

Educomunicação: em torno da técnica e da cultura¹

Adilson Citelli²

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

Resumo

Este trabalho suscita o tema do reconhecimento das mediações como elementos decisivos para mais bem articular as possíveis dimensões epistemológicas da educomunicação. Neste sentido, intentamos, em nível preliminar e indicativo, fixar a variável cultural como âmbito em torno do qual os processos comunicativos e educativos ganham constituição. E, neste terreno comum, a educomunicação, de certo modo, pode ser vista como lugar de mútuas influências, em que comunicação e educação se autorrequisitam e se interconectam. Em torno deste problema realizamos pequena reflexão acerca de uma mediação sociocultural importante à educomunicação dada pela tópica tecnológica, destacadamente a de modalização digital.

Palavras chaves: Educomunicação; Mediações; Cultura; Sociotécnica.

Introdução

O crescente uso do termo educomunicação, aqui compreendidos os estudos postos na interface comunicação e educação, pode ser visto no interior de certo contexto histórico-cultural para onde convergem ao menos quatro grandes variáveis: a abrangência dos meios de comunicação; as reconfigurações sociotécnicas ou tecnotecnológicas; os requisitos impostos por operacionalidades suscitadas pelos dispositivos comunicacionais; as novas formas de ser e estar dos sujeitos sociais frente à comunicação, aos processos de ensino e aprendizagem, aos acessos à informação e ao conhecimento. Por certo, estas linhas de força, articuladas entre si, funcionam como um quadro de referências, com as suas múltiplas derivações e conexões, cuja complexidade política e social deve merecer tratamento sistemático em texto de maior fôlego. Por ora, tratamos, basicamente, de situar a educomunicação como a emergência de um designador que busca sintetizar determinado modo de entender os vínculos contemporâneos indissolúveis entre os campos da comunicação e da educação.

¹. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XIV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Foz de Iguaçu, 2014.

². Prof. Titular junto ao Departamento de Comunicações e Artes. Escola de Comunicações e Artes. USP. Pesquisador 1C do CNPq. Coeditor da revista **Comunicação & Educação**. Autor, entre outros livros e artigos, de: **Imagens do professor na mídia** (Org.). São Paulo, Paulinas, 2012; **Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento**. São Paulo, Paulinas, 2011. Volume organizado com Cristina Costa; **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo, Cortez, 2006; **Comunicação e educação. A linguagem em movimento**. São Paulo, SENAC, 2000; **Linguagem e persuasão**. São Paulo, Ática, 2000

1

O debate que localiza as relações comunicação e educação em patamar decisivo para entender os próprios modos de produzir, colocar em circulação e interagir com o conhecimento e as trocas informativas em nosso tempo está ligado a uma conjuntura sócio-histórica na qual os diferentes sistemas e processos comunicacionais ganharam lugar estratégico. Equivale dizer que os múltiplos planos e níveis estruturantes da vida social passaram a elaborar os seus fluxos internos tendo como mediadores as possibilidades e mesmo facilidades decorrentes das redes de computadores, dos dispositivos fixos ou móveis, estejam a eles acoplados adjetivos como velhas ou novas tecnologias. RUBIM (2009: pp. 105-106) arrola os principais elementos que compoariam esta realidade sociocomunicacional:

A expansão quantitativa da comunicação, em especial em sua modalidade midiaticizada; a diversidade das novas modalidades de mídias presentes no espectro societário, ampliando a complexidade da ‘ecologia da comunicação’ (Moles, 1974); o papel desempenhado pela comunicação midiaticizada como modo (crescente e até majoritário) de experienciar e conhecer a vida, a realidade e o mundo; a presença e abrangência das culturas midiáticas como circuito cultural hegemônico, que organiza e difunde socialmente comportamentos, percepções, sentimentos, ideários, valores, etc.; as ressonâncias sociais da comunicação midiaticizada sobre a produção da significação (intelectiva) e da sensibilidade (afetiva), sociais e individuais; a prevalência da mídia como esfera de publicização (hegemônica) dentre os diferenciados ‘espaços públicos’ socialmente existentes, articulados e concorrentes; as mutações espaciais e temporais provocadas pelas redes midiáticas, na perspectiva de forjar uma vida planetária e em tempo real; o crescimento vertiginoso dos setores voltados para a produção, circulação e difusão e consumo de bens simbólicos; a ampliação (percentual) dos trabalhadores da informação e da produção simbólica no conjunto da população economicamente ativa e o aumento crescente das despesas com as comunicações, em suas diferenciadas modalidades.

Ou seja, o que vem sendo chamado de infra e superestrutura da sociedade, conquanto não se tratem de instâncias com determinações em linha reta, ou mesmo de sobredeterminações – pelo que se retraduziriam imediatamente nos indivíduos ou nas construções culturais os fatores de ordem economia e de circunscrições sociais³ –, passaram a viver, contemporaneamente, em jogos complexos ativados por múltiplas mediações, dentre as quais ganham destaque aquelas partícipes do amplo sistema ancorado nos dispositivos comunicacionais configurados tecnicamente.

A educação, de maneira relevante a formal, responsável pelo sistema que mantém nas escolas brasileiras de nível básico um contingente próximo dos cinquenta e cinco

³. Este assunto pode ser visto no clássico trabalho de Raymond Williams, **Base e superestrutura** (2005).

milhões de crianças e jovens, está circundada e promovendo constantes interlocuções com aquelas mediações comunicacionais. Tais instâncias mediativas ganham presença, contudo, segundo operações mais ou menos objetivas, explicitando-se ou não no cotidiano das salas de aula, nas relações professor-aluno. O fato de televisores, vídeos, computadores, poderem estar fisicamente ausentes do dia-a-dia da escola não significa que o mesmo ocorra quando se trata das mensagens neles geradas. Elas acompanham o cotidiano dos estudantes e dos professores, sendo reveladas, referidas, discutidas, afirmadas, negadas, promovendo valores, incidindo em comportamentos, etc., ganhando, portanto, independência com relação ao lócus maquínico de sua produção. As linguagens ganham tal força simbólica ao se encarnarem materialmente nos compósitos de signos que serão expressos. De toda sorte, o ponto desencadeador das construções discursivas que irão circular nos ambientes escolares, tem sido, cada vez em maior monta, os dispositivos comunicacionais.

Equivale dizer que o amplo processo de midiatização circula por sujeitos, grupos, instituições, ajudando a compor modos de vida, formas de cultura, expectativas sociais. Conformam-se nestes lineamentos aquilo que Fredric Jameson (1991) chamou de capitalismo cognitivo ou da informação. Em tal contexto, no qual

O conhecimento; a produção de bens simbólicos, do intangível e do imaterial; a desmaterialização através da miniatura e da nanotecnologia; enfim, todo um conjunto múltiplo e diversificado de novos processos conforma e, por conseguinte, fornece a marca do novo momento que atualiza a sociedade (RUBIM: 2009, p.102).

No mundo coevo, portanto, é imperioso atentar para os nexos entre a educação formal e os circuitos da comunicação tecnicamente mediada, visto toda ordem de implicações e desdobramentos que geram para a vida associada.

2

Conforme afirmado procuraremos nos deter um pouco nas relações comunicação e educação tendo em vista a variável que se fixa nas questões postas em torno dos mediadores técnicos e tecnológicos. A perspectiva que nos orienta está longe de seguir o mesmo percurso das inflexões tecnicistas e busca situar o problema entendendo que os instrumentos de produção fazem parte da vida social. Por este motivo, abandonamos qualquer vezo de autonomia autorreprodutiva do mundo dos objetos e dos meios produtivos que a eles asseguraria o tráfego por uma pista paralela dotada de regras próprias,

independência sistêmica ou alheamento dos complexos quadros históricos que circundam as relações sociais.

A preliminar moduladora de certo enquadramento tecnicista dos mediadores técnicos, sobretudo quando o tema envolve a educação formal, decorre do fato de ainda persistirem – e até se ampliarem – apelos e mesmo práticas funcionais revestidas de roupagem e retórica que incidem na constatação acerca da inevitabilidade e da inexorabilidade de suas determinações no mundo presente. O fato de as redes digitais haverem ganhado amplitude globalizadora em seus fluxos comunicacionais – o que não diz respeito, necessariamente, à universalização de acesso a tais sistemas – criou a sensação de existir um demiurgo apto a propiciar aos circuitos telemáticos os arranjos matriciais necessários para, por exemplo, garantir a livre circulação informativa e mesmo um vigoroso controle democrático sobre as artimanhas dos poderes institucionais. Neste diapasão, os movimentos sociais conseguiriam alçar voo próprio investindo de maneira decisiva nos ambientes virtuais ensejados pela digitalização, do mesmo modo que a educação seria capaz de levar a termo o circuito formativo dos sujeitos tendo em vista as plataformas fornecidas pelo ensino a distância.

A perspectiva voltada ao entendimento do mediador tecnológico como ente desinterditado – a expressão está sendo utilizada para indicar a articulação operacional maquínica que parece esgotar-se em si mesma, sendo capaz de produzir um *continuum* autônomo dirigido à sua própria rota de interfaces, ligações por impulsos elétricos, interconexões entre bits – deixa ao longo do caminho o entendimento das mediações como elementos multidirecionais e multidimensionais. A rigor, contudo, se registram nos compósitos facultados pelas mediações, os cruzamentos referidos não apenas àqueles recursos e possibilidades gerados pelos intermediadores tecnológicos, mas ao próprio vir-a-ser dos significados e sentidos cuja realização – malgrado o seu caráter inconstante, volúvel, de estabilização circunstancial – fica dependente das circunstâncias envolvendo interlocutores, destinadores, receptores, conforme se queira chamar os sujeitos, classes, grupos, postos no ato da comunicação. Ou ainda, as instâncias individuais (gênero, idade, diferenças cognitivas); situacionais (cenários históricos, econômicos, políticos); institucionais (regras, normas, jogos de poder); culturais (os modos de produzir significados e valores da sociedade); etc.; terminam por modalizar, mobilizar, interferir, recortar, limitar, ampliar – para nos restringirmos a alguns verbos – a relação dos sujeitos com as linguagens

e seus conjuntos de signos e mecanismos de expressão, permitindo orientações nos campos de sentidos⁴.

Ampliando um pouco a questão, diríamos que o ganho associativo franqueado pelos mediadores tecnológicos, com as suas óbvias correlações, inclusive permitindo maior autonomia dos sujeitos e ampliando de maneira exponencial as potencialidades que ensejam para as dinâmicas sociais, refletindo e refratando temas importantes na atual quadra histórica, indo das lutas pela democratização dos processos de produção, distribuição, circulação e recepção dos veículos comunicacionais, passando pela ampliação dos direitos civis, até o sentimento de emergência de mecanismos outros de participação política, precisam ser entendidos como passíveis dos atravessamentos por aquilo chamado em tópico anterior de múltiplas mediações. Como observa Francisco Rui Cádima:

No entanto, à crise do primeiro campo de mediação industrial respondem agora pulsões múltiplas, fluxos e redes que se organizam e reproduzem, remediam e interagem numa dimensão matricial complexa e aberta, mas que só por si não garantem uma desintermediação, sobretudo técnica, com ganhos qualitativos, cognitivos e de conhecimentos assegurados junto do utilizador final, o qual está agora num processo mais individualizado e autônomo de consumo de informação (2013, p.23).

Para este mesmo Autor, os novos suportes de mediação técnica pedem outras formas de reconhecimento e inteligibilidade que ainda não estavam amarradas aos processos de migração para o digital. Por exemplo, os motores de busca, à moda do Google, agora agem em sentido abrangente, pois tanto buscam como organizam e indexam as informações, tendo em vista a maior capacidade de atração e não a qualidade intrínseca do material buscado. Os motores de busca e agregadores passaram a fazer parte daquilo que Matthew Hindman (2013) chamou de “googlearchy” (estrutura dominada por modelos de busca submetidas à lógica das audiências, clicks, pageviews, mas que não permitem o acesso plural aos conteúdos com qualidade diferenciada). Daí que, segundo Evgeny Morozov (2012), os procedimentos de centralização da busca estariam levando a uma hiperintermediação (e não a desintermediação) – quer dizer, existe um número cada vez maior de intermediários e, conseqüentemente, de filtros – impondo os correspondentes limites às redes comunicativas. E mais problemático ainda é o fato de os múltiplos filtros estarem, cada vez mais, caminhando para o domínio de poucos provedores: Google,

⁴. Aqui não se está tratando dos nexos econômicos resultantes da deificação do aparato maquínico.

Twitter, Facebook, etc⁵. Ficamos frente a uma espécie de cebola cujas camadas estão presas à mesma cabeça; os intermediários dos intermediários desembocam no wordpress. Ao contrário do sistema midiático tradicional, em pirâmide, o que advém é uma rede de intermediários digitais, realizando a referida operação de hiperintermediação.

Tais questões sensíveis envolvendo os dispositivos técnicos veem acompanhadas, muitas vezes, de esquemas analíticos e explicativos calcados em modelos funcionais cujo horizonte pouco ou nada converge para as articulações mediadoras. Assim, a rede digital, a telefonia celular, os motores de busca na internet, etc., parece dizerem respeito, diretamente, aos fenômenos de autorrealização e autodesenvolvimento, promovendo uma espécie de autonomia dos sentidos. Estes deixam os territórios das negociações – necessariamente mobilizados pelas mediações – para fingirem uma semântica das unicidades, cujo campo de existência real está, obviamente, apenas no território do desejo de controle das significações. É uma forma de poder instituído segundo linguagem que pleiteia o controle absoluto do campo semântico. É compreensível que não se pergunte o nome da pessoa, mas o seu e-mail; que se viva na roda viva das grandes novidades do mercado de informática, segundo a regra da ansiedade pelo último lançamento da Microsoft ou da Apple; que se estranhe não possua a escola pública um tablet para cada aluno; que se pactue no princípio de procedência daquilo que a rede fornece como verdade. Numa palavra, decorre dos incômodos promovidos pelas injunções mediadoras a possibilidade de expandir os campos semânticos; este movimento, certamente, não se ajusta às perspectivas redutoras associadas na ideia de que os pré-constituídos e a mitologia da autorrealização técnica dirigem o horizonte do possível.

3

A questão afeita à introdução dos suportes e dispositivos técnicos na escola vem sendo alimentada menos pelos significados, alcances e implicações que promovem na vida de alunos e professores, e mais por determinativos retóricos dirigidos ao território das inevitabilidades: sem tablets, computadores, wifis, a educação formal, sobretudo a de

⁵. Há países com estratégias próprias quanto ao uso de servidores, que nada mudam quando se trata do processo de hiperintermediação, talvez até o agrave, como o grupo de nações conhecidas como SICK (Síria, Irã, China, Coreia do Norte). Todos eles possuem grandes firewalls e, em princípio, acionam o recurso de bloquear, clonar e armazenar os seus dados. A China, em particular, adota como “política oficial” a clonagem, motivo pelo qual Baidu, Weibo, Renren, Youku/Tudou correspondem basicamente a Google; Twitter; Facebook; Youtube).

natureza pública⁶, só aumentará o seu fracasso. Residiria nesta ausência uma das expressões do anacronismo reinante nas salas de aula, motivo importante para o desalento dos professores e alunos e consequente impossibilidade de se alcançar bom desempenho em exames como o PISA e ou variáveis avaliativas que ano a ano indicam a listagem das melhores e piores escolas brasileiras. Adicionalmente, os jornais e revistas costumam acentuar o tamanho do descalabro comparando, inevitavelmente, as nossas mazelas educacionais ao sucesso de países como Coreia do Sul, China, Índia.

Como todo problema complexo também aqui inexistente resposta simples. O tamanho do nosso sistema educativo e as particularidades que o matiza, registra, de fato, a manutenção de esquemas e mecanismos de ensino-aprendizagem a serem profundamente repensados. Os ecos do “transmissivismo”, aquela perspectiva segundo a qual cabe à escola passar informações, numa versão que poderíamos chamar de enciclopédica-pedagógica; a manutenção de uma estrutura verticalizada com a sua ordem de poder interna fixada na pirâmide que vai dos órgãos diretivos até o aluno, sem fluxos ou retroalimentações capazes de flexibilizar e dar fluência a demandas dos que vivem no cotidiano das salas de aula; as rotinas dos professores com os seus baixos salários e precárias condições de trabalho; etc., tudo isto compõe um quadro que tem a sua realidade, suas dificuldades, seus cantos e desencantos.

Os dois parágrafos acima, envolvendo a retórica da inevitabilidade e o cenário da “quebra das ilusões” não se fazem, contudo, como se deles estivessem alheados os indicadores que acompanham a chamada sociedade do conhecimento, sociedade da informação, a cultura-mundo, a cibercultura, ou demais designadores de uma circunstância histórica marcada pelos novos instrumentos de produção e outras formas de homens e mulheres serem e estarem contemporaneamente. Autores como Paula Sibilia (2012), Jesús Martín Barbero (2014), Guillermo Orozco Gómez (2014), veem se debruçando sobre as circunstâncias que envolvem a educação formal, chamando atenção, em síntese, para as dimensões das redes, dos acionamentos dos dispositivos da comunicação, das videotecnologias, da inclusão das sensibilidades que se vão construindo a partir das ampliações dos circuitos digitais. Por isso, tanto os envolvidos diretamente com a educação formal, pais, dirigentes, professores, alunos, como o que poderíamos chamar de

⁶ . O falso dualismo criado no país entre a chamada escola pública e a particular, com a enlevação da qualidade e da contemporaneidade tecnológica desta, em oposição às deficiências daquela, não cabe ser tratado neste artigo. Apenas manifestamos, por ora, a desconformidade com a generalização imprecisa que, graças a uma operação ideológica demais conhecida, traduz no termo ensino privado as singularidades de sucesso de umas poucas unidades; neste aspecto, as diferenças gigantescas vigentes no sistema particular são esquecidas e abrigadas sob o manto protetor de uma universalidade positiva.

expectativas sociais, vocalizadas, sobretudo, pelos meios de comunicação, através de articulistas, analistas, reportagens saídas em jornais e televisões, tenham no enunciado geral da modernização da escola uma marcada recorrência.

A materialização destes apelos recortados pelo pressuposto da inovação pode ser encontrada não apenas nos circuitos midiáticos, mas também nas falas dos professores recolhidas pelos pesquisadores acadêmicos dedicados a perscrutar o mundo da escola. Lá estão pronunciamentos (CITELLI: 2014) que podem ser mais ou menos padronizadas em termos das expressões: “não dá para concorrer com os celulares”; “fica difícil conseguir atenção do aluno quando ele tem tudo à mão para conseguir informações fora da escola”; “frente a tanta imagem e tanta rapidez os alunos não tem paciência para ouvir as explicações do professor”; “a turma ficou hiperativa e só tem concentração para teclar e passar o dedo na tela do tablet”. Ou seja, os docentes revelam em suas declarações a crescente dificuldade para garantir a atenção do aluno durante a aula, tendo em vista as circunstâncias alimentadoras da dispersão: celulares, facilidade de acesso à informação, excesso de imagens, tablets. Daí resultaria parte do desinteresse pelos conteúdos e atividades ligadas aos tópicos curriculares, da dispersão e da impaciência que resultariam no baixo aproveitamento dos alunos, e mesmo nas agruras vividas pelos docentes em decorrência da indisciplina que ronda as salas de aula⁷.

Ainda segundo as citadas entrevistas, parte dos problemas manifestados no dia-a-dia das escolas, viria do fato de os jovens da educação básica serem “nativos digitais”: sujeitos nascidos ao passo da aceleração tecnológica, que com ela aprenderam a viver e conviver, tendo com o tempo e o espaço uma relação distinta daquela dos “nativos analógicos”. Termos chaves como aceleração e (des)localização ajudariam a explicar a referida inquietude das crianças e dos jovens. Por seu turno, a escola estaria não apenas desprovida do ponto de vista tecnológico, operando com suportes comunicacionais de pequeno ou nenhum interesse, como atravessaria dificuldade ainda mais grave ao se afastar das novas formas de organizar a cultura, as estratégias cognitivas e os arranjos perceptuais dos das crianças e dos jovens. Este universo cultural cambiante que atravessa a vida contemporânea parece ficar congelado quando remetido aos limites das salas de aula, cujas palavras chaves continuam sendo: desaceleração (do tempo) e localização (do espaço).

⁷. Os relatos de professores que sofrem agressão física de alunos, destes que se digladiam entre si, de violência contra as próprias salas de aula, são recolhidos constantemente por quem faz pesquisa em escolas de ensino básico, do mesmo modo que se tornaram presentes, muitas vezes, de forma espalhafatosa nos órgãos de imprensa.

Na já referida pesquisa que realizamos com os docentes, colhemos muitos depoimentos afirmativos no afeito às incorporações dos aparatos tecnológicos ao universo escolar. Expressões como: “é necessário trazer as novas tecnologias digitais para a escola”; “não se deve temer os celulares e tablets”; “é preciso direcionar melhor o uso dos equipamentos de informática que os alunos levam para cima e para baixo, como celular e tablet”; “o que adianta impedir o uso de celular, não é melhor achar um jeito para usá-lo em sala de aula?”. Nesta mesma direção, Antonio Helio Junqueira (2014), ao realizar investigação com professores do ensino médio, recolheu assertivas cujo âmbito de significados conflui às que registramos linhas acima: “não basta apenas proibir o uso do celular ou do tablet, pois os alunos podem estar olhando para a lousa ou ouvindo o professor, mas pensando no game que ainda não conseguiu terminar, ou no e-mail que precisa consultar”; “o lado bom disto tudo é que estou sendo desafiado pelos alunos e tenho que me requalificar, entrar um pouco mais nestas novas circunstâncias culturais”. Cabe destacar a última assertiva, expressão metonímica de tantas outras postas no mesmo âmbito de manifestação ou a ela assemelhada, pois evidencia a preocupação e mesmo a abertura dos docentes para afinar práticas e discursos exercitados cotidianamente pelos discentes.

Considerando a questão por esta ótica, sejam as que incidem sobre o cenário do assombro e do desconcerto frente ao desembarque das tecnologias nas salas de aula, levadas pelos alunos diretamente através das mídias locativas, como o celular ou o tablet, ou, indiretamente, graças à multiplicidade de linguagens que passaram a compor o repertório dos jovens, recolhidas das redes sociais, dos videogames, da televisão, etc., sejam aquelas referidas à maior flexibilidade para alterar os vínculos ensino-aprendizagem/mediadores técnicos, é compreensível tenhamos vários projetos em andamento voltados à introdução, incorporação e gerenciamento dos dispositivos digitais e dirigidos, sobretudo, à formação continuada professores. Vale dizer, aquilo que chamamos de lógicas imperativas atinentes à retórica da modernização escolar, de uma ou outra forma, com sentido mais ou menos procedente, foi remetido de maneira decisiva para o interior do sistema escolar. Ou porque perturbam e causam desconforto ou porque desafiam e convocam à mudança, as ditas culturas midiáticas, os aparatos digitais, os suportes locativos, etc., passaram a fazer parte do mundo da escola, estando ou não fisicamente nela presentes.

Os referidos cursos de formação continuada dos professores focados neste amplo ambiente comunicacional, muitos deles elaborados para níveis de especialização e até mesmo de pós-graduação, veem sendo realizados em plataformas digitais, ou a distância.

Para os defensores⁸ dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), em se tratando, claro está, de propostas consistentes, seria possível prover em menor tempo maior número de docentes, permitindo fosse diminuído de maneira rápida o fosso entre o universo dos nascidos sob o signo da ampla digitalização e aqueles ainda presos aos parâmetros da cultura analógica.

Tal provimento formativo, a rigor, vem sendo cumprido no Brasil há algum tempo, malgrado particularidades, características e mesmo estágio de desenvolvimento tecnológico de cada momento, com projetos à maneira do EDUCOM e do FORMAR. No primeiro caso, trata-se de uma das primeiras iniciativas públicas de fôlego maior, com metodologia própria, ocupado tanto em considerar a presença das novas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da educação formal como aportar a ela infraestrutura adequada. Na esteira do EDUCOM veio o PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação. Um dos seus objetivos quando do lançamento em 1989, era a implantação de laboratórios de informática nas escolas. O outro dizia respeito, especialmente, à habilitação dos professores para utilização dos recursos da informática na ação pedagógica. Na sequência destes programas, em 2009, foi lançada a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério de Educação Básica. Segundo esclarece o título ensejado nas palavras-chave “política”, “nacional” e “formação”, a ideia de uma totalidade “formativa” dizia respeito, também, ao uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Entre os programas de aperfeiçoamento docente em nível de pós-graduação, realizados através dos ambientes virtuais de aprendizagem podemos citar um dos mais abrangentes deles, o REDEFOR (Rede Paulista de Formação Docente), em parte feito sob a responsabilidade da Universidade de São Paulo. Antonio Helio Junqueira (2014) acompanhou este programa e sobre ele realizou esclarecedor doutoramento. E constatou que os professores do Estado de São Paulo concluintes do percurso no REDEFOR não apenas avançaram no conhecimento acerca do funcionamento das TICs e suas literacias⁹ como sobre elas passaram a desenvolver estratégias capazes de mais bem ajustá-las às práticas didáticas, estando, portanto em melhores condições de responder às culturas dos alunos marcadas pela ampla digitalização.

⁸. Aqui não cabe avançar no debate sobre o ensino a distância. Acerca do assunto, ver: Citelli (2011)

⁹. Antonio Helio Junqueira define literacias digitais como “um conjunto amplo e complexo de habilidades comunicativas propiciadoras de interações em rede entre sujeitos e máquinas, sob a mediação das tecnologias de informação e comunicação (TIC), as quais podem ser separadas e classificadas em diferentes categorias” (2014, p. 288). E, apoiado em Eshet-Alkalai (2004), elabora cinco categorias em torno do termo: literacias do pensamento hipermídia; literacias da reprodução; literacias da informação; literacias fotovisuais; literacias socioemocionais.

É possível no andamento destas reflexões que as políticas de modernização escolar vivem nos circuitos entre determinados imperativos sociotécnicos – dados por dinâmicas pertencentes à temporalidade informático-mediática, conforme conhecida categorização feita por Pierre Lévy, quer em suas instâncias de produção quer de mudanças culturais, com repercussões diferentes segundo os próprios estratos geracionais –, pressões de natureza retórica e discursiva – com os sempre presentes apelos visando a dotar as escolas de computadores, tablets, etc.; reclamos da distância entre linguagens e ações de alunos e professores quando o assunto diz respeito aos dispositivos tecnológicos –, e, *last but not least*, ansiedades, expectativas, desejos de mudanças manifestados por docentes, cujas demandas, de modo parcial e um tanto localizado, vem sendo atendidas pelos chamados cursos de formação permanente.

4

Em sua tese defendida na Faculdade de Educação da USP (2013), Michelle Prazeres, mostra como quatro grandes campos sociais, os da empresa, poder público, mídia e universidade, exercitam manobras retóricas próximas quando se trata de revelar o poder das tecnologias no âmbito da educação formal. E verificou, ao examinar documentos produzidos por aqueles quatro campos, existir entre eles recorrências que ligariam alunos e professores quanto a seus interesses, habilidades, atratividades, convergindo, ademais numa isotopia central: a socialização escolar, sendo movimento inexorável, deve ser pensada em trânsitos sinérgicos com as tecnologias, marcadamente as de recorte digital. Tal constatação nos reenvia ao problema apontado no tópico anterior, segundo o qual para que a escola consiga acertar o passo com os modos de ser e estar dos jovens é necessário inseri-la nas lógicas da modernização. Em um mundo que pede a existência de leitores ciberalfabetizados¹⁰ tratar a instituição escolar como instância presa ao transmissivismo enciclopédico significaria colocá-la ao largo do próprio processo histórico. Afinal, o poder concentrado pelas linguagens digitais, em sua enorme capacidade de atingir todas as instâncias da vida social, definindo, redefinindo, constituindo expectativas, comportamentos, modos de ver e compreender, etc., não apenas entra nas salas de aula sem

¹⁰. O termo é de Eugênio Trivinho, que na sequência de suas reflexões ajustadas conceitual e retoricamente à chamada cibercultura, vincula tal alfabetização à ideia das senhas infotécnicas, ou seja, os elementos que facultam a dromocaptidão – o poder codificador/descodificador elaborado no âmbito das linguagens digitais. Neste território, far-se-ia a dromocracia, a forma de a cibercultura elaborar as relações políticas. E assegura que a democracia atual vive apenas aparentemente centrada nas relações entre Estado, partidos e sociedade civil. (2007). Conquanto a armação teórica exposta tenha a sua coerência argumentativa, é necessário verificar se as relações políticas e as formas de construção de poder que marcam a vida cotidiana registram a aparência referida.

pedir licença, mas sobre exerce atratividade radical, incidindo nas práticas, habilidades e interesses, tratando-se, portanto, de lugar em que determinadas competências ganham/podem ganhar legitimidade. Se admitirmos que os andamentos temporais das novas tecnologias acontecem em ritmo de extrema aceleração, trazendo consigo não apenas novos instrumentos de produção, mas linguagens outras, pedindo operações cognitivas com direções, orientações e apreensões em estado de permanente mudança, seria preciso repensar a educação formal nos quadros destes procedimentos de constante renovação, por certo um traço pouco presente no arco mais amplo das escolas existentes.

A presença de um amplo circuito discursivo incidente acerca dos nexos entre tecnologias (em seus diversos matizes, sobretudo os digitais) e educação (desdobrados em encaixes formais, informais, de “natureza” acadêmica, instrumental, profissional, etc..) revela estarmos no miolo de um debate que alcança não apenas o problema dos mediadores, mas, para muitas instituições e estudiosos, o próprio modo de organizar a vida contemporânea e, conseqüentemente, a sua escola.

Claro está que vivemos em um ciclo histórico no qual os processos de comunicação e informação passaram a jogar papel fundamental, deixando o lugar de instrumentos ou veículos para se constituírem em tecnologias intelectuais, segundo conhecida acepção de Pierre Lèvy. Deste modo, parece não haver sentido prosseguir nas tensões entre tecnofobia e tecnofilia, pois o arranjo ecossistêmico entre formas de ser e pensar e mecanismos expressivos vão configurando e reconfigurando dinâmicas culturais. Da mesma sorte que a revolução industrial criou as suas marcas econômicas, sociais, comportamentais, valorativas, e de organização das escolas, também a chamada alta modernidade refaz os seus caminhos e percursos na maturação das novas sociabilidades e, conseqüentemente, passa a requisitar outras inflexões dos espaços que promovem educação formal. Esta, antes processada, exclusivamente, nos ambientes escolares e acadêmicos, ganha, agora, os descentramentos tecnocomunicativos (MARTIN BARBERO, 2014) e, provoca a irrupção de novas epistemes.

Tais constatações não excluem, contudo, a reflexão sobre o “estado real da educação” escolar que vivemos no Brasil. A coesão em torno do discurso da modernização, que se reveste, muitas vezes, de inconfessáveis interesses postos na ordem do capital, pode acertar no diagnóstico, mas nem sempre na prescrição do remédio. As novas sociabilidades das crianças e jovens que acorrem às salas de aula, em suas diferenças regionais, de estratos sociais e econômicos, estão, muitas vezes, à busca de janelas para acessar a cidadania, a

palavra, o discurso, que as nossas mazelas discricionárias e calcadas em estruturas de mando e poder centenárias lhes sonegam. Neste caso, a escola, enquanto instituição social primária tem o dever inescapável de ajudar a romper a “cultura do silêncio”, conforme permanente propósito de Paulo Freire (2005). Colocando o problema sob esta ótica, o termo modernização precisa percorrer o tortuoso caminho de sua própria desalienação, em esclarecimentos contínuos do que se registra como máscara, como despistamento das lutas simbólicas e de poder, enfim, da pura ideologia cujo lugar de produção resiste escondido nalgum ponto inacessível do labirinto.

5

A assertiva única que nos acompanhou até aqui foi articulada em torno da ideia segundo a qual os vínculos entre os campos da educação e da comunicação requisitam reflexão sistemática acerca da variável técnica/tecnológica dado que a sua introdução no mundo da escola passou a ser requisito reiterado por sujeitos e instituições. Buscou-se, no espaço restrito deste texto, apontar a existência de singularidades e particularidades presidindo os processos de aprendizagem, de maturação cognitiva, de trânsitos informativos, fortemente vinculados às formas de produção e circulação disponibilizadas pelas tecnologias e das quais a escola não pode se alhear. Ocorre, contudo, importante disputa simbólica em torno da ideia segundo a qual os fatores de modernização – dados como valor universal – pedem que as salas de aula promovam incorporações dos mediadores técnicos para finalidades didático-pedagógicas. Procuramos argumentar que além do seu configurador maquínico, os dispositivos contém dimensão de mediadores, conforme Raymond Williams. Isto é, para que ganhem apreensão em suas potencialidades e possam ser desreificados, o celular, o tablet, a lousa digital, etc., requisitam reenvio para o âmbito das mediações, movimento decisivo no interior do qual pode irromper a trama das significações que transcendem a insistência na unívoca discursividade dos sentidos pré-formados.

Referências bibliográficas

CÁDIMA, F. R. O Google, o sistema de media e a agregação de informação. In. **Revista Brasileira de Ciência da Comunicação**. Intercom. São Paulo, v.36, n.1, janeiro/junho 2013.

CITELLI, A. Entrevistas realizadas com professores de ensino fundamental. Pesquisa em andamento para o CNPq. 2014.

_____. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. In. **Comunicação, Mídia e Consumo**. Revista do Programa de Comunicação e Práticas de Consumo, da ESPM/SP. v. 8, 2011.

ESHET-ALKALAI, Y. “Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era”. **Journal of educational multimedia an hypermedia**. V.13, n1, 93-106,2004. <http://www.editlib.org/p/4793>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

HINDMAN, M., TSIOUTSOULIKLIS, K. e JOHNSON, J. A. **Googlearchy: How a Few Heavily-Linked Sites Dominate Politics on the Web**. <http://www.cs.princeton.edu/~kt/mpsa03.pdf>. Acesso. 7/04/2012.

JAMESON, F. **Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism**. Durham, Duke University, 1991.

JUNQUEIRA, A. H. **Literacias digitais no ensino-aprendizagem de professores: uma abordagem netnográfica dos cursistas do Programa Redefor-USP**. Tese defendida junto ao PPGCOM/USP. 2014.

MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo, Contexto, 2014
MOROZOV, E. **Jornal Folha de S. Paulo**. 29/10/2012.

OROZCO-GÓMEZ, G. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo, Paulinas, 2014.

PRAZERES, M. **A moderna socialização escolar. Um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação**. São Paulo, Tese defendida junto à Faculdade de Educação/USP, 2013.

RUBIM, A. A. C. Políticas culturais e novos desafios In. **Revista Matrizes**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da Universidade de São Paulo. São Paulo, Ano 2, n.2, jan/jun 2009.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros. In: **Revista Matrizes**. São Paulo, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação/USP. Ano 5, n.2, jan/jun 2012.

TRIVINHO, E. **A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática contemporânea**. São Paulo, Paulus, 2007.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura. In: **Revista USP**. São Paulo, n.65, março/maio 2005.