



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

Identidade cultural para e na cidadania – mídia e escola na direção de um utilitarismo reverso¹

Ana Paula de Moraes Teixeira *

Docente do Curso de Comunicação Social na Fundação Educacional de Votuporanga (Votuporanga – SP) e na Sociedade Riopretense de Ensino e Educação (São José do Rio Preto – SP)

Resumo

O cenário tecnológico interplanetário – que disponibiliza um arsenal promissor de acesso a quase todo tipo de informação e de cultura – aliado a uma vontade política de unificar o perfil do sujeito como o “cidadão do mundo”, chegam à pós-modernidade conclamando tanto os meios de comunicação quanto os instrumentais de educação a fazerem parte da formação de um indivíduo capaz de lidar com as multireferências materiais e simbólicas. O problema é que tal perspectiva tem sido tomada de forma tão utilitarista e em conformidade com o projeto neoliberal de globalização, que as nuances que perpassam pela identidade cultural em formação podem estar produzindo relações de instantaneidade desprovidas de um referencial, que, abrindo lacunas nos níveis de cultura política e memória histórica, reforçam ainda mais o projeto de cidadania enquanto potencial de consumo.

Palavras-chave: cidadania; identidade cultural; globalização.

¹ Trabalho apresentado no NP11 – Núcleo de Pesquisa Comunicação Educativa, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.

Introdução

Desde o firmamento da doutrina liberal que as questões constitutivas da cidadania vêm sendo colocadas à prova de fogo. Talvez porque gerar condições equânimes de direito requer esforços que, de certa maneira, ferem a natureza competitiva do homem.

Mas o conflito social moderno, conforme nos lembra DAHRENDORF (1995), já não elege a igualdade de direitos como o ícone representativo da cidadania, especialmente porque a pobreza persistente e o desemprego continuado conclamam premências muito mais relacionadas à sobrevivência do que ao estado de direito.

De qualquer forma, os impasses por uma cidadania real desprendem discussões que perpassam por várias áreas do conhecimento, sem, entretanto, estabelecerem parâmetros comuns às duas principais instâncias de formação do sujeito: a mídia e a escola.

De acordo com a argumentação de CITELLI,

De um lado, o ensino, ... se propõe a recuperar e sistematizar o conhecimento acumulado, mas com dificuldades cada vez mais crescentes para formar agentes educacionais com o perfil necessário à realização desse propósito; de outro, os meios de massa, com sua descontinuidade e exercício paradoxo, acenando para uma certa confusão de linguagens, um certo caos semiótico, representado pelo cruzamento das várias linguagens (verbais e não verbais) e tendendo a vulgarizar e tornar linear a complexidade da História, do movimento histórico, no qual estamos inseridos. (CITELLI, 1994, p.25)

Mas se por um lado, esses dois espaços de circulação do conhecimento potencializam infinitas formas de construção de uma identidade cultural para e pela cidadania, por outro, são também eles que reproduzem a lógica ocidental para um direcionamento global, que tem como ideário o fortalecimento de uma cultura híbrida e interconectada, cuja expressão de maior representatividade é a livre troca mercantilizada de produtos, cultura e informação, em que o consumo é a grande marca de pertencimento do cidadão na sociedade.

Alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural descrita por Kenneth Thompson (1992), mas agora numa escala global – o que poderíamos chamar de pós-moderno global. Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como consumidores para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, públicos para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2001, p.74)

Um dos motivos pelo qual o fortalecimento deste imperativo encontra maior fluência que resistência é o fato de que os povos do países dependentes aspiraram de forma impensada

por um modelo cultural que responda aos anseios de consumo que, necessariamente só encontrariam êxitos se houvesse uma adaptação aos padrões e relações econômicas travadas pelos países desenvolvidos. Portanto, interligar tecnologicamente os complexos² políticos, econômicos, culturais e educacionais (na medida em que isto seja possível), é uma atividade que acaba navegando a favor da corrente, mas que, em razão do simplismo pelo qual se coloca, acaba provocando uma série de mudanças no imaginário simbólico coletivo – a ponto de criar uma certa aceitabilidade por parte dos países envolvidos a esta nova ordem global.

Identidade cultural e cidadania, nesse ínterim, são propriedades que volta e meia fazem parte do discurso sobre o projeto de globalização. No entanto, suas características estão necessariamente intrínsecas à condição do sujeito enquanto membro de uma herança cultural e histórica. Herança esta, inclusive, que constitui-se de provimentos plenamente demarcados política e territorialmente – o que recoloca as concepções de “cultura global” e “cidadão do mundo” como condições absolutamente virtuais, uma vez que, econômica e socialmente, os indivíduos dos países dependentes continuam confinados às suas fronteiras.

Mas o postulado de maior dimensão não é classificar determinadas culturas e a própria condição de cidadania como sendo globais ou não-globais, mas sim o de perceber sob que custeio o projeto neoliberal de globalização tem sido engendrado.

Se é verdade que Mídia e Educação são as principais instâncias de disseminação, solidificação e construção do conhecimento, então, o poder de circulação de saberes e formação cultural dessas “escolas paralelas” armazena uma força sinérgica tão expressiva, que poderíamos confiar a elas a total responsabilidade pela construção da identidade do sujeito. O problema é que a atuação desses “gestores da informação” se faz de forma tão polarizada (e submergida num contexto político cujo intuito é o da fragmentação cultural e o da abertura de fronteiras) que elaborar perspectivas de resistência a este modelo “unificante” necessita, prioritariamente, de uma reflexão que circunde as esferas constitutivas da cidadania e da cultura. O espaço da educação formal é um excelente começo.

Cidadania pela educação no contexto neoliberal – forma legalizada mas não legitimada sob o ponto de vista do pleno exercício dos direitos e deveres

Entre os descompassos analisados em relação à formação da cidadania, encontramos uma educação categoricamente envolvida com a questão. Nos documentos oficiais, ela vem

¹ Complexos hierarquicamente estruturados e em geral gerenciados sob alguma forma de tutela.

propondo a preparação do aluno para o pleno exercício da cidadania desde 1961, com a lei 4.024³; depois com a 5.692⁴, de 1971, e atualmente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a 9.394⁵, de 1996.

Mas são nos recentes documentos oficiais de referência pedagógica, baseados nas atuais LDB e diretrizes nacionais, que o compromisso vem se apresentando de forma mais contundente; de modo que não podemos ignorá-los, pois constituem-se no pouco que ainda resta em termos de garantia efetiva para democratização de oportunidades.

Se por um lado, as implementações políticas da gestão educacional concorrem com estratégias na formação do cidadão que não privilegiam necessariamente a conscientização e exercício dos direitos e deveres, nem tampouco garantem condições para que todos tenham acesso a um trabalho e, por consequência, a uma dignidade mínima de sobrevivência; por outro, elas se legitimam como democráticas no momento em que dispõem – em seus documentos oficiais – o compromisso de promover a cidadania, como indica o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (BRASIL, 1998, p.21).

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos (ibidem, p.5).

A abertura deste mecanismo paralelo (ou complementar) de formação desloca o compromisso centralizador de execução dessas propostas ao outro extremo da gestão: a articulação local desempenhada pelos atores escolares (diretores, supervisores, alunos, e principalmente, professores), apoiada pelas bases dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Que não é outra coisa senão a transposição de responsabilidades. A gestão central orienta e a gestão local implementa.

Tais desafios trazem à tona – tanto à concepção tradicional dos antigos mestres, quanto à da renovada geração de educadores (que pouco a pouco vem se fazendo maioria nas vagas da rede) – um dos principais dilemas sobre responsabilidade nesta formação: enquanto o extremo “de cima”, representado pelo Estado e pela União, extrapolam todos os limites de diminuição na participação desta formação (conforme os exemplos do Estado mínimo nos

³ Em seu Artigo 1º, alínea a). Constam também no mesmo artigo alíneas de b) a g).

⁴ Em seu Artigo 1º.

⁵ Em seus Artigo 2º, Artigo 22, Artigo 35, alínea II, e Artigo 36, alínea I

programas sociais e da Municipalização do ensino); o extremo “de baixo”⁶ é quem precisa “segurar a batata quente”, pois as bases legais da educação que dispõem as diretrizes são praticamente a única⁷ proposta – ou o único apoio – de se efetivar a construção da cidadania dos atuais jovens e da geração futura.

As propostas do Ensino Médio, por exemplo, (BRASIL, 2000, p.13) estão totalmente pautadas no desenvolvimento de certas competências e habilidades básicas que visam acompanhar as tendências apontadas para o século XXI, em que o apoio legal (LDB, Art. 35) propõe enquanto finalidades “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” .

Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, da UNESCO, “*entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras*”.

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o ensino médio. (BRASIL, 2000, p. 14)

O projeto que vincula as propostas do Ensino Médio às novas configurações do mundo moderno, como a globalização, certamente tem um caráter pertinente, principalmente porque a educação deve acompanhar as transformações da sociedade; entretanto, o que não se pode perder de vista é uma possível transferência das responsabilidades da educação pública para esferas privadas, que se fazem cada vez mais presentes no tocante à formação para o trabalho e que têm alimentado um potencial de expansão de serviços de qualificação fora dos limites da escola, e fora também dos recursos ou possibilidades de grande parte dos jovens no país.

⁶ Ao extremo “baixo” não deve ser atribuído um sentido adjetivo (como submisso, inferior, ou menor), mas sim um sentido burocraticamente hierárquico (como no sentido de alto e baixo escalão), já que a grande maioria dos educadores consideram vertical a postura das políticas públicas em relação à implantação de reformas; freqüentemente, essas políticas costumam receber a expressão de “ordens que vem de cima para baixo”.

⁷ Há de se considerar, indispensavelmente, que a questão da participação à formação da cidadania nesta discussão, inclua apenas as instâncias públicas como alvo de análise, devendo ser excluídas qualquer analogias em relação à ONGs, empresas ou entidades que trabalham a favor da cidadania no Brasil.

De acordo com MELLO (1995, p.36), “espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação para a cidadania, que vai além de reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses”. Todavia, é um tanto complicado que a escola sozinha dê conta dessa transformação. Na concepção de ARROYO, por exemplo, (1991, p. 33-40), a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática política. Os longos períodos de negação da participação são justificados porque o povo brasileiro não está, ainda, educado para a cidadania responsável. Nos curtos momentos de abertura, o ideal republicano volta, e o tema educar para a cidadania passa a ser repetido por políticos, intelectuais e educadores. Tanto nos longos períodos de exclusão do povo da participação, como nos curtos de abertura, o exercício da cidadania não é permitido porque o povo não está preparado. Por isso, quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação, continua se reforçando aquela lógica mais global e dos efeitos reais que ela legitimou, e continuar defendendo a educação como o ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada.

Realmente, após entender toda a conjuntura e as várias esferas que envolvem especialmente as questões da cidadania social, seria difícil ir contra os argumentos de ARROYO. Contestá-lo em relação a este aspecto seria o mesmo que insistir naquilo que BRANDÃO (1985) chamou de utopismo pedagógico, pelo qual a educação é imaginada como único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas.

Além disso, como pensar a educação como um instrumento único e imediato de transformação, se nem mesmo as prerrogativas estruturais, relacionadas ao ensino, atingiram um nível satisfatório? Apesar das grandes mudanças em favor de uma escolaridade progressiva, nossa situação ainda é bem alarmante – conforme destaca CASTRO (1994, p. 30-1): os professores continuam despreparados, desmotivados, e mal pagos; há excesso de pessoal improdutivo fora da sala de aula e falta pessoal técnico na escola; a burocracia e os sistemas formais de controle e supervisão sufocam e não produzem nada de bom que chegue efetivamente à sala de aula. E ele ainda acrescenta:

Na média, nossa educação é tão lamentável quanto a de países como o Paraguai, a Bolívia ou o Peru (...) Pesquisas com testes padronizados nos permitem também dizer que nosso aluno médio sabe tanto quanto um europeu com cinco a sete anos a menos de

escolaridade (...) Precisamos a todo custo agir sobre esta escola empobrecida, burocratizada e desmotivada. (...) Países mais pobres do que o Brasil conseguem oferecer uma educação decente. A China, com uma renda per capita de cerca de 300 dólares por ano, obtém resultados nos testes internacionais de matemática e ciências. (CASTRO, 1994, p.29-33)

A análise desenvolvida por CASTRO adentra alguns dos problemas mais básicos e estruturais, e que há muito têm sido objetos de estudos e reformas na tentativa de elevar o nível educacional do país. Só na atual gestão governamental (de 1994 até o momento), foram realizadas diversas implementações que mexeram audaciosamente com as bases educacionais de todo o Estado de São Paulo. Porém o que ainda é prematuro e até mesmo complexo de avaliar, é se os resultados frutos dessas reformas caminham em consonância com os objetivos assumidos pelos discursos legais sobre a preparação do educando para a cidadania.

Mas se a educação é o único instrumento de que o Estado dispõe para esta formação, e suas bases legais representam o único respaldo à favor desse desafio, caberia então, aos agentes educacionais, encontrar a melhor forma de adequar essas orientações à sua realidade diária do ensino⁸, tendo em conta que, toda a preocupação da gestão com a formação do cidadão, passa, primeiramente, pelas relações políticas e pelos acordos internacionais do eixo econômico global, que, dicotomicamente, concebe a cidadania não como uma lógica social, mas mercadológica; construída e sustentada por uma ordem hegemônica que contradiz tudo o que se sabe sobre o resgate do atendimento social a partir das políticas públicas: esta ordem é a neoliberal.

O envolvimento deste plano com as políticas públicas de educação tem sido constantemente criticado⁹ por uma crescente escala de autores (como Torres, Fonseca, Gentili, Frigotto, etc.), principalmente porque o ideário neoliberal implementa relações que vão totalmente contra a lógica que protege os direitos sociais garantidos pelo Estado. Ao contrário disso, o que estas políticas impregnam é a lógica do mercado, “como instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma ‘livre, equânime, equilibrada e justa’” (COSTA, 1995, p. 83). O que, de modo simplificado, significa uma proposta que impõe “noções de mercado aberto e livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (TORRES, 1995, p. 114) e que reúne organismos internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, e outras instituições

⁸ Medida esta que ainda não foi totalmente compreendida pela comunidade escolar. Os Parâmetros Nacionais Curriculares, apesar da magnitude de suas referências, não foram apropriados como instrumentos de trabalho, assim como o giz, o quadro negro e o diário escolar.

⁹ Um panorama crítico brilhantemente fundamentado a respeito das políticas neoliberais e explorado por vários autores pode ser encontrado em GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis/RJ: Vozes, 1995; e GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás T. da. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

financeiras na tentativa de promover o denominado ajuste estrutural; estimulando empréstimos¹⁰ (a juros de mercado, diga-se de passagem) em contrapartida às “recomendações” de políticas públicas de estabilização que buscam, principalmente, liberar o intercâmbio internacional e ampliar mercados.

Em síntese, o neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica ideológica, ético-política e educativa à crise deste final de século (...) a crise do padrão de acumulação e de regulação social que sustentou a exploração capitalista nos últimos 50 anos. (FRIGOTTO, 1995, p.79-82)

É também a incorporação dessas medidas que tem sido responsável, nas últimas décadas, pela nova organização mundial de blocos econômicos e pelas políticas de privatização de impulsão do mercado. Porém, arrola uma questão imprescindível para nossa análise que é

a diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização). A noção de privado (e as privatizações) são glorificadas como parte de um mercado livre, com total confiança na eficiência da competição, onde as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, antieconômicas e como um desperdício social, enquanto o setor privado é visto como eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos democrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno. (TORRES, 1995, p. 115-6)

Para este autor, as mudanças na composição global do trabalho e do capital são realizadas quando há abundância de mão-de-obra e diminuem os conflitos entre trabalho e capital. Mas o problema, lembra FRIGOTTO, é que, como mostram inúmeras análises, esta recomposição só pode dar-se mediante a exclusão das maiorias do direito à vida digna, pela ampliação do desemprego estrutural, pela criação de desertos econômicos e do retorno aos processos de marginalização; e a tese neoliberal – de que se deve preservar para o setor público apenas a condição de Estado mínimo, deixando que ‘a mão invisível do mercado’ promova o desenvolvimento – é inconsistente, especialmente porque “a livre concorrência, numa sociedade de classes, é uma falácia.” (FRIGOTTO, 1995, p. 82-3).

DALE, um dos professores do Departamento de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, incrementando o “Primeiro Seminário de Política Comparada da

¹⁰ Embora a política de crédito do BIRD se autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica”, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional, tendo em vistas os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (FONSECA, 1995, p. 175). A realidade é que quaisquer empréstimos obtidos através de gestões com estes organismos internacionais são garantidos pelo país e, portanto, administrações públicas que podem não estar no poder quando se tenha de iniciar o pagamento desses empréstimos pensam que a “prestação de contas” não lhes diz respeito (TORRES, 1995, p.132)

Suécia e Reino Unido” (1993), argumenta sobre os desdobramentos dessa transposição na perspectiva educacional, acreditando que

o que está em jogo, não é tanto um descolamento direto do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continua a ser essencialmente sistemas educacionais estatais. (...) O que está em questão são as novas formas de combinação de financiamento, fornecimento e regulamentação da educação. (...) O Estado pode retirar-se completamente quer do financiamento quer do fornecimento da educação, mantendo, contudo, a autoridade reguladora que somente ele pode exercer, e com ela, o controle último do sistema” (DALE, 1995, p.138-9)

Assim, ao mesmo tempo em que as recomendações dos organismos internacionais definem boa parte do que se implementa, em termos de reformas estruturais, o papel do Estado enquanto “controlador” dos meios acaba permanecendo inalterado, o que torna sua relação de abertura, não uma privatização, mas uma liberalização, compreendida como a introdução da competição no setor público, sem transferir, necessariamente, a propriedade.

Mediante a situação ora explicitada, fica evidente que o posicionamento do Estado no que se refere à cobertura de programas sociais, assim como as práticas assumidas pelas políticas públicas educacionais - dentro da perspectiva neoliberal – possivelmente não estão considerando que, sem os subsídios primordiais de sobrevivência, dificilmente haverá condições de agregar tantos cidadãos potenciais aos serviços sociais que a concorrência mercadológica deverá oferecer ou “democratizar”.

Cabe, entretanto, refletir sistematicamente em torno dessas questões, e, principalmente, avaliar o processo de retorno – em termos de democratização mesmo do ensino – que nossa educação têm promovido, especialmente, porque “o acesso a todo recurso escasso começa sempre por constituir um problema quantitativo para converter-se posteriormente, quando a escassez já não é tanta, em uma questão qualitativa” (ENGUITA, 1994, p. 96). Não que tenhamos a pretensão de categorizar a inserção nas áreas sociais (como a educação) de recursos externos e capital privado como uma atividade menor ou desnecessária, entretanto, urge questionarmos sobre os limites do envolvimento do mercado com as questões que permitem oportunidade e sobrevivência, porque se naquele contexto do liberalismo inicialmente explanado tentava-se forçar uma liberdade de mercado em resposta a um impenetrável corporativismo mercadológico privilegiado somente à aristocracia, defendendo-se, principalmente, a liberdade e oportunidade de direitos para ascensão individual, hoje, as relações enriquecidas ao mercado exprimem um imperativo cada vez mais incontrolado, em que a questão da valorização do indivíduo não está mais relacionada com seu direitos na forma da liberdade, mas sim com seus direitos enquanto consumidor deste mercado.

Proposta de uma educação midiática face a uma identidade cultural para e na cidadania

Reverter as inúmeras problemáticas inerentes ao processo da educação formal e ainda tentar, ao mesmo tempo, promover um espaço de saberes compartilhados tal que acompanhe o caminhar da dinâmica social, e o próprio estabelecimento de uma identidade cultural para e na cidadania, certamente devam estar entre os maiores desafios educacionais da modernidade. Cada vez mais, diversificadas metodologias estão sendo experimentadas como forma de alcançar um novo perfil de aprendiz, que necessita de um saber continuado que é técnico e ao mesmo tempo cultural, exigido pelo atual contexto global e cuja expressão impõe um mercado de trabalho cada vez mais seletivo.

Partindo desses princípios, a questão da formação da cidadania começa a ganhar novas dimensões num momento em que a educação oferecida pelas escolas já não exerce mais a hegemonia de única formadora e exclusiva produtora do conhecimento e da cultura.

A proposta para uma nova educação, ou de uma educação sem fronteiras, tem sido fortemente concebida a partir das possibilidades ou facilidades de acesso ao oceano de informações o qual o cidadão está imerso, especialmente em razão da amplitude alcançada pelas tecnologias e pela própria instantaneidade desenvolvida pelos meios de comunicação. Nesse sentido, a comunicação, em todos os seus espectros, possivelmente deva ser uma das principais alternativas ao encontro desta formação multidisciplinar, reflexiva e contínua, em oposição à tradicional educação estanque, opressora e paradigmática.

Conhecendo essas possibilidades, segmentos de várias linhas de ação e de pensamento já estão entendendo que há uma necessidade emergente de fusão entre a educação formal e a informacional (esta última entendida como o aprendizado captado pelos multimeios); e a união de esforços nesta vertente acabou culminando em ações que determinam a interface comunicação/educação (a Educomunicação) como uma implementação que está caminhando na tentativa de sanar parte dos problemas que residem nas entrelinhas de cada área, transpondo a ação educativa para uma ação comunicativa e vice-versa. Educação midiática, pedagogia da comunicação, alfabetização audiovisual, educação tecnológica, comunicação educativa, educação pelos meios, etc., são algumas das terminologias utilizadas para definir a interface desses domínios que concorrem ao mesmo tempo para a formação e construção do saber.

Com o conceito de uma “Educomunicação” posta em voga, os paradigmas tradicionais da comunicação baseados no modelo clássico de disseminação e caracterizados

principalmente pela persuasão e verticalidade (emissor/mensagem/receptor), estão pouco a pouco agregando reflexões que configuram uma nova concepção sobre a construção de significados, assim como a expansão das alternativas à aquisição da herança cultural. O deslumbre da concepção de um horizonte sem fronteiras na trajetória do domínio tecnológico, e a própria expansão desenfreada de meios para acesso à informação – particularmente a partir dos anos 90 – são algumas das transformações que vem questionando e provocando audaciosamente a forma com que os meios de comunicação vêm se relacionando com a sociedade de massa. Ilustrando ainda mais esse cenário de transformação, o conceito de Comunicação participativa passa a ser um alvo relevante na tentativa de estabelecer uma ordem midiática centrada muito mais num processo dialógico do que no unidirecional.

A apropriação da comunicação participativa na inter-relação comunicação/educação tem sido apontada por diversos autores como a tendência mais transformadora para o processo dialético de ensino-aprendizagem ou de construção e refinamento de saberes, especialmente porque através dela, o receptor também se converte em produtor e analista (crítico) das mensagens. Entretanto, ela não é a única, nem tampouco a mais recorrente. As várias vertentes ou formas de trabalho que transcrevem o envolvimento das duas áreas acabam assumindo diferentes métodos e áreas de atuação, que geram complexidades cada vez mais suscetíveis de discussões e gerenciamento deste novo campo. As práticas da Educomunicação, na verdade, têm sido cada vez mais justificáveis como uma espécie de defensiva às críticas consensuais em relação a adequação do sistema educacional à contemporaneidade tecnológica, mas certamente significam uma tentativa renovadora de promover práticas de ensino que permitem extrapolar os vícios e mazelas da pedagogia tradicional de ensino.

As preocupações em torno de ambas as áreas e a própria aproximação das mesmas ganham ainda mais pertinência quando alguns dos objetivos sociais e de responsabilidade coletiva não estão sendo desempenhados com a devida eficiência. Promover uma educação para a cidadania sem considerar o educando como parte do processo, por exemplo, é negar sua própria condição de indivíduo, que está, não somente no mundo, mas para o mundo, conforme destacou FREIRE (1975); de forma que a utilização dos meios de comunicação na educação não deva limitar-se ao papel de simples instrumento, mas, melhor que isso, que crie um espaço de múltiplas vozes onde o aprendizado deixe de ser hierárquico e vertical e passe a ser dialético e multidirecional; numa relação em que “a educação face à mídia [proponha] o resgate e a reconstrução de sujeitos criativos, questionadores, conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos, participantes de diferentes interações sociais, histórica e

culturalmente localizados” (SILVA, 1998, p.267); e em que a estrutura mestre/aluno desapareça, dando lugar à figura de aprendiz a todos os envolvidos; em que as relações dialógicas de troca sejam o principal componente capital do processo de ensino-aprendizagem.

Uma das atividades que pode, de certa forma, confluir para o embricamento da mídia com a educação – e que, inclusive, sistematiza um primeiro passo para o rompimento do paralelismo entre educação e meios de comunicação – é a Educação para a recepção, que tem como base preparar educandos para a leitura das linguagens em sua multiplicidade, instigando uma pedagogia de orientação emancipadora, voltada para a leitura crítica desses meios. Além de alimentar uma possível conscientização ou mesmo uma politização da cultura escolar, a proposta de educar para os meios em si já rompe com o tradicionalismo inerte de grande parte dos programas curriculares, principalmente porque, para se impor, necessita de uma superação das convencionais estratégias de valorização de uma única linguagem.

O grande cuidado em relação a esta atividade consiste em ponderar atitudes e valores que direcionarão a análise conjunta dos meios (professor e aluno), principalmente porque a opinião pública e seu próprio capital cultural estão constantemente expostos aos acontecimentos interpretados pela mídia, o que potencializa uma reprodução mecânica e intencional de repetição de valores criados e mantidos por uma elite minoritária ou até mesmo uma criação de estereótipos paradoxalmente excluídos ou almejados.

Possibilitando tais atividades, o educando certamente poderá elaborar referências e estabelecer análises sobre possíveis “interpretações” que as várias linguagens midiáticas centram unidirecionalmente, podendo, assim, alinhar controvérsias e entender a partir das entrelinhas, de forma que seu aprendizado deixe de ser apenas utilitarista¹¹ em função da ordem global (utilitarismo reverso, na essência) para tomar formas mais complexas de desvendar o conhecimento a ponto de firmar (e até mesmo fortalecer) uma identidade cultural como efetivamente cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* 3.ed. São Paulo:Cortêz,1991, coleção polêmicas do nosso tempo,n.23

¹¹ Assim como o simplismo da alfabetização tão orgulhosamente exibido pelas políticas públicas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1985. coleção primeiros passos 45.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEMT, 2000.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação brasileira: consertos e remendos*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- CITELLI, Adilson Odair. A circulação do texto na escola: mediações dos veículos de massa. *In: Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, Ano I, n.1, USP, Ed. Moderna, 1994.
- COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. *In: GENTILI, Pablo. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- DAHRENDORF, Ralf. O conflito social moderno: um ensaio sobre a política da liberdade. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. *In: GENTILI, Pablo. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In: Neoliberalismo, qualidade total e educação*. GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. DALE (1995)
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In: GENTILI, Pablo. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão. *In: GENTILI, Pablo. (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MELLO, Guiomar N. de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 4.ed. São Paulo: Cortêz, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomás Tadeu (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. (6^a ed. 1998) Petrópolis: Vozes, 1994

SILVA, Magno Medeiros. Educação face à mídia: interacionismo e mediações. In: *Comunicação & Informação*. Goiânia, v.1, n.2, jul./dez. 1998 (p.266-282).

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política Educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Ana Paula de Moraes Teixeira, pesquisadora da área Comunicação/Educação, autoriza, especificamente para o **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, a reprodução integral do trabalho ora apresentado.

-
- Graduada em Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista (FAAC/Bauru-SP); Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (FCL/Araraquara-SP); pesquisadora bolsista pelo CNPq no período de 11/99 a 07/01. Atualmente realiza atividade de docência no curso de Comunicação Social da Fundação Educacional de Votuporanga e da Sociedade Riopretense de Ensino e Educação. Principais projetos de pesquisa: “Educação, comunicação e cidadania: interfaces para elaboração do jornal escolar” e “Multimeios, cidadania e educação: uma proposta de jornal escolar sob o âmbito coletivo da escola”.