



Relações Horizontais E Democráticas: Um Caso Do Uso Do Telejornal Na Sala De Aula¹

Riva Blanche Kran²

Universidade Federal de Goiás

Resumo

A complexidade do universo escolar tem exigido cada vez mais esforço de profissionais e teóricos na compreensão de sua configuração atual, da tensão existente neste universo e na construção de possibilidades de mudança. A cultura dos jovens se modifica com intensidade cada vez mais veloz, e pais e professores observam o fosso que se estabelece entre o seu mundo cultural e o dos jovens. A educomunicação neste contexto, apresenta o potencial para se tornar uma aliada importante: sua dinâmica coletiva de trabalho pode oferecer as condições para que as relações na escola se configurem de forma mais horizontal, possibilitando inclusive, a articulação com os conteúdos das disciplinas. Além disso, compreender e se apropriar da comunicação tornou-se tarefa imprescindível na atualidade.

Palavras-Chave: Educomunicação; telejornal; relações horizontais na escola.

Introdução: “Mara³” - quando um telejornal dividiu professores e alunos

Este trabalho discute a utilização das tecnologias da comunicação como possibilidade ativa do processo de ensino e aprendizagem dentro do espaço da escola formal, trazendo para a prática pedagógica a discussão das relações de autoridade entre alunos e professores como fator que pode melhorar a comunicação na escola. Uma experiência prática motivou a reflexão deste artigo: oficinas de telejornal⁴, promovidas

¹ Trabalho apresentado à Divisão Temática Interfaces Comunicacionais (DT06) do XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste.

² Riva Blanche Kran, Jornalista e Radialista formada pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é mestranda do Programa de pós-graduação em Comunicação, Cultura e Cidadania, da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás. Email: rivakran@uol.com.br

³ O termo é parte do vocabulário dos jovens, utilizado para designar algo maravilhoso, muito bom. A expressão é muito utilizada no programa humorístico Toma Lá, Da Cá, do canal Rede Globo.

⁴ A oficina intitulada O telejornal e a sala de aula foi ministrada pela autora deste artigo, para 04 turmas compostas de alunos e professores. Como produto foram elaborados 04 telejornais, com 05 reportagens cada.



pelo II Seminário de Mídias na Escola⁵, oferecida para professores e alunos do ensino médio do estado de Goiás. Nessa ocasião, quatro telejornais foram elaborados durante o evento: Telemídias, BLA BLA BLA News, Jornal do Povo e Jornal Mara. Este último, em função da polêmica que gerou entre professores e alunos, se justificou como objeto desta reflexão.

No decorrer da oficina, depois da apresentação dos conceitos básicos de construção e apuração da notícia, movimentos de câmera, enquadramentos, discussão sobre a ideologia presente na notícia e composição básica de um telejornal, o grupo, composto por professores e alunos, partiu para a escolha dos âncoras, do nome do telejornal e da divisão das equipes de reportagem. Neste momento, uma situação chamou a atenção e fez com que a turma interrompesse suas atividades para discutir a concepção do jornal. Um dos grupos, composto em sua maioria por alunos, sugeriu como nome: Jornal Mara, de orientação humorística e com a subversão da seriedade presente nos tradicionais telejornais. O outro grupo, composto por professores, sugeria um telejornal mais sério, com apresentação sóbria e seguindo o modelo do telejornalismo comercial.

A discussão se deu de forma intensa, com professores e alunos fazendo suas respectivas defesas. Os professores chegaram a apelar para que eu censurasse a proposta, em função de sua irreverência. Defendi o projeto alegando que, mesmo sendo a professora naquele momento não caberia a mim, censurar ou não a proposta, e que o grupo, dentro de um processo democrático, deveria rediscutir a situação. Os alunos defenderam sua proposta, alegando que a escola era demasiadamente “chata” em função disso: nenhuma proposta nova, que fugisse aos padrões estabelecidos, era aceita. Já os professores alegavam que aquele era um momento sério, não um espaço para brincadeiras, e que era preciso aproveitar a oportunidade.

Interessante observar a forma como naquele momento, professores e alunos, colocados em condição igual de participantes do curso, fizeram um debate intenso, apresentando as devidas argumentações. Como os professores não podiam usar de sua autoridade, apelaram para a autoridade instituída durante o curso. Dessa forma, aquele espaço de intenções declaradamente educativas estava carregado das relações de poder trazidas da escola, nas quais o professor é a figura da autoridade. Cabe aqui a definição

⁵ O II Seminário de Mídias na Escola faz parte do projeto de re-significação do ensino médio da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. O principal objetivo do evento era disponibilizar as técnicas e conceitos necessários para que cada escola fomentasse práticas comunicativas em seus contextos locais, de acordo com sua capacidade tecnológica.



de poder em Foucault, que o localiza nos microcosmos da vida social, e não apenas na relação do Estado com suas instituições e com os indivíduos.

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder, e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. (FOUCAULT, 200, p. 231)

O impasse estava colocado para o grupo e o debate foi aberto novamente para algumas questões fossem decididas: 1) qual seria o mecanismo utilizado para resolver o impasse e, 2) quais seriam as propostas de linha editorial, apresentação e estrutura do telejornal. O grupo de professores, diante da argumentação dos alunos e da minha recusa em decidir o impasse de forma autoritária, recuou e retirou-se do debate, não apresentando propostas e submetendo-se a vontade da maioria do grupo. A proposta do telejornal Mara venceu a votação, e foi então, construída por todo grupo. A experiência se caracterizou pela apresentação irreverente, tom humorístico e por situações impensadas em uma produção comercial: apresentadores elogiando as matérias dos repórteres, vocabulário extremamente coloquial e a figura do maquiador aparecendo no final do programa. Em função da escassez de tempo para uma reflexão, não foi possível avaliar todo o processo pelo qual o grupo passou, mas alguns professores me procuraram no final do curso para se desculpar pelos excessos cometidos durante o debate.

Esta é sem dúvida, uma experiência que lança uma reflexão sobre a forma como as relações estão estabelecidas dentro do ambiente escolar e pelas sucessivas crises e dificuldades pelas quais a instituição vem passando. O processo de ensino-aprendizagem, plural e complexo em sua forma, não pode prescindir da harmonia de suas principais forças: professores e alunos. Sem isso, não há processo educativo. Longe de ser um fato novo, a escola é pensada a partir de suas crises há muito tempo por áreas como a pedagogia, sociologia, filosofia, psicologia, e a própria comunicação. Examinemos então a escola, a partir de um olhar educacional, tentando compreender mais de perto a complexidade de suas relações.

A Escola



Émile Durkheim traz, como eixo central de sua sociologia, a educação. Segundo ele, a sociedade está em constante evolução, e a educação, como fenômeno social que é, se explica pela sociedade. Nesse mesmo sentido, Hannah Arendt (1961) nos lembra que “o ethos específico do princípio educativo está então em completo acordo com as convicções éticas e morais da sociedade no seu conjunto (p.49).

Durkheim pesquisou de forma intensa a educação, a partir da perspectiva de que era a escola a instituição responsável pela formação, ao mesmo tempo intelectual e moral do homem exigido pela sociedade moderna. Um dos elementos da educação moral necessária ao indivíduo seria a disciplina e, no início do século XIX, Durkheim já socializava inquietações de sua época em relação aos problemas da modernidade e que até hoje fazem parte das discussões acerca da cultura, escola e relações sociais: “Valores, crenças e tradições que soldam os elementos sociais perderam sua força na nova estrutura social, e esta, em sua constituição, não gerara ainda a preponderância de outros capazes de lhe dar sustentação” (DURKHEIM, *apud* EVANGELISTA, 1997, p. 25).

O que hoje no senso comum é lembrado como perda de valores, e que a sociologia moderna vai chamar de perda dos centros de referência ou de liquefação das relações, Durkheim examinava em sua época como enfraquecimento dos elementos que soldam as relações sociais. O sociólogo identifica ainda, na perda da vivacidade da vida coletiva, um dos maiores problemas da modernidade. Para ele, a educação deveria unir a personalidade e a individualidade, em articulação com a solidariedade, devendo a última sobrepor-se a primeira. A solidariedade sim, esta garantiria as condições necessárias para que a sociedade não se desestruturasse. Dessa forma, a responsabilidade pela formação intelectual e moral do indivíduo era da escola. Era também tarefa da escola, fazer com que os sentimentos de coletividade e solidariedade fossem “cimentados” nas consciências:

"Todo o problema consiste em aproveitar a associação em que se encontram forçosamente as crianças numa mesma sala de aula, para fazê-las tomarem gosto por uma vida coletiva mais extensa e impessoal do que aquela com a qual elas estão habituadas (DURKHEIM, *Apud* EVANGELISTA, 1997, p.37)

Apesar da orientação positivista, visível em sua busca pelo restabelecimento do estado normal da ordem social quando perturbada, Durkheim reconhecia a importância da liberdade, do sentido da ação, do questionamento da consciência moral e da



originalidade do indivíduo como componentes da evolução natural da sociedade. Ele reconhecia nestas forças, o motor da evolução natural da sociedade.

A filosofia também se ocupou da educação, como elemento essencial para compreender questões do indivíduo e da sociedade. Hannah Arendt analisa o contexto de consolidação da educação pública nos Estados Unidos, por volta de 1950, e segundo ela, a escola não deveria em sua essência corresponder a um projeto político, mas correspondia. Neste caso, atendia a adaptação dos estrangeiros que chegavam à América para recomeçar a vida e construir o projeto da nova nação. Cumpria desta forma, um papel essencial para coesão da sociedade.

A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo. (...) A sua responsabilidade, porém, não consiste tanto em zelar para que a criança cresça em boas condições, mas em assegurar aquilo que normalmente se designa por livre desenvolvimento das suas qualidades e características. (ARENDR, 1961, p.42)

Atualmente, a escola é sempre lembrada pelas crises pelas quais passa, mas o fato, é que assim como a sociedade que está sempre em mudança, a escola também abarca em seu espaço e em suas relações, essas mesmas mudanças. São formas de sociabilidade que surgem não só da crescente presença das tecnologias e das comunicações nas vidas pessoas, mas também do reordenamento das famílias recompostas e monoparentais. Há também que se considerar novas formas de agrupamentos sociais: coletivos e grupos que surgem não mais apenas pelo sonho de mudar o mundo a partir das lutas sociais, mas pela simples aproximação de gostos estéticos, musicais, esportivos, comportamentais ou de subversão social.

A filósofa Hannah Arendt ao analisar a crise na escola, profundamente ligada às mudanças trazidas pela modernidade, considerava a questão da autoridade do professor um dos principais elementos constitutivos dessa crise. O questionamento da figura da autoridade, segundo a filósofa, poderia ter uma ligação com o questionamento da autoridade familiar, mas estaria intrinsecamente ligada com a fragilidade da tradição.

A crise de autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado. Para o educador, este aspecto é especialmente difícil uma vez que é a ele que compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito pelo passado (ARENDR, 1961, p. 48).



É pertinente refletir que as questões que hoje são discutidas na escola, como a fragilidade das relações familiares e a falta de valores da juventude são geralmente levantados como causa de outras distorções sociais, como drogas, violência, gravidez na adolescência, entre outros. No discurso de professores, gestores e técnico-administrativos⁶ das escolas está sempre presente um saudosismo pelo respeito que antigamente permeava as relações na escola, e também um descontentamento pelo comportamento atual do jovem na escola pública. Afinal, é neste espaço que os principais problemas da juventude se encontram e eclodem e ganham visibilidade. Mas a escola é também um espaço muito rico do ponto de vista cultural. É lá que diversos indivíduos se encontram, dialogam, articulam-se e marcam seu espaço.

Escola como espaço social onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vão exigir o rompimento com uma visão cotidiana estática, repetitiva, disforme, para considerá-la como instrumento cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (GIROUX, apud ANDRÉ, 1995, p.42).

A Crise Da Autoridade E Da Tradição

Ao lançar um olhar rápido sobre a sociedade ocidental, é possível dizer que as relações familiares, escolares, religiosas e sociais não se dão mais com a mesma rigidez como há um século. Longe de dizer que estas relações são frágeis, é mais prudente dizer que o espaço de contestação e diálogo em relação a essas autoridades aumentou. O questionamento feito por movimentos feministas na década de 60, o debate proporcionado pelos meios de comunicação, as mudanças no mundo do trabalho e da família, a consolidação de diversos movimentos sociais, enfim, vários acontecimentos contribuíram para que gradativamente, as diversas formas de relações fossem revistas e repensadas.

Todos sabemos como as coisas hoje estão no que diz respeito à autoridade. Seja qual for a atitude de cada um de nós relativamente a este problema, é óbvio que a autoridade já não desempenha nenhum papel na vida pública e privada - a violência e o terror exercidos pelos países totalitários nada têm a ver com a autoridade - ou, no melhor dos casos, desempenha um papel altamente contestado (ARENDRT, 196, p.431).

⁶ Em entrevista à autora deste artigo, na pesquisa de campo para o projeto de mestrado, provisoriamente intitulado: Educomunicação: a sedução da comunicação e a operacionalização da escola (2009).



No bojo destas transformações, a figura do professor também foi colocada sob questionamento, e em alguns termos, desafiada e desrespeitada. Hannah Arendt nos lembra da figura de um professor que era responsável por traduzir o mundo para seus alunos. “A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo” (ARENDDT, 1961, p.43).

Atualmente, o professor não se constitui mais o como o único ethos para o aluno, os espaços de circulação do saber se diversificam e por vezes, os alunos dominam melhor que o professor, a tecnologia que ele tenta usar em suas aulas como recurso. Como representação da autoridade no espaço da escola, o professor já não é o único portador do saber, nem do respeito inquestionável.

No mundo moderno, o problema da educação resulta pois do facto de, pela sua própria natureza, a educação não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efectuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição. (ARENDDT, 1961, p.51)

Sendo estas relações na escola “relações de poder” no sentido foucaultiano, elas estão sujeitas a processos de resistência, que se dão das mais diversas formas.

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é por que há a possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante (FOUCAULT, 2003, p.232).

Como espaço diverso que é, a escola comporta diversas relações de poder que se tensionam em sua dinâmica cotidiana. Quando professor e aluno se constituem dentro da sala de aula como forças contraditórias, existe grande chance do processo de ensino-aprendizagem não se efetivar. Isso por que ambos representam parte essencial do processo. O professor é o direcionador das ações, seletor dos conteúdos e autoridade que dirá para o resto do corpo docente e para os pais qual foi o aproveitamento individual de cada aluno e que nota ele merece por seu esforço (ou pela ausência dele). Já o aluno é elemento que apesar de existir em maior quantidade no ambiente escolar, é o que possui menos autoridade, por que viveu menos e, conseqüentemente, sabe menos.



Sua função naquele espaço social é aprender, ou seja, ter contato e apreender os conteúdos necessários e exigidos para a vida social. No entanto este processo carece de muito esforço para se efetivar, como nos lembra Toschi:

Isto quer dizer que há uma relação recíproca entre o ensino, que é a atividade do professor, e a aprendizagem, que é a atividade de estudos dos alunos. A unidade entre ensino e aprendizagem ocorre na interligação entre os dois momentos indissociáveis deste processo - a transmissão/assimilação ativa dos conhecimentos e habilidades. Daí se conclui que o processo de ensino constitui um conjunto dinâmico e complexo das atividades do professor e dos alunos em interação com a matéria, além dos objetivos e condições do ensino (TOSCHI, 1995, p.94).

Estão dadas, desta forma, as principais relações que compõem o ambiente escolar: interligados na essência do processo de ensino-aprendizagem, essas duas forças não podem se tornar contraditórias, sob o risco de que o processo não se concretize. Mesmo sendo dotado de uma autoridade frágil, o aluno pode tornar mais difícil a concretização do papel a que a escola se destina: ensiná-lo. A irreverência, o questionamento, a euforia pelo encontro com os pares, com o sexo oposto e a insubordinação são situações com as quais os professores têm que lidar no cotidiano escolar. Já os professores, imbuídos da tarefa de ensinar, precisam que o conteúdo e as atividades sejam cumpridas.

No entanto, compreender o universo cultural e simbólico dos jovens e estabelecer com eles elos de confiança e cooperação, não são tarefas que podem ser considerada simples. Experiências bem sucedidas e mal sucedidas compõem o universo educacional, e no discurso dos professores, é cada vez mais difícil conseguir a atenção dos alunos e fazê-los compreender a importância da educação.

Os jovens hoje são frequentemente considerados desconhecidos ou até mesmo bárbaros pelos adultos: eles têm outra linguagem e outros hábitos. Os professores como os pais sabem disso, mas não como lidar com isso. (JACQUINOT-DELAUNAY, 2007, p.79)

A sociedade tenta acompanhar as transformações tecnológicas e sociais que avançam numa velocidade estonteante, e a escola tenta incorporar estas novas perspectivas com a vocação de formar e educar os jovens para o mundo, afinal ela “... não é mais a instância de legitimação e entra em concorrência com os meios de grupos de pertencimento” (JACQUINOT-DELAUNAY, 2007, p.78). Enfim, as transformações e



avanços sociais e tecnológicos estão em curso e não há como pará-las, não há como separar esse universo midiático da escola e da dinâmica da própria sociedade.

E é justamente essa diversificação e circulação do saber fora da escola que se apresenta como o maior desafio comunicativo à escola. (...) Fora da escola, há também outras educações, outras aprendizagens, outros tipos de ensino. Esse mundo adentra na escola. Alunos e professores estão imersos (TOSCHI, 2005, p.40).

No entanto, esse reordenamento, ou a ausência dele, deixa a escola em uma posição de desvantagem: os investimentos, a formação dos professores e as mudanças que a instituição necessita, não se dão na mesma velocidade e intencionalidade:

Lidar com a quebra da linearidade trouxe complexidade e perplexidade aos vários campos do saber, principalmente à educação, quebrando os paradigmas cognitivos tradicionais e instaurando uma nova identificação do sujeito com o coletivo. A linguagem oral, a escrita e o ciberespaço convivem na sociedade e na cultura, ao lado de outras linguagens não-verbais, constituidoras do sujeito, e precisam conviver também na escola, que se propõe formadora de sujeitos capazes de conhecer o mundo em suas múltiplas dimensões (BELMIRO, 2003, p. 13).

A Escola Como Local Da Complexidade

Apesar da aparente exigência que a sociedade faz para que a escola acompanhe as transformações sociais, uma barreira se coloca em relação a utilização das novas tecnologias na escola: é que parte dos professores não acreditam que essa introdução faça parte do projeto original da escola, de transmissão do conhecimento, se fechando a possibilidades que fujam da concepção da escola como espaço legítimo e legitimador do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos. Essa concepção, no entanto, dificilmente se dá de forma clara e aberta, até por que as Tecnologias da Comunicação e da Informação - TIC's - fazem parte das ações e do discurso oficial da secretaria de educação. “Os que resistem às tecnologias ou consideram sua utilização mais trabalhosa do que a aula convencional, simplesmente não as incorporam em suas práticas, mas não dizem isso abertamente⁷.”

⁷ Reflexão ainda em construção a partir dos depoimentos de professores durante a pesquisa de campo da autora deste artigo para o projeto de mestrado em execução, provisoriamente intitulado: Educomunicação: a sedução da comunicação e a operacionalização da escola (2009).



Outra crítica freqüente é de que a aceitação da aproximação da comunicação do ambiente escolar seria uma concepção positivista e não crítica. Ora, pois não seria papel do professor como nos lembra Faria (2001), estabelecer laços entre a escola e a sociedade? E se a sociedade é então, permeada por relações simbólicas e comunicativas, cabe então à escola compreender este universo e usá-lo em benefício das práticas educativas.

A prosperidade das nações, das regiões, das empresas e dos indivíduos, depende de sua capacidade de navegar no espaço do saber. A força é conferida de agora em diante pela gestão ótima dos conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos, da ordem da comunicação ou derivem da relação “ética” com o outro (LEVY, 1998, p. 19).

Um agravante neste caso se encaixa na complexidade que envolve as condições de trabalho oferecidas pela educação: a baixa remuneração dos professores leva a maioria deles a submeter-se a jornadas duplas e triplas de trabalho em escolas diferentes, acarretando uma sobrecarga desgastante de trabalho. Do ponto de vista técnico, existe o cenário da defasagem dos equipamentos e a demora nos reparos demandados pelo uso contínuo das tecnologias. Além disso, a atividade docente demanda tempo para planejamento das aulas, atividades, pesquisa, e ainda por cima a correção de materiais como trabalhos e provas. Diante deste quadro, torna-se um esforço a mais para o professor investir na utilização das tecnologias da comunicação e informação.

É fato que no dia-a-dia do professor, ele está imbuído da tarefa de ensinar, gerenciar conflitos, trazer rendimentos, e ainda refletir sobre sua prática. A estrutura da escola, a disposição das turmas nas salas e a quantidade de alunos não facilitam a utilização de estratégias diversas, inovadoras. Segundo Corrêa (2003) existe uma distância muito grande entre o ideal de educação e a prática cotidiana. “De modo que continuamos com boa intenção, transmitindo um discurso crítico para nossos alunos, uma visão avançada, mas ainda por meio de uma prática transmissiva.”

Do outro lado está o aluno, parte de um processo educativo em que não é ele que gerencia nem conduz, como quando está entre seus pares, no computador em seus programas e sites de relacionamento ou ainda no celular, enviando e recebendo mensagens de amigos. Na sala de aula, de preferência em silêncio, ele deve receber o conteúdo previamente selecionado pelo professor e disponível no livro. Sua capacidade



dialógica, interativa e a curiosidade pelo desvelamento das tecnologias, sob o signo do *pathos* do novo, tão caro a eles, não encontram na maioria das aulas, espaço para ser explorado. Seria possível que a escola, incorporasse esse universo em sua dinâmica? Se sim, sob que pretexto e atendendo a que projeto político-pedagógico?

O Perigo Das Soluções Fáceis

Hoje sabemos que a introdução das tecnologias da comunicação e informação no espaço da escola por si só, não resolvem os problemas e desafios vividos pela educação. Ou seja, sua simples introdução não basta para legitimá-las como elemento efetivo do processo de ensino aprendizagem, que pode amenizar outras defasagens do processo educativo e servir de pretexto para discursos políticos, sob o argumento da inclusão digital e da modernização.

Mais do que pertencer ao discurso oficial e às políticas públicas dos órgãos responsáveis pela educação, a introdução das TIC's na escola pode introduzir nas práticas pedagógicas novas formas de se relacionar não só com o conhecimento, mas também entre professores e alunos. A mudança tem que se dar na forma com que alunos e professores se vêem, compreendem, e se respeitam, num sentido dialógico, como parte essencial e imprescindível do processo de ensino e aprendizagem. A autoridade do professor construída sob a coerção e o aluno compreendido como receptor de conhecimentos não se justificam mais, e na medida em que se mantém essas visões, a tendência é que a crise na escola aumente até chegar a proporções incontroláveis.

O modelo predominante é vertical, autoritário na relação professor-aluno e linearmente seqüencial no aprendizado. Introduzir nesse modelo meios e tecnologias modernizantes é reforçar ainda mais os obstáculos que a escola tem para se inserir na complexa e desconcertante realidade de nossa sociedade (...) Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a seqüencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. (BARBERO, *Apud* TOSCHI, 2005, p.39).

É preciso então, que a utilização destas tecnologias da comunicação e da informação sirva a um projeto de horizontalização nas relações, de compreensão do universo midiático vivido pelo aluno, de construção de espaços de circulação de outros saberes com os professores. Essa possibilidade do diálogo mais franco e respeitoso entre professores e alunos precisa estar no centro da concepção da escola, permeando seus projetos. Esta é a verdadeira comunicação.



Os alunos exigem respeitos horizontais. Para eles, a relação pedagógica correta tem uma natureza igualitária e supõe um respeito mútuo e um equilíbrio dos sentimentos. A maioria dos alunos não contesta os alicerces da autoridade, mas pede um tratamento recíproco, exigência incontornável, anterior ao universo de comunicação em que estão imersos (BARRERE, MARTUCCELLI, 2001, p.270).

Por mais bizarro que o universo e o gosto estético do aluno possam parecer ao professor, essas diferenças não podem afastar ainda mais a possibilidade de diálogo entre ambos, mas ao contrário, deve-se estabelecer o debate aberto, sem espanto ou repulsa, sobre os motivos, por exemplo, que fazem com que determinada música seja tão ouvida, bem como as idéias e representações que estão presentes nela, de modo que seja possível estabelecer pontes, ao invés de fossos entre eles.

A Educomunicação E A Possibilidade Do Diálogo

Como já foi dito, a aproximação entre os campos da comunicação e da educação não é um tema novo, e também não pode ser considerado um consenso entre educadores, gestores escolares e comunicadores. Mesmo quando incorporada na prática escolar, há uma tendência por parte dos professores de usar a tecnologia apenas como recurso adicional da aula transmissiva, incrementando com um suporte midiático a antiga concepção de que o aluno não teria nada, ou pouco, a acrescentar na construção do conhecimento.

Para que isso ocorra, a Educação precisa deixar de lado seu paradigma conservador de transmissão do conteúdo disciplinar e se voltar para a contemporaneidade, que está a exigir, cada vez mais, professores e alunos leitores e consumidores dos meios de comunicação, mas críticos e ativos, que saibam discernir acerca das informações realmente relevantes e, a partir daí, tenham condições de construir um conhecimento significativo. (ALMEIDA JUNIOR, PAROLI, 2006, p.01).

O questionamento, a construção colaborativa e o debate não fazem parte então, da forma como parte dos professores se utilizam do aparato tecnológico disponível. Toschi alerta para o fato de que a aceitação das tecnologias é quase um consenso, mas a maneira como a escola tem integrado as mídias em seu currículo está longe de ser uma prática com métodos e procedimentos estabelecidos.



É quase consenso nas políticas educacionais e em alguns autores de que as tecnologias na educação vêm para melhorar a aprendizagem dos alunos e atender necessidades dos professores. Todavia, não há consenso quando se faz referência aos procedimentos, aos métodos, aos conteúdos, enfim, aos resultados que o uso das tecnologias tem propiciado à educação escolar (TOSCHI, 2005, p. 37).

Já Paroli e Almeida Junior cogitam a possibilidade de que a passividade na recepção midiática de jovens seja resultado da tradição conservadora da educação, que não fomenta a leitura crítica dos meios de comunicação.

Essa passividade pode ser uma decorrência do paradigma conservador da educação, que faz com que os estudantes aceitem, por exemplo, como verdade, aquilo que está nos jornais ou na tv, somente por ter sido escrito por um jornalista, sem assumirem um posicionamento de reflexão a respeito do assunto. Reverter esse quadro implica em alterar o paradigma educacional, contando com as possíveis contribuições do uso dos meios de comunicação no ensino aprendizagem (...) (ALMEIDA JUNIOR, PAROLI, 2006, p.02).

A educomunicação, no entanto, vai um pouco além da perspectiva da leitura crítica dos meios. Sua proposta é que além da leitura crítica, faça-se uso da construção ativa midiática por alunos e professores. Conceitualmente, a educomunicação⁸ é compreendida neste trabalho como conjunto das ações, envolvendo ou não as tecnologias da informação, que permitem que educadores, comunicadores e outros agentes sociais promovam e ampliem, em seus espaços, ecossistemas comunicativos abertos e criativos. Estes espaços devem ser capazes de garantir a democracia das relações, a pluralidade da expressão dos membros da comunidade e a eficiência na condução de seus fluxos de informação, tendo como meta o exercício pleno da democracia e da cidadania. Soares (2000) nos lembra que a educomunicação mexe com as relações existentes no interior da escola, gerando aproximações e tensões simultaneamente:

O tempo pedagógico faz deste *modus* comunicandi uma forma de exercício de poder, já que a autonomia do leitor e a possibilidade de um ecossistema comunicativo marcado pela dialogicidade implica a descentralização da palavra autorizada e a transformação das relações sociais internas do espaço escolar. (SOARES, 2000, p. 21).

Neste sentido, a experiência do Telejornal Mara, relatada no início deste trabalho, é emblemática na forma como a experiência educacional pode colocar em discussão as relações envolvidas no processo educativo, proporcionando um ambiente

⁸ Segundo definição do Núcleo de educação e Comunicação da Universidade de São Paulo (NCE-ECA-USP).



para o debate acerca do conteúdo e da forma dos programas e produtos. Isso por que, neste processo, as decisões devem ser coletivas e as diferenças dialogadas, o que não ocorre na mídia comercial. “Educomunicação é intervenção social. É preciso que todos entendam na prática e na teoria, o que significa produzir comunicação sem chefe e sem encomenda⁹”.

Outra característica que justifica a educomunicação como intervenção válida e necessária na escola, é que nela, estão presentes etapas de produção que abarcam diversas habilidades e conhecimentos a serem descobertos e trabalhados com os alunos. Por exemplo: para produzir um vídeo ou um programa de rádio educativo, passa-se por etapas como a pesquisa do tema (investigação sobre o recorte do tema), a discussão sobre o gênero e o formato do programa (debate coletivo a ser feito por toda equipe), a elaboração do roteiro (exige o exercício da escrita, observando questões de gramática, sintaxe e semântica), a revisão final (exercício de visualização dos elementos em função do cumprimento do objetivo do programa), a produção de reportagens e a apresentação (explora a dicção, oralidade). Além claro, da edição (exercício de síntese do material gravado) e da audição coletiva final, parte essencial do processo educucomunicativo, pois é nesse momento que todos os alunos vão ouvir e avaliar criticamente a produção.

De forma breve e sintética, a argumentação feita acima justifica a educomunicação como prática pedagógica capaz de lidar com o universo simbólico e comunicativo do aluno, de estabelecer relações mais horizontais e democráticas entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, dada a dinâmica coletiva de trabalho que ela exige, e ainda, é capaz de articular conhecimentos necessários à formação do aluno, previstos nos currículos das séries, com suas habilidades, aspirações e acima de tudo, com suas visões e sua forma única de estar no mundo.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. In: _____. POMBO, Olga. Quatro textos excêntricos. Lisboa: Relógio D'água, 2000. Disponível em www.4shared.com/get/60304870/df31a974/ARENDDT_A_crise_na_educao.html. Acesso e captura em 02/04/2009.

⁹ Retirada do Vídeo: educomunicação ambiental, acessado em 12/01/2009, in www.youtube.com/watch?v=yrlDmJg6Bk&feature=related



BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. **A Escola Entre A Agonia Moral e a Renovação Ética**. In Educação & Sociedade. Campinas. v. 22, n. 76, p. 258-277, 2001.

BELMIRO, Ângela. **Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição**. In COSCARELLI, Carla Viana (org). Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORRÊA, Juliane. **Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem**. In COSCARELLI, Carla Viana (org). Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte, autêntica, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana (org). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte, autêntica, 2003.

COSTA, Cristina. **Os grilos da galera: as questões da adolescência hoje**. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Qual é o grilo?)

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos santos. **Modernidade e educação em Emile Durkheim**. Goiânia, Editora UFG, 1997.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Manuel Barros de Motta (org). Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.

JACQUINOT-Delaunay, Geneviève. **A escola e o fenômeno midiático**. Comunicação e Educação / revista do curso Gestão da Comunicação do departamento de comunicação e artes da Universidade de São Paulo. Ano 12, n.3 (dez.2007). – São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, 1994. Páginas 73 a 80.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. Edições Loyola, São Paulo, 1998.

PAROLI, R. M.; ALMEIDA JUNIOR, J. B.. **Avaliação de programas de uso de jornal em sala de aula oferecidos aos professores por empresas jornalísticas**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível em http://www.ced.uece.br/gt16/modules/xt_conteudo/index.php?id=2. Acesso e captura em 10/01/2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, um campo de mediações**. Comunicação & Educação (SP), São Paulo, v. VII, n. 19, p. 12-24, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. In Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, ano 1, n.2, jan/mar. 1999, p. 5-75.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Tecnologia e educação: contribuições para o ensino**. Série-estudos, Campo Grande MS, v. 19, p. 35-42, 2005.

_____. **Contribuições das teorias da comunicação para o ensino crítico**. Revista Inter-Ação, Goiânia, 1995.