

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

Régis Domingos Bastida

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES E FERRAMENTAS MI-
DIÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS**

Sorocaba/SP

2013

Régis Domingos Bastida

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES E FERRAMENTAS MI-
DIÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Celso da Silva.

**Sorocaba/SP
2013**

Ficha Catalográfica

Bastida, Régis Domingos

B324c Comunicação e educação : mediações e ferramentas midiáticas
educativas / Régis Domingos Bastida. -- 2013.
47 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Celso da Silva

Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade
de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2013.

1. Comunicação na educação. 2. Comunicação de massa e edu-
cação. 3. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. I. Silva,

Régis Domingos Bastida

**COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: MEDIAÇÕES E FERRAMENTAS MI-
DIÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Comunicação e Cultura da Universi-
dade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres. : Prof. Dr. Paulo Celso da Silva

Ass.: _____

Prof. Dra. Miriam Cristina Carlos Silva

Ass.: _____

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

RESUMO

Com a convergência entre informática e os meios de comunicação, na sociedade, novos caminhos foram sendo construídos e modelos de interação foram adotados pela cultura social. É inevitável a migração para base da educação. Como esse processo não foi local, seu desenvolvimento foi mundial, tendo a sincronicidade como linha motivadora. O choque foi inevitável, com o sistema tradicional pedagógico e seus impasses que duram séculos, mas a morosidade na absorção e aplicação de inovações, causou uma ruptura gigantesca, onde o aluno tem maior capacidade de interação, ao ponto de ensinar seus professores como utilizar várias ferramentas comunicacionais, atualmente usados por milhões de pessoas. Para atender essa demanda, muitos docentes que sentem a necessidade de interagir com seus alunos, iniciam uma maratona para motivar a vontade de aprender de seus alunos. Desse cenário nasce o modelo de novas práticas e conceitos, a educomunicação, que tem na sua essência trabalhar a diferença entre o transmitir a informação, usualmente atribuído aos multimeios, com a capacidade de mediação, desenvolvida pelo docente que passa a verdadeira intencionalidade que é a de mediar o saber e dispor o conhecimento, sem deixar de valorizar o principal e único personagem desse ato, o professor que, nesse novo horizonte, passa a ser um educador. Esse educador tem a tarefa de unir a educação e a comunicação para o que deve ser seus propósitos ordinários e primários, o ensinar e o de mediar o conhecimento. Nesse trabalho, procuro demonstrar uma nova fase do professor e sua indispensável presença no cenário contemporâneo da pedagogia e da comunicação.

Palavras-chave: Educomunicação. Mediação. Educador.

ABSTRACT

With the convergence of computing and the media , society , new roads were built and interaction models were adopted by the social culture . It is inevitable migration to basic education . As this process was not local, global development was taking synchronicity as a motivating line. The clash was inevitable , with the traditional teaching system and its impasses that last centuries , but slow on the uptake and application of innovations , caused a massive rupture , where the student has a greater ability to interact , to the point of teaching their teachers how to use various communication tools , currently used by millions of people .To meet this demand , many teachers who feel the need to interact with their students -turned , begin a marathon to motivate the desire to learn from their students. Born this scenario the model of new practices and concepts, educational communication , which has in essence work the difference between transmit information , usually attributed to multimedia , with the ability to mediation of the teacher who spends the true intentionality that is mediate knowledge and have the knowledge , while enhancing the main -pal and unique character of this act , the teacher , this new horizon , becomes a educommunicator. This educommunicator has the task of uniting education and communication for what should be its ordinary and primary purposes of teaching and mediate knowledge. In this work we try to show a new phase of teachers and their indispensable presence in the contemporary setting of pedagogy and communication

Keywords : Educommunication . Mediation. Edu .

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 A MÍDIA E A EDUCAÇÃO	9
2.1 Educação e o Rádio no Brasil	9
2.2 O início da TV no Brasil	13
2.2.1 TV Tupi.....	14
2.3 A internet.....	16
2.3.1 Internet e o mundo privado.....	17
3 CONCEITOS DE MEDIAÇÃO.....	19
3.1 As mediações múltiplas em Guillermo Orozco (1993).	22
3.2 Mediação e midiatização na docência	25
3.3 O desafio do professor, frente as ferramentas midiáticas	28
4 A EDUCOMUNICAÇÃO E O EDUCOMUNICADOR	33
4.1 O Educomunicador	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
6 REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

A educomunicação traz ao profissional da educação ferramentas inovadoras de interação, reinventando abordagens em razão dos dispositivos tecnológicos implementados. Essas ferramentas, muitas vezes, não são implantadas por meio de processos planejados pela instituição, mas sim sugeridas ao profissional por intermédio do próprio aluno. Desta forma aprendizes e professores necessitam adaptar-se aos novos modelos de aprendizagem.

As ferramentas tecnológicas utilizadas em sala de aula podem ser de última geração, mas não atingirão êxito se não houver uma mediação, ou seja, o papel do professor como cidadão, compartilhando suas experiências e fazendo da aula um momento único.

Esta noção de hipótese nos parece fundamental para um início. Afinal, o que se pretende aqui é ir além da especulação de métodos e instrumentos técnicos e situar o espaço do ensino acadêmico contemporâneo, como espaço de uma produção midiática crítica à luz do que se entende por uma educação reflexiva, isto é, aquela que está permanentemente atenta às dimensões éticas e políticas que orientam o pensamento com o qual pensamos. E, assim, reconhecermos nas mediações das ferramentas mediáticas (MFM) uma aliada na busca de novas possibilidades para criarmos uma prática educacional que assuma, conforme destaca Morin (1999), “os desafios postos pelo retalhamento das disciplinas e de apreendermos o que é tecido junto, isto é, o complexo”. Portanto, solicitamos uma epistemologia da complexidade, com o foco voltado à construção de cidadania, direitos humanos e sustentabilidade, que seja mantido como um permanente pano de fundo para as propostas que serão apresentadas. O que vamos propor é este reconhecimento de que as mídias ocupam um lugar cada vez mais significativo na cultura dos jovens. Sendo assim, a instituição de ensino pode e deve intensificar o diálogo entre cultura educacional e cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias.

Ao propor certos questionamentos à aplicação meramente instrumental das ferramentas midiáticas na educação formal, o que foi analisado aqui são as variações na utilização dos meios, para dar novos significados à realidade, a experiência social vivida nas universidades e na própria instituição em que ela for empregada.

Para tanto, nestas páginas, apresento alguns conceitos do campo da comunicação, em termos práticos, e trataremos com maior profundidade as mediações aplicadas, as ferramentas e suas interações com o aprendizado, percorrendo caminhos e teorias que nos alimentem dos campos da educação e da comunicação, para exercitar estratégias e práticas de integração dos estudantes para uma maior participação nos debates sobre sociedade.

Não existe neste trabalho nenhuma pretensão de criação de proposta ou método ao usarmos as novas ferramentas midiáticas, apenas uma questão de direito à atualização e melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Um apelo para construção de visibilidade à imaginação e criatividade dos estudantes a partir do espaço formal de ensino.

E, neste sentido, utilizando as ferramentas midiáticas de modo transdisciplinar e coletivo, poderemos certamente enriquecer estes processos. Porém, somente na medida em que forem *meios* (e não fins) de problematização de questões que sejam de interesse dos estudantes e da própria comunidade educacional é que poderemos atingir estes objetivos (GERALDI, 2010). Assim, a ampliação do acesso aos estudantes que estão cada vez mais solitários no uso das tecnologias de comunicação e informação, necessita adaptação completa da lógica dominante na sociedade atual.

Não se trata de propor aqui uma revolução dos processos e muito mais uma sugestão para o uso dos dispositivos midiáticos como ferramentas tecnológicas híbridas, e que trazem em seus usos ricas possibilidades narrativas não apenas em um sentido instrumental mecanicista.

O título 1 traz uma síntese da introdução das ferramentas de comunicação no Brasil, iniciando pela história da rádio, perpassando pela TV até os dias atuais com a Internet. Todas essas mídias tiveram sua origem na educação e foram absorvidas pela indústria cultural.

O título 2 discorre sobre os conceitos de mediação de Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco, com os quais o papel dos receptores na comunicação não são completamente inertes, tendo visões críticas e opiniões divergentes das intencionadas pelo emissor, e que existe uma troca no uso dos multimeios.

O título 3 aborda características da educomunicação no novo cenário do ciberaprendizado que traz na sua essência a dinâmica que encontra na educomunicação a sinergia necessária para conduzir as inovações nas várias maneiras de compartilhar o saber, sem perder o vínculo com a pedagogia formal, no qual o professor é a

ponte para o entendimento e aborda sobre o novo perfil do educador no qual a interatividade e o compartilhamento são as raízes de todas as intencionalidades de servir dessa nova adaptação profissional deixando claro as tarefas de educador, consultor e pesquisador.

2 A MÍDIA E A EDUCAÇÃO

2.1 Educação e o Rádio no Brasil

O ano de 1922 foi um período extremamente agitado e muito importante na história do Brasil. Em fevereiro, acontecia a Semana de Arte Moderna de São Paulo; em março, era fundado o Partido Comunista Brasileiro e, em setembro, ouvia-se, pela primeira, vez o discurso, do Presidente Epitácio Pessoa, pelas ondas de radiodifusão oficiais no país, durante a cerimônia comemorativa do centenário da Independência no Rio de Janeiro.

Para grande parte dos visitantes da exposição foi uma surpresa ouvir o pronunciamento oficial do presidente em tempo real nos alto-falantes que, naquele momento, começa a fazer parte da história nacional.

Em 1923, o rádio dava início a sua trajetória no país, onde ocorreu a instalação da primeira emissora brasileira com o nome de Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

O rádio educativo teve como seu precursor, entusiasta e intelectual de renome Roquette Pinto. Antropólogo, etnólogo e escritor, um defensor da educação e cultura para todos os brasileiros, desejava a popularização do conhecimento não apenas pela rádio, mas também pela leitura de livros, jornais e revistas, sendo incomparável o impulso que a introdução do rádio lançou em nosso país.

[...] podemos sintetizar os principais aspectos que caracterizam a emergência do rádio no Brasil: o rádio aparece como um instrumento ligado às determinações do projeto de modernidade e de progresso que marcará os anos iniciais da década de vinte; sua emergência no cenário nacional será pautada por esse projeto e o veículo se tornará um dos seus símbolos; suas potencialidades, enquanto meio de comunicação, despertarão a atenção de setores intelectuais que buscarão integrá-lo ao projeto de construção da nação, transformando-o em instrumento educativo e, finalmente, por conta da ação desses dois projetos, o rádio será, nessa etapa, um veículo com características “elitistas”, tanto em relação aos aspectos da prática radiofônica, quanto em relação à função social que deveria desempenhar. (GUTIERREZ, 1978).

E foi assim, durante treze anos, que Roquette Pinto dirigiu a Rádio Sociedade, do Rio de Janeiro. No início, apenas programas eruditos existiam em sua programação; mas, após um período, recebeu alterações até chegar a atender uma fa-

tia mais popular, passando de apenas músicas clássicas, para representações de cantores de sucesso da época.

O modelo utilizado para formação da Rádio Sociedade era o mais comum da época, utilizado por emissoras de outros países. No primeiro momento, seu funcionamento tinha características de clubes seletos, em que a seleção da programação musical era feita pelos ouvintes deste pequeno grupo, com um poder aquisitivo elevado; pois, como toda novidade tecnológica, no seu início, é muito cara. Sendo assim, apenas a elite conseguia adquirir e participar como colaboradores desta programação, muitos até emprestando suas coleções pessoais para serem tocadas. Seguindo os mesmos passos, a Rádio Educadora Paulista, inaugurada em janeiro de 1924, formada por um grupo também da elite Paulista, tinha como meta dotar o estado de uma emissora com fins culturais.

Após 1932, por meio do Decreto-lei nº 21.111 (BRASIL, 1932), que autorizava oficialmente a vinculação de anúncios, tem início um movimento comercial pelos programas radiofônicos no país.

A função educativa da rádio torna-se oficial em 1936. Nesse mesmo ano, a pioneira Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, abalada pela instabilidade econômica, era doada pelo seu fundador Roquette Pinto para o Ministério da Educação e Cultura, com a promessa feita pelo Ministro Gustavo Capanema, que manteria os seus ideais. Nasce, nesse momento, na história do país, o sistema de rádios Educativas do Brasil.

A grade educativa de base da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro teve, em sua programação inicial, a literatura francesa e inglesa e, por intermédio de cursos e lições, português, francês, italiano, geografia, entre muitas outras. A facilidade do Rio de Janeiro nesse período ser a capital do país enriquecia a programação, com participações de cientistas, personalidades ilustres e grandes nomes da literatura.

Os esforços de Roquette Pinto para produzir uma programação educativa popular, na intenção de solucionar o problema de acesso nas dimensões gigantes existentes nesse período era frustrado pela programação formada pelos valores artísticos da esfera sócio-cultural do período, que utilizava as óperas e recitais, exclusivos da chamada “alta cultura”, ficando a cultura popular sem acesso a esse meio. Nessa configuração, os ouvintes das emissoras eram aqueles que se satisfaziam com o que era oferecido, que falava por poucos e para poucos com a intenção de ser a expressão de todo o conjunto social.

Dos ideais de Roquette Pinto, muitas diretrizes anunciadas e executadas por ele foram seguidas. Uma delas foi a criação da Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, em 1933, com o educador Anísio Teixeira à frente desse novo projeto. De acordo com o artigo:

Preocupada em manter contato com os alunos, a estação distribuía folhetos e esquemas das lições que eram enviadas antes das aulas radiofônicas, pelo correio, às pessoas inscritas. Os alunos, por sua vez, enviavam à emissora trabalhos realizados com os assuntos das aulas e mantinham contato com a emissora por cartas, telefone e até mesmo visitas. (HORTA 1972).

Com uma resposta surpreendente, a Rádio Escola, após um ano de sua inauguração, havia recebido 10.800 trabalhos dos alunos, mostrando o interesse despertado por essa ferramenta e a necessidade de criação de uma didática para o ensino por meio do rádio.

O mais inovador e completo projeto de recepção radiofônica, direcionado à educação popular, foi idealizado pelo professor João Ribas da Costa, apresentado no livro Educação Fundamental pelo rádio, editado em 1956. Com a visão de desenvolvimento das emissoras em regiões de grande densidade populacional e pouca estrutura, desejava a criação de uma rede radiofônica que teria orientadores com mínimo de conhecimento para realizar a função de monitores, para auxiliar e intermediar os professores que realizariam o papel de locutores no rádio para realização do projeto de alfabetização, principal meta do trabalho.

Com a doação da Rádio Sociedade por Roquette Pinto, ela ganha novo nome. Passa a se chamar rádio Ministério da Educação, a rádio MEC. A criação do serviço de rádio difusão Educativa, também é uma iniciativa do Governo Getúlio Vargas, em seu discurso destinado apenas a promover, permanentemente, a vinculação de programas educativos, mas isto tem curto período, sofrendo uma interferência do Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP.

Várias alternativas surgiram no campo da educação, uma delas foi um programa lançado em 1941 pela rádio Nacional do Rio de Janeiro, com o título de Universidade no ar, destinado a oferecer orientação metodológica aos professores do ensino médio em todo o país.

Em meados de 1947, foi realizado pela rádio nacional um projeto educacional utilizando as ondas do rádio, o qual obteve grande sucesso, aplicando métodos organizados e elaborados em parceria com a universidade no ar, em São Paulo. Sua

intenção era visar um aprendizado em grupo, em que os alunos ouviam as aulas e discutiam os assuntos apresentados, oriundos de um professor, que contribuía com os esclarecimentos e acrescentava mais valor ao aprendizado, sendo um mediador do dispositivo. Esse método torna o aprendizado mais rico e agradável. Seguindo o exemplo, o SESC e SENAC uniram-se para uma campanha educacional para atender todo o Estado de São Paulo, inicialmente voltada à classe operária do interior paulista.

A educação se torna, assim, um grande projeto político: solução para os problemas sociais com os objetivos de moldar e disciplinar o homem brasileiro para uma inclusão na modernidade: saudável, disciplinada e produtiva. O rádio vai ser visto como uma ferramenta muito positiva, por permitir falar para a massa, com rapidez, sendo utilizado, também, no projeto de integração nacional, pelo seu poder de romper as distâncias continentais do nosso país e carregar o conhecimento aos locais mais isolados. Esses argumentos de incentivo do seu uso para o projeto educacional em toda nação, construídos por intelectuais como Roquette-Pinto, Francisco Venâncio Filho e Lourenço Filho, justificaram e justificam seu uso para a educação no Brasil.

A utilização do rádio nos primeiros anos do Movimento de Educação de Base (MEB), de 1961 a 1965, nasce como uma iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a partir da expansão das Escolas Radiofônicas, que pretendia educar o homem do campo por meio do rádio.

O administrador Apostólico de Natal, Dom Eugênio de Araújo Sales, em 1957, foi à Colômbia conhecer as Escolas Radiofônicas de Sutatenza, desenvolvidas pelo Monsenhor Salsedo, ficando empolgado com aquela inovação. Dom Eugênio Sales percebeu a importância do rádio na educação, chamando-o de arma poderosíssima. Ele acreditava na adaptação do método à realidade rural existente no Rio Grande do Norte.

Após sua viagem à Colômbia, ele inicia a implantação do seu projeto com a inauguração da Emissora de Educação Rural de Natal, em agosto de 1958. A rádio tinha em seu cerne a missão de "educar, conscientizar e evangelizar". A partir daquele momento, era introduzido outro fator de influência na massa; a religião se utilizava do rádio como arma poderosa de alcance continental. As primeiras Escolas Radiofônicas começaram a funcionar nas áreas rurais, ligadas à Arquidiocese de Natal e a primeira aula foi transmitida no dia 20 de setembro de 1958, atingindo 69

escolas da capital e municípios vizinhos. No ano seguinte, as Escolas Radiofônicas já atingiam 36 municípios do Estado, dos quais 34 faziam parte da Arquidiocese de Natal.

Dentro dos planos para a modernização das camadas menos favorecidas da população pelas classes dirigentes, se fazia necessário a conversão desses novos grupos em forças produtivas, com a meta de estruturar uma nação equilibrada e conquistar o desenvolvimento material, tecnológico e social. Para tanto, era necessário a reorganização dos padrões culturais e políticos, a partir dos modelos modernos. As novas tecnologias tiveram destaque nessa mudança de percepção e dos repertórios culturais e firmaram-se como máquinas da própria ideia de progresso, junto de outros símbolos como o automóvel, o avião e a eletricidade.

2.2 O início da TV no Brasil

Em 30 de outubro de 1924, Assis Chateaubriand, aos 32 anos, realizava o sonho de ser dono de um jornal e este foi apenas o começo de seu império. Adquiriu O Diário da Noite, A Cidade de São Paulo e a Revista do Brasil. Em 1926, foi a vez do Diário de Notícias de Porto Alegre. Em 1928, lançou a maior e mais influente revista brasileira de todos os tempos, O Cruzeiro. Em 1929, lançou O Diário de São Paulo. Depois, O Diário da Noite do Rio de Janeiro. Em seguida, iria adquirir O Estado de Minas. Em 1935, foi a vez de investir e lançar no ar a Rádio Tupi. Daí em diante, saiu adquirindo jornais e estações de rádio em todo o território nacional.

Em 26 de junho de 1948, antes da chegada da televisão ao país, a revista já apresentava em suas páginas reportagens sobre o invento. Nesse ano, na edição de 26 de junho, O Cruzeiro trouxe “A Radiotelevisão surge no Brasil”, reportagem que menciona o brasileiro Eduardo Ferreira da Rocha, morador do Rio de Janeiro, como um inovador ao montar um equipamento de transmissão de imagem e som – a radiotelevisão, “o primeiro existente em nosso país”.(1948 apud SAMPAIO, 1984).

Em 18 de abril de 1950, coloca no ar a TV Tupi - Difusora de São Paulo - a primeira das estações de televisão de sua propriedade e a primeira TV do Brasil.

2.2.1 TV Tupi

Assis Chateaubriand entraria nos anos 1950 com um grande dilema: em qual das questões de seu interesse deveria investir mais esforços? A campanha presidencial, a consolidação do MASP ou a implantação da primeira estação de televisão da América Latina, a quarta do mundo? Dedicou-se a todos e, em abril de 1950, colocou no ar a TV Tupi, com a transmissão de uma apresentação do Frei José Mojica, um padre mexicano que também era cantor. Foi este o batismo da TV brasileira, as imagens foram feitas no saguão do edifício dos Diários Associados em São Paulo.

Em julho do mesmo ano, entre os dias 20 e 26, aconteceram transmissões direto da Faculdade de Medicina de São Paulo. Era de um show intitulado Vídeo Educativo. Dois meses depois, já em setembro, foi realizada a transmissão de um filme em que Getúlio fala de seu retorno à política.

E, finalmente, no dia 18 de setembro de 1950, foi inaugurada a TV Tupi de São Paulo, PRF- 3 TV, canal 3, cuja razão social era Rádio e Televisão Difusora. As imagens foram geradas do estúdio localizado na Rua 7 de abril, Centro de São Paulo. O transmissor da RCA foi colocado no topo do edifício do Banco do Estado de São Paulo no início da Avenida São João. Como não existiam aparelhos receptores no Brasil, Chateaubriand importou duzentos aparelhos e os distribuiu pelos mais diversos cantos da cidade. Um dos aparelhos, no entanto, foi presenteado ao Presidente Dutra.

Poucas horas antes da primeira transmissão, uma das câmeras (eram três) quebrou e o engenheiro Walter Obermiller, responsável pela implantação técnica, opinou que seria melhor adiar a estreia oficial; mas, o diretor artístico Cassiano Gabus Mendes, com 23 anos, decidiu ir ao ar assim mesmo. Este, no entanto, não seria o único imprevisto enfrentado pela pioneira equipe naquele dia. Precisamente às 17 horas, Homero Silva convidou Lolita Rodrigues e Vilma Bentivegna, que substituíram Hebe Camargo, para cantar o “Hino da TV”, composto pelo poeta Guilherme de Almeida. (SAMPAIO,1984).

O primeiro programa transmitido chamou-se TV na Taba, apresentado por Homero Silva, com participação de nomes como Lima Duarte, Hebe Camargo e Mazzaropi. O primeiro telejornal da TV Tupi, Imagens do Dia, foi ao ar dia 19 de setembro de 1950, na locução do radialista Ribeiro Filho.

Todos os programas eram realizados ao vivo na TV brasileira dos anos 1950. O vídeo tape só surgiria anos depois. Os teleteatros, ao vivo, faziam muito sucesso, como o Grande Teatro Tupi e o Teatrinho Trol.

Nesta época, surgiram as garotas-propaganda para apresentar os produtos dos patrocinadores e chegar, finalmente, aos comerciais no famoso intervalo dos reclames. No dia 20 de janeiro de 1951, foi a vez do Rio de Janeiro receber a televisão. As operações da TV Tupi foram realizadas a partir de suas instalações, próximas à Praça Mauá e os programas foram transmitidos dos estúdios da Rádio Tamoi.

A tradição brasileira no universo das telenovelas também teve início com a Tupi, em dezembro deste mesmo ano, quando foi lançada Sua Vida pelo canal 3 de São Paulo. Escrita e dirigida pelo ator Walter Forster, ela não era diária; mas, exibida duas vezes por semana e teve apenas vinte e cinco capítulos. Ficou famosa também por nela ter acontecido o primeiro beijo da televisão brasileira.

Em 1963, a adaptação do clássico de Félix Caignet, O Direito de Nascer, fez grande sucesso, marcando época na história da telenovela. Em 1964, Ivani Ribeiro já lançava suas novelas pela TV Tupi. Alma Cigana esteve no ar entre 02 de março e 08 de maio de 1964.

Em 1968, a novela "Beto Rockfeller", de Bráulio Pedroso e Cassiano Gabus Mendes, exibida pela TV Tupi, inovou a estrutura narrativa, apresentando a figura do "anti-herói". A partir daí, as novelas passaram a abordar temas urbanos, suburbanos ou regionais que pudessem ter aceitação nacional. O maniqueísmo entre o bem e o mal foi lançado e permanece até os dias atuais nas tramas das telenovelas brasileiras.

Paralelamente às telenovelas, abriu-se espaço na TV Tupi para projetos experimentais, por meio de programas como Móbile, Poder Jovem e Colagem, que buscavam encontrar o real significado artístico.

No dia 17 de julho de 1980, pouco antes de completar 30 anos, a TV Tupi tem sua concessão cassada pelo Governo Federal. Se finda a história do precursor da televisão no Brasil; mas, seu legado contagiou todas as próximas emissoras.

2.3 A internet

A internet, como todos os outros meios de comunicação, foi introduzida no Brasil, também, com a proposta nobre de servir a nossa tradicional Educação. Assim, a primeira rede de acesso à Internet no Brasil, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), integra hoje cerca de 600 instituições de ensino e pesquisa no país, beneficiando mais de um milhão de usuários. Em 2005, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) lançou a Nova RNP. O objetivo era melhorar a infraestrutura de redes em níveis nacional, metropolitano e local (redes de campus); atender, com aplicações e serviços inovadores, as demandas de comunidades específicas (telemedicina, biodiversidade, astronomia, etc.) e promover a capacitação de recursos humanos em tecnologias da informação e comunicação.

A RNP foi criada em 1989 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) com o objetivo de construir uma infraestrutura de rede Internet nacional para a comunidade acadêmica. A rede começou a ser montada em 1991 e, em 94, já atingia todas as regiões do país. Entre 2000 e 2001, a rede foi totalmente atualizada para oferecer suporte às aplicações avançadas. Desde então, o *backbone* RNP, como é chamado, possui pontos de presença em todos os estados brasileiros. Em 2005, a tecnologia do *backbone* é novamente atualizada com links ópticos operando a múltiplos gigabits por segundo. A estrutura de redes é indispensável para a introdução da internet no país.

O incentivo do governo às RNP oferecia conexão gratuita à Internet para instituições federais de ensino superior ligadas ao Ministério da Educação (MEC), unidades de pesquisa federais ligadas ao MCT, agências de ambos os ministérios e outras instituições de ensino e de pesquisa públicas e privadas. Além da integração do território brasileiro, a rede RNP oferece conexões internacionais para os Estados Unidos. Um universo estimado em mais de um milhão de usuários da comunidade acadêmica brasileira se beneficia dessa infraestrutura que estimula o progresso da ciência e da educação superior no país.

Desde 2000, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) tem se dedicado à promoção do uso de aplicações avançadas em redes de computadores. Telefonia sobre a rede Internet, TV digital transmitida pela rede, educação à distância e video-

conferência IP foram algumas das aplicações implantadas na forma de novos serviços para os usuários.

As redes eletrônicas de computadores proporcionam a seus usuários comunicação a baixo custo e acesso a fontes inesgotáveis de informação. Elas interconectam pessoas para os mais variados fins e têm contribuído para ampliar e democratizar o acesso à informação, eliminando barreiras como distância, fronteiras, fuso horário, etc.

2.3.1 Internet e o mundo privado

A internet, assim como os outros meios de comunicação, foi implantada no país com a intenção de servir a educação até a mesma conquistar a infraestrutura necessária. Até meados de 1995, no Brasil, o acesso à Internet era restrito a professores, estudantes e funcionários de universidades e instituições de pesquisa. Em adição, instituições governamentais e privadas também obtiveram acesso devido a colaborações acadêmicas e atividades não-comerciais.

A partir de 1995, surgiu a oportunidade para que usuários, fora das instituições acadêmicas, também obtivessem acesso à Internet e que a iniciativa privada viesse a fornecer esse serviço. Isto significaria mais computadores brasileiros fora das instituições de ensino, ligados à Internet, e que um vasto leque de aplicações surgiria em curto prazo.

O início das conexões ocorreu em 1987 entre as Fundações de Pesquisa do Estado de São Paulo e as instituições nos Estados Unidos da América; em 1988, a universidade federal do Rio de Janeiro conectou-se à UCLA; em 1990 até abril de 1995, a atuação da RNP se restringia a áreas de interesse da comunidade de educação e pesquisa do país.

Como resultado dos investimentos feitos pelo Governo Federal entre 1991 até 1995, temos:

- montagem e divulgação de repositórios de "software" de domínio público ou baixo custo para apoio à pesquisa e desenvolvimento;
- treinamento de pessoal técnico das instituições de ensino, de pesquisa e desenvolvimento;

- as instituições que então se conectaram à RNP ou redes estaduais eram primariamente voltadas para educação, pesquisa ou gestão governamental;
- cerca de 400 instituições de ensino e pesquisa do país se ligaram em rede, incluindo a maioria das universidades e institutos de pesquisa governamentais;
- concepção e implantação de um modelo de serviços de Internet no Brasil que assegure: cobertura nacional, vasta gama de aplicações e baixo custo para o usuário final (com papel prioritário reservado à iniciativa privada);

O Ministério das Comunicações e o Ministério da Ciência e Tecnologia decidiram lançar um esforço comum de implantação de uma rede Internet global e integrada, abrangendo todo tipo de uso. Surgiu, então, o *backbone* nacional de uso misto (comercial e acadêmico), resultante da expansão e reconfiguração do *backbone* de uso puramente acadêmico.

3 CONCEITOS DE MEDIAÇÃO

A Mediação é um conceito que ocupa um espaço cada vez maior e mais frequente nas teorias sobre mídia e sociedade. É cada vez mais comum, hoje em dia, nos depararmos com este conceito. Isto tem gerado certa confusão em torno do seu uso e uma conseqüente perda da sua dimensão crítica. Como os processos de mediação tecnológica realizados pelos meios de comunicação são um fenômeno sócio-histórico tão singular e novo, muitas vezes o uso que se faz do conceito de mediação se restringe à *abstração, desumanizada e neutra* das tecnologias da mídia (OROFINO, 2006). Isto é um equívoco. Mediação, enquanto conceito, antecede a própria presença das mídias eletrônicas em nossas sociedades e trata da *ação e intervenção humanas* em processos de produção e circulação de formas simbólicas. Mediação é um conceito muito antigo. Possui uma trajetória longa no âmbito da filosofia que vem de Aristóteles. Mas é em Hegel que se localiza a primeira exploração para uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, entre ação e reflexividade. Já foi amplamente explorado no campo das teorias da arte, sobretudo pela teoria marxista (SCHAUN, 2002).

Mas, seguramente, há uma confusão existente nas teorias contemporâneas da comunicação e mídia; pois, ao problematizarem os diferentes processos de mediação que os meios desempenham, falham em recorrer à dimensão crítica do conceito. Por isso, há necessidade de nos voltarmos a um resgate da dimensão dialética e crítica e localizar a *ação humana* nestes processos (OROFINO, 2006). Neste sentido — o da relação entre mídia e mediações — a obra dos autores latino-americanos é, sem dúvidas, uma grande contribuição.

As novas teorias latino-americanas que trabalham as relações entre comunicação e cultura têm sido todas muito criativas na medida em que buscam também superar estas dificuldades relativas à herança multidisciplinar e fragmentária dos estudos da mídia e seus enfoques com a aprendizagem. Oferecem-nos uma abordagem que enfoca a complexidade dos processos de comunicação social justamente a partir do conceito de mediações. Jesús Martín-Barbero, cujo trabalho ganhou visibilidade no Brasil com o livro *Dos meios às mediações* (1997) e Guillermo Orozco (1991) que, inspirado no trabalho de Martín-Barbero desenvolveu o enfoque integral da audiência, são os principais autores desta corrente. Na sequência, apresento,

algumas considerações sobre a proposta destes autores, como um modo aqui de dar visibilidade à rica produção intelectual no campo da comunicação e da cultura que tem emergido na América Latina dos anos recentes.

Jesus Martín-Barbero (2001) busca uma separação nas estruturas de pensamento dominantes no campo da comunicação e da cultura, principalmente na hegemonia funcionalista nos modos de pensar sobre a comunicação, inclusive, pelas teorias mais progressistas. Seja pelo moralismo de direita seja pela crítica da esquerda que ora compreendem a ação dos meios de comunicação. Portanto, como meios de comunicação, como reflexo das ideologias e como desorientação, alienação (dominadores-dominados), ora compreendendo os modos de resistência como uma porta mágica para libertação; porém, reforçando uma oposição binária: meios (dominadores) / cidadãos (consumidores ativos).

As relações entre comunicação e cultura são muito mais multifacetadas e uma ruptura epistemológica abriga-se na necessidade de se complicar a relação entre meios e sociedade a partir de noções como teia de complexidades. Para tanto, seria necessário superar determinados esquemas mentais que reproduzem relações de causa e efeito, linearidade ou oposições classificadoras. Daí a necessidade de um mapa noturno.

Nas palavras do próprio autor:

“Mapa noturno: um mapa para indagar a dominação, a produção e o trabalho, mas a partir de um outro lado: o das brechas, o do consumo e o do prazer. Um mapa não para a fuga mas sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos. Para mudar o lugar de onde se fazem as perguntas, para assumir as margens não como tema, mas como enzima. Porque os tempos não estão para sínteses e são muitas as zonas na realidade cotidiana que ainda estão por ser exploradas, em cuja exploração não podemos avançar se não tentarmos, sem mapas, a menos que seja um mapa noturno.” (MARTÍN-BARBERO, 2001).

Para Martín-Barbero (2001), não podem mais ser entendidos, separadamente, o campo da cultura, o erudito, o massivo e o popular, visto que nas sociedades contemporâneas se constitui em uma nova forma cultural por alterar os modos anteriores de compreensão. Desta forma, é imprescindível compreender como estas novas formas culturais sustentam velhos conteúdos que reproduzem as ideologias de dominação.

Outro fator importante para sua argumentação é a de mestiçagem cultural que, para Martín-Barbero (2001), como latino-americanos, é o que nos constitui enquanto cultura. Segundo ele, essa mestiçagem não se restringe somente às etnias e

sim ao que dá forma à vigência cultural das diferentes identidades que se hibridizam: o indígena no rural; o rural no urbano; o folclore no popular; o popular no massivo; o erudito no popular; o popular no erudito e assim por diante. Na América Latina, essa hibridez não é um tema, mas sim a essência, o DNA, fato social, razão de ser tecida de temporalidade e espaços, memórias e imaginários.

Quando tudo se torna híbrido e, portanto, não há mais como imaginar a pureza do indígena, a inocência do popular; a perversidade do massivo, a canonização do culto ou erudito. A indústria cultural, ao produzir a telenovela, por exemplo, solicita uma memória social e coletiva, herança do folhetim, herança do melodrama em que as populações se reconhecem ou não; dialogam; apropriam-se ou recusam. Portanto, não há uma lógica fixa dominador-dominados e sim uma disputa de tensão permanente, uma negociação em volta dos gostos populares, prazeres e usos. Segundo o autor, isto é complexo, pois:

“Nem toda a assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo o que vem de cima são os valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as da dominação.” (MARTÍN-BARBERO, 1997).

Fica possível absorver, nessa redefinição, como o professor e o aprendiz se revelam a partir do cultural, na medida em que a cultura passa a assinalar a percepção inédita do conflito social na formação de novos sujeitos sociais e identidades culturais e geracionais em suas novas formas de rebeldia e resistências.

Como desenho teórico-metodológico para a compreensão desta produção social do sentido, sua proposta é a de que, na medida em que a comunicação é localizada como um problema de cultura rompe-se com a instrumentalidade tecnicista de se pensar apenas nos meios; rompe-se com o pessimismo que vê na mídia apenas a degradação e homogeneização do cultural e configura-se um novo problema: aquele de buscar captar as articulações, os eixos entre o multifacetado cenário das negociações que ocorrem no espaço da recepção (absorção cultural) com suas demandas, memórias e estruturas de sentimentos e as lógicas de funcionamento destas competências culturais por parte da indústria cultural, suas estruturas de produção e dispositivos de enunciação e de constituição de seus campos de interesse.

Todo o estudo da comunicação social para Jesús Martín-Barbero (2001), é muito mais do que apenas estudos dos meios. Ele é um problema de mediações. Estes eixos, entre estas diferentes dimensões de um mesmo processo, são identifi-

cados pelo autor em um estudo sobre o consumo cultural em que teledramaturgia, por exemplo, em vez de ser compreendida como um produto de alienação, foi identificada como modo de identificação às camadas populares em que se: a) ativa uma competência cultural construída a partir de modos de narrar; neste caso, o melodrama enquanto gênero residual; b) reconstroem dinâmicas da cotidianidade familiar a partir de novas interações, situações e rituais; c) a temporalidade social, a distinção entre tempo do trabalho e tempo do ócio – sendo o primeiro o tempo seriado e o segundo o tempo fragmentado. Na TV, o tempo fragmentado é a representação do tempo do cotidiano e não do trabalho na fábrica. A ficção seriada faz agora uma mediação entre o tempo do capital e o tempo da cotidianidade.

3.1 As mediações múltiplas em Guillermo Orozco (1993).

Guillermo Orozco (1993), propõe na tentativa de concretizar o conceito de mediação para a pesquisa empírica de recepção televisiva que este seja entendido como um processo estruturante que configura e reconfigura tanto a interação das audiências com os meios, como a criação – por parte das audiências – do sentido desta interação. (OROZCO, 1993).

Sendo assim, o autor busca definir os processos de trocas e reelaborações simbólicas que um determinado produto da indústria cultural sofre em seu processo de recepção. Orozco (1993), define que no processo de recepção, os espectadores não assumem, necessariamente, um papel passivo. Segundo ele: “A atividade dos espectadores acontece de diversas maneiras através de uma sequência interativa que implica em diversos graus de envolvimento e processamento do conteúdo televisivo.” (OROZCO, 1991).

Orozco (1991), destaca, também, que o telespectador além de assistir TV, é filho, estudante, membro de um grupo de amigos além de pertencer a um grupo sócio cultural específico, em que se diferencia, devido ao gênero, idade, orientação sexual e religião, por exemplo. Portanto, os cenários socioculturais agem como mediadores no processo de recepção; pois, o telespectador não nasce pronto, mas se faz, ao longo da experiência da vida.

Entretanto, Orozco (1991), interpreta que as mediações se manifestam em forma de ações e de discursos que derivam de várias fontes: a classe social, o gêne-

ro, a subjetividade, a orientação sexual, a idade, a etnicidade, os próprios meios de comunicação, as instituições sociais e situações contextuais, etc.

Sabendo que todas estas dimensões estão em constante disputa, sobrepostas e entrelaçadas no complexo cenário da recepção, Orozco (1991), propõe um quadro teórico denominado múltiplas mediações. Ele oferece uma tipologia que classifica estas diferentes mediações em quatro grupos e destaca que a cultura impregna todas elas. Estas múltiplas mediações são a individual, a situacional, a institucional e a vídeo-tecnológica.

A mediação individual leva em conta as dimensões cognitivas e subjetivas dos atores sociais (articuladas às categorias de gênero, idade, etnicidade e classe social, orientação sexual).

A mediação situacional considera os diferentes cenários em que ocorre a interação entre a TV e as audiências: lar, boteco, quarto, sala de estar, escola, igreja, etc.

A mediação institucional fala dos sistemas e estruturas sociais em jogo e destaca o papel desempenhado pela família, escola, cultura de bairro e demais instituições sociais que atuam como cenário que mediam a recepção aos meios.

A mediação vídeo-tecnológica busca compreender que a televisão (ou o outro meio que estiver em estudo) como instituição social não produz simplesmente outras mediações e utiliza recursos próprios e muito particulares para representar a realidade social.

Se a instituição formal de ensino é local de encontro de muitas culturas que provêm tanto de identidades quanto de diferenças socioculturais, então é preciso buscar sobrepor todas as mediações em jogo, a partir daquele cenário. Ali, se entrelaçam as mediações principalmente a institucional (afinal, a universidade é uma instituição social das mais rígidas e estruturadas ao longo da história). Mas não apenas esta, pois as múltiplas possibilidades de negociação de sentido nem sempre emergem da esfera institucional; mas também e principalmente da situacional e individual.

E assim, por meio das trocas de saberes entre os pares, nos intervalos, nas conversas informais, os jovens dão continuidade ao seu papel de telespectadores ativos e criativamente produzem novos sentidos sobre os produtos midiáticos que consomem todos os dias.

Portanto, estes processos se iniciam a partir da mediação individual que se efetiva nas trocas pessoais e intersubjetivas. Cada aluno, cada aluna, cada professor, cada funcionário (e aqui entram em tensão as dimensões cognitivas, étnicas, de classe, de gênero, geração, raça, orientação sexual, etc.), no convívio diário dentro do espaço educacional, contribui de um modo ou de outro para interferir no debate social sobre a mídia.

Mesmo em sala de aula, dependendo do que se assistiu na TV, o assunto está presente entre os alunos. Pode ser um atentado, uma tragédia, um comício ou o último capítulo da novela das oito. Todos comentam, interferem, dialogam e trocam saberes e opiniões, negociando, reafirmando aquilo que a mídia coloca na agenda do debate social. Daí, a evidência de que a recepção é ativa e mediada pelo contexto sócio-histórico de que fazem parte os telespectadores ou usuários.

Portanto, a sala de aula já é um local de mediações. Só que, de fato, a instituição subestima esta condição e deixa este papel social relegado a espontaneidade do dia a dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto. Desta forma, a universidade torna-se muito mais um espaço de mediação situacional do que institucional. Uma vez que as mediações ocorrem muito mais no pátio da universidade do que no decorrer da aula. (OROFINO, 2006).

Se concordarmos com esta condição, podemos correr o risco de aproveitarmos uma situação mais cômoda e menos responsável. O que precisamos, enquanto educadores críticos, é assumir a responsabilidade institucional da universidade nestas mediações, isto é, intensificando as possibilidades de diálogo, debate e resposta sobre o que os alunos e alunas recebem na mídia nossa de todo dia. E, ao propormos modos de resposta, assumimos também o seu papel na produção de conhecimento sobre a mediação tecnológica.

Várias instituições de ensino já adotam iniciativas de uso dos meios no contexto pedagógico e, para que isto aconteça, não existem fórmulas e receitas prontas. O que é necessário é a abertura e vontade política de experimentar e também de correr os eventuais riscos que se revelem ao longo dos processos de criação de novos caminhos.

3.2 Mediação e midiaticização na docência

A hipótese deste texto é apontar e discutir sobre as ferramentas midiáticas que auxiliarão o professor a ministrar sua aula, buscando uma maior e melhor interatividade com os alunos e verificar sua adequação para a ciberpedagogia que necessita da autoformação para o ensino, na mesma proporção que a pedagogia tradicional condiciona o docente como agente mediador indispensável para a condução do saber.

Pensar e aplicar os métodos e as ferramentas midiáticas trabalhadas no ensino a distância ou no ensino presencial requer um cuidado especial, visto que o espaço geográfico não é uma garantia da presença efetiva do aluno. Ele pode estar fisicamente presente e não se envolver com os assuntos da aula, permanecendo alienado aos saberes apresentados.

Para o público jovem, em que grande parte dos especialistas em leitura crítica dos meios os considera como uma geração infantilizada, o professor deve ser visto como co-produtor. Quando se pensa na convergência desses dispositivos, deve-se adequá-los a um público infantil, infantilizado pela comunicação e, desta forma, os professores se veem obrigados a usar uma comunicação infantilizada, como ferramentas em sala de aula. (JACQUINOT, 1998).

Mais um detalhe importante enquanto função da mídia contemporânea na deformação de mentes e intelectos: a dispersão da atenção e a infantilização. A mídia divide a programação em blocos de sete a onze minutos, separados por intervalos comerciais. Essa divisão do tempo condiciona o espectador a concentrar sua atenção durante os sete ou onze minutos e a desconcentrá-la durante a pausa publicitária. A atenção e a concentração, a capacidade de abstração intelectual e o exercício do livre pensar foram destruídos. Enquanto isso, a mídia também infantiliza seu público, pois uma atitude declaradamente infantil é não suportar a distância temporal entre seu desejo e a satisfação deste. (FERRAZ, 2004).

Dessa forma, os dispositivos midiáticos são acompanhados com promessas de gratificação instantânea. Primeiramente, cria-se o desejo e, ao mesmo tempo, oferece seus produtos (através da publicidade e da programação) para satisfazê-lo. Se um canal de televisão ou uma estação de rádio não atraem, aperta-se o botão, troca-se de canal e logo se tem novamente desejos e produtos para satisfazê-lo. Por não exigir atenção, concentração e crítica a mídia satisfaz por nada cobrar, tornando seu público infantilizado e alheio. (JACQUINOT, 1998).

Os alunos que chegam à sala de aula estão impregnados de “cultura midiática”, sobretudo televisiva, porque sabemos, em todos os países atualmente, que os jovens passam tanto tempo em frente à TV (e outras telas) quanto na escola. (JACQUINOT, 1998, p. 4).

Cabe ao professor utilizar-se desses dispositivos para uma mediação dos saberes, utilizando da tecnologia e transformando-a em conhecimento, ou seja, traduzir tais informações em saberes humanizados, decodificados, em que o professor traz para si aquele conhecimento para depois compartilhar com o aprendiz. Vestir e se revestir dos saberes projetados para um saber humanizado.

É mais cômodo manter o aluno na zona de conforto, em que todos ficam felizes e equilibrados, confortáveis em receber somente aquilo que lhes é interessante no momento. Ao ponto que, ao provocar o aluno, assumindo uma postura de exigido, é fundamental que o professor ofereça-lhe conteúdo. Só assim os alunos respeitarão e reconhecerão seus saberes. Desta identidade temos ainda resquícios sobre diferentes problemas, até mesmo de relações familiares. Quer dizer, o professor é o sujeito social que tem, um saber e por este saber ele é respeitado. (GERALDI, 2010).

O momento de aprendizagem, assim como a comunicação midiática, deve ser para exercitar a paciência, reflexão, concentração e espírito crítico. Em outras palavras, a maturidade.

Geraldi Wanderley (2010), argumenta que o aluno pode não ter tido liberdade de pensamento até o momento; pois, essa liberdade vem com a maturidade; mas, você já ofereceu a ele a primeira experimentação, o primeiro exercício em liberdade de pensamento.

Importa muito mais aprender a aprender do que aprender o já sabido e definido! O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso. (GERALDI, 2010, p. 101).

Além dos dispositivos de comunicação, é necessário um saber humanista, que é o conhecimento transmitido por contato de humano para humano. A máquina transmite informação. Ela não transmite valores, experiência de vida, aura. Ouvir uma sinfônica, no exato momento do seu acontecimento, é diferente de ouvi-la após sua digitalização. Assim como uma sinfônica, a aula é única, sendo impossível repeti-la com a mesma emoção e experiências. (GERALDI, 2010).

Vivenciar cada aula como um acontecimento que, dentro da comunicação, é o ato de gerar mudança e transformação no aluno consciente ou inconsciente; tirá-lo de sua zona de conforto.

Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado. (GERALDI, 2010).

As vantagens para o professor, em relação às ferramentas das mídias convergentes, é ter o domínio da linguagem. O discurso do professor que possui conteúdo ultrapassa e sobrevive aos efeitos midiáticos. Ele consegue dialogar com os alunos, sejam eles infopobres ou inforricos (ALAVA, 2002), justificando e argumentando, utilizando-se das mídias, pois o discurso supera os efeitos das mídias convergentes. É o discurso que direcionará a mediação. O professor precisa ter consciência da interação que deve ter em função da ferramenta que, por si só, não proporciona saberes humanizados. Ele deve decidir o que será feito entre a ferramenta e o discurso e qual é o seu papel como mediador.

Portanto, o tecnológico intervém na variação do contexto e é uma fonte de modificações das variantes ações e escolhas educativas estratégicas do professor. Tutor, difusor, mediador, o professor desempenha papéis variáveis nos dispositivos midiáticos. Com base em uma abordagem teórica do ato de ensinar, que centraliza sua atenção nos processos de mediação no contexto, propondo-nos a contribuir, mediante a explicitação concomitante do ato de ensinar e do processo de formações midiáticas, para explicitar as evoluções das práticas de ensinar e de aprender no interior desses dispositivos. (ALAVA, 2002).

Muitos pesquisadores alegam que a comunicação midiática não é de contato humano e sim uma comunicação massificada, que induz o sujeito a determinada situação. Isto se dá ao histórico midiático, como por exemplo, o rádio e a TV, que iniciam com foco na educação e migram para a comercialização. Da mesma forma, a internet que foi criada como um dispositivo de pesquisa e que hoje foi abarcada pela área comercial. (GERALDI, 2010).

O grande desafio do professor é utilizar-se dos dispositivos tecnológicos aplicados na comunicação em massa e transpor para a educação, como por exemplo, trazer para a sala de aula as estratégias televisivas onde, em um mesmo programa, para envolver o telespectador, insere na programação um momento de clima, uma música para relaxar ou exaltar. O diferencial na educação é utilizar dessas estratégias para levar o aluno a exercitar atenção, concentração e senso crítico, apropriando-se do saber. (GERALDI, 2010).

3.3 O desafio do professor, frente as ferramentas midiáticas

A questão da autonomia é entendida como a capacidade de autogovernar-se independente da normatização e da tradição. A concepção de autonomia em que baseia este trabalho é aquela derivada das discussões de Vygotsky (1991, p. 42), acerca da atividade voluntária. Segundo ele, "a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos", na medida em que altera suas necessidades e motivações básicas, deslocando-as das premências instintivas para o plano das motivações socialmente enraizadas.

Ensinar o aluno a aprender a aprender é, sem dúvida, uma das grandes responsabilidades das instituições formais de educação. A juventude contemporânea possui facilidade em navegar nas diversas ferramentas midiáticas; mas, enfrenta grande dificuldade em formular questões e, por isso, não encontra as respostas de que necessita.

O aprendiz utiliza o "recorta e cola" de forma inconsciente por ter aprendido desta forma. Muitas vezes, apropria-se do texto, como se aquilo fosse obra dele, mas não sabe nem do que se trata o contexto. Na escola, faltaram-lhe orientações para que aprendesse a utilizar adequadamente essas ferramentas. Essa prática não tem seu uso apenas na atualidade, ela é uma reverberância da antiga prática das cópias feitas na forma tradicional.

A investigação na escola está intimamente ligada à orientação. Se até mesmo um doutorando tem um orientador, por que os jovens dariam conta do trabalho sozinhos?

Conduzir o aluno à autonomia não é entregá-lo à própria sorte, mas sim fazer com que ele aprenda a colher, escolher, buscar. Aprenda a ler aquela informação encontrada, interpretá-la e fazer novos usos dela. O aluno precisa ser realfabetizado para esse novo universo tecnológico e buscar sua autoformação.

Na literatura relativa à autoformação, o aprendiz é percebido como uma pessoa que associa inúmeras qualidades. Essas qualidades se organizam em duas grandes categorias (CARRÉ,1997): disposições motivacionais (gosto, desejo, vontade, escolha, iniciativa, autodeterminação, persistência); e competências metacognitivas (auto-organização, raciocínio, criatividade, capacidade de aprendizagem e planejamento). Essas competências caracterizam-se por seus aspectos reflexivos (auto-organização, auto-orientação,

auto-avaliação, consciência de si...). Assim, algumas pessoas estariam mais preparadas para aderir a uma conduta de autoformação. (ALAVA, et al., 2002, p. 93).

Para isso, o professor deve deixar de ser pessimista diante da utilização das mídias em sala de aula. O professor tradicional, por não adquirir habilidades para trabalhar com essas novas tecnologias, torna-se preconceituoso e resistente, tendo dificuldade para se atualizar. Essa resistência também prescinde da utilização dessas ferramentas, durante muito tempo, pelo entretenimento e comercialização.

Se considerarmos a aprendizagem como atividade autônoma e, às vezes, solitária é inegável que oscile entre o espaço de formação que propõe novas ferramentas para o autodidata e o ensino presencial orientado.

Dessa forma, o autodidatismo não é uma exclusividade da educomunicação e muito menos das ferramentas midiáticas. A partir dos saberes adquiridos em sala de aula, o professor deve estimular o aluno a ampliar seus conhecimentos, não ficando acomodado e esperando respostas confortáveis e facilitadoras. A partir deste exercício, entre os saberes adquiridos em sala e os saberes ampliados extra classe, o aluno adquire um perfil autodidata.

Todos os dispositivos de comunicação, todas as mídias, das mais antigas (escrita) às mais contemporâneas (rede de internet), constituem dispositivos técnicos semiopráticos, ou seja, dispositivos que simbolizam uma prática cotidiana e que é um grande poder cíclico por representar atualização e por serem as ferramentas do momento. O papel do professor, diante desses dispositivos técnicos, é o de transformar todo este conhecimento em um saber compartilhado, técnico e humano.

O aprendiz traz para a sala de aula uma postura, anseios, ideologias e expectativas de que suas necessidades sejam atendidas. Não aprendeu, durante toda a sua vida acadêmica, separar o ambiente escolar do familiar e, desta forma, o papel do professor se multiplica, passando de mero mediador para monitor, professor, produtor e co-produtor com o objetivo de despertar no aluno a curiosidade, o interesse em determinados temas, assuntos, autores.

Impossível diferenciar culturas de saberes, pois elas se misturam. Cultura é convivência e saber é troca, interação, troca de linguagem, consciência, sensação, ideologia; pois, só assim você consegue conviver com o outro.

Trata-se de reencontrar o vivido para nele desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural. Ao contrário do lema "vive-

mos aprendendo”. E “viver aprendendo” não descarta a herança cultural. Ao contrário, demanda que a usemos e para usá-la é preciso conhecê-la. (GERALDI, 2010, p. 95).

Como garantir que essas novas propostas de formação não estão a serviço de uma reprodução social que se oculta nas diferenças de uso tecnológico?

De um lado, existe a educação formal e, do outro, a não formal que é muito influenciada pelos meios de comunicação em massa. A educação formal busca as estratégias da comunicação não formal, por serem mais envolventes e atrativas.

A educação tradicional e formal utiliza o professor como o centro da aula. Já os cursos superiores de curta duração, onde uma sala de aula possui em média 100 alunos, mesmo não utilizando nenhuma ferramenta tecnológica, o ensino é de massa. A ferramenta midiática é uma necessidade para poder ser ouvida e vista; assim sendo, auxilia o professor no desenvolvimento da aula.

A escola deveria ser um lugar de distribuição de saberes na mesma proporcionalidade, sem distinção de classe social; um lugar de igualdade; porém, os alunos que conseguem ir para o ensino fundamental privado têm, na estrutura, possibilidade de receber um ensino rico em tempo e disponibilidade do docente pelo pequeno número de aprendizes, possibilitando maior troca e interação do mesmo.

Paralelamente, existe um número grande de jovens da classe menos favorecida que, na procura da qualificação para entrar no mercado de trabalho, superlota o ensino superior privado, transformando, muitas vezes, na massificação e industrialização do ensino, ocasionando a cada dia a escassez do tempo de mediação disponível para os docentes.

Apoderar-se da letra e da escolaridade que ela demandou e demanda, resulta de uma sábia luta porque os excluídos cedo perceberam sua significação e relevância sociais... Quase ao contrário: ensina que ler é difícil e para somente alguns; ideologiza que escrever é para muito poucos e, sobretudo, ensina que, nascidos ‘errados’, tivemos a oportunidade de sair do mundo vivido para o mundo sonhado e se não conseguimos, é porque não temos qualidades para isso. (GERALDI, 2010).

A sala de aula é um lugar de diferenças que precisam ser minimizadas. O papel do professor é o de buscar unidade na diversidade, ter conhecimento para dialogar com as diversas etnias e classes sociais, sem discriminação.

Do mesmo modo, como se consegue espaços sociais para proporcionar uma oferta igualitária de ferramentas? O que dizer das resistências dos infopobres em aproveitar essas oportunidades de se autoformar?

É natural que o infopobres apresente resistência por desconhecer as ferramentas e, desta forma, faz-se necessário que o professor leve ao aluno tal conhecimento. A mediação não deve ser somente tecnológica, mas sim humanizada. O professor deve saber empregá-la e mediá-la para que o aluno também possa auto utilizá-la. O formador ou O orientador ou O mediador possui duas tarefas: saber utilizar a mediação para depois fazer com que o aluno utilize a ferramenta na sua autoformação. Levá-lo a despertar o interesse e a curiosidade em busca de novos saberes. Convencê-lo de que é capaz, precisa acreditar em si mesmo e na escola para seguir adiante.

A tecnologia digital se tornou uma engrenagem poderosa nessa nova fase colonial. Neste ângulo, propõe-se usar a mesma tecnologia a serviço da libertação como um instrumento de mediação pedagógica. (CABRAL 1981).

Demonstramos que o ato de ensinar no contexto de um curso presencial, em situação de formação face a face, é composto de uma alternância de sequência de comunicação midiaticizada e não midiaticizada.

A exposição oral de um professor une, na apresentação, documentos, audiovisuais, audiotextos. Certas vezes, é difícil deter-se ao papel de educador formal nos moldes tradicionais. Textos visuais, audiotextos visuais, transparências, trechos de filmes ou de programas de multimídias, etc. É o domínio do equilíbrio; pois, o mundo ainda está condicionado pelo texto impresso e escrito, pela palavra. No fundo, o professor está levando o aluno a ter este domínio, compartilhando com ele este saber. Essa é a grande mágica da sala de aula. A alternância, durante a aula, da mídia e não mídia, que deve ser realizada de acordo com a faixa etária dos alunos. Utilizar o conceito de interação-interatividade-interação para não cair na armadilha de alguns cursos tecnológicos que utiliza o tempo todo o *power point* e lê o texto projetado em sala de aula sem dar oportunidade de participação dos alunos.

O que é interação, de acordo com Primo (1999), destacou duas definições: a mútua e a reativa. A interação mútua é uma relação de diálogo na medida em que cada sujeito que compõe o pólo de comunicação tem a possibilidade de intervir, criar e modificar. Interação reativa se caracteriza pela linearidade e ocorre em ambientes fechados onde todas as possibilidades são previamente definidas. A interatividade é compreendida / entendida como uma interação flexível, em que relações recíprocas entre os interlocutores, próprias de situações de diálogo, são possíveis a partir da tecnologia eletrônica ou digital. Isso significa superar visões de um modelo redutor

marcado pela unidirecionalidade, que coloca o emissor como propositor de mensagens fechadas e o receptor passivo diante delas.

Paulo Freire critica esse monologismo de comunicação, quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Para ele, ensinar exige criticidade e respeito à autonomia do Ser do educando.

Porém é importante que o professor não deixe de ser sensível para perceber a comunicação corporal do aluno, observando se está atento ou alheio aos saberes. Deve passar suas experiências e vivências práticas ou da palavra textual. É exatamente neste momento que entram todas as ferramentas de comunicação, como por exemplo, repetição, uma técnica utilizada na cultura em massa. Esta técnica da repetição requer que o professor repita três vezes, no mínimo, a mesma informação e, caso o aluno não compreenda, repetir, de outra forma, mais três vezes. Essa é uma das regras de comunicação em massa.(KOTLER; KELLER, 2006).

4 A EDUCOMUNICAÇÃO E O EDUCOMUNICADOR

A pesquisa realizada em 1998 pelo grupo do NCE/ECA/USP, coordenada pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, analisa profundamente um novo campo de intervenção social com profissionais atuantes e auto-reconhecimento, em pleno processo de expansão e consolidação. Foi um grande achado teórico e epistemológico já atualizado em 2000.

Esse novo campo está sendo denominado de Educomunicação, campo que tem autonomia e vem se constituindo mediante práticas e conceitos transdisciplinares em que transitam na Inter-relação Comunicação/Educação, inaugurando um novo paradigma discursivo transversal.

A educomunicação se traduz na interdiscursividade, na mediação dialógica, mas, sobretudo, no agenciamento enunciativo coletivo em que as multiplicidades garantem a coexistência com a tradicionalidade pedagógica. A intervenção social educacional permite a construção de singularidades que se remetem umas às outras e que se comunicam com uma pluralidade de agentes culturais, coexistindo em sintonia, fazendo a unidade entre a diversidade cultural e social.

A alteração constante é a vastidão que constitui esse universo com vozes que preenchem e se dialogam entre si, completando-se. A busca pela pluralidade e singularidade, a unicidade na diversidade são pressupostos constitutivos da pragmática educacional na defesa dos processos inclusivos e de reconhecimento ético e político.

A pesquisa igualmente aponta para a existência de algumas áreas de intervenção social, típicas das práticas educacionais. Tais áreas foram caracterizadas por Soares, (2011) como:

- a. **A área da educação para a comunicação**, constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios. Existem distintas vertentes na área da educação para a comunicação, o que compreende desde posturas defensivas, de cunho moralista, até projetos que se caracterizam por implementar procedimentos voltados para a apropriação dos meios e das linguagens da

comunicação por parte das crianças e jovens. No mundo ibero-americano, a explicitação da teoria das mediações, especialmente por Martín-Barbero, que permitiu uma das mais lúcidas visões do processo de recepção, promovendo importante mudança na pedagogia da educação para os meios.

- b. **A área da mediação tecnológica na educação**, compreendendo o uso das tecnologias da informação nos processos educativos. Trata-se de uma área que vem ganhando grande exposição devido à rápida evolução das descobertas tecnológicas e de sua aplicação ao ensino, tanto o presencial quanto o à distância. Sabemos que os recursos tecnológicos clássicos, como o rádio e a televisão, tiveram dificuldade de ser absorvidos pelo campo da educação, especialmente por seu caráter lúdico e mercantil. Tal fato foi o principal responsável pela resistência dos educadores em dialogar com as tecnologias. O computador veio abalar essa dicotomia, pois possui em si mesmo os meios de produção de que o pequeno produtor cultural – o aluno e o professor - necessita para seu trabalho diário. Devemos lembrar que a maior parte dos sites hoje existentes é produzido e dirigido por centros de pesquisas científicas.
- c. **A área da gestão da comunicação no espaço educativo**, voltada para o planejamento, execução e realização dos processos e procedimentos que se articulam no âmbito da Comunicação/Cultura/Educação, criando ecossistemas comunicativos. O conceito de ecossistemas comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos indivíduos e grupos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. No caso, a família, a comunidade educativa ou uma emissora de rádio criam, respectivamente, ecossistemas comunicacionais. Os indivíduos e as instituições podem pertencer e atuar, simultaneamente, em distintos ecossistemas comunicacionais, uns exercendo influências sobre os outros. A gestão da comunicação nos espaços educativos produz-se tanto nos ambientes voltados para programas escolares formais quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não-formais de educação, como nas emissoras de rádio e de televisão educativas, nas editoras e centros produtores de material didático, nas instituições que administram programas de educação a distância, nos centros culturais e comunitários, entre outros. O que caracteriza a gestão é a costura que alcança produzir, por meio da ação prática, entre as várias vertentes que aproximam a Co-

municação e a Educação. É o componente pragmático do processo explicado teoricamente pela reflexão epistemológica.

- d. **A área da reflexão epistemológica** sobre a inter-relação Comunicação/Educação como fenômeno cultural emergente. É, na verdade, a reflexão acadêmica, mitologicamente conduzida, que vem garantindo unicidade às práticas da Educomunicação, permitindo que o campo seja reconhecido, evolua e se legitime. A própria pesquisa que estamos realizando situa-se nesta área, assim como boa parte das reflexões produzidas pelos pensadores de quem nos servimos para a constituição do corpo teórico do trabalho.

Essas áreas têm sido tradicionalmente assumidas como espaços vinculados ao domínio, quer da Educação, quer da Comunicação. O que deve ser pleiteado é que cada uma delas e o seu conjunto sejam elaborados, pensados e promovidos a partir da perspectiva da Educomunicação. Observamos, por outro lado, que as quatro áreas não são excludentes. Representam, apenas, um espaço de síntese, uma vez que demonstram várias ações possíveis no espaço da mediação e da inter-relação em estudo.

A área de intervenção social a qual tem capacidade de mobilizar uma gama enorme de indivíduos para produzir e intercambiar ações, usando de reflexões epistemológicas, também usando das intervenções entre mídia de recepção, de toda gestão de comunicação e espaços educativos e com o uso das tecnologias.

Vários são os desafios enfrentados pela educação escolar contemporânea, dentre eles, o destacado por Morin (2000), quando aponta para a necessidade de uma nova epistemologia que supere a “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”. (MORIN, 2000).

Mas, quanto às mediações oferecidas pelas Ferramentas Midiáticas Educomunicativas nos cursos superiores, pode-se estabelecer uma conexão, ou melhor, contribuir com a superação de alguns dos limites denunciados pela crítica citada acima? Longe de inventar soluções mágicas para questões tão amplas, a proposta que é apresentada nas páginas que se seguem é a de que, ao tratarmos de ensino e

aprendizado, não podemos deixar de lado a permanente reflexão crítica sobre o seu sentido social e necessariamente histórico.

Precisamos, fundamentalmente, levar em conta o espaço central que a mídia ocupa na constituição das relações sociais que se tecem no mundo contemporâneo (BARBERO-MARTÍN, 1997, 2001; LOPES *et al.*, 2002; SILVERSTONE, 2002; THOMPSON, 1998; entre outros). O desafio que se coloca para nós, pesquisadores, diante desta problemática, é o de nos lançar à investigação, à aventura de produzir respostas à presença massiva e ideologicamente mercantil que a mídia desempenha em nossos diferentes contextos culturais. Este é o sentido de comunicação social que sustenta o argumento deste trabalho e, para tanto, tomamos como referência os escritos de Williams (1979). Segundo este autor:

“O que nós chamamos de comunicação é, necessariamente, mais do que transmissão: isto é, o envio em mão-única. Recepção e resposta, os quais completam a comunicação, dependem de vários outros fatores além das técnicas.” (WILLIAMS, 1979).

4.1 O Educomunicador

O que é um educomunicador? Não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios; vai além disso. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios em suas práticas pedagógicas.

A universidade tem sido, ao mesmo tempo, uma instituição educativa, social e política. Esta tríplice dimensão subsiste, mas cada uma delas já sofreu visível modificação.

A universidade sempre teve como objetivo reduzir a desigualdade, dando a todos o acesso ao saber, levando em conta a heterogeneidade dos alunos. Ela não pode fazê-lo senão por meio de pedagogias diferenciais. Portanto, no plano educativo, um dos desafios atuais é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento e a “cultura midiática” dos alunos, para que a educação sirva para promover, ao mesmo tempo, o espírito crítico do cidadão e a capacidade de análise do educando.

Dois movimentos na pesquisa em comunicação abriram depois novas perspectivas, acompanhando a mudança de paradigma pedagógico da “transmissão” para a “mediação”. (SOARES, 2011).

O interesse pelo trabalho do “receptor” transformado em co-construtor da mensagem, característico das novas pesquisas centradas no receptor, em sequência ao interesse aplicado sobre a comunicação.

O educador é alguém que tem a dupla função teórica, em ciências da educação e em ciências da comunicação. É consciente que uma educação “de massa” e “multicultural”, se situa além da simples aquisição de conhecimentos formais. (SOARES, 2011).

No entanto, não procura desvalorizar a cultura midiática, principalmente televisiva dos jovens, em sua especificidade cultural, mas apoiam-se nela nos cursos de educação para os meios, como em outros cursos.

Encontra nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos certos, mas também pela maneira em que eles fornecem uma representação do mundo: onde haja a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações.

Acredita que uma emissão não é um ato “passivo”, mas mobiliza uma quantidade de “micro-saberes” acumulados que o professor pode apoiar o aluno a colocar em relação, para construir e dar sentido ao seu conhecimento.

Sabe que, quando ele apresenta os meios como objeto de estudo, não é para fazer do aluno um pseudo-jornalista ou aprendiz-apresentador, mas para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do “poder” econômico e ético (político) que os produz, das “montagens do discurso e da cena” que constrói as mensagens que lhes dá “sentido”. (SOARES, 2011).

Aceita que existe na universidade outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade: em particular, ele pode, a partir das emoções provocadas pelo vídeo, trabalhar sobre diversas abordagens do real e construir gradativamente um pensamento crítico e analítico dos temas.

O educador reconhece que não há mais monopólio da informação do conhecimento e que não é só o docente que tem o direito da palavra. Os professores que introduziram os meios na escola, a imprensa, a televisão, puderam perceber que isso provoca uma mudança nos objetivos e nos métodos de ensino.

O professor que trabalha sobre os meios dispõe de um corpo de conhecimentos transmissíveis do que sabe e do que não sabe, o nosso imediatismo coloca a informação para todos e aos meios resta a facilidade de fluidez. Isso “coloca em pé de igualdade os alunos e professores”; uma das grandes consequências é que

quando se trabalha com os meios, centra-se a atenção de preferência sobre quem aprende e não somente sobre o que aprende. (SOARES, 2011).

E, por fim, o que é aprendido na universidade extrapola o quadro escolar e se prolonga na vida cotidiana.

Para finalizar, os docentes devem admitir que as novas gerações têm uma diversidade nas formas de aprendizagem.

Como preparar a formação do educador com todas as dificuldades apresentadas pelo tradicionalismo pedagógico?

Para esse novo caminho deve-se compreender onde a educação para os meios e as novas tecnologias se encontram. Longe de ser uma disciplina suplementar, ela necessita de um corpo docente especial, necessita ser um componente de toda educação e formação que concerne a todos os docentes.

Essa formação, sob a dupla dimensão teórica e prática, compreende três percursos essenciais:

- Formação para a manipulação das técnicas e dos dispositivos (ferramentas).
- Formação para a especificidade dos meios e tecnologias, como tecnologias intelectuais e não apenas como informação.
- Formação para seu uso pedagógico.

Para o primeiro, muitas vezes é necessário confiar nos aprendizes que sabem fazê-lo, frequentemente, (bem) melhor que os docentes: ao menos para as aprendizagens básicas (gestão de arquivos, tratamento de textos, tabelas, banco de dados...) exceto para os docentes dotados ou interessados em aprofundar seus conhecimentos e em se especializar, voltamos a nos autoformar.

Para o segundo, é extremamente necessário o exercício de despreendimento de modelos e conceitos que se tornaram inflexíveis pelos discursos e práticas de muitos docentes que ficam aterrorizados com o novo e com a obrigatoriedade de reciclagem de suas práticas. Isso é uma normalidade no mercado de trabalho, em que a saída de zonas de conforto é uma constante situação que, para muitos, não combina com a maturidade e a perpetuidade dos conceitos tradicionais.

O terceiro, diante de uma vasta gama de ferramentas educacionais, muitos profissionais podem deixar o encantamento que essas ferramentas possam oferecer e perder o controle da mediação diante da imensa diversidade de informações que podem ser projetadas. Dessa maneira, a preparação prévia de uma aula torna-se inevitável e o conhecimento de qual prática irá ser empregado para que o

foco não se perca e a mediação tenha sucesso. Fica claro que um estudo com maior profundidade em práticas educacionais seja vital para esse novo docente.

O conceito de como deveria ser um Educomunicador foi inicialmente colocado na oficialidade a partir das conclusões dos participantes do I Fórum Nacional sobre Mídia e Educação – Perspectivas para a qualidade da Informação – promovido em São Paulo, em novembro de 1999, pelo Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação, a Unesco, com a participação de jornalistas e editores especialmente convidados e representando os mais importantes veículos de Comunicação do país (SOARES, 2011). O evento assumiu o significado estratégico de campo emergente, a partir das seguintes recomendações:

- Reconhecer a inter-relação Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a educação.
- Difundir o binômio Comunicação e Educação como potencial transformador da sociedade, em direção à plena cidadania.
- Flexibilizar os currículos de Comunicação, inserindo conhecimentos e práticas da área educacional para que o profissional de Comunicação tenha possibilidade de ampliar sua atuação como “educomunicador” (o novo profissional, que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Comunicação, motivado pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos em seu meio social).
- Incentivar a formação permanente dos profissionais de Comunicação e Educação por meio de ação das Universidades. No caso, sugere-se que as Faculdades de Comunicação e Educação criem juntas um currículo básico a ser ministrado a cada final de ano para os formandos das duas áreas, com informações básicas sobre a inter-relação Mídia e Educação.

A relevância do evento pode ser demonstrada pela composição política institucional que representam as instituições realizadoras. A equipe organizadora conquistou uma ampla difusão das conclusões do evento junto a todas as faculdades e empresas de Comunicação do Brasil, mediante a distribuição de um vídeo, revista e livro com todas as recomendações do fórum.

O acolhimento de tais recomendações orienta para uma visível transformação do âmbito curricular, exigindo uma nova postura por parte das Universidades no pla-

nejamento dos cursos de Comunicação e de Educação, com vistas a preparar o profissional do futuro voltado para um mercado em permanente mudança.

A formação de um profissional com competência para atuar no contexto da inter-relação Comunicação/Educação deve contemplar os pilares de uma consciência ética e uma visão pragmática voltada para as transformações da sociedade e apresentar a flexibilidade e as articulações necessárias para a construção desse novo campo de intervenção social. (SOARES, 2011).

As suas convicções firmam-se em dois grandes pilares: a formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no meio social (onde não deve haver qualquer discriminação e exclusão) e a concretização de ações sociais, mais claramente postas no campo da ecologia, de uma educação de qualidade e de uma comunicação participativa e democrática. Estes, na verdade, foram os traços encontrados no perfil dos educadores, objetos da pesquisa do NCE/ECA/USP.

A atividade do profissional de comunicação no espaço educativo aqui chamamos de educadores, vem se constituindo, de acordo com a mesma pesquisa, num serviço multidisciplinar e multimidiático, voltado para a comunidade e inspirado em conteúdos culturais específicos nos diversos territórios. Simultaneamente, são prioridades os novos projetos e propostas de trabalho baseados na superação de dificuldades, nas articulações e com lastro no talento e diferencial cultural das comunidades.

As principais funções desenvolvidas pelo educador podem ser:

Elaborar diagnósticos no campo da inter-relação comunicação/educação, planejamento, executando e avaliando processos comunicacionais;

Construir uma visão de união dos processos da educação, conhecimentos técnicos específicos que se aplicam tanto a macrossistemas – globalização, quanto a espaços reduzidos de atividades humanas cultural e local;

Realizar análises sobre o novo campo, sistematizando informações que permitam maiores esclarecimentos sobre as demandas da sociedade/comunidade no que concerne à inter-relação comunicação/educação; coordenar ações e gestões de processos, traduzindo-os em políticas públicas, quando o mesmo atuar no setor público ou privado.

Implementar programas de “educação para os meios”, considerando os estudos de recepção e as práticas desenvolvidas nos vários países que mantêm experiências avaliadas a respeito do tema;

Assessorar os educadores no uso adequado dos recursos da comunicação, promovendo o emprego, cada vez mais intenso, das novas tecnologias e das diversas linguagens artísticas, como métodos e instrumentos didáticos envolvidos no processo educativo. (SOARES, 2011).

Como espaço educativo, devemos compreender a mídia como formadora de opinião e principal emissora dos contratos de leitura, da relação interdiscursiva mediação-recepção do mundo contemporâneo.

Alguns desafios imediatos se colocam com o objetivo de produzir maior consolidação da intervenção social e política dos educadores. A curto e médio prazos, alguns considerados prioritários: manter a saúde da informação e seu livre fluxo no interior das organizações e destas com a sociedade; modernizar e tornar ativo o setor de multimeios, planejar estrategicamente a formação e atualização de profissionais do novo campo, articulando o papel reservado às universidades de Comunicação e de Educação na preparação do profissional para o exercício das funções do Educador; enfrentar as contradições inerentes a um campo ainda em formação; superar resistência que projetos no campo da inter-relação comunicação/educação encontram junto a órgãos financiadores de projetos de intervenção social e de pesquisa acadêmica; atuar em todas as atividades humanas em que se faz necessária a utilização dos processos e recursos da comunicação adequada ao momento histórico. (SCHAUN, 2002).

O campo de intervenção social da educação é um lugar em trânsito, de movimento contínuo, assim como um fluxo permanente por onde passam as singularidades da cidadania via articulações comunicativas.

Nesta perspectiva, educação com a utilização das ferramentas midiáticas traduz o conceito de socialização. Entretanto, há uma clara dimensão pessoal de desenvolvimento de potencialidades, de equilíbrio e resistência ao rompimento, de capacidade de recomposição e criação, se levarmos em consideração as representações da linguagem ordinária. Também contém (um) certo padrão de excelência, distinção e valor de qualidade de comportamento. Isso já existia e não se altera na nova formação.

Em contraponto, Deleuze e Guattari (apud SCHAUN, 2002), afirmam: A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática.

Comunicar para a Educação e educar para a Comunicação são processos inter-relacionados, cujos princípios hoje desestabilizam as certezas e verdades definitivas e se expandem na construção permanente de hipóteses exigindo do perfil do educador a capacidade de flexibilização permanente dos seus métodos.

A atual referência é a Licenciatura em Educomunicação, da ECA, o novo profissional que a USP pretende formar para o ensino médio necessita desenvolver habilidades para cobrir as demandas de três diferentes âmbitos de ação: o magistério (o professor da área da comunicação), a consultoria (o assessor para projetos de comunicação educativa) e a pesquisa (analista e sistematizador de experiências em educomunicação).

Realizando uma explicação mais detalhada, trata-se de um profissional em condições de atender às demandas do ensino formal (é um licenciado, por isso pode lecionar), sendo-lhe facultado o acesso às diferentes áreas do trabalho profissional que não exigem diplomas específicos, mas que requerem saberes apropriados. Licenciado e consultor, o novo profissional é necessariamente um pesquisador, seu terceiro foco de atividade, no campo da educomunicação.

A proposta do curso aposta, inicialmente, na necessidade de se atender às exigências da LDB, em especial, das normas para a reforma do Ensino Médio, formando um professor para – ao lado dos professores de Letras - assumir a docência de aspectos específicos dos conteúdos referentes à área da comunicação, suas tecnologias e linguagens. Já o consultor responderá pelas demandas de escolas, setores da administração pública e de organizações da sociedade civil no âmbito do planejamento e da implementação de projetos que necessitem conhecimentos específicos na inter-relação comunicação/tecnologias/educação.

Nesse contexto de múltiplas tarefas, o perfil do novo profissional exigirá do candidato várias funções que têm em seu cerne as especificações também necessárias para os cursos superiores como:

- 1 Ao planejamento, à gestão e avaliação de programas e projetos na interface comunicação/educação;
- 2 Ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, de forma colaborativa, nos diferentes âmbitos da prática educativa, envolvendo os agentes (formadores e formandos) na arte da produção midiática;
- 3 Ao assessoramento do sistema de meios de comunicação no que se refere à produção destinada ao âmbito educativo;
- 4 Ao desenvolvimento de trabalhos de recepção organizada das mensagens midiáticas;
- 5 À reflexão e à sistematização de suas próprias experiências na interface comunicação/educação, de forma a garantir a difusão das práticas no novo campo (apud SOARES, 2011).

Observamos que ainda temos um longo caminho a percorrer para que uma relação otimizada entre a comunicação e a educação se tornem uma prática cotidiana em salas de aula e em outros espaços educativos; sendo ainda necessária uma ação que tem seu início na gestão escolar, na alocação de recursos e investimentos para florescer com muita inovação e, mesmo assim, produzir efeitos benéficos prolongados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades pedagógicas inovadoras estão inseridas na sua maioria no terreno da ciberaprendizagem, que tem por excelência as experiências utilizando a autoformação e criando abordagens em razão das tecnologias utilizadas. Os problemas de utilização dos dispositivos ou ferramentas tecnológicas como práticas educativas para fins pedagógicos existem em escala nacional, até mesmo em escala mundial. Esses dispositivos nos oferecem, inicialmente, a imagem de um mundo cada vez mais complexo. Aprendizes e professores necessitam ajustar-se para fazer frente aos desafios ligados à gestão de novas abordagens de aprendizagem. A realidade na formação é que os aprendizes, sobretudo os adultos, possuem um tempo menor para dedicar-se ao aprendizado em um universo mais amplo de disciplinas .

A educomunicação revela-se um recurso interessante e extremamente dinâmico, mas não se pode esquecer que a capacidade de assimilação dos aprendizes não mudou. É o número de aprendizes em sala de aula que aumenta a cada ano.

No decorrer do trabalho, observamos que as ferramentas tecnológicas podem ser excelentes auxiliares de ensino; mas, em nenhum caso, concorrerão com o professor ao ponto de substituí-lo. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são bons suportes para os cursos superiores, mas elas necessitam de um aperfeiçoamento contínuo e o acréscimo de mais interatividade.

A educomunicação não traz soluções miraculosas a todos os problemas nem é uma revolução como ocorreu em 1930 com o rádio ou em 1950 com a televisão, em que imaginava-se uma revolução educativa. Hoje, com uma certa interatividade e a internet, os fantasmas continuam os mesmos. Essa é uma das consequências da busca exclusiva de aplicações educativas em detrimento da determinação dos objetivos de aprendizagem baseados no saber prático social a ser difundido.

A formação por meio das novas tecnologias não é apenas uma promessa de mercado em crescimento, mas é também, hoje em dia, o terreno de experiência e atividades operacionais, utilizando ou combinando a autoformação e a interatividade. Na maior parte dos países em pleno desenvolvimento, as mudanças econômicas, técnicas e socioculturais levam a uma demanda crescente de formação, tanto nos meios educativos quanto profissionais, e isso em uma ótica de aprendizagem per-

manente. Aprender durante toda a vida tornou-se uma questão vital nas sociedades, as quais técnicas e habilidades mudam a um ritmo desenfreado. As tecnologias da informação com suas ferramentas e a comunicação com seus vários campos caminham para a formação de uma alternativa interessante à tradicional formação, na busca da produção de sinergia entre os meios mais tradicionais e os inovadores.

Em 1995, Bates constatava que, não obstante da sua longa história, a educação, utilizando ferramentas tecnológicas, ainda enfrentava muita desconfiança e resistência, ao mesmo tempo entre os discentes e docentes. A formação, utilizando essas ferramentas, experimenta em alguns campos emergentes, onde existe interesse econômico, um desenvolvimento tecnológico múltiplo e acelerado. As novas tecnologias se tornarão, queiramos ou não, suportes educativos cada vez mais importantes na formação. (HARASIM, 1996).

As fórmulas ou modelos de utilização multiplicam-se por meio da combinação e do emprego pedagógico de diversos recursos técnicos de processamento da informação e da comunicação recentes ou mais antigas. O professor universitário que pretende adaptar seu ensino a uma fórmula utilizando dispositivos e ferramentas multimídia, ainda não encontra apoio necessário das instituições e recebe, muitas vezes, críticas pela sua utilização; mas isso faz parte das alterações contemporâneas em que a perpetuação do uso não pode deixar de passar pelo filtro da predominância social já instalada, o que nos resta, como observamos no trabalho, que devemos acompanhar o próprio espaço transformador, agir nos conceitos e nas práticas educacionais.

6 REFERÊNCIAS

- ALAVA, Seraphin et al. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- APARICI, Roberto et al. **Educomunicación: más Allá del 2.0**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2010.
- BATES, A. **Technology, open learning and distance education**. New York: Routledge, 1995.
- BRASIL, Decreto nº 21.111, de 1 de março de 1932. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 1932. Seção 1, p. 3914. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21111-1-marco-1932-498282-publicacao-81840-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2010
- CABRAL, A. **Arma da teoria: unidade e luta I**. Lisboa: Saara Nova, 1978.
- _____ **A prática revolucionária: unidade e luta II**. Lisboa: Saara Nova. 1977
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da; CASCINO, Pasquale; SAVIANI, Dermeval **Educador: novo milênio, novo perfil?** São Paulo: Paulus, 2000.
- FERRAZ, Henrique., A Democracia para Marilena Chauí - **Revista Eletrônica De Ciências**, São Paulo, n. 24, fev./mar. 2004. Disponível em :<http://cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_24/demochau.html> acesso dias 02/12/2013.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 .
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HARASIM, L. **Learning networks**. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
- HORTA, Jose Silvério Baia. **História do rádio educativo no Brasil: (1922-1970)**, 1998, São Paulo. PUC,1972.
- JACQUINOT, Geneviève – O que é um educador ? : o papel da comunicação na formação dos professores. IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO 1., 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: NCEUSP, 1998.
- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva.** São Paulo: SENAC, 2001.

_____ **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1997.

MORIN, Edgar **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl – **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediações Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO, Guillermo – **Mediações escolares e familiares na recepção televisiva. Revista Brasileira de Comunicação,** São Paulo, 1991.

OSORIO, Ester Myrian Rojas **Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

PRIMO, A. F. T. Interfaces potencial e virtual, **Revista da Famecos,** Porto Alegre, n. 10, p. 94 -103, jun 1999.

SAMPAIO, Mario Ferraz. **História do rádio e da TV no Brasil e no mundo.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação: reflexões e princípios.** Rio de Janeiro: Mauá, 2002.

SCHRAMM, Wilbur, et al. **Educação pela TV.** Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio.** 2. ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1994.

_____ **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____ **Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.