



Comunicação e Educação: uma aproximação possível¹

Gabriela Felipe Rodrigues Metzker²

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sob orientação do Professor Doutor Adilson Odair Citelli. Área de concentração: Interfaces Sociais da Comunicação. Linha de pesquisa: Educomunicação.

Resumo

Enquanto a escola continua profundamente centrada na linguagem verbal, os meios de comunicação e as novas tecnologias estão trabalhando com diversas outras linguagens, gerando novas formas de produzir, circular e receber as mensagens, o que influencia o modo de ver e perceber das pessoas. O resultado é um descompasso entre o que o jovem aprende dentro e fora da escola, desnudando a dimensão repetitiva do ensino formal. É preciso aproximar os campos da educação e da comunicação, considerando as tensões existentes, de forma a repensar o processo educacional e promover o ensino emancipatório. Nesse processo, o educador tem papel decisivo.

Palavras-chave

Comunicação; Educação; Professor; Escola; Tecnologia

Corpo do trabalho

Os meios de comunicação, marcados pelas linguagens complexas, estão gerando novas formas de produção, circulação e recepção do conhecimento, fazendo com que os jovens vivenciem experiências de linguagens que vão muito além da tradição verbal: “Essa evidência transforma a sala de aula em espaço cruzado por mensagens, signos e códigos que não se ajustam ou se limitam à tradição conteudística e enciclopédica que rege a educação formal” (CITELLI, 2006, p. 161).

Com a dispersão e fragmentação do saber, ele escapa ao controle das instâncias historicamente legítimas de circulação, como a escola e o professor. A escola, receosa de perder seu posto de autoridade, passa a ignorar ou mesmo rechaçar outras formas de ensino, fechando-se ainda mais dentro de seu próprio discurso, o que aumenta o descompasso entre a linguagem escolar e os modos de percepção dos alunos. Martín-Barbero ressalta que os estudantes chegam à sala de aula com conhecimentos adquiridos

¹ Trabalho apresentado ao Grupo de Pesquisa “Comunicação e Educação”, da Divisão Temática “Interfaces Comunicacionais”, do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom 2009).

² Jornalista graduada pela Universidade Estadual Paulista, especialista em Gestão da Comunicação pela ECA/USP e mestranda em Ciências da Comunicação na ECA/USP. E-mail: g.metzker@bol.com.br



nesses novos fluxos de informação, desestabilizando o modelo linear de ensino, daí “la reacción más frecuente de la escuela sea de atrincheramiento em su propio discurso, pues cualquier otro modo de saber es resentido por el sistema escolar como un atentado directo a su autoridad” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 11).

A linguagem é, portanto, um desafio a ser superado pela escola, como aponta Guillermo Orozco. Segundo o autor, a mídia está constituída num sistema videotecnológico, enquanto que a estratégia comunicacional da escola dispensa as mediações não-naturais do ser humano, concentrando-se apenas nas naturais, como a voz e o gesto. Já a retórica dos meios de comunicação é outra: é a retórica videotecnológica, com uma hibridização muito mais forte. Os signos icônicos e indiciais apresentam-se de forma bem mais intensa do que no discurso escolar.

Citelli também ressalta o profundo desencontro entre o discurso didático-pedagógico e as linguagens institucionalmente não-escolares. “Por tal categoria entenda-se a existência de uma pluralidade de signos e códigos que podem abranger desde anúncios publicitários, canções de sucesso, programas televisivos, até videogames e navegação pela Internet” (CITELLI, 2000, p. 22). O discurso pedagógico é o único constituinte da retórica escolar, enquanto que as outras linguagens pressionam do lado de fora: “... existem na fala dos alunos e nas conversas dos professores, circulam entre as salas de aula, nos espaços de reunião, nos corredores, no pátio, têm existência subterrânea” (CITELLI, 2000, p. 22).

A percepção de que professores e alunos compartilham campos semânticos pôde ser constatada em pesquisa realizada por Citelli com setenta e nove docentes de até 30 anos da cidade de São Paulo³. No estudo sobre a interface comunicação e educação, foi verificado que educadores e educandos têm acessos parecidos a mensagens, símbolos e mecanismos de representação disponibilizados pelas culturas midiáticas e ambos convivem com equipamentos e linguagens da televisão, Internet, computador etc.

“Deduz-se, portanto, que as distâncias geracionais matizadoras do universo de docentes e discentes, com a conseqüente diferença de interesses, de estratégias para buscar informações e conhecimentos, que afastavam aqueles dois agentes dando a um deles poder de acentuar as suas diferenças, foram diminuídas, tornaram-se, em muitos casos, tênues. Entende-se que alunos e professores passem a falar coisas parecidas e se refiram a temas, assuntos e problemas orientados por fontes comuns.” (CITELLI, 2008, p. 17)

³ Embora o trabalho não estivesse finalizado, alguns resultados preliminares da pesquisa realizada para o CNPq foram apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom 2008, e publicados em artigo do pesquisador Adilson Citelli.



Mesmo compartilhando interesses, a escola ainda se fecha em torno do discurso pedagógico e esta é uma das dificuldades a serem vencidas, segundo Guillermo Orozco. Ao apontar os estereótipos que dificultam a integração entre comunicação e educação, o autor destaca a visão que, em geral, circula entre os educadores, de que a escola é a única instituição legítima para educar, sem levar em consideração que a sociedade vive num cenário cultural plural, repleto de fontes de aprendizagem e educadores espontâneos: “... não se admite que haja outros *educadores*, que haja a possibilidade de que aqueles que não passaram por algum curso Normal ou por algum curso de Pedagogia, tenham capacidade de facilitar a aprendizagem e, inclusive, ser mais eficientes e efetivos nesse processo” (OROZCO GOMES, 1997, p. 64).

A proposta é que a escola, em vez de ignorar ou rechaçar essas novas formas de circulação de conhecimento, reflita sobre elas; as crianças e os adolescentes estão em contato com essas mensagens diariamente fora da escola, o que altera seu modo de percepção. Se a escola não se abrir aos desafios trazidos pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação, corre o risco de perder relevância como instância educativa:

“... os desafios educativos que nos colocam os MCM [meios de comunicação de massa] nos empurram a um dilema: ou enfrentamos os MCM com astúcia, estratégia e métodos ou corremos o risco de perder relevância como educadores. Isto é, corremos o risco de ficar fora da ‘jogada educativa’” (OROZCO GOMES, 1997, p. 61).

Ainda que atualmente a visão de “concorrência” gerada pelos meios de comunicação esteja se alterando⁴, posto que os docentes demonstram interesse em trabalhar a comunicação em sala de aula, ainda não sabem como fazê-lo.

Ismar de Oliveira Soares afirma que a chamada educação para os meios (baseada nos estudos da recepção) reflete sobre as relações entre produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens e volta-se “para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios” (SOARES, 1999, p. 117). O autor ressalta que, apesar de existirem tentativas de trazer o tema para a sala de aula, ainda não é parte integrante da escola. “O sistema de ensino ainda não integrou, de forma definitiva e adequada, a educação para os meios em suas metas e em suas práticas” (SOARES, 1999, p. 30). No entanto, Soares lembra que, na América Latina, a chamada

⁴ Dois estudos de Adilson Citelli indicam essa tendência: em pesquisa realizada com professores de escolas públicas de São Paulo (1996-1997), 91% deles disseram sentir necessidade de receber apoio com materiais ou cursos para trabalhar com as linguagens dos meios de comunicação. Outra pesquisa (2006-2007) mostra que 89% dos professores de até 30 anos gostariam de receber essa capacitação. Ver: CITELLI, Adilson. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, Adilson [org]. *Outras linguagens na escola*. SP, Cortez, 2000; e CITELLI, Adilson. *Mídia e escola: apresentando uma pesquisa*. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom. Natal (RN): 2008.



“leitura crítica dos meios” difundiu-se graças à contribuição pedagógica de Paulo Freire e à estratégia de grupos de educadores que lutavam contra o imperialismo cultural norte-americano, os quais acreditavam na consciência crítica das audiências como uma forma de resistência a esse domínio. Assim, os programas de educação para os meios desenvolveram-se paralelamente ao ensino formal, em instituições de comunidades, bairros e subúrbios, que representam a educação não-formal.

Orozco ressalta, também, que os novos fluxos comunicacionais geram estímulos ao desenvolvimento:

“... junto com todo o lixo, violência, antivalores e saturação informativa que os MCM nos trazem, chega-nos também um conjunto de mensagens e programas que constituem um estímulo para a imaginação, a aprendizagem, a vida. Os MCM oferecem múltiplos contatos que antes não eram possíveis. Oferecem uma ‘janela para o mundo’ e interessantes possibilidades de desenvolvimento pessoal e social, de distração e esparecimento, assim como de aprendizagem constante” (OROZCO GOMES, 1997, p. 61).

O autor ainda destaca a efetividade de aprendizagem dos meios de comunicação. “Há já suficiente pesquisa a partir da qual se pode afirmar que as crianças aprendem mais e mais rapidamente dos diversos meios de comunicação, e em especial da TV, que do professor na escola” (OROZCO GOMES, 1997, p. 60). E os meios de comunicação promovem a textura da experiência, que acarreta a aprendizagem “antecipatória” descrita por Orozco, levando a uma aceleração cognitiva. “Enquanto na escola queremos produzir uma situação propícia para o ensino-aprendizagem, os meios de comunicação estão reproduzindo situações reais, que se não têm muito que ver com o ensino, têm a ver e muito mais com a facilitação da aprendizagem” (OROZCO GOMES, 1997, p. 60).

Nesse sentido, Martín-Barbero esclarece que a cognição escapa às demarcações de idade e passa a ser influenciada pelo meio técnico-comunicativo, pois os fluxos e as redes informacionais desordenam a noção de tempo e espaço. A “destemporalização” dos saberes mobiliza a aprendizagem, fazendo-a não se restringir apenas às demarcações sociais que estabeleciam o tempo de aprendizagem na vida da maioria das pessoas, como a cognição referente a cada fase da criança e a necessidade de permanecer na escola até os 18 anos, por exemplo. Hoje, o processo de aprendizagem é visto como uma necessidade permanente.

“La educación continuada o el aprendizaje a lo largo de la vida, que exigen los nuevos modos de relación entre conocimiento y producción social, las



nuevas modalidades de trabajo y la reconfiguración de los oficios y profesiones, no significan la desaparición del espacio-tiempo escolar pero las condiciones de existencia de ese tiempo, y su particular situación en la vida, se están viendo transformadas radicalmente” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 12).

Essa ideia de aprendizagem ao longo da vida é apontada por José Joaquín Brunner como uma das estratégias adotadas pelos países para adaptar a educação às mudanças de contexto:

“Uma educação contínua ao longo da vida para todos representa não só uma estratégia para ampliar a cobertura e o tempo de formação, mas também uma nova concepção educativa que, necessariamente, deverá levar a uma reorganização da escola e de seus processos formativos.” (BRUNNER, 2004, p. 39)

Na visão de Brunner, trata-se de conceber e colocar em prática um novo modo de produzir educação, pois esta, enquanto aprendizagem contínua, passa a ser a própria vida. No entanto, tal abordagem exige um “completo redesenho da institucionalidade educacional centrada na escola”, afinal, enquanto o ensino formal foi criado visando a uma formação inicial, com um período pré-determinado, e está baseado na hierarquia de conteúdos, a educação contínua requer bases mais diversificadas e flexíveis, organizadas em rede.

“A institucionalidade em rede, por sua vez, representa uma configuração diferente: com estruturas abertas, isto é, com limites mutáveis – não fixos – e múltiplas conexões e vias de comunicação entre as unidades ou nodos; com alta frequência de contato entre elas, com hierarquias não-lineares, mas entrecruzadas; com descentralização, flexibilidade, autonomia dos organismos e/ou programas de base (...).” (BRUNNER, 2004, p. 43)

Importante destacarmos, no entanto, que achamos primordial que o replanejamento do processo educativo parta de perspectivas reflexivas, isto é, que o ponto de partida sejam os próprios educandos e que seja formado um ecossistema comunicativo na escola, para não apenas introduzir as tecnologias de comunicação, mas também criar um entorno comunicacional com fluxos em todas as direções, integrando professores, alunos e a própria comunidade, e fazendo da escola uma verdadeira experiência cultural. Mais do que aparatos tecnológicos, os meios de comunicação descentram as formas de transmitir e circular conhecimento e, sobretudo, constituem-se como um âmbito de socialização, revelando sua dimensão estratégica: “Es sólo a partir de la asunción de la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura que



la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad” (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 19).

Adilson Citelli chama a reestruturação educacional de “movimento geral de *ressignificação* da escola”, o qual “deverá incluir, necessariamente, o diálogo com os ‘concorrentes’ midiáticos e as novas tecnologias – sempre considerando o problema na perspectiva das ampliações culturais” (CITELLI, 2000, p. 23).

Porém, para o replanejamento do processo educativo, é necessário superar a concepção instrumental dos meios e das tecnologias, concepção que reforça a posição da escola como mera retransmissora de saberes a decorar e reproduzir. Um uso pedagógico e crítico dos meios só é possível em uma escola que torne viável o trânsito de um modelo centrado na sequência linear a outro descentrado e plural, capaz de conectar o passado ao presente e valorizar as conexões em rede, e não apenas os pacotes de saberes apresentados linearmente. Essa escola também precisa potencializar o educador, que se torna facilitador da aprendizagem: “... de mero retransmissor de saberes se convierte em formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordenador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevo y posibilita el diálogo entre generaciones” (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 20).

Nesse redesenho da escola, Martín-Barbero destaca que a televisão deixa de ser a representação da banalidade em sala de aula para se tornar “terminal cognitivo”, que incita a apropriação crítica dos conteúdos e a reflexão sobre as transformações geradas por esse meio. A televisão também se torna dispositivo de aprendizagem, estimulando debates e interações.

Citelli lembra, no entanto, que o movimento de *ressignificação* da escola tem obstáculos a enfrentar, os quais podem ser articulados em dois grandes planos: o conceitual e o operacional. O plano conceitual diz respeito à dificuldade que os educadores têm de lidar com as linguagens institucionalmente não escolares e da própria carência estrutural da escola, que muitas vezes não detém o aparato tecnológico.

Há um certo desconforto dos professores em relação aos meios de comunicação, o que gera insegurança e acaba por afastar os agentes educadores do campo das comunicações. Citelli usa a televisão como exemplo dessa situação:

“Ao que parece, não há um domínio conceitual da televisão que corresponda plenamente ao peso que ela possui como fenômeno social. Assim, o trabalho com a televisão em sala de aula tende, no máximo, a tratá-la como meio técnico



que cumpre determinadas funções simbólicas e ideológicas” (CITELLI, 2000, p. 24).

Dessa forma, o meramente estético é que predomina nas aulas, usando a imagem como mera ilustração do texto. A escola não apreende o veículo como instância de mediação cultural dotada de linguagem própria, embora a televisão esteja presente em quase todos os lares brasileiros.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad), divulgada em 18/9/2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, indica que, em 15 anos, a presença da televisão nos lares brasileiros subiu de 74% para 94,8%. A presença do computador e da internet, embora com menor abrangência, também se mostra cada vez mais representativa. Dados da pesquisa indicam que um quinto dos domicílios possuem computador com conexão à rede, totalizando 11,4 milhões de lares, o equivalente a 20,2% do total. Ao se considerar apenas o microcomputador, o percentual sobe para 26,6%, o que representa 15 milhões de domicílios. No entanto, há um profundo desequilíbrio na distribuição por regiões, com concentração no Sudeste e Sul. Enquanto São Paulo, por exemplo, tem 39,5% das residências com computador, o Maranhão apresenta apenas 8%.

Orozco ressalta que a recepção televisiva, e que podemos considerar também para outros meios de comunicação, ocorre além dos limites da casa onde vivem os alunos: “não é um processo que só transcorre num lugar ou que se vive em família, ainda que aí certamente uma parte importante dele aconteça” (OROZCO GOMES, 1997, p. 67). As crianças comentam o conteúdo veiculado com os colegas no dia seguinte, fazendo com que o processo de recepção se estenda até a escola e volte novamente ao lar, gerando uma troca de impressões e significados. A partir daí é que vão se afinando as maneiras de compreender as mensagens. No entanto, mesmo que as mensagens circulem tanto fora quanto dentro da escola, elas encontram dificuldade para serem tratadas em sala de aula, pois esbarram, entre outros fatores, em alguns estereótipos citados por Orozco, como o pensamento de que a escola é a única instituição legítima para educar, já citado anteriormente, sem levar em consideração que a sociedade vive num cenário cultural plural, repleto de fontes de aprendizagem e educadores espontâneos.

Outro desses estereótipos é a ideia de que os meios de comunicação não têm nada de proveitoso à formação dos alunos: “... é pensar que os MCM, e em particular a TV, são uma caixa idiota e que por conseguinte há que se mantê-los o mais longe possível da

⁵ <http://www.ibge.gov.br>



escola e dos processos educativos” (OROZCO GOMES, 1997, p. 63). Em vez de ensinar a lidar com os meios de comunicação, a escola os repele. Um terceiro estereótipo citado por Orozco está ligado à ideia de que educação “deve ser coisa séria”, deve exigir grande esforço dos alunos e não dar espaço para o lúdico nem para a flexibilidade. O lema “educar entretendo” soa como algo inviável. O autor aponta também um estereótipo que diz respeito à recepção. Ainda existe o pensamento de que os receptores são sujeitos passivos, completamente influenciados pelos meios de comunicação. Não se leva em consideração que o receptor é capaz de filtrar as informações que recebe, como lembra Orozco: “A audiência está constituída por um conjunto de sujeitos culturais, historicamente situados, capazes de negociar as mensagens e, eventualmente, de resistir a elas” (OROZCO GOMES, 1997, p. 65).

Jesús Martín-Barbero destaca a insegurança vivida pelo professor: o profissional sente-se ameaçado pelo computador, pois teme perder sua função de transmissor do conhecimento. No entanto, o equívoco está na percepção do próprio professor em relação ao seu papel. Martín-Barbero lembra que o professor tem a função de intermediador de gerações, e não apenas de transmissor de conhecimento, por isso o computador jamais será uma ameaça ao trabalho docente. O professor é fundamental para que os alunos não sejam meros “tradutores”, não apenas saibam repetir a informação, mas realmente consigam refletir, fazer entrecruzamentos, questionamentos e assim construir o conhecimento.

Ana Maria Moog Rodrigues também enfatiza que o computador é fonte de informação, porém não de sabedoria, por isso o professor é decisivo na formação dos jovens, inclusive na formação da consciência moral, que, segundo a autora, é parte integrante do processo educacional.

“Ao professor de qualquer disciplina, quer da área de humanas, quer de matemáticas ou ciências, cabe cada vez mais responsabilidade na formação dos jovens, sobretudo quando os computadores são fonte de informação mas jamais o serão de sabedoria.” (RODRIGUES, 2002, p. 122)

Paulo Freire resume bem esse papel: “O papel de educador não é o de ‘encher’ o educando de ‘conhecimento’, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos” (FREIRE, 1996, p. 53).

Soares lembra que alunos e professores encaram a chegada da tecnologia de diferentes maneiras. Os professores, geralmente, mostram-se receosos e até resistentes, enquanto os alunos são atraídos por esse novo modo de aprender. Portanto, há a extrema



necessidade de uma reformulação na relação professor/aluno, pois, com as novas tecnologias, os professores também passam a ser aprendizes, aprendendo inclusive com os próprios alunos. Além disso, essas novas formas de aprender mostram que o ensino não se restringe à sala de aula e que os objetivos da educação devem ir além do conteúdo escolar, contribuindo para o desenvolvimento humano. As novas tecnologias não são as salvadoras da educação; a questão central da educação deve estar no crescimento do indivíduo enquanto ser humano. “Parece-nos primordial não mais questionar qual o problema da educação e sim quais os problemas do indivíduo que a educação pode ajudar a solucionar” (FREIRE, 1996, p. 36).

Outro plano definido por Citelli que dificulta o movimento de ressignificação da escola é o operacional, que está ligado à própria formação dos professores. Muitos não possuem formação superior e, em alguns casos, sequer cursaram o Ensino Médio. Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, divulgados pelo MEC (Ministério da Educação)⁶ em 28/5/2009, mostram que 602.057 alunos têm aulas com 15.982 professores formados apenas no Ensino Fundamental. Em percentuais, os números representam 1% dos alunos brasileiros e 0,8% dos professores, porém, só no Nordeste, estão 52,7% desses estudantes. O Censo indica ainda que, no total, o Brasil tem 119.323 “professores leigos”, ou seja, docentes que só concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio e não têm habilitação para lecionar. O número corresponde a 6,3% do magistério nacional.

Mesmo entre aqueles que cursaram a universidade, a formação não tem se revelado animadora, pelo menos dentro do recorte que estamos trabalhando. Pesquisa realizada por Adilson Citelli em São Paulo com setenta e nove docentes de até trinta anos de idade ilustra essa situação: ainda que sejam profissionais jovens, cujo curso superior teria sido desenvolvido dentro de um cenário tecnológico, apenas 27% dos professores disseram ter cursado alguma disciplina voltada para o estudo da comunicação na educação durante a graduação ou licenciatura. A constatação não surpreende o pesquisador:

“Após vários anos realizando pesquisas nesta área e repetindo, praticamente a mesma pergunta, constatamos um quadro de pouca ou nenhuma mudança. As licenciaturas seguem em impávida direção de menoscabo por uma questão básica nas dinâmicas das sociedades contemporâneas: a presença dos meios de comunicação e das novas tecnologias da informação” (CITELLI, 2008, p. 14).

⁶ <http://www.mec.gov.br>



A pesquisa mostra também que 79% dos docentes nunca participaram de um curso de formação visando ao trabalho com os meios de comunicação em sala de aula, porém, entre esses, 89% gostariam de receber essa capacitação, o que revela “consciência da necessidade de um conhecimento qualificado acerca dos mecanismos de funcionamento das mídias e das linguagens que por elas circulam” (CITELLI, 2008, p. 16). Diante do cenário que acabamos de verificar, essa percepção do docente representa um importante ponto de partida para uma formação complementar, pois sinaliza a predisposição do educador em aprender a trabalhar com as novas linguagens.

No entanto, apesar de indispensável, a formação e capacitação para transformar a prática docente não é uma tarefa simples. A constatação é de Jorge H. Gutiérrez Martínez, que, a partir de suas experiências em desenvolvimento de programas de educação tecnológica para a América Latina, detectou que um ou dois cursos não são suficientes. “Com efeito, os professores levam de três a quatro anos para desenvolver os conhecimentos necessários para integrar, de maneira proveitosa, as tecnologias a suas tarefas docentes, especialmente quando não têm acesso contínuo à prática” (MARTÍNEZ, 2004, p. 106). O autor destaca a necessidade de que os professores cheguem à prática pedagógica já munidos desse conhecimentos prévio sobre como trabalhar com as tecnologias. “O currículo de formação de professores deve responder às exigências atuais de utilização nas NTIC [novas tecnologias de informação e comunicação] na prática pedagógica” (MARTÍNEZ, 2004, p. 106). O autor ressalta também a importância de cursos voltados especificamente para o tema no quadro de especializações e pós-graduações das universidades. O trabalho com as novas tecnologias, e suas múltiplas linguagens, deve partir de dentro do sistema educacional, envolvendo as escolas e as instituições formadoras de docentes, caso contrário será inviável uma transformação no modelo educacional. Fundamental também é que esta formação seja não apenas técnica, mas principalmente reflexiva.

“Com efeito, espera-se que os profissionais que saiam das instituições formadoras de docentes contem com as atitudes críticas, habilidades e destrezas necessárias para que lhes seja possível valorizar e avaliar a pertinência do uso de tecnologias na sala de aula.” (MARTÍNEZ, 2004, p. 106).

A formação dos professores é também preocupação de Daniel Filmus, para quem as transformações da escola serão inviáveis sem o trabalho desses profissionais. O autor denota, no entanto, que houve uma modificação na composição social do quadro de professores em atuação nas últimas décadas. “Existe uma forte tendência a que só os



jovens de poucos recursos econômicos e culturais e de baixo rendimento acadêmico optem por se dedicar à docência” (FILMUS, 2004, p. 131). Filmus cita os baixos salários, as más condições de trabalho e a hierarquia e rotinização da tarefa docente como motivos dessa tendência e enfatiza que os novos desafios impostos à educação exigem que se recuperem os jovens mais bem formados para o ato de lecionar.

“As tendências para a autonomia na função, a personalização da aprendizagem e o manejo de novas tecnologias exigirão maior capacidade e profissionalismo no trabalho docente. Este não poderá limitar-se à aplicação de tecnologias e conhecimentos criados por outros. Os professores do futuro deverão criar e recriar conhecimentos para aplicá-los a uma realidade em permanente mudança. Isso implica a necessidade de capacitá-los e aperfeiçoá-los em nível universitário. Também será imprescindível que as condições de trabalho e salariais se adaptem às exigências profissionais cada vez maiores de seu trabalho.” (FILMUS, 2004, p. 123)

Mesmo com dificuldades e tensões, é fundamental repensar os objetivos e as estratégias de ensino/aprendizagem na escola e estabelecer ou ampliar programas de formação continuada para os professores. “A nosso ver, o diálogo mais próximo com a diversidade das linguagens, com os meios de comunicação, com as novas ‘tecnologias da inteligência’ (...) contribuirá para construir outros patamares de relação entre a escola e a sociedade” (CITELLI, 2000, p. 32). E claro que a formação continuada de professores deve ser comunicação, e não simplesmente extensão, como diria Paulo Freire. A partir do momento que o próprio docente aprofunda sua tomada de consciência da realidade e consegue problematizar suas relações com o mundo e com os outros homens, a sala de aula poderá se tornar uma experiência cognoscente de mão dupla, com professor e aluno como sujeitos fundamentais do processo de constituição de campos de sentido, e não como unidades autônomas de significação.

A interdiscursividade aproxima os campos da comunicação e da educação, estabelecendo um jogo dialógico entre instituições comunicacionais e escolares, porém não livre de tensões, e é desejável que assim seja, afinal, a ideia não é que a escola incorpore acriticamente modelos ou conceitos a partir dos meios de comunicação e das novas tecnologias, mas sim use seu espaço e sua capacidade sistematizadora para analisar os processos envolvidos e compreender as significações colocadas em circulação por esses sistemas. Ao trabalhar novas linguagens, a escola não apenas reconhece a existência de novos modos de produzir, circular e receber o conhecimento, como também aciona os outros saberes do educando, colocando-o como sujeito de seu



aprendizado, e não apenas “depositório” de informações hierarquizadas e compartimentadas.

Referências bibliográficas

BRUNNER, José Joaquim. Educação no encontro com as novas tecnologias. In TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?*. Cortez: São Paulo, 2004.

CITELLI, Adilson. Educação e Mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, Adilson (org). *Outras linguagens na escola*. SP, Cortez, 2000.

CITELLI, Adilson. *Mídia e escola: apresentando uma pesquisa*. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom. Natal (RN): 2008.

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

FILMUS, Daniel. Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência “aulas na rede” da cidade de Buenos Aires. In: TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?*. Cortez: São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 13 ed., 1996.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, Ano VI, jan./abr. 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Cultura e nuevas mediaciones tecnológicas*. Texto apresentado durante a disciplina “Novas sensibilidades: entre urbanias e cidadanias”, ministrada de 15 a 19 de setembro de 2008, na Eca/Usp. São Paulo, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Ensanchando territórios em comunicación/educación. In: VALDERRAMA, Carlos, *Comunicación & Educación*. Bogotá: Universidad Central, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. In: *Revista Nómadas*. Fundación Universidad Central, número 5. Bogotá, 1996.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?*. Cortez: São Paulo, 2004.

OROZCO GOMES, Guillermo. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. In: *Revista Comunicação e Educação*. nº 10. São Paulo, Moderna/CCA, 1997.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mírian P. S (org). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Revista Contato*, Brasília: Ano 1, nº 1, jan/mar 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina.. In: BACCEGA, Maria Aparecida (org). *Gestão de Processos Comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2001.



SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP-Editora Segmento, Ano VIII, jan/abr. 2002, nº 23.