têm operado como formadores dos sujeitos, gerando “[...] *procesos identificadorios, a veces más fuertes que en las agencias consideradas clasicamente como ‘educativas’*¹⁰”. (HUERGO, 2001, p. 32)

Para Martin Barbero (2000), contemporaneamente, os jovens experimentam uma cultura na qual não só os “pares”, os colegas, substituem os pais como referências de comportamento e padrões de consumo, como os adultos chegam a aprender com os jovens. A livre exploração de recursos tecnológicos na sociedade “tecno-cultural” faz os jovens aprenderem fora de espaços antes legitimados à família ou à instituição escolar. “O saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam”. (*Ibidem*, p. 55)

Mas, tradicionalmente, costumou-se associar a instância educativa aos rituais “instrutivos” das instituições escolares, seus métodos, suas hierarquias na relação professor fala/ensina-e-aluno ouve/aprende, razão pela qual a sociedade parece ter dificuldade de admitir que a criança, o jovem, até mesmo o adulto, está aprendendo, mesmo quando as informações não estão sistematizadas e organizadas em um conjunto de métodos associados com as práticas instrutivas da escola, ou mesmo dos

¹⁰ “[...] procesos de identificación, às vezes mais fortes que nas agências consideradas classicamente como ‘educativas’ – (tradução nossa).

veículos que se dizem “educativos” (TV’s educativas, rádios educativas, etc). (OROZCO GÓMEZ, 1998).

Para OROZCO GÓMEZ (1998), sobretudo na TV, a influência educativa se manifesta em qualquer tipo de programa e não apenas nos que apresentam formatos instrutivos. Ou seja, não é a intenção de instruir, mas a aptidão de aprender que tornam os meios “educativos”.

4.2 Limites da escola, trunfos da mídia

A escola se utilizou da palavra para praticar seus métodos de ensino-aprendizagem. A palavra como estrutura básica da argumentação, utilizada em técnicas de convencimento eficientes na legitimação dos saberes “ensinados”. (OROZCO GÓMEZ, 1998). Apoiada nos materiais didáticos (quase sempre impressos), a escola tornou-se perita em métodos didáticos ligados à palavra falada ou impressa. Por outro lado, vem tendo dificuldades em desenvolver recursos que a apoiem na aproximação de alunos mais sensíveis a uma realidade cada vez mais representada pelas imagens. (QUIROZ, 2003).

Os meios de maior consumo (TV) ou de maior crescimento de consumo (Internet¹¹) ganharam importância não somente porque a imagem teria se tornado o principal paradigma de referente do real (OROZCO GÓMEZ, 2001), mas porque converteu-se também em paradigma de um consumo agradável, palatável e automático. (*Idem*, 1998, p. 69)

¹¹ “Em fins de 1995, havia cerca de 350 milhões de usuários em todo o mundo. As previsões mais conservadoras dão conta de em 2005-2007 chegaremos a 2 bilhões, no mínimo [...] o que significa um terço da população mundial”. (Castells, *apud* Moraes, 2003)

“ver’ imágenes en una pantalla enfrenta a la persona a un universo concreto de objetos y realidades, que demanda una decodificación automática, instantánea, que se cuele sin dificultades”. (Ferres, 1995 apud Quiroz, 2003, p. 60)

Além do aspecto do “prazer” que o consumo do audiovisual gera, o fato de a mídia não dispor de um sistema formal¹² que avalie se os espectadores se apropriaram ou não das informações veiculadas, posto que não tem a pretensão formal de educar, introduz uma relação de “leveza”, de fruição de seus conteúdos. Ou seja, propondo uma exposição mais lúdica, alcança com mais eficiência, seu objetivo de entreter e, eventualmente, de informar.

Mesmo quando a proposta é informar e não entreter, nada será “cobrado” dos espectadores. Para o espectador, não há avaliadores, “fiscais” explícitos do aprendizado e do comportamento, enquanto para o aluno cada movimento/etapa de aprendizagem é avaliado, em um processo ininterrupto de examinação, inerente ao sistema escolar (FOUCAULT, 1975).

Não está em questão aqui, porém, a “qualidade” deste “saber midiático”. Isto é, não é objetivo discutir neste trabalho a qualidade da programação da televisão ou do cinema, ou os conteúdos da Internet, por exemplo, nem se esses conteúdos são suficientemente apreendidos a ponto de serem reproduzidos, como se faz necessário em relação ao saber escolar, mas o potencial de absorção cognitiva e influência que suas linguagens – e por conseguinte, seus conteúdos - têm tido, gerando novos processos de socialização sobre o estudante.

¹² É do interesse da mídia saber se seus produtos e discursos estão sendo consumidos. Para isso são desenvolvidos desde pesquisas de perfil do consumidor às medições qualitativas e quantitativas de audiência. Porém, aqui tratamos de um sistema de avaliações que aprova ou reprovê diretamente o espectador/aprendiz, como é de praxe nas instituições de ensino.

Ainda que os meios de comunicação ofereçam um “mínimo denominador comum de temas” sobre os quais pensar em coletivo, (BARROS FILHO, 1996 *APUD* CITELLI, 1999) e com isso permitir uma aferição individual sobre a propriedade destes temas, é cedo para afirmar que as informações reunidas a partir destas experiências individuais do espectador com o meio, sem outros “mediadores” ou os clássicos sustentáculos da aprendizagem - currículos, exames, enfim, todo o aparato de aferição do conhecimento disponível nas instituições oficiais de ensino - podem de fato viabilizar a transformação da informação em “conhecimento”.

A mediação da aprendizagem, na escola, baseando-se nos citados pilares, vem sendo desestabilizada por diferentes fatores como a “horizontalidade” de acessos aos fluxos informacionais advindos das diferentes tecnologias dos computadores e multimídias e pelo que Sodré chama de “*ethos* toyotista, [...] gerador, entre outras, da ideologia ‘construtivista’, que estimula a aprendizagem solitária e lúdica [...] aquele que aprende consigo mesmo, mediado pela máquina”. (SODRÉ, 2002, P. 100)

Ou seja, as novas formas de acesso à informação, favorecidas por uma “multilateralidade” de seus fluxos, somadas ao desafio de construir seu próprio conhecimento, gradualmente parecem estimular no aluno/espectador um movimento de deslegitimação e diminuição do “poder” antes conferido a escola, considerada até então o maior reduto do saber.

Mas como as informações provenientes dos meios de comunicação são mais dispersas, topicalizadas e assistemáticas, características diametralmente opostas aos métodos em que se baseia a escola para ensinar, houve, em um primeiro momento, uma resistência por parte da escola em aceitar que há aprendizagem no contato com

os meios e que, mais que isso, os meios poderiam colaborar no ensino de outros conteúdos curriculares em sala de aula. (BRAGA; CALAZANS, 2001)

Como muitas vezes os alunos têm mostrado-se mais interessados pelas informações veiculadas de forma “espetacularizada” provenientes da mídia tradicional (TV e rádio),¹³ ou pelo entretenimento proveniente de experiências com outros suportes audiovisuais como os computadores e os *games*, do que pelas atividades escolares (MARTÍN BARBERO, 1995), a experiência de “excessivo” consumo midiático por crianças e adolescentes passou a ser tratado como um “problema” a ser resolvido por todas as instâncias de socialização: a escola, a família, a sociedade.

Na maior parte das vezes, os argumentos em que se baseia a concepção de que os meios audiovisuais não educam tentam denunciá-los como sendo “alienantes” ou “hipnotizantes”, chegando a desestimular o exercício de raciocínios lógicos e afastar os alunos das escolas. (ROCCO, 1994). Para Rocco, há exagero nestas afirmações. A autora pondera que o maior problema que os meios, em especial a TV, têm gerado advém do fato dela (a TV) ser, para muito jovens, considerada fonte exclusiva de entretenimento, informação e lazer:

Devemos, sim, nos preocupar seriamente com o fato de os pequenos ficarem muitas horas por dia diante da TV e também com o fato de terem na televisão sua única opção de lazer. Este é um aspecto que deve ser questionado por todos; pelo grupo social, pelos pais, pelos educadores e também por todas as matrizes geradoras de educação, a fim de que se encontrem alternativas. (*Ibidem*, P. 58)

Sobre a mudança dos hábitos das gerações que se “socializam” com os meios audiovisuais, outra crítica freqüente de educadores sobre seu poder de atração sobre os jovens é que estes meios desestimulariam o hábito da leitura de impressos. Para

¹³ O que se soma a outros fatores sócio-econômicos que os levam a “ter que” consumirem a TV e outros meios como o rádio como únicas fontes de entretenimento e companhia no lar.

Martín Barbero (1995), faltaria a estes estudiosos, porém, sobretudo das escolas de Comunicação, o questionamento mais profundo e uma visão mais otimista do porquê destes jovens “lerem” cada vez menos: “[...] Porque são muito acomodados? Porque a leitura implica trabalho e eles não querem trabalhar? [...] ou há outra cultura, outra sensibilidade que desde a escola primária não foi captada?” . (*Ibidem*, P. 51)

As mudanças que a linguagem audiovisual imprimem na sociedade vêm formando uma nova cultura das formas de ver e sentir (QUIROZ, 2003), uma “cultura audiovisual”, na qual, sobretudo a imagem, mas também as tecnologias eletrônicas que mesclam as instâncias orais, visuais e textuais (explorando cada vez mais os formatos interativos) inauguraram. Na atualidade, estas instâncias são consideradas não só fontes de significados, como o livro e a escola o são, mas também significantes (FERRES, 2000 *apud* OROZCO GÓMEZ, 2001), tamanha é a universalidade alcançada pelo código visual.

A “cultura audiovisual”, já incluindo as ferramentas cibernéticas e toda a reconfiguração que estimulam nas relações humanas sobre as noções e tratamento do tempo e do espaço, permite observar uma desvalorização do livro, considerado excessivamente linear sobre as possibilidades do paradigma do hipertexto e da hipermedia (HUERGO, 2001). E mesmo os meios difusos (televisão e rádio) começam a ser questionados por seu caráter “não interativo” e “apassivador”. Correlatamente,

[...] observamos uma perda de aura da escola (“autoritária”, “centralizadora”), um apagamento ou decidida culpabilização do professor (“repassador de informações”) e uma busca frenética de outros papéis para este. (BRAGA; CALAZANS, 2001, P. 93)

Apesar de os prazeres gerados pela TV, cinema, rádio ou computador poderem em alguma medida representar “competição” com a escola, gerando constrangimento para professores que encontram alunos desestimulados com os métodos escolares tradicionais, as contraposições que concluem que a essência da escola é ser chata e a da mídia ser divertida são simplificadoras e devem ser matizadas (BRAGA; CALAZANS, p. 2001).

Em boa parte dos casos, o problema da inserção dos meios nas instituições de ensino não parece ser apenas de desinteresse, de resistência dos professores, ou advinda do possível fato de o campo da Educação ser intrinsecamente reacionário. Ele vem tentando se abrir para a interação com a variável da presença da linguagem audiovisual na vida dos alunos. (BACCEGA, 2004)

Porém, a própria falta de uma formação de docentes com flexibilidade para lidar com um aluno que chega “alfabetizado visualmente” fez “[...] com que o número de educadores prontos para responder às demandas postas em cena pelas novas linguagens fosse pequeno”. (CITELLI, 1999, P. 152)

Já os docentes sensíveis ao estreitamento das relações entre a Comunicação e a Educação na escola em boa parte das vezes encontram limites estruturais da própria escola, da escasso tempo para trabalhar um vasto conjunto de conteúdos, ou de currículos “fechados” que não permitem uma ampliação dos temas relativos a Comunicação na sociedade ou a inserção de práticas que utilizem linguagens audiovisuais. (BACCEGA, 2004)

4.3 Deslocamentos das formas e lugares de saber

Para Quiroz (2003), o não reconhecimento por parte da escola (que estaria se colocando como espectadora das grandes mudanças ocorridas no âmbito da cultura) deste deslocamento dos “lugares de saber” tem produzido uma espécie de “fosso” entre a experiência da criança ou do jovem fora da sala de aula, em que os alunos se socializam no contato com diferentes linguagens e recursos, como a música e a imagem, e as tradicionais metodologias escolares, desatentas às estruturas que vêm sensibilizando os alunos fora de sala de aula.

Uma grande diferença entre os mecanismos de apreensão do conhecimento pelo aluno dentro e fora de sala de aula, ainda pouco captados pela escola, é que o que a mídia “ensina” o faz de forma interdisciplinar, como é de sua natureza: “(o campo dos *media*) tende a postular a exigência de um saber interdisciplinar e a promover a ruptura em relação à natureza disciplinar que caracteriza a ciência moderna. (RODRIGUES, 2000, p. 206)

Já o sistema de ensino escolar isola os objetos de seu meio ambiente e, ao separar as disciplinas, dissocia os problemas de sua realidade prática, onde as informações não chegam a nós compartimentadas em disciplinas especializadas. O regime das disciplinas não propõe uma articulação entre a vida dos alunos dentro e fora da escola, o que desestimula o aluno a utilizar uma aptidão natural de “contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos”. (MORIN, 2002, p. 15)

Como a TV, o rádio e a Internet produzem “roteiros” para seus produtos/programas que não têm seqüências lineares (BRAGA; CALAZANS, 2001) muito menos respeitando linhas curriculares, como a escola o faz, podendo propor

leituras mais “interdisciplinarizadas”, uma vez que as combinações que propõem dizem mais respeito a formatos que agradem aos sentidos do que a seqüências de conteúdos ou disciplinas separadas, coerentes com lógicas de aprendizagem *a priori* consideradas pelos meios.

Se há alguma dinâmica de “sistematização” dos fatos pela mídia ela estaria concentrada na área jornalística, que, indo um pouco além da natural necessidade de entreter, inerente a maior parte dos formatos midiáticos¹⁴, submete-se parcialmente a uma ordem cronológica da atualidade dos acontecimentos.

O jornalismo criou o paradigma das “versões”, colhidas das partes envolvidas no “fato” noticiado, simulando uma dinâmica de debates que disponibiliza diferentes posições de diferentes campos disciplinares. Na prática, desacredita a autoridade própria de cada um dos campos, pois faz parte do “jogo midiático” neutralizar as posições divergentes, pelo constante “dar e retirar a palavra”. (ESTEVES, 1998). Ao fim, o que agrada os consumidores é a sensação de que se tem acesso às diferentes versões, porém, com a facilidade de ser agraciado com uma “versão final”, ou seja, uma edição final, que corresponderia “fielmente” à ordem e intensidade dos acontecimentos.

Porém, o que está em questão aqui é a dificuldade que a escola tem de “acompanhar”, tanto os estímulos sensoriais ofertados pelos veículos de entretenimento, como este “modelo” de leitura orientado para acompanhar as diferentes versões da informação, dos acontecimentos do mundo, proposta pela mídia jornalística.

¹⁴Para alguns autores, porém, mesmo a mídia jornalística funciona sob o paradigma do entretenimento: “A prática jornalística não está orientada a “informar” e “opinar”, senão também a divertir, excitar, produzir emoções no leitor...” Desta forma, os leitores, telespectadores e o público em geral estão acostumados a que o meio ofereça uma seleção da informação não necessariamente relevante mas, sobretudo, que responda às características de um discurso tele-visivo espectacular.” (García Matilla, s.d., p. 6) – (tradução nossa).

Para a escola, o paradigma das “versões” nem mesmo é simulado, ou seja, a escola não estimula no aluno o exercício de relativizar as informações ‘aprendidas’ pelo currículo, admitindo que suas versões seriam sempre, e apenas, construções das partes interessadas em consolidá-las.

Para aproximar-se de uma proposta de relativização das informações, de criação de “filtros” interpretativos, as instituições educativas precisariam empreender um grande esforço para considerar em sua própria prática uma proposta de gestão de conteúdos que admitisse abertamente que para toda “verdade” há mais de uma versão, desmoralizando a construção de verdades “absolutas”. Morin (*apud* SCHAUN, 2002) propõe um novo modelo educacional baseado no diálogo com a incerteza e no estímulo ao pensar (e não ao “concluir”):

[...] recentemente Edgard Morin (1997) vem propondo o repensar da educação a partir do que ele próprio considera como os grandes paradigmas humanos: incerteza cognitiva e incerteza histórica. Morin argumenta que conhecer e pensar *não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.* (*Ibidem*, p. 36)

Mas, admitir que há incertezas e fragilidades nas “versões únicas” que o sistema escolar se propôs durante centenas de anos a manter, “escolhendo”, defendendo ou impondo tais versões, não é tarefa fácil, pois implica em, além de exigir uma postura mais investigativa, crítica e flexível do professor, admitir que esta mesma postura crítica constante deve também fazer parte de um compromisso do aluno com a construção do conhecimento. De Sérgio Guimarães (2003), em conversa com Paulo Freire sobre as relações entre o ato de educar e o de comunicar

Critiquei, e continuo criticando, aquele tipo de aula – [...] aquele tipo de relação educador-educando – em que o educador se considera o exclusivo educador do educando [...] em que o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer, que é a da sua relação dialógica¹⁵. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 129)

Se admitir que o aluno deve ser parte ativa na construção do conhecimento é uma proposta só incorporada em instituições de ensino tradicionais a partir dos anos 70, a divisão das “atenções” e interesses deste aluno com os meios de comunicação audiovisuais, com destaque para a televisão, são um passo ainda mais desafiador.

Acontece que a escola trata de ser hegemônica, trata de ser a legitimidade educativa e despreza, deslegitima as outras instituições. Trata de mantê-las à distância ou de criticá-las. A escola tem que aprender que não é a única instituição na qual os estudantes aprendem [...] que já perdeu o monopólio educativo, que já não o tem mais e que, se pretende recuperá-lo, tem de agir de outra maneira. (OROZCO GÓMEZ, 1998, p. 87)

A credibilidade e o monopólio da escola como a mais bem dotada fonte de informações, onde qualquer dado era checado entre livros e professores, não restando outros espaços donde atualizá-lo, foram quebrados, ou no mínimo, feridos gravemente. O livro ainda se sobrepunha ao professor na sala de aula. Agora a versão final, a qual se deve dar crédito, está nas telas e quem a vê pode afirmar que sabe “a verdade”. (OROZCO, 2001, p. 80)

4.4 Em busca do tempo “inter-ativo”

Se a grande atração exercida pelos meios viria das dicotomias instaladas entre o extremo “dinamismo” na circulação das informações pelos meios e a “uniformidade” e

¹⁵ Para Freire, o diálogo, o cultivo de relações dialógicas, é um encontro de homens com igual direito de *pronunciar* o mundo. Não significa, em princípio, uma tentativa de estabelecer acordos, posto que ninguém teria *privilégios* a mais para a *pronúncia*, mas de exercitar a iniciativa da pronúncia (Freire, 1987: 78).

“linearidade” das dinâmicas escolares, caberia refletir sobre como reformular os modelos escolares a fim de “resgatar” o interesse e o envolvimento dos alunos nas dinâmicas de oferta de informação em sala de aula:

Nada empurra mais os adolescentes a deixar-se absorver pelos meios que a abismal distância entre a *atividade*, a *diversidade*, a *curiosidade*, a *atualidade* e a *abertura de fronteiras* que dinamizam hoje o mundo da comunicação e a *passividade*, a *uniformidade*, a *redundância*, a *anacronia* e o *provincianismo* que lastram desde internamente o modelo e o processo escolar. (MARTÍN BARBERO, 2004a, p. 350)

É como se à escola não restasse alternativa para não tornar-se anacrônica: ela precisa estabelecer uma aliança estratégica com a Comunicação, em diferentes níveis, quais sejam, trazendo os meios para a sala de aula, refletindo sobre eles, criticando seus processos de produção, considerando as informações trazidas pelos alunos, repensando, enfim, a própria dinâmica comunicacional na escola.

É como se a ascendência dos meios sobre as dinâmicas de construção de saberes obrigasse a escola a entender que a vulnerabilidade que os meios lhe geraram pode ser minimizada por um auto-movimento de ressignificação de seu lugar de saber. Não mais exclusivo, mas privilegiado no tocante às ferramentas que dispõe para tornar-se um “[...] *centro articulador de los aprendizajes que sus alumnos tengan desde otras fuentes e instituciones*.¹⁶ (OROZCO GÓMEZ, 2001, P. 106)

A difusão do saber, a diversificação das formas e linguagens através das quais se expressam, constituiriam, segundo Martin Barbero (2004), um dos maiores desafios

¹⁶ “[...] aceitar sua vulnerabilidade contemporânea ante ao embate sedutor do audiovisual e do informático e a desenvolver as estratégias para reconverter-se no *centro articulador* das aprendizagens que seus alunos tenham desde outras fontes e instituições”. – (tradução nossa)

e, de uma perspectiva otimista, contribuições que o mundo da comunicação estaria propondo ao sistema educativo.

A constatação de que a mídia não só socializa como pode determinar processos profundos de construção de identidades, sendo definidora dos contornos políticos da sociedade, tem levado o campo da Educação a perceber a importância de uma maior apropriação das ferramentas da Comunicação por parte das instituições de ensino.

Seja pelo uso dos recursos tecnológicos como apoiadores no processo de ensino-aprendizagem, seja refletindo sobre os processos de produção e difusão de informação que constituem o saber midiático, seja, finalmente, explorando o potencial de comunicabilidade inerente às relações educacionais, a Educação tem o desafio e a possibilidade de, ao mesmo tempo, otimizar e aprimorar suas atividades em sala de aula e entender melhor um novo aluno e uma nova sociedade que vêm se configurando no contato com uma realidade mediatizada audiovisualmente.

SEGUNDA PARTE

5 CONSTRUÇÃO DE UM POSSÍVEL CAMPO INTER-DISCIPLINAR: ANTECEDENTES

Como visto, a demanda de se pensar as novas práticas escolares deu-se à luz da presença dos meios como tecnologias de ensino nas instituições de ensino, ou da **necessidade** de se rediscutir os lugares de saber a partir da ascendência do saber midiático sobre as demais formas de socialização, ou seja, pensar e propor um novo campo a partir de uma realidade prática.

Porém, é parte da proposta deste estudo investigar algumas bases, dentro do campo da Comunicação, a partir das quais foi possível “abrir-se” a **possibilidade** de criação de um novo campo interdisciplinar comunicação/educação. Tradicionalmente o campo da Educação enfrentou o debate sobre a importância da comunicação e seus meios tecnológicos para os estudantes com mais resistência, como é de sua natureza. Segundo Baccega (2004),

Em qualquer país do mundo o campo mais resistente é o da educação, que é o campo onde o sistema procura se resguardar pra se reproduzir sem muito problema.[...]. O campo da educação é mais conservador por sua própria natureza, então você encontra muito mais esses enfrentamentos, essa disposição de discutir, criticar, procurar caminhos, etc, no pessoal que vem da comunicação, sem dúvida, eles têm menos “ranço”.

Para entender o caráter não só analítico, mas também propositivo da Comunicação para as áreas de confluência que se formam entre os dois campos, faz-se necessário voltar um pouco “no tempo”, passando rapidamente pela formação das

linhas básicas que seguiram o pensamento comunicacional latino-americano que precederam e criaram os sustentáculos desta nova área em construção.

5.1 As interfaces comunicação/educação: primeiros debates

Segundo Heloiza G. Herscovitz (1995), a partir da criação da primeira escola de jornalismo na América Latina, fundada em 1934 em Buenos Aires, e da primeira escola de propaganda, no Rio de Janeiro, no ano seguinte, surgiram os primeiros estudos comparados sobre a atuação jornalística na América do sul, na América do norte e na Europa, que começaram a tentar entender as bases da produção comunicativa latino-americana.

A criação do Ciespal (Centro de investigação e Estudos Superiores para a América Latina), viabilizada pela UNESCO, em 1959, foi um evento de grande importância para o treinamento de profissionais em comunicação, porém, enfatizando uma prática instrumental e despolitizada, e no início, de forte influência norte americana. (*Ibidem*)¹⁷

Os estudos históricos e pesquisas de opinião pública baseados em técnicas norte-americanas foram gerando reações de pesquisadores latino-americanos que rejeitavam a teoria da difusão de inovações que vinham do exterior sem sintonia com a realidade latino-americana. (*Ibidem*)

Protagonizada por pesquisadores como o Belga Armand Mattelard (que vivia no Chile nos anos 60) e o brasileiro Paulo Freire e apoiados em teorias marxistas e na

¹⁷ A Ciespal atuava também no âmbito da pesquisa, traduzindo livros acadêmicos que serviriam de referência às novas gerações de pesquisadores – (Marques de Melo, 1988 *apud* Herscovitz, 1995)

Teoria da Dependência¹⁸, novos princípios foram sendo aplicados no campo da Comunicação, criando a sustentação teórica para a chamada “Escola Crítica”¹⁹ (Herscovitz, 1995).

*En los años 70 los modelos norteamericanos de análisis de la comunicación comienzan a perder vigor em américa Latina, centrándose los estúdios en el análisis de los sistemas ideológicos, la dependência cultural, las condiciones de recepción de los mensajes*²⁰. (AGUADED GÓMEZ, 1995, P. 25)

Segundo Gómez-Palacio (*apud* HERSCOVITZ, 1995), as linhas de semiologia e estruturalista, trazidas da França pelo argentino Eliseo Verón também influenciaram a formação da escola crítica. Esta tentativa de criar teorias “de latino-americanos para latino-americanos” terminaram por mudar o perfil da Ciespal, que precisou reconhecer o caráter dependente da pesquisa empírica até então produzida na região.

Mas, se os modelos praticados no Brasil tinham antes uma forte influência norte-americana, uma das duas grandes linhas de atuação das pesquisas em comunicação que se formaram na América Latina a partir dos anos 70 continuou sofrendo grande influência estrangeira, eminentemente européia.

Esta mudança radical na cena latino-americana teve duas conseqüências imediatas. De um lado, a expansão da escola crítica estimulada por marxistas europeus e semiólogos, resultando na importação de um novo modelo de pensamento, desta vez europeu. De outro, o engajamento de muitas organizações partidárias, mesclando pesquisa científica com atuação política. (Marques de Melo, 1988 *apud* Herscovitz, 1995, p.117).

¹⁸ Formulada por sociólogos e economistas da comissão econômica para a América Latina (CEPAL), e questionando a própria eficácia de sua Teoria Desenvolvimentista, a Teoria da Dependência surge nos anos 60 como uma concepção progressista para repensar o modelo desta comissão e oferecer uma alternativa de interpretação da dinâmica social dos países "subdesenvolvidos" da América Latina.

¹⁹ A Escola crítica, inicialmente formada por marxistas e semiólogos europeus, discute e critica a formação dos monopólios comunicacionais e o imperialismo cultural. Sua fundamentação teórica para a comunicação baseia-se na “investigação da estrutura e do conteúdo ideológico da mídia”. Propõe novos modelos de comunicação alternativa e popular (Herscovitz, 1995, p. 117)

²⁰ “Nos anos 70, os modelos norte-americanos de análise da comunicação começam a perder vigor na américa Latina, centrado-se os estudos na análise dos sistemas ideológicos, na dependência cultural, nas condições de recepção das mensagens” – (tradução nossa)

5.2 Educar para a comunicação

Quando, a partir dos anos 60, os modelos norte-americanos de análise da comunicação passaram a ser questionados por pesquisadores latino-americanos que buscavam novas referências para a análise da comunicação em funcionamento em realidades específicas, no caso às pertencentes às sociedades latino-americanas (MARTÍN BARBERO, 1995),²¹ a proposta de um maior estreitamento entre os campos da comunicação e da educação começa a ser vislumbrado.

Começa-se a pensar a questão da comunicação em sistemas em funcionamento, ou seja, não só a partir da estrutura de seus códigos e recursos, mas a partir de sua atuação sobre a realidade prática dos países. O surgimento de novos profissionais, formados nas primeiras escolas de Comunicação Social, somado ao fortalecimento da indústria da comunicação, que começa a solidificar-se em monopólios intermediários, dá origem à discussão sobre influência dos meios sobre a sociedade e a necessidade da produção de uma comunicação “não-hegemônica”. (MARQUES DE MELO, 1991).

A revolução tecnológica que permitiu que a partir dos anos 80 – ironicamente, a chamada “década perdida” - a indústria da comunicação crescesse como poucas outras deu-se com poucas intervenções do Estado, deixando à iniciativa privada o poder de regular as inúmeras formas de fusões transnacionais geradoras dos grandes conglomerados de comunicação que temos hoje (MARTÍN BARBERO, 2004b). Paralelamente, esta revolução tecnológica favoreceu o acesso e o armazenamento de informações a camadas cada vez mais extensas da sociedade:

²¹ A própria Teoria da Dependência, levada para o campo da cultura, propunha a emancipação e o estímulo a leituras críticas sobre as referências culturais propostas pelos países colonizadores.

*De un lado, las nuevas tecnologías multiplican en cada país la presencia de las imágenes globales, e intensifican la globalización de las imágenes de lo nacional, pero de otro, los movimientos de democratización desde abajo encuentran en las tecnologías [...] la posibilidad de multiplicar las imágenes de nuestra sociedad desde lo regional a lo municipal e incluso lo barrial. (MARTÍN BARBERO, 2004b, p. 3)*²²

Naquela década, cresce a importância das discussões sobre formas de democratização do acesso aos recursos e canais de comunicação, assim como se questiona a neutralidade sobre o processo de produção da informação dos grandes monopólios midiáticos. (AGUADED GÓMEZ, 1995). Ao mesmo tempo em que há um “encantamento” com as novas possibilidades geradas pela revolução tecnológica da comunicação, coloca-se em questão as intenções das próprias forças políticas por detrás da produção das informações e dos próprios meios técnicos.

A ascendência da importância da mídia sobre outras formas de socialização ou influência informacional, como a família ou a escola, chega ao nível da política, das macros e das micro-políticas, de todas as políticas, portanto, da política partidária, de sua fiscalização e das decisões políticas que cada cidadão deve tomar no seu dia-a-dia:

Já não se trata mais apenas do ‘quarto poder’, do qual se começou a falar no século XIX. Trata-se de um desenvolvimento novo, intenso e generalizado, abrangente e predominante da mídia no âmbito de tudo que se refere à política. (IANNI, 2000, p. 144)

O crescimento da importância da mídia em nível político e relativa às novas linguagens audiovisuais na criação de um novo *sensorium*, uma nova forma de perceber, ler e representar a realidade, somados à percepção de que os recursos tecnológicos de comunicação poderiam ser grandes aliados na otimização dos

²² “De um lado, as novas tecnologias multiplicam em cada país a presença das imagens globais, e intensificam a globalização das imagens do nacional, mas por outro, os movimentos de democratização de base encontram nas tecnologias [...] a possibilidade de multiplicar as imagens de nossa sociedade desde o regional ao municipal, e mesmo o nível do bairro. – (tradução nossa).

processos de ensino-aprendizagem em sala de aula foram alimentando a idéia de que se deveria pensar em formas, programas ou fóruns para se discutir a importância de se educar para estes meios, a utilizar estes meios e a discutir esta “sociedade editada pelos meios”. (BACCEGA, 2004),

Em paralelo, no campo da educação, as instituições de ensino passaram a perceber que, além de não deterem mais o “monopólio do saber”, precisavam levar em conta as novas formas, a partir da força da atuação midiática, isto é, como passava a dar-se o relacionamento simbólico dos alunos com o real (SODRÉ, 2002), preparando-os para que pudessem fazer distinções críticas sobre o que era a produção de ficção e o que era o registro de “realidades”: *“Nunca hemos resignado a lanzar a nuestros niños a la calle sin prepararlos para enfrentarla, con este mundo de imágenes no tenemos por qué no intentar lo mismo”*.²³ (CASTILLO, 1999, P. 90)

Aceita a idéia de que de fato os meios audiovisuais são percebidos como fontes de informação, entretenimento e prazer, educadores e pesquisadores, sobretudo do campo da Comunicação (HUERGO, 2001; BACCEGA, 2004) passaram a refletir sobre a necessidade de se criar mecanismos para que a sociedade, em especial as crianças e os jovens, pudessem compreendê-los criticamente.

Assim, além de se pensar na criação de meios alternativos para fazer frente aos monopólios comerciais da comunicação que se formavam, urgia provocar a reflexão crítica sobre o poder dos meios comerciais na vida do consumidor e educando. Segundo Martín Barbero (2000), mais do que pensar na entrada das tecnologias da comunicação em sala de aula, um campo ou áreas de interface que se propusessem a

²³ “Nunca aceitamos jogar nossos filhos na rua sem prepará-los para enfrenta-la, com esse mundo de imagens não temos por que não pretender o mesmo”. – (tradução nossa)

discutir as relações entre comunicação e educação deveriam dispor-se a entender a criação dos *ecossistemas comunicativos*²⁴ que vinham se formando em torno ao educando.

Assim, a confluência da ascendência da mídia sobre os processos de socialização, a inclusão de recursos tecnológicos como apoiadores estratégico das dinâmicas na sala de aula do ensino formal ou informal, e o questionamento de práticas autoritárias, monológicas e lineares inerentes aos sistemas de ensino formal, rediscutindo a importância da instância comunicativa nas instituições de ensino parecem ter criado as bases para o surgimento de núcleos de reflexão e práticas pedagógicas que buscavam sistematizar e entender as possíveis relações entre os campos da Comunicação e Educação.

Mas nem sempre os projetos ou reflexões surgidas com o intento de aproximar os dois campos comungavam dos mesmos objetivos ou concepção política, o que, entre outras razões, atrasou em algumas décadas a viabilidade de se pensar em um campo único. Destas “disputas” de concepções, surgiram “tradições” e “correntes” mais “oficiais” ou “marginais” (HUERGO, 2001), que só mais tarde puderam coabitar programas mais amplos de Comunicação/Educação.

²⁴ Segundo estes autores, a expressão designa uma condição preponderante da comunicação na sociedade, onde o indivíduo estaria cercado, em todos os seus ambientes de convivência, por funções e agentes comunicativos.

6 UM LUGAR PARA UMA NOVA RELAÇÃO

É difícil afirmar com precisão quais foram as motivações determinantes para o estudo ou a sistematização das experiências em comunicação/educação. Por um lado, a marcante entrada, a partir, sobretudo, dos anos 80, dos recursos tecnológicos da comunicação dentro das instituições de educação; por outro, a ascendência do poder da comunicação midiática sobre os demais agentes de socialização nas vidas dos educandos, quase “exigindo” a inserção destes recursos e a reflexão sobre eles também em sala de aula.

Os processos de inclusão dos meios de comunicação como recursos educativos e de reflexão sobre a importância da mídia na sociedade - e de formas de orientar seus consumidores para uma “leitura crítica” destes meios – se desenvolveram juntos, sem que possamos determinar qual destes processos teria sido preponderante ou teria determinado o desenvolvimento dos demais. (BACCEGA, 2004). Pode-se, porém, sinalizar marcos históricos a partir dos quais a questão de se pensar um possível novo campo, prático e epistemológico, começou a despontar nas sociedades latino-americanas.

6.1 As primeiras experiências em Educação para os Meios

No Chile se desenvolvem as primeiras experiências em “Recepción activa” para os meios, em especial para a TV. Através do programa de Recepção Crítica do CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística)²⁵ jovens eram

²⁵ O CENECA é uma instituição privada dedicada à análise dos meios, capacitação de docentes e estudantes para a recepção crítica, além de produtora de materiais didáticos e de apoio ao trabalho de desenvolvimento da leitura crítica, sobretudo da Televisão. Atuante desde 1982, é uma referência internacional no trabalho que vem desenvolvendo em recepção dos meios. (Aguaded Gómez, 1995)

estimulados a decodificarem as mensagens presentes nas notícias e programas de entretenimento e refletirem sobre suas condições de produção, assim como, aos poucos, iam se apropriando dos recursos e da linguagem audiovisual para se expressarem. (AGUADED GÓMEZ, 1995)

No Brasil, durante as décadas de 70 e 80, movimentos cristãos e educadores ligados à igreja católica, em especial religiosos ligados a Teologia da Libertação, assumiram a intervenção sobre os processos de consumo dos meios como uma de suas metas pastorais, protagonizando uma atuação que no nosso país convencionou-se chamar na maior parte das instituições, em um primeiro momento, de “Educação para a Comunicação”, ou “Educação para os meios (CITELLI, 2004).

A importância de uma revisão dos conteúdos e formatos da comunicação midiática em direção a concepções mais “educativas” já vinha sendo destacada tanto por setores progressistas quanto conservadores (estes preocupados com a distorção de valores morais arraigados na sociedade), mas pouco vinha sendo feito até então para desenvolver nos consumidores jovens competências próprias para escolher, criticar e interpretar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão.

Nos anos 70, o educador Mário Kaplún desenvolveu o método da “leitura crítica” para propor a observação da produção da mídia e desenvolver nos estudantes a competência de interpretar suas informações, não só como produtos, mas também como *processos* (Kaplún, 1999). Partindo do pressuposto de que sempre há um conteúdo ideológico, de valores e crenças implícitos nas mensagens, em relação aos

quais é necessário tomar consciência, o método foi utilizado como instrumento da educação popular libertadora para estimular a potencialidade crítica do receptor.²⁶

As primeiras discussões e experiências práticas nas interfaces entre a Comunicação e a Educação, fizeram emergir conflitos entre concepções baseadas no “difusionismo desenvolvimentista”, para as quais o acesso aos meios representava o acesso a “recursos-símbolo” das sociedades desenvolvidas, e as baseadas em uma comunicação e uma educação popular e libertadora, para as quais o próprio meio e os processos de produção envolvidos em sua utilização devem ser objeto de crítica, modelo que Huergo denomina *Pedagogia crítica*. (2001, p. 65)

De um lado, estava a descoberta do potencial dos meios como instrumentos de apoio às práticas pedagógicas, sobretudo para a viabilização de projetos de educação à distância, revelando-os como um produto comercial lucrativo. De outro, as propostas que, mais do que utilizar os meios como apoio ao ensino de conteúdos curriculares, buscavam estimular a emancipação e o pensamento crítico do aluno/espectador.

6.2 A “tradição oficial”

Durante as décadas de 70 e 80, o que Huergo (2001) chama de “tradição oficial” prioriza como proposta de Comunicação/Educação a inclusão dos meios como recursos didáticos em sala de aula, ou para o ensino à distância. É a partir da perspectiva de um projeto de educação da época que punha ênfase nos resultados²⁷ (Kaplún, 1999) que os meios de comunicação começavam a ser visados como instrumentos de apoio e

²⁶ Perspectiva de educação, desenvolvida nos anos 60, que estimula os alunos a tornarem-se sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento

²⁷ Em detrimento da Educação que põe ênfase nos conteúdos e da Educação que põe ênfase no processo –Kaplún analisa a realidade dos sistemas educativos na América Latina dividindo-a nestes três modelos.

poderosos recursos de sedução da atenção dos alunos e de persuasão das idéias que o professor veiculava em sala de aula.

Esta teria sido a atuação em Comunicação/Educação mais “encampada” por instituições governamentais e pela própria UNESCO, posto que a utilização destes recursos tecnológicos de comunicação em sala de aula era uma aposta promissora na potencialização dos resultados quantitativos dos investimentos públicos em educação. (AGUADED GÓMEZ, 1995)

Para Martín Barbero (2004a), porém, a visão da UNESCO de como se deveria trabalhar a relação comunicação/educação nas instituições de ensino é meramente instrumental, limitada a estimular o uso dos recursos de comunicação para tornar mais agradável o ensino das disciplinas, abrindo mão de propor a reflexão sobre o que representa o “desafio cultural da comunicação à educação” (p. 341). Esta forma de utilização dos meios corresponderia à perspectiva “informacional”, para uma “transmissão” de conhecimento “conteudista”, que apenas apoiaria a autoridade tradicional do livro e do professor. (HUERGO, 2001)

Mas o que Martín Barbero chama de “desafio cultural da comunicação à educação” era uma preocupação compartilhada e já revelada por outros autores como Paulo Freire e Mário Kaplun, que, ainda nos anos 70, percebiam que, mais do que oferecer serviços de parte a parte, os campos da comunicação e da educação tinham novos desafios a incorporar à luz de uma relação despertada pelo campo da comunicação, mas a ser desenvolvida no interior das instituições de educação.

Estes autores alertaram com insistência para o fato de que é preciso ultrapassar a visão redutora de que quando se fala em “comunicação” só se é possível pensar na mídia, na comunicação de massa. Para Kaplún, a Comunicação inclui também, e em

“[...] 'lugar privilegiado', o tipo de comunicação presente em todo o processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios” (KAPLÚN, 1999, p. 68).

6.3 A comunicabilidade e a comunicação educativa

Para Huergo, a Comunicação Educativa é considerada uma segunda tradição da inter-relação Comunicação/Educação. Teorizada, com matizes diferenciados, por Paulo Freire, Francisco Gutierrez e Mário Kaplún e ainda muito discutida por Orozco, Castillo, Martín Barbero, entre outros, esta “tradição” defende que pensar uma “Comunicação Educativa’ implica em analisar todo o processo envolvido na produção midiática, mas também em todo o processo comunicacional desenvolvido dentro das instituições de ensino (2000; 2001).

Para Kaplún, era necessário fazer uma leitura da Educação a partir da Comunicação. Isto significaria um movimento das instituições de ensino tanto em direção ao estímulo à análise, compreensão e utilização das linguagens audiovisuais por parte de docentes e alunos através dos recursos tecnológicos, e da reflexão sobre a representação simbólica e importância da mídia, como em direção a promoção do “diálogo” (FREIRE, 1970) e de um estado de comunicabilidade constante entre os envolvidos nas relações pedagógicas.

Freire considerava que a visão de Educação tradicionalmente baseada nos resultados prescinde da promoção do diálogo (“Educação Bancária”), pois considera o aluno um “depositário”, “vasilhas” para onde os educadores deveriam “transmitir” informações. “Na visão ‘bancária’ da educação o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (1987, p. 58). Para este autor, bons

resultados de aprendizagem exigem, além da tomada de consciência das condições sociais em que se dá o processo educacional, a revisão das relações comunicativas dentro das instituições de ensino (SODRÉ, 2002, p. 88).

O estímulo ao diálogo permitiria um encontro entre indivíduos com os mesmo direitos de *pronunciar* o mundo. Não significa, em princípio, um jogo de forças para estabelecer acordos, posto que ninguém tem *privilégios* para a *pronúncia*. (FREIRE, 1987). A condição dialógica em si seria importante como experiência de comunicação, de externalização de formas diferenciadas de enxergar o mundo, a ser estimulada entre todos os envolvidos no processo pedagógico.

Retomando Freire, Castillo defende que a comunicação nas instituições de ensino deveria ser pensada como uma instância fundamental do processo educativo, sem a qual não haveria aprendizagem efetiva, uma vez que a informação imposta autoritariamente, sem diálogo²⁸, dificilmente passaria à condição de conhecimento: O conceito de “comunicabilidade” ou de “comunicacional” passa a ser defendido como uma condição transversal a todas as relações pedagógicas:

*No podemos comprender el acto educativo sin tomar en cuenta lo comunicacional entendido como lo que significan en el intercambio y la negociación de significados, de saberes y de puntos de vista, la interacción y el interaprendizaje, las tácticas de la palabra y el juego del diálogo, la interlocución y la escucha*²⁹. (CASTILLO, 1999, p. 52)

²⁸ Aqui o “diálogo” se refere a acordos e convencimentos entre as partes envolvidas no processo pedagógico, neste caso, o professor e o aluno, diferente da “dialogicidade” de Freire que, mais amplamente, propõe uma condição de comunicação e oportunidades de expressão para todas as situações que envolvem sujeitos que querem a “pronúncia do mundo” (Freire, 1987, p. 79).

²⁹ “Não podemos compreender o ato educativo sem levar em conta o comunicacional, entendido como o que significam a interação e a inter-aprendizagem, as táticas da palavra e o jogo do diálogo, a interlocução e a escuta no intercâmbio e na negociação de significados, de saberes e de pontos de vista”. – (tradução nossa)

6.4 Experiências híbridas

Com o passar do tempo, as experiências em comunicação/educação passaram a mesclar a integração dos meios como recursos de apoio didático nas instituições de ensino, sob enfoques “conteudistas” ou não, às propostas que estimulam a reflexão sobre a atuação dos veículos de comunicação na sociedade. As dicotomias iniciais se pulverizavam em atuações que, gradualmente alimentadas pelas reflexões acadêmicas, buscavam explorar ao máximo as possibilidades vislumbradas por uma nova relação “inter-campos”, de forma que, já na década de 80, algumas propostas globais de “educação para a comunicação” puderam ser feitas. (AGUEDED GÓMEZ, 1995)

A sistematização das práticas e pesquisas ao longo dos anos 60, 70 e 80 começava a se realizar em encontros, congressos e seminários latino-americanos organizados por instituições que buscavam integrar as experiências e profissionais atuantes em Comunicação/Educação. Aguaded Gómez (1995) destaca quatro eventos, que denomina “*Los Seminários Latinoamericanos*”, importantes por revelarem a progressão da atuação e das reflexões em Comunicação/Educação na América Latina.

6.5 “*Los Seminários Latinoamericanos*”

Diferentes atores do campo da comunicação, tanto em atuação prática, - produtores, técnicos - como das áreas de reflexão – professores, pesquisadores, - começaram a pensar propostas e sistematizações junto aos atores do campo da educação, discutindo os rumos das propostas de implementação dos programas de educação para a comunicação, tanto para a educação formal como informal (AGUADED GÓMEZ, 1995).

Além da discussão sobre a importância de se pensar em novos modelos de comunicação popular, educativa e não hegemônica, para o campo da educação começou-se a discutir a necessidade de uma “[...] ressignificação do estatuto epistemológico (da educação), uma re-flexibilização do seu discurso que leve em conta sua necessária relação dialógica com a comunicação”. (LAURITI, s.d., p. 4). Passou-se a evidenciar a urgência de o campo da Educação acolher o espaço “interdiscursivo e mediático da comunicação” (SCHAUN, 2002, p. 79), o que, aos poucos ia fundando um novo lócus, o da inter-relação comunicação/educação.

Foram realizados apenas quatro seminários, em diferentes cidades da América Latina, mas, segundo Orozco Gómez (*apud* AGUADED GÓMEZ, 1995), estes eventos foram uma das experiências mais interessantes da década, um espaço onde se articulou boa parte dos programas formais de educação para a comunicação na América Latina.

O primeiro seminário aconteceu em Santiago do Chile, em 1985. Apesar do pouco desenvolvimento dos programas de educação para os meios na escola, neste seminário ficou evidente que os enfoques moralistas e denunciastas das décadas anteriores começavam a dar lugar a propostas culturais que buscavam uma coerência com modelos comunicativos horizontais, característicos da educação popular. (AGUADED GÓMEZ, 1995)

Ainda assim, o segundo e o terceiro seminário, celebrados, respectivamente, em Curitiba, Brasil, e em Buenos Aires, Argentina, enfatizaram a importância de a escola tomar para si a responsabilidade de estimular o desenvolvimento da consciência crítica

dos alunos, fazendo frente ao contínuo poder de reprodução ideológica de modelos capitalistas de consumo que os meios haviam tomado.

Neste sentido, não só a escola, mas o papel do próprio professor viria a ter de redesenhar-se: não mais o detentor da “transmissão de conhecimento”, o professor aproxima-se mais do papel de um “facilitador” de aprendizagem, que media as informações disponibilizadas tanto na escola, quanto provenientes de sistemas informais, como dos meios de comunicação. (*Ibidem*)

Em 1991, o CENECA organizou o quarto seminário latino-americano, em Las Vertientes, Chile. As experiências na educação não formal, desenvolvidos por organizações governamentais, pelas organizações não governamentais - ONG's, e pelas instituições universitárias se multiplicavam, mas os maiores desafios propostos ainda eram para o desenvolvimento de novos modelos educativos dentro da escola formal. (*Ibidem*)

Apesar de constatada a grande dificuldade de interferência nos currículos escolares, para inserção de programas de educação para os meios, nestes seminários começou-se a visualizar a integração, de forma sistemática, das conclusões das experiências práticas ao longo de toda a América Latina. Ficou claro, também, que as experiências em Comunicação/Educação extrapolavam os muros da escola, sensibilizavam a sociedade, e encontravam em outras instituições, como as não governamentais (ONG's) motivação para o desenvolvimento de projetos que revisassem as tradicionais relações entre a Comunicação e a Educação. (AGUADED GÓMEZ, 1995)

6.6 Um nome para uma relação

Desde que se iniciou a discussão sobre as possibilidades de integração dos citados campos, sobretudo dentro do espaço escolar, foi feita uma série de tentativas para dar um nome e conceituar esta relação. Muitas expressões foram e ainda são usadas para identificar um campo de atuação que passou a ir além das também vigentes discussões sobre a qualidade das programações televisivas ou radiofônicas, educativas ou não.

Educação para os meios; Educação para a comunicação; Leitura crítica da comunicação; Educação para a recepção crítica; Pedagogia dos audiovisuais; Educação para a alfabetização audiovisual...todas estas expressões tentaram compreender toda a prática e reflexão que vinha sendo feita no sentido de aproximar os meios da escola ou instituições de ensino não regular.

Em 1973, o Conselho Internacional de Cinema e Televisão (CICT) definia a Educação para os Meios como: *“el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y expresión, a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica [...]”*.³⁰A utilização dos recursos tecnológicos da comunicação para apoiar o ensino de outras disciplinas não estaria, portanto, incluída no que era até então compreendido como “Educação para os meios”, sendo considerados apenas “meios auxiliares” que apoiariam as práticas pedagógicas. (AGUADED GÓMEZ, 1995)

Alguns anos depois, em 1979, a UNESCO convoca um grupo de especialistas em Comunicação e Educação para tentar redefinir o conceito de Educação para os

³⁰ “[...] o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados partes integrantes de um campo de conhecimento específico e autônomo na teoria e na prática pedagógica.” - (tradução nossa)

Meios, redefinição esta que viria a tornar-se padrão em nível internacional passando a ser considerada:

[...] todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles [...] y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación de los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación (UNESCO, 1984 apud AGUÁDED GÓMEZ, 1995)³¹

Atualmente, as expressões citadas, ou a forma geral “Educação para os meios” não resumem nem compreendem todas as formas de atuação nas áreas de interseção entre a Comunicação e a Educação (AGUÁDED GÓMEZ, 1995), designando, na prática, linhas de atuação específicas, ligadas à utilização dos meios **em** sala de aula, ou à “preparação” dos alunos para a recepção crítica da mídia.

Segundo Baccega (1999 e 2004), com mais propriedade se vem chamando esta inter-relação de “Comunicação/Educação”. Segundo a autora, a expressão é “ampla” e sinaliza que não se trata da justaposição de dois campos em separado, mas de uma área comum entre as duas disciplinas. Nota-se que esta expressão foi adotada, sobretudo, pelos defensores da criação de núcleos de reflexão e atuação interdisciplinar que se dispusessem a pensar a comunicação e a educação a partir da *cultura*, indo além das necessidades e utilizações imediatistas dos recursos de um campo pelo outro. (MARTÍN BARBERO, 2004a).

³¹ [...] todas as formas de estudar, aprender e ensinar em todos os níveis [...] e em toda a circunstância, a história, a criação, a utilização e a educação dos meios de comunicação na sociedade, sua repercussão social, as consequências da comunicação mediatizada, a participação, a modificação que produzem no modo de perceber, o papel do trabalho criador e o acesso aos meios de comunicação que produzem. – (tradução nossa)

Outra forma difundida de se denominar a inter-relação comunicação/educação é a expressão “Educomunicação” (ou “Educomunicación”, em sua forma original). Concebida inicialmente pelo educador uruguayo Mário Kaplún, a expressão vem sendo reabilitada por autores como Ismar De Oliveira Soares (Baccega, 2004), porém, com um sentido mais amplo, pois inclui linhas de atuação ainda não formuladas por Kaplún em sua utilização original da expressão.

Para Baccega (2004), porém, a utilização da expressão “Educomunicação” ou “Educomunicador” parece submeter o campo da Comunicação ao da Educação. Para a autora, com estas expressões parece haver a intenção de “[...] apenas formar um professor que tenha também conhecimento do campo da comunicação, de técnicas de comunicação”, o que, para ela, restringe as possibilidades de atuação de parte a parte entre os campos.

6.7 Novo campo ou interfaces?

Mais do que a formulação de um título para um novo campo, coloca-se ainda em questão a própria pertinência em se afirmar a efetiva existência deste novo campo. Os problemas que vêm surgindo destas áreas de interface, por onde, ademais, perpassa a cultura de forma geral, fazem com que talvez não seja possível circunscrever estes estudos a uma só disciplina, o que tem levado seus teóricos a “[...] *buscar los rastros de un status epistemológico transdisciplinario*” (Huergo, 2001, p. 36).

Para Lauriti (s.d., p. 5), os conceitos que permeiam as duas áreas devem ser sempre ressignificados à luz das questões que vão surgindo, abandonando os limites

demarcatórios dos conceitos “pertencentes” a seu campo original. Por serem dois campos “dialógicos por natureza”, tampouco permitem “ambiência monológica”.

Os conceitos que permeariam os dois campos, e que adquiririam significados específicos à luz desta relação, estariam em constante redefinição, e sem referentes fixos, aproximando-se do conceito de “rizoma”, no qual, diferentes pontos (conceitos) se ligariam a outros, abandonando pontos centrais originais:

A imagem do rizoma sugere que seja substituído em nosso imaginário epistemológico tudo que remete a centros fixos, troncos dominantes, ramificações delimitadas do saber, disciplinas auto-suficientes, significados fechados e certezas conclusivas. (*ibidem*, p. 2)

No Brasil, o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da USP (NCE- CCA/ECA/USP) vêm realizando pesquisas, desde 1997, e desenvolvendo um mapeamento das experiências em Comunicação/Educação na América Latina, apoiados em dados coletados através do Diretório Latino-americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação. (SOARES, s.d. b)

Depois de sistematizar a atuação de aproximadamente 1.200 produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação de toda a América Latina, o NCE busca confirmar a existência de fato de um novo campo, interdiscursivo e interdisciplinar (SOARES, s.d. b)

Porém, segundo o próprio coordenador do núcleo, prof. Ismar de Oliveira Soares (*apud* SCHAUN, 2002), não é consenso entre os pesquisadores do tema na América Latina que as interfaces entre os campos da Comunicação e da Educação já formaram um novo campo, inter ou transdisciplinar. Para o autor, há os autores, tanto do campo

da Comunicação como da Educação, que denomina “Funcionalistas”, que não vêem aproximações possíveis integradoras entre os campos, já que

A educação [...] está legitimada na esfera “oficial”, do “bem comum”, da mínima necessidade de construção de cidadania, enquanto a comunicação está legitimada pelo mercado e se mantém em função dos interesses da iniciativa privada. (SOARES, apud SCHAUN, 2002, p. 8)

Existiria também, segundo o autor, a “tese da interface”, para a qual as diferenças históricas entre os campos permitiriam aproximá-los, mas nunca integrá-los. A tese da interface defende a possibilidade de uma aproximação entre os campos apenas para fins estratégicos, através de “empréstimos” dos recursos de um campo ao outro, evidenciados principalmente nos projetos de educação que utilizam recursos mediáticos.

A possibilidade interdiscursiva defendida pelo autor é a do surgimento de fato e de um novo campo interdisciplinar que “[...] exige um perfil profissional e referências teóricas próprios e pretende ser construído nos espaços educativos para interpretar e repensar as ações comunicativas”. (SOARES, s. d. a) Para o autor, as pesquisas desenvolvidas pelo NCE vêm apontando para a confirmação de sua tese.

Soares e o NCE desenvolvem, inclusive, parcerias com outras instituições governamentais ou não-governamentais para desenvolver projetos que estimulem e apoiem as instituições educativas a construírem seus “ecossistemas educativos”, analogamente ao que se verifica na sociedade, porém, com uma maior atenção ao desenvolvimento das competências críticas dos alunos e o exercício da cidadania.

6.8 As linhas de atuação da “Educomunicação”

Soares e Valderrama (*apud* SCHAUN, 2002), propõem uma síntese das atuações em Comunicação/Educação na América Latina na atualidade. Para os autores, como existe um novo campo em construção, um novo perfil de profissional e quatro linhas claras de atuação e intervenção social podem ser vislumbrados. Estas “linhas de atuação”, ainda que não sejam excludentes, podem ser definidas em ações específicas de seus agentes atuantes.

6.8.1 A educação para os meios

“Educação para os meios” ou “Educação para a Comunicação”, como linha de atuação específica da inter-relação Comunicação/Educação propõe o estímulo para a reflexão crítica sobre as mensagens e processos de produção da informação midiática, bem como o estímulo a análise e compreensão das técnicas e linguagens desenvolvidas através do meios, tencionando, em segunda instância, sua utilização para a própria expressão dos aprendizes. A “leitura crítica” é um método, considerada também uma vertente dentro da perspectiva de se atuar com o objetivo de “educar” para os meios. (*ibidem*)

6.8.2 Mediação tecnológica na educação

Compreende a utilização e a análise dos meios como recursos tecnológicos *práticos* tanto para o apoio no ensino de outras disciplinas, como para a prática de exercícios que possibilitem aos alunos dominá-los e utilizá-los para outras finalidades.

Para Soares (s.d. a), em um primeiro momento, a mediação tecnológica estimulava uma relação passiva com os aprendizes, uma vez que o rádio e a televisão, apesar de apresentarem um caráter lúdico, não estimulavam a expressão de seus “receptores”. Este mesmo caráter ‘lúdico’ foi responsável por grandes resistências a sua utilização por parte dos docentes/instituições de ensino, pois estes não conseguiam associá-lo à produtividade pedagógica.

Mais tarde, com a popularização do computador e a expansão da internet, uma relação dialógica entre o meio e aprendiz foi mais viabilizada, revelando com mais evidência, as possibilidades didáticas que traziam consigo. O desenvolvimento da informática, por ser um ícone de “evolução” econômica e tecnológica, também legitimou a utilização dos computadores em instituições de ensino, que se preocupavam em adotá-lo e acompanhar o “desenvolvimento” da sociedade. (*ibidem*)

A crença em que a criação e a utilização de novas tecnologias de comunicação em sala de aula automaticamente acelerariam os processos de desenvolvimento econômico da sociedade podem implicar em uma visão apenas instrumental da comunicação. Pensar que as tecnologias comunicacionais por si seriam capazes de melhorar as relações pedagógicas, econômicas e sociais deixa de fora a reflexão e o debate estratégico sobre todas as formas de estimular uma melhor “comunicabilidade” no interior das relações pedagógicas. (*ibidem*)

6.8.3 Gestão da comunicação na educação

A questão da “comunicabilidade”, seja ela desenvolvida diretamente entre os homens ou mediada pelos recursos tecnológicos, tornou-se tão pertinente, sobretudo dentro dos espaços educativos, que atualmente já se fala na necessária atuação de um profissional encarregado de gerir os processos comunicacionais no interior das instituições. (SOARES *apud* SCHAUN, 2002),

Ao serem repensadas as relações de comunicação no interior nos espaços educativos, faria-se necessário um profissional, ou o esforço de todos os profissionais envolvidos nas práticas pedagógicas, para a criação e gestão de um “ecossistema comunicativo” democrático e polifônico que integrasse, envolvesse e conectasse o aprendiz nesta rede comunicativa. (*ibidem*)

A gestão da comunicação estimula e se preocupa com a transferência de um modelo de comunicação linear e monológico para um novo modelo, no qual a comunicação funciona em rede. Buscando o melhor aproveitamento dos recursos e processos, tem por objetivo “ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas”, não só nas instituições de ensino, mas também em espaços que desenvolvam ações com finalidades educativas. (SOARES, 2002).

6.8.4 A área de reflexão epistemológica

Todo estudo voltado para o tema da relação Comunicação/Educação está compreendido na área de reflexão epistemológica. Esta área envolve o âmbito da produção acadêmica que se preocupa em desenvolver pesquisas em quaisquer das linhas de atuação inseridas na inter-relação, sobretudo quando pretendem legitimar a autonomia do campo em discussão. (SOARES, s.d. b)

A área da reflexão epistemológica se preocupa em, constatada a forte presença da comunicação midiática em importantes processos políticos e de socialização de crianças e jovens em idade escolar, pois “[...] não cabe discutir se a mídia está na escola ou não está na escola porque ela está. Ela está em cada um de nós.” (BACCEGA, 2004), estudar e criar mecanismos para compreender este fenômeno.

Para Baccega (*idem*), o que está em questão quando se fala em Comunicação/Educação, Educomunicação ou Educação para os meios é a urgência de se atentar para um novo mundo e uma nova forma de percebê-lo que as tecnologias e a atuação política da mídia vêm configurando. A escola não pode mais questionar se os meios são ou não são importantes, pois, ainda que opte por não utilizá-los, ele está presente no imaginário do aprendiz com uma força que ela não pode ignorar.

Os campos estritos da Comunicação ou da Educação não dão conta de entender o fenômeno de um novo *sensorium* configurado no aluno que chega em sala de aula a partir da intensa experiência com o audiovisual. De forma que é preciso que se forme uma nova “totalidade” inter ou trans-disciplinar para buscar entender este “mundo editado” a que temos acesso. Sabendo-se, ressalva a autora, que chegará o momento em que esta totalidade trans-disciplinar que se busca construir atualmente, este novo “campo”, não dará mais conta e será apenas uma das partes de uma nova totalidade em formação. (*ibidem*)

7 CONCLUSÃO

As poucas pistas e indícios sobre a formação de um novo campo, interdisciplinar, entre a comunicação e a educação eram suficientemente instigantes para que esta pesquisa fosse realizada.

Alguns meses e muita pesquisa depois, não se consegue afirmar ou desmentir com precisão se, de fato, uma nova área “oficializada” de reflexão epistemológica foi formada, nem os autores e pesquisadores dos campos citados “entraram em acordo” sobre a efetividade desta construção.

Além disto, na busca de se verificar a consistência de um possível novo campo, percebeu-se que, para alcançar a profundidade desta discussão, era preciso recuar um pouco, ou *muito*, mais para buscar as evidências de que era de fato “necessário” para os dois campos, que se criasse uma nova disciplina de saber.

Pensar em formular um novo campo que refletisse sobre uma atuação pressupunha que existiriam experiências práticas nesta área interdisciplinar, pois o campo surgiria para investigar problemas, e se não houvesse problemas...Para isso, a primeira “missão” foi entender esta atuação prática.

Esta atuação prática significava a utilização e a apropriação de recursos caros a cada um dos campos, pelo outro. Nesta relação de “interesse” mútuo, no mínimo, “empréstimos” foram feitos de um campo a outro para utilizações estratégicas daqueles recursos. Esta relação mostrou-se cooperativa em alguns momentos e conflituosa em outros, atraente em alguns aspectos, e repulsiva em outros, para ambos os campos.

Mais do que buscar pontuar as experiências concretas e bem sucedidas das inter-faces da Comunicação e da Educação, pesquisando e dispondo de estudos de caso e exemplos, interessaram os “nódulos”, os pontos de embates e enfrentamentos

que talvez inviabilizassem, ou “atrasassem” o empreendimento de se construir um campo interdisciplinar.

Para entender os conflitos ou as incongruências entre os campos em separado, foi necessário um “mergulho” mais específico nas bases próprias a cada um dos campos, na tentativa de se mapear as características básicas de cada campo e empreender algumas análises comparativas, para só então verificar em que medida os dois campos podiam de fato se aproximar.

Portanto, a presente monografia está ordenada “de trás para frente”, ou seja, em ordem inversa ao processo de construção do tema e pesquisa do trabalho. Porque entendeu-se que, para o leitor, seria mais razoável entender primeiro as estruturas básicas de cada saber (escolar e midiático), que em seguida se aproximam ou se chocam, e depois alcançar as ações que vêm sendo feitas para sistematizar esta inter-relação, culminando na possível formação de um novo campo.

Para quem elaborou este trabalho, por outro lado, foi a complexidade de uma questão inicial, a saber, se “Existe o campo da inter-relação Comunicação/Educação?” que exigiu os grandes desdobramentos retroativos, levando a um movimento em direção ao núcleo estruturante da questão, que envolvia os campos em separado.

Neste processo, inevitavelmente, outra questão foi elevada à “categoria” de “a questão que se tenta responder sua monografia”, a saber, “Quais são os aspectos principais deste desafio ao qual as instituições de ensino vêm-se estimuladas a enfrentar, qual seja, uma aproximação dos recursos, técnicas, linguagens e discussões em torno da Comunicação na sociedade?”.

Sobre a pergunta central, relativa à existência de um novo campo de fato, os autores com que se pôde “dialogar” sinalizaram que não há consenso sobre a

efetividade desta nova área interdisciplinar. Porém, no processo de pesquisa para entender as bases desta discussão central, pôde-se perceber que há muita reflexão e atuação prática em processo nesta “polêmica” área.

De fato, os pressupostos específicos de cada campo, sobretudo no que tange aos formatos utilizados por cada um deles em suas dinâmicas (educação) e produtos (comunicação) principais, e em suas intenções de atuação na sociedade, dificultam o desenvolvimento de uma grande abundância de ações, projetos, programas e produtos realizados de maneira interdisciplinar.

A premissa básica de que a educação deve cuidar de uma formação de indivíduos com saberes e valores éticos comuns para atuar produtivamente na sociedade e de que a comunicação – no caso da mídia -se preocupa em lucrar através da oferta de sentidos múltiplos, customizados, propondo “modos de ser” e de agir “exclusivos” para indivíduos que são estimulados a “adquirirem” saberes igualmente flexíveis em suas formas de oferta, é simplista, por um lado, e, por outro aspecto, realista.

Seja pela crença da sociedade em tais “clichês”, seja pelos resquícios concretos destas diferentes “lógicas” de natureza e atuação, ainda há muitas resistências de parte a parte para a criação de sistemas que vão além do “empréstimo” de recursos de um campo a outro, em uma lógica meramente utilitarista. Estas resistências implicam na aceitação, tanto do campo da Educação como do campo da comunicação, de que ajudar o aluno / espectador a entender as realidades deste “mundo editado” (Bacegga, 1999), ou os próprios processos de “edição” deste mundo, implica imersão em conceitos que não estão mais fixos em nenhum campo em específico, pois perpassam toda a cultura.

Porém, a segunda questão que tenta entender os aspectos principais deste desafio ao qual as instituições de ensino vêm-se estimuladas a enfrentar, qual seja, uma aproximação dos recursos, técnicas, linguagens e discussões em torno da Comunicação na sociedade, foi melhor respondida, e intencionalmente pontuados ao longo, sobretudo, do capítulo 4.

Claro está, porém, que tal “desafio” é datado no período de realização desta monografia.³² É possível que, com o desenvolvimento de novas tecnologias, com as flexibilizações curriculares e com o alcance do desafio ao qual os campos se propuseram até aqui, muito em breve esta “totalidade” inter-disciplinar da Comunicação e da Educação já não dêem conta dos fenômenos insurgentes.

Desde uma perspectiva dos autores prioritariamente do campo da Comunicação que pensam as implicações da entrada da “variável comunicacional” nas instituições de ensino, acredita-se que foram levantadas as principais discussões em torno das dificuldades e ganhos da Educação neste processo.

Ainda que não tenha sido objetivo, neste trabalho, contemplar a discussão sobre a qualidade dos produtos de comunicação, claro ficou que o desenvolvimento de competências analíticas e críticas por parte do aluno/espectador, um dos objetivos da inter-relação Comunicação/Educação, é capaz de elevar esta “qualidade”, uma vez que, em geral, uma mídia medíocre além de reforçar, apóia-se na premissa da existência de consumidores com níveis mais baixos de formação, seja para a recepção dos meios, seja de formação escolar.

Descobriu-se, no percurso, que o que os autores do tema têm proposto sobre relações de comunicação e educação nas instituições de ensino, nos últimos anos, vai

³² concluída em dezembro de 2004

bem além da inclusão dos meios de comunicação como recursos pedagógicos em sala de aula, sobretudo com a inserção da questão da “comunicabilidade”, que exige a revisão de toda a estrutura de relações inter-pessoais dentro da escola e demais instituições de ensino.

A maior parte dos autores alerta, porém, para a perigosa difusão de uma visão utilitarista dos meios em sala de aula, que acredita que sua simples inclusão em dinâmicas pedagógicas garantiria a efetividade das interlocuções entre os campos da Comunicação e da Educação, além de elevar os índices de um suposto desenvolvimento dos sistemas de ensino que a praticam. A chamada “tecnoutopia”. (Huergo, 2001; Castillo, 1999)

De modo geral, reforçou-se a questão das necessárias mudanças das relações de poder, exemplificadas nas dinâmicas de comunicação, no interior das instituições de ensino, de modo que a tecnologia fosse integrada sem o risco de reforçar as relações autoritárias de difusão do saber.

O “saber midiático”, ainda que não seja um saber legitimado do ponto de vista disciplinar (o próprio campo da Comunicação se debate ao tentar se afirmar como tal), nem sua credibilidade tenha tanta autoridade, por sua carência natural de “especialistas” nos temas em que ousa proferir, impõe como pauta a revisão dos tradicionais *lugares e figuras* de saber.

Neste sentido, a escola vê-se convocada a revisar sua função, uma vez não sendo justo, nem pertinente, que siga sendo a detentora de todo o saber considerado imprescindível para o bom funcionamento de uma sociedade de cidadãos produtivos.

Assim, ao reivindicar a consideração da cultura audiovisual e a importância da mídia em geral em processos de socialização do educando, não se tenta desmerecer a cultura letrada, mas, como afirma constantemente Martin Barbero, desmontar “[...] sua pretensão de ser a única cultura digna deste nome e o eixo cultural de nossa sociedade” (2004 a, p. 344).

Dadas as novas condições de circulação do saber, parece surgir um novo e privilegiado lugar para a escola, um espaço de interpretação e mediação das experiências das crianças e jovens. A escola e as demais instituições de educação seguem sendo um espaço fundamental, sobretudo no que concerne a oferta de ferramentas de que dispõem para estimular a reflexão e a interpretação sobre os processos vividos pela/na sociedade.

Acredita-se que, com este estudo, por um lado foi possível contribuir na sistematização de características de campos que vivem situações de intensa atração e intenso conflito, além de reunir algumas idéias por vezes um tanto “dispersas” no interior de um dos campos da relação interdisciplinar.

Por outro lado, estas idéias, provenientes de dois campos que têm em comum tomarem para si, com coragem, a missão de transformar a sociedade, permitiram quem formulou este trabalho acreditar que há uma promissora área de atuação, que dispõe de poderosas chaves de compreensão do mundo, capaz de acolher sua grande vontade de agir, antes impedida, pois, assim como as idéias a respeito de um possível novo campo, aquela era uma vontade “dispersa”.

REFERÊNCIAS

AGUADED GÓMEZ, J I. y C., **Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano**. Ed. Universidad Internacional de Andalucía. Huelva, 1995.

_____. **La otra mirada a la tele**. Pistas para un consumo inteligente de la televisión. Ed. Junta de Andalucía. Consejería de Trabajo e Industria. Sevilla, 1997.

ARBEX, J. **A vitória da amnésia**. Caros Amigos. São Paulo: Casa Amarela, nº 19, out.1998. p. 8-9

AZAMBUJA, R. S. **A decodificação do discurso adulto da televisão pelo público infantil** in SOUZA, M. W. de (org.). Sujeito, o lado oculto do receptor. São Paulo: Ed. Brasiliense,1995.

BACCEGA, M. A. **A construção do campo Comunicação/Educação** in Comunicação e Educação ano V – jan/abr – 1999. São Paulo: Ed. Moderna/USP.

_____. **Comunicação**: interação emissão/recepção. in Comunicação e Educação. Ano VIII. São Paulo: Ed. Salesiana/USP jan/abril. 2002. p. 7-15

_____. **Televisão e educação**: a escola e o livro in Comunicação e Educação. Ano VIII. São Paulo: Ed. Salesiana/USP maio/ago. 2002. p. 7-14

_____. **Meios de comunicação na escola**. in Comunicação e Educação. Ano IX. São Paulo: Ed. Salesiana/USP set/dez 2002. p 7-15

_____. **Educação para os meios**. São Paulo, 2004. Entrevista concedida a Q. Q. F. N. em 27 de set. 2004.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Benetziem RJ: Ed. Jorge Zahar, 2003.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, ArtMed, 2003.

BOUGNOUX, D. **Introdução às Ciências da Informação e da Comunicação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves ed., 1975.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. São Paulo, Hacker Editores, 2001.

BUCCI, E. **Direitos do telespectador**. In Revista on-line Observatório de imprensa, 20 de jan. de 1997. Disponível em <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/arq2001/index.htm> – acesso em 12-06-2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; (v.1). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade**: A era da informação. *Economia Sociedade e Cultura*. Vol II Trad. Klaus Brandidni. SP: Paz e Terra, 1999.

CASTILLO, D. P. **La comunicación em la educación**. Buenos Aires: Ciccus/ La Crujia, 1999.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. São Paulo, Editora SENAC, 1999.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação**. Rio de Janeiro, 2004. Entrevista concedida a N.Q. F. N. por e-mail em 25 de out. 2004. (por e-mail)

DEBRAY, R. *Curso de midialogia geral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ESTEVES, J. P. **A ética da comunicação e os media modernos**: legitimidade e poder nas sociedades complexas. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

FAUSTO NETO, A. **Ensinando à televisão**: estratégias de recepção da TV escola. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. ; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação: (diálogos)**. Vol. 2. SP: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

GARCÍA MATTILLA, A. **Educomunicación em el siglo XXI: educar para la comunicación y el pensamiento crítico**. s.l, s.d. disponível em http://cecap.anep.edu.uy/6_rev_elec/documentos/EDUCOMUNICACION%20EN%20EL%20SIGLO%20XX1.pdf – acesso em 26-07-2004.

GUATTARI, F. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HERCOSVITZ, H. **A pesquisa em Comunicação na América Latina: desafios nos anos 90**. in: *Comunicação e Sociedade*. São Bernardo do Campo, SP, n. 23, p.111-128, jun., 1995.

HUERGO, J. A.; FERNÁNDEZ, M. B. **Cultura escolar, Cultura Mediática / Intersecciones**. Bogotá: Colégio Acadêmico de Comunicación y Educación – CACE, 2000.

HUERGO, J. A. (Org) **Comunicación/Educación : âmbitos, prácticas y perspectivas**. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, 2001.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. RJ: Civilização Brasileira, 2000.

JACQUINOT, G. **La escuela frente a las pantallas**. Buenos Aires:Ed. AIQUE, 1997.

KAPLUN, M. **Processos Educativos e Canais de Comunicação**. Revista *Comunicação & Educação*, São Paulo: Ed. Moderna/USP. n. 14:, jan.-abr/ 1999 p. 68 – 75

KEHL, M. R. *in* SOUZA, M. W. de (org.). *in* **Sujeito: o lado oculto do receptor**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

KERKHOVE, D. de: **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

LAURITI, N. **Comunicação e Educação: território de Interdiscursividade** (texto produzido para a Pesquisa "Perfil sobre a inter - relação Comunicação / Educação no âmbito da cultura Latino Americana" – NCE/ECA/USP) s.l., s.d. disponível em http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_nadia.html - acesso em 03-09-2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. RJ: Ed. 34, 1993.

MELO, J. C. M. de. **Comunicação e Modernidade**: o ensino e a pesquisa nas escolas de comunicação. SO: Ed Loyola, 1991.

MARTIN BARBERO, J. **América Latina e os anos recentes**: o estudo da recepção em comunicação social. *in* SOUZA, M. W. de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

_____. **Desafios Culturais da Comunicação à educação**. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo: Ed. Moderna/USP.n. 18 maio/ago., 2000.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2001a.

_____. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Ed. SENAC, 2001b.

_____. **Ofício de cartógrafo**: Tradições Latino-americanas da Comunicação na Cultura. SP: Loyola, 2004 a

_____. **Medios y culturas en el espacio latinoamericano**. *in* Pensar Iberoamérica – revista de cultura – OEI. N. 5, s.l., jan/abr 2004. disponível em <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric05a01.htm> - acesso em 07-09-2004.

MARTÍNEZ ZARADONA, I. **Educación para los medios**: una propuesta desde el constructivismo. In: Tecnología y comunicación educativas, s.l., ano 13, n. 29, jan/ju

1999 p. 43 – 54. disponível em

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/edu_medios.pdf. acesso em 10-10-2004.

MATTELART; A.; MATTELART, M. **História das teorias da comunicação**. SP: Ed. Loyola, 1999.

MEDITSCH, E. **O rádio na era da informação**. Florianópolis: Insular, Ed. da UFSC, 2001.

MELO, J. M. de. **Comunicação e Modernidade**: o ensino e a pesquisa nas Escolas de Comunicação. SP: Ed. Loyola, 1991.

MEROLA, E. **BlogAula**. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 14 de set. 2004. Megazine. P. 10-11

MILAN, Y. M. M. N. **Comunicação e Educação**: um Ponto de Mutação no Espaço de Confluência. (Texto produzido para a Pesquisa "Perfil sobre a inter - relação Comunicação / Educação no âmbito da cultura Latino Americana" – NCE/ECA/USP) s.l., s.d. disponível em http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_iara.html - acessado em 31-08-2004

MONTEIRO, E. **Caíndo na rede do orkut**. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 15 de ago. 2004. Revista O Globo. P. 61-68

MORAES, D. (org.) **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORÁN, J. M. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**

Publicado na revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro, 1995, p. 24-26. disponível em www.eca.usp.br/prof/moran - acessado em 04-06-2004.

_____. **Internet no ensino**. In Revista Comunicação & Educação, São Paulo: Ed. Moderna/USP n.14, jan./abr. 1999. p.17-26

_____. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. s.l. s.d. disponível em www.eca.usp.br/prof/moran - acessado em 04-06-2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma/reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NUNES, C. **A escola reinventa a cidade** in: *A invenção do Brasil Moderno – Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. RJ: Rocco, 1994.

OLIVIER, B. **Sistemas educativos entre máquinas e redes**. in *Comunicação e Educação*. Ano IX. São Paulo: Ed. Salesiana/USP set/dez 2002. p 45-60

OROZCO GÓMEZ, G. **Uma pedagogia para os meios de comunicação**. *Comunicação & Educação*, São Paulo: Ed. Moderna/USP, n. 12, p.77-88, maio/ago.,1998. Entrevista concedida a R. F. (s.d.)

_____. **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires: Grupo ed. Norma, 2001.

ORTRIWANO, G. **A informação no rádio e os grupos de poder**. SP: Ed. Summus, 1985.

PAIVA, R. de A. **O espírito comum**: comunidade, Mídia e Globalismo- Petrópolis: Vozes, 1998.

PEREIRA, M. A. **Educação para os meios**: um projeto com vídeo. in *Comunicação e Educação*. Ano IX. São Paulo: Ed. Salesiana/USP set/dez 2002.p. 94 – 100

QUIROZ, M. T. **Aprendizaje y comunicación em el siglo XXI**. Buenos Aires, Grupo Ed. Norma, 2003.

ROCCO, M. T. F. **Que pode a escola diante do fascínio da TV?** In *Série Idéias*, n. 9. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/com_a.php?t=004 acesso em 23-07-2004.

RODRIGUES, A. D. et al. **Experiência Modernidade e campo dos media**. In: *Reflexões sobre o mundo contemporâneo*. S.l.: E. Revan/ Universidade Federal do Piauí, 2000. p. 169-215.

SCHAUN, A. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVERSTONE, R. **Televisión y vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu, ed., 1994.
SOARES, I. de O. **Gestão comunicativa e educação: Caminhos da Educomunicação**, in: revista Comunicação e Educação. Ano VIII. São Paulo: Ed. Salesiana/USP jan/abril. 2002. p. 16 - 25

SOARES, I. de O. **Uma educomunicação para a cidadania** s.l., s.d. a disponível em <http://www.educomradio.com.br/cafe/textos.asp> - acesso em 10-08-2004.

SOARES, I. de O. **Comunicação / Educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais** s.l. b, s.d. disponível em <http://www.educomradio.com.br> - acesso em 12-08-2004.

SODRÉ, M. **Antropológica do espelho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VELHO, G. **Individualismo e cultura** RJ: Zahar Editores, 1981.

SÍTIOS DA INTERNET VISITADOS E RECOMENDADOS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA – ANDI. Brasília, s.d,
Disponível em <http://www.andi.org.br/> - acesso em 25 out 2004.

CÁTEDRA UNESCO DE COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL / UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Revista Científica digital – Pensamento Comunicacional Latinoamericano. São Paulo. S.d. Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA> acesso em 16 de ago 2004.

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
Núcleo de Comunicação e Educação. São Paulo, s.d.
Disponível em <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce> acesso em 10 jul.2004.

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.
Página pessoal do professor José Manuel Morán. São Paulo, s.d., Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran> acesso em 31 de jul 2004.

MORAES, D. de. – Comunicação, cultura e política - Blogg do autor .s.d,
Disponível em <http://www.comcult.blogger.com.br/>

OEI- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS – Pensar Iberoamérica;
revista de comunicación y cultura. s.l., s.d.
Disponível em <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica> acesso em 24 de set.
2004.