



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA 2
EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS INTELECTUAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DO EDUCADOR**

**Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEduc / UNEB**

WELBER LIMA SANTOS

**MÍDIAS E ESCOLA: ABORDAGEM COMUNICATIVA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**SALVADOR
2010**

WELBER LIMA SANTOS

**MÍDIAS E ESCOLA: ABORDAGEM COMUNICATIVA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr^o. Arnaud Soares de Lima Júnior.

**SALVADOR
2010**

S237

Santos, Welber Lima

MÍDIAS e ESCOLA: Abordagem Comunicativa da Prática Pedagógica/ Welber Lima Santos. Salvador. 2010.

128 f . : i

Orientador Prof. Dro. Arnaud Soares de Lima Júnior.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação e Contemporaneidade

**1.Educação-Tecnologia 2.Tecnologias da informação e
Comunicação 3.Mídias 4 .Escola I. Título.**

CDD 371.334

AGRADECIMENTOS

À Casa dos Estudantes de Ipirá por ter me acolhido muito bem em Salvador e ser responsável direta por meu crescimento profissional e pessoal; serei eternamente grato;

À Residência Estudantil Padre Torrend: vivenciei experiências de vida significativas em minha caminhada;

Ao professor Arnaud Soares de Lima Júnior (meu orientador): com seu “modos” de ser, aprendi muito;

À professora Tânia Hetkowski por sua rigurosidade, olhar de “Tandera” e sinalizações sem aresta e rodeio!;

À comunidade do Campus XV da Uneb de Valença (professores, direção, alunos e funcionários) pelo acolhimento, compreensão e incentivo nas minhas investigações;

A todos os meus colegas de trabalho (Dione, Márcio Dórea, Julio; Edilane, Eliete, Tereza, Marlene, Jaqueline Leal, Lúcia, Aline, Jackson, Adalberto, Carla Verônica, pela força e energia positivas a mim oferecidas;

Aos meus amigos em geral e minha família pelo incentivo e creditação em minha capacidade de dar mais um passo na infinitude desta vida.

À Escola Gersino Coelho e todos os professores, funcionários, direção e também à CR(Coordenação Regional) -Cabula pelo acolhimento, disponibilidade e incentivo para nosso estudo.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Ser Humano Cipriano Carlos Luckesi: poucas palavras, poucos contatos. Quando pensei em sucumbir, ergueu-me! Muita compaixão, olhar atento em uma só pessoa, enfim, uma pessoa verdadeiramente amorosa. Infinitamente estarei grato!

A Marcílio Rocha, meu amigo: responsável direto por meu ingresso no mestrado. Incentivador, insistente, me fez retomar a energia de prosseguir em minhas investigações, na minha caminhada profissional. Acreditou de verdade em meu potencial; muito obrigado meu caro!

À Francinho (Francis Juliano): nunca vi tanta inteligência e sabedoria numa criatura. Meu irmão camarada em todas as situações. Ver Francis conversando é uma espécie de orgasmo intelectual que revela minha ignorância e revigora o desejo de aprofundamento nos meus estudos, obrigado!

DEDICATÓRIA

A Vavazinho da farmácia (Arivaldo Francisco Santos), meu pai (in memoriam)

Descobrir que ele sempre acreditou em mim. Obrigado pai!

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. Eu vou lhe desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes. Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante.

Raul Seixas

MÍDIAS E ESCOLA: ABORDAGEM COMUNICATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Welber Lima Santos¹

RESUMO

A relação estabelecida entre a Escola e a utilização das mídias em suas práticas pedagógicas quase sempre se ancoram numa dimensão instrumental, ou seja, as mídias passam a ocupar um papel apenas de suporte técnico para dinamizar determinadas atividades pedagógicas. Nossa pesquisa trilhou o caminho de identificar de que forma a escola vem estabelecendo estas relações com as mídias, conferindo-lhes ou não uma abordagem comunicativa dialógica. Para tanto, escolhemos a Escola Municipal Gersino Coelho, localizada no bairro de Narandiba, Salvador-BA, devido ao fato de atuarmos como Coordenador Pedagógico e, portanto, já possuir uma relação de proximidade com este espaço. Assim, enquanto método de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Neste contexto, realizamos uma discussão sobre a própria definição de diálogo, tecnologias da informação e comunicação, mídias, informação e prática pedagógica, no sentido de identificar de que forma estas categorias implicam-se entre si num contexto escolar a partir de suas práticas pedagógicas. Determinadas dificuldades em lidar com as mídias para além de suas dimensão instrumental, ou seja, compreendê-las dentro da conceituação das tecnologias da informação e da comunicação, enquanto produção humana, criativa, inventiva, produtora de conhecimento estaria mais voltada para as lacunas do processo de formação docente do que mais diretamente a um processo de resistência pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; dialógica; mídias; escola; tecnologias da informação e comunicação.

¹ Graduado em pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia – Olga Mettin; especialista em docência do ensino superior pela Associação de Educação e Cultura – ABEC e mestrando em educação e contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia- UNEB.

ABSTRAT

The relationship established between the school and the use of media in their teaching practices often are grounded in an instrumental dimension, it means that the media become only a technical support to boost certain educational activities. Our research has drawn the path to identify how the school has established these relationships with the media, giving them or not a dialogic communicative approach. To do this we chose the Municipal School Gersino Coelho, located in the neighborhood of Narandiba, Salvador-BA, due to the fact that we act as the Academic Coordinator and already have a close relationship with this space. Thus, as a research method, we chose the case study. In this context, we held a discussion on the definition of dialogue itself, information technology and communication, media, information and teaching practice in order to identify how these categories involve each other in an educational context based on their teaching practices. Certain difficulties in dealing with the media beyond its instrumental dimension, therefore, understand them within the concept of information technology and communication, as a human production, creative, inventive; a knowledge producer would be more focused on the lack of the process teacher training more directly than a process of personal resistance.

KEYWORDS: teaching practice, dialogical, media, school, information technology and communication.

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA E IMPLICAÇÕES COM A INVESTIGAÇÃO.....	9
Trajetória da Pesquisa.....	9
Campo de pesquisa.....	13
Proposições iniciais.....	14
Localizando o objeto na contemporaneidade: a Escola e o Educador numa carência de aprender.....	17
Uma vivência e um objeto contextualizados.....	25

INTRODUÇÃO.....	29
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. O DIÁLOGO, INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA E MÍDIA: SINTONIZANDO CATEGORIAS.....	31
1.1. Diálogo, ser mais e comunicação: Conversando com Freire..	31
1.2. A comunicação nas práticas pedagógicas.....	34
1.3 Dialogando com a comunicação e a informação.....	39
1.3.1. Comunicação por modulação.....	42
1.3.2. Comunicação alfabética.....	44
1.4. Neste contexto, afinal, que papel é reservado às mídias?.....	47
1.5. A Prática Pedagógica: por uma abordagem comunicativa.....	50

CAPÍTULO II

2. UM MERGULHO CONCEITUAL: A SUSTENTABILIDADE TEÓRICA.....	55
2.1 Contemporaneidade e mídias: relações implicadas.....	57

2.2 Os germes da contradição do modo produtivo contemporâneo: potenciais dos princípios informacionais e comunicativos.....	63
2.3 Afinal, de qual lugar falamos de tecnologias?.....	77
2.4 Tecnologias da informação e comunicação e a educação: uma relação necessária.....	81
2.5 Escola e mídias : Desenhando uma cultura midiática.....	79

CAPÍTULO III

3. O “GROUND” E A DIMENSÃO EDUCATIVA.....	89
---	----

CAPÍTULO IV

4. METODOLOGIA.....	94
4.1 Revelando os caminhos investigativos.....	94
4.2 Dos instrumentos.....	98

CAPÍTULO V

5. ANÁLISE DOS DADOS.....	101
5.1 Questionário.....	101
5.2 As entrevistas.....	116
5.3 A observação.....	120

CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS

ANEXOS

TRAJETÓRIA E IMPLICAÇÕES COM A INVESTIGAÇÃO

Trajetória da Pesquisa

Tomando como fundamento a infinitude do conhecimento, (RAMOS, 2005), afirmamos que uma pesquisa tem um início, mas jamais um fim. Nesse sentido, cabe-nos apresentar as bases de implicação com o objeto de pesquisa que agora investigamos.

Em 2001, fomos convidados para coordenar o Projeto “Rede Pintadas”. Esse projeto se constituía de uma articulação entre várias instituições com o objetivo de pensar o desenvolvimento sustentável do município. O espaço de atuação era exatamente a cidade de Pintadas, no interior da Bahia. Dentro destas organizações estava a rádio comunitária. Sua atuação abrangia duas dimensões: uma de informação sobre as ações do projeto na tentativa de interar toda comunidade e a outra dimensão educativa, à medida que desenvolvia programas que ultrapassavam a informação, como o programa diário da Igreja Católica que não se restringia à dimensão religiosa, mas promovia toda uma discussão do cenário nacional e internacional de forma analítica e não apenas informativa.

O projeto foi ganhando amplitude a ponto de, em 2002, sermos selecionados pela Fundação Ford e BNDES como as 10 propostas mais inovadoras do Brasil na área pública. Essa notoriedade intensificou no município visitas de várias cidades do Estado da Bahia e também de outros Estados no sentido de conhecer mais de perto a experiência.

Numa dessas visitas, que posteriormente se tornou um grande parceiro, recebemos o MOC (Movimento das Organizações Comunitárias) com sede em Feira de Santana. O MOC tem várias áreas de atuação, entre as quais a que mais nos chamou atenção foi uma atividade desenvolvida com um grupo de jovens em uma região conhecida como região sisaleira da Bahia, através das rádios comunitárias. A partir dessa troca de experiências, fomos tendo a

percepção do potencial educativo das rádios comunitárias, uma vez que essa rádio, de forma geral, possui uma linguagem que proporciona a comunicação mais efetiva entre a rádio e a comunidade. Por seu caráter de comunidade e sem o viés de atender às exigências do mercado, elas elaboram sua programação de forma mais livre. Acreditamos, inclusive, que é exatamente por este caráter político que há um *lobby* de impedimento de funcionamento das rádios comunitárias, devido ao seu potencial de penetração nos lares, sobretudo, quando se trata de cidades pequenas nas quais, mesmo com todo acesso aos meios de comunicação de massa, ainda há uma relação mais íntima entre as pessoas e, portanto, havendo um veículo de comunicação que possa “conversar” na mesma linguagem do cidadão, ele ganhará uma dimensão significativa na vida das pessoas.

Na vivência que tivemos na cidade de Pintadas-Ba, havia um clima de tensão permanente, pois a eminência da intervenção da Polícia Federal para o fechamento da rádio era constante. Para os órgãos oficiais, as rádios comunitárias eram consideradas “rádios piratas” e, portanto, estavam na ilegalidade. As denúncias da existência da rádio comunitária, geralmente, partiam da rádio comercial da região (que via sua audiência decrescer) e também de forças políticas contrárias à gestão da rádio comunitária. Este fato de aumento de ouvintes é significativo no sentido de representar a penetração da rádio comunitária nos lares.

Percebemos então, o potencial da rádio comunitária na vida da comunidade. Propusemos, inclusive, o desenvolvimento de programas que pudessem conjugar ações desenvolvidas dentro das escolas com a rádio, mas a ideia não se efetivou. No momento em que participávamos do projeto, havia outro projeto, na área de educação exclusivamente, onde, em parceria com a Fundação Clemente Mariani, as escolas municipais construía um currículo escolar municipal e como a proposta desta relação da rádio com o processo educativo não foi amplamente discutida, não encontramos respaldo para incrementar, neste currículo a ser construído. Então, iniciou-se uma percepção de que faltava algo mais para potencializar as ações da rádio, vinculando às

ações das escolas, ressignificando o papel dessas à medida que geralmente se fecham em seus muros, chegando a negar toda vida social que há fora delas.

Neste sentido, pensamos que uma das questões essenciais seria o desenvolvimento de um processo investigativo sistemático sobre a relação existente entre as mídias e seu potencial educativo, tendo como referência inicial esta experiência da rádio comunitária. Dessa forma, nos desvinculamos do projeto, pois optamos em fixar residência em Salvador-Ba na intenção de iniciar o processo investigativo através do Programa de Mestrado abordando a relação da comunicação e da educação.

Neste sentido, ingressamos como aluno especial do programa de mestrado em Educação da FACED (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia) e concomitantemente fui convidado para participar do Programa UNEB 2000, na cidade de Cipó-Ba, junto com o professor Marcílio Rocha, que estava em processo de conclusão do mestrado, discutindo também esta relação da comunicação e da educação através de sua “Mídia Radical”.

Passamos a orientar nossos alunos a desenvolver práticas escolares/educativas a partir das mídias disponíveis (rádio comunitária, TV, internet, livro didático, jornais, revistas especializadas de educação) naquela localidade. A disciplina que lecionávamos era estágio supervisionado. Na cidade, havia também uma rádio comunitária. Houve certa euforia com a proposta, pois, segundo os alunos, jamais haviam pensado na possibilidade de desenvolver práticas educativas com a rádio comunitária, bem como a produção de jornais pelos próprios alunos. Todo planejamento foi construído juntamente com os alunos, porém, devido às questões políticas e administrativas do município em relação ao projeto, nossas ações foram interrompidas antes mesmo de efetivarmos o planejado.

Nessa atmosfera, a necessidade de aprofundamento das investigações da relação entre comunicação e educação, de forma geral, enfocando o papel das mídias já fora incorporada em um projeto de vida. A partir do ano de 2005, assumimos a Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Gersino Coelho

na qual nos deparamos com uma série de desafios provenientes da realidade escolar em geral e daquela unidade de ensino em particular onde passamos a trabalhar com a necessidade de mudanças das práticas curriculares a partir da realidade da instituição.

Com base nas atividades de acompanhamento pedagógico, propusemos aos professores duas iniciativas: ao mesmo tempo em que realizaríamos um aprofundamento na reflexão, auto-reflexão e acompanhamento das práticas pedagógicas, inerentes ao ofício de coordenação, promoveríamos também atividades inovadoras com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), enfatizando as mídias comunicacionais, partindo da própria realidade da escola e da comunidade como espaços experienciais para aplicação nas práticas curriculares, embasando-se numa práxis com os atos de ensinar e aprender.

Trabalhar com essa perspectiva foi um desafio muito especial porque envolveu também uma questão complexa: a utilização efetiva das mídias comunicacionais presentes na escola. A escola possui a assinatura do jornal A Tarde (incluindo o jornal “À tardinha” destinado ao público de educação infantil e séries iniciais), das revistas Amigos da Natureza, Pátio e Nova Escola, um laboratório de informática (com todos os aparelhos conectados à internet), além de um retro-projetor, aparelhos de televisão, som, vídeo cassete, *datashow* e DVD, livro didático e uma rádio comunitária do bairro. Assim, as práticas desenvolvidas eram de acordo com as já existentes na escola e o desafio maior era criar uma cultura pedagógica de docência e discência com as mídias comunicacionais disponíveis na própria Escola.

Embora partamos de uma realidade específica, pois se trata de um estudo de caso, esta discussão é pertinente num âmbito mais geral quando discutimos a relação das mídias com a Escola, à medida que esta vem sendo investida de novos instrumentos e aparatos tecnológicos, porém tem inovado pouco nas práticas pedagógicas. Portanto, esta reflexão pontual possui pertinência em sua generalização.

Campo de Pesquisa

O ingresso na Escola Gersino Coelho foi fundamental para o aprofundamento de nossa investigação, afinal, não se tratava mais de uma atividade pontual, mas sim de um trabalho permanente e por isso mesmo, este espaço tornou-se, para nós, o nosso campo de pesquisa.

Mas, esta relação de efetividade por si só não justifica o desenvolvimento das investigações. Alguns dados são relevantes e contribuíram decisivamente para o nosso intento. Após nosso ingresso, fizemos um levantamento diagnóstico e constatamos dois elementos que julgamos importantes: 90% dos professores sinalizaram a necessidade de mudança de suas práticas escolares no sentido de *conferir sentido à escola* (grifo e interpretação nossa), ou seja, resignificar suas ações, ver resultados práticos.

Por outro lado, num espaço de tempo de três anos, 85% dos docentes estariam se desvinculando da escola, devido, quase que exclusivamente, ao processo de aposentadoria¹. Destacamos este dado no sentido de que ele chega a contradizer o dado anterior, à medida que ao mesmo tempo em que havia a sinalização da necessidade de mudança das práticas curriculares havia também um ambiente no qual muitos afirmavam que “não adianta mais inovação”, “tenho anos aqui e a educação não vai mudar nunca”, “quem tá chegando agora é novinho e mais tarde vai ver que não adianta”... Enfim, um sentimento fortalecido de descrença nas mudanças. Este fato fez com que fossemos mais cautelosos na proposição de outras ações pedagógicas. Questionamo-nos: como atuar num ambiente tão contraditório no sentido de que os objetivos da escola não estão claros?

Na estrutura pedagógica da escola, existe um espaço chamado de AC (Atividades Complementares) no qual são discutidas todas as organizações pedagógicas da escola, envolvendo inclusive planejamentos de aula. Também é um espaço que deve servir de formação permanente. Esses encontros

¹ Estes dados foram fazer parte de um levantamento interno e que não possuímos mais estes dados pois na reformulação dos computadores da escola não conseguimos salvar uma cópia..

acontecem semanalmente às sextas-feiras com duração de duas horas no turno matutino e mais duas horas no turno vespertino. Optamos, então, por uma ação de forma dialógica se apropriando desse espaço. Todas as propostas advindas da Coordenação Pedagógica eram submetidas ao grupo de docentes para discussão, análise e outras proposições. Foi assim que, partindo da sinalização da necessidade de mudança de suas práticas, propusemos ações pedagógicas a partir das mídias existentes na escola, no sentido de aproveitar o que tínhamos à disposição, ao mesmo tempo em que estaríamos ressignificando as práticas, ao passo que os conteúdos tinham agora a possibilidade de serem trabalhados de outra forma, isto é, de uma forma mais contextualizada.

Porém as dificuldades, bem como as resistências foram se apresentando. Quanto às dificuldades, estas já estavam dentro de nossa perspectiva e, portanto, dentro de nossos desafios. Em relação às resistências, estas se tornaram um entrave ao desenvolvimento de “novas” práticas. Assim, como uma alternativa de não inviabilizar o desenvolvimento de “outra” prática pedagógica, optamos em desenvolver propostas em forma de ações piloto, ou seja, a Coordenação e os professores que estavam estimulados a inovar suas práticas foram contribuindo para este fim. Para os professores que tinham resistência em tocar nas práticas já estabelecidas, adotamos a orientação de garantir que os fins (que os alunos desenvolvessem habilidades e competências, conforme orientação documental da Secretaria de Educação Municipal) fossem assegurados mesmo que a partir das práticas já consolidadas.

Proposições Iniciais

Na intenção de significar nossas investigações de forma prática/empírica, três frentes de ações (se assim podemos chamar) foram criadas: um grupo de professores passou a desenvolver práticas pedagógicas com o jornal A Tarde, filmes e o laboratório de informática, sempre sob a orientação da Coordenação Pedagógica; outra ação foi um projeto institucional partindo da própria Secretaria de Educação. O projeto chama-se Educação Digital e todos os

professores inscritos deveriam participar em turno oposto ao seu horário de trabalho. A terceira ação foi uma oficina de “jogos eletrônicos na educação”, atendendo, em princípio, aos professores com carga horária de 40 horas. A primeira e a última ação foram uma iniciativa da escola, obedecendo a uma lógica em busca de proposições de práticas pedagógicas, como também na lógica do aprofundamento dos estudos entre a comunicação e a educação, enfatizando o papel das mídias nessa relação.

Na primeira ação, um grupo de professores passou a desenvolver ações com as mídias disponíveis na escola dentro do planejamento. As impressões iniciais eram debatidas no AC na tentativa de sensibilizar todo o grupo docente. Foram realizadas leituras e produção de jornalzinho da escola, debate dos filmes assistidos com o objetivo de compreender esta linguagem audiovisual. Para algumas turmas que estavam no estágio de alfabetização, fizemos com que elas se apropriassem mais do jornal impresso na perspectiva de alfabetizá-las a partir de textos. É importante perceber que, embora na comunidade exista uma rádio comunitária, até o momento não foi possível criar um vínculo com a mesma no sentido de incorporá-la às ações pedagógicas, assim, após várias tentativas, percebemos que não houve interesse por parte da coordenação da rádio em criarmos um diálogo permanente. Mas isso não será um impedimento para tentarmos mais uma vez retomar essa conversa.

No que se refere ao projeto “Educação digital”, este tinha o objetivo de familiarizar o corpo docente, coordenação e direção escolar com os computadores em sua dimensão educativa/instrucional. Trabalhou-se as mais variadas formas de pesquisa pela internet, o acesso aos programas educativos/instrucionais, além de oferecer orientação de atividades aos alunos no desenvolvimento dos conteúdos propriamente ditos. O projeto foi aberto a todos os professores, embora sua participação não fosse obrigatória. Cabe-nos aqui, fazer um comentário: chamamos de formação descontinuada os projetos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Salvador. Embora esse projeto específico tenha a perspectiva de continuidade, não atende à especificidade da formação permanente na medida em que se apresenta como projetos estanques e pontuais inclusive não exigindo qualquer

tipo de contrapartida dos participantes, criando um espaço para o espontaneísmo à participação. Esta afirmativa foi ratificada, pois o projeto não se desenvolveu como foi apresentado. Mas, de forma geral, os projetos ou processos de formação vêm tendo esse caráter de pontualidade, estanque, sem conexão entre um e outro, gerando um sentimento de fragmentação na formação docente. Acreditamos que, em um projeto como esse, além da necessidade da criação de condições para uma efetiva participação dos professores, deveria haver um acompanhamento sistemático na cobrança de resultados (quando nos referimos aos resultados, não necessariamente buscamos a ideia de resultados padrões, mas sim que se apresente o que foi desenvolvido em sala de aula e quais as impressões das ações) afinal, na sociedade contemporânea não se pode imaginar um professor que não se familiarize com as tecnologias da informação e da comunicação, neste caso, o computador e suas linguagens. Se há uma espontaneidade de participação dos docentes e ainda não há uma cobrança de contrapartida e acompanhamento, o projeto corre o risco de atender aos guetos de professores que se identificam com esta discussão, portanto, em se falando de uma rede de ensino, compreendemos que este não seja o objetivo central de um processo de formação muito menos de uma formação continuada, embora tenhamos a clareza de que todo sistema de ensino funciona neste sentido, ou seja, autogerindo-se pela ação cotidiana de seus partícipes para além do que está formalizado.

Em relação à oficina de “jogos eletrônicos e educação”, esta foi uma iniciativa da UNEB através de um grupo de pesquisa da linha 2. A escola abraçou a ideia na tentativa de aproximar os docentes e, conseqüentemente, os alunos com mais uma possibilidade de desenvolver atividades a partir do acesso à internet. A oficina aconteceu no regime de 32 horas e, a princípio, com os docentes de 40 horas semanais de trabalho, devido à organização pedagógica. Esta tinha duas dimensões: um primeiro momento de uma discussão teórica e familiarização com os jogos, sua importância e dimensão pedagógica, concomitantemente todos os participantes já teriam acesso às ferramentas propostas pela oficina. Todos os docentes nesse regime de 40 horas teriam obrigatoriedade de participação, pois as oficinas aconteciam nos ACs, portanto,

não onerando aos docentes o acréscimo da carga horária. Uma segunda dimensão da oficina foi o desenvolvimento, por parte dos professores, de atividades com seus alunos a partir do que foi discutido e vivenciado. Sempre com o acompanhamento da professora Juliana Cavalcanti (coordenadora da oficina), estas atividades tinham a intenção de perceber a dimensão destas ações com os jogos eletrônicos na formação dos alunos, bem como criar condições necessárias para a aproximação do corpo docente com o recurso disponível na escola, dando-lhe uma dimensão didático-pedagógica. Porém, os resultados apresentados não foram satisfatórios, pois foram mínimas as atividades propostas pelos docentes para trabalharem com os alunos em relação aos jogos eletrônicos conforme a proposta das oficinas².

Portanto, é neste cenário que se desenvolve nosso processo de pesquisa, na tentativa de analisar as experiências práticas e vivências a partir de um aparato teórico, próprio de uma investigação sistemática. Nestas experiências, enquanto ator coparticipante das mudanças e transformações pedagógicas, estão as condições estabelecidas que justificam a nossa opção metodológica de pesquisa.

Localizando o Objeto na Contemporaneidade: A Escola e o Educador numa Carência de Aprender.

Várias são as denominações que tentam caracterizar a sociedade contemporânea diante do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação: sociedade da informação, sociedade tecnológica, sociedade da comunicação ou ainda sociedade do conhecimento. O que importa, é estar claro o movimento que se desenha a partir das ações de um mundo globalizado em sua economia e que por sua vez, vai desdobrando suas ações no campo da cultura, das relações sociais e da educação. Assim, verifica-se toda configuração de políticas públicas educacionais no âmbito nacional e internacional, numa dependência direta com as necessidades econômicas

² Estes dados estão disponibilizados e analisados mais detalhadamente na dissertação de Juliana Moura intitulada Jogos eletrônicos e professores: mapeando possibilidades pedagógicas.

produzidas pelo movimento da globalização. Voltaremos mais adiante a esta reflexão sobre a sociedade contemporânea.

Neste contexto, seria pertinente qualquer uma das tentativas de caracterização desta sociedade contemporânea, na medida em que o próprio movimento de globalização intensifica-se fortemente sob a égide do desenvolvimento acelerado das tecnologias da informação e comunicação. Porém, comumente quando se faz referência aos avanços tecnológicos, visualizam-se seus aspectos técnicos e operacionais, mas, numa análise mais crítica, a significação destes avanços tecnológicos no campo da informação e comunicação reflete-se em alterações significativas na cultura, no modo de pensar e, conseqüentemente, no processo educacional que precisa estar conectado a este novo desenho social. Ou ainda no dizer de Lima Júnior,

As tecnologias atuais de comunicação representam não só um conjunto de ferramentas e métodos de funcionamento, mas uma composição simbólica que atua no desejo e na subjetividade. Não basta pensar a tecnologia, é necessário também funcionar tecnologicamente. (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 18).

Estas transformações se dão, de forma que, contemporaneamente, diminuem-se fronteiras geográficas e culturais, permitindo-se uma miscigenação de culturas e um intercâmbio direto entre as pessoas a partir das potencialidades da informação e comunicação, propiciando aos indivíduos tornarem-se cosmopolitas capazes de “passear” entre o local e o global sem estranheza.

Tomemos a TV como referência de nossas discussões. Esta como uma tecnologia acessível à maioria da população, estruturou-se, até então, num modelo compatível à educação tradicional, ou seja, no qual há um emissor e um receptor de mensagens de forma passiva. Este modelo, conhecido como analógico e que ainda prevalece em nosso formato de TV nacional, exerce forte influência na estruturação do pensamento nacional, no sentido em que não há o diálogo com o telespectador e, portanto, há uma imposição de ideologias na tentativa de construção da sociedade única tão desejada no

espectro de uma sociedade neoliberal³. Este formato não mais se sustenta na sociedade contemporânea pelo próprio movimento que esta imprime aos meios de comunicação. A internet, por exemplo, proporciona a unificação de sons e imagens concomitantemente com a interatividade que é marca central da sociedade contemporânea e que a TV analógica não consegue proporcionar.

Podemos perceber claramente, dois tipos de posicionamentos diante desta realidade: uns entusiasmados com esta “nova era”, outros com um sentimento apocalíptico no qual não se enxerga mais saídas para os problemas encontrados. Vejamos: nos discursos pessimistas pode-se ouvir ideias como “os valores acabaram”, “esta sociedade não é mais como antigamente”, e assim, de certa forma, vai se nutrido um sentimento de saudosismo e desesperança em nossa forma de ver o mundo, em nossa vida pessoal e profissional⁴.

Por outro lado, os discursos mais eufóricos, às vezes, visualizam este momento da sociedade como um modelo próximo do “paraíso” com toda fascinação que as tecnologias da informação, comunicação e entretenimento estão oferecendo. Mas, onde se situa o professor neste contexto? A princípio, é importante saber que estes posicionamentos não são estanques e imutáveis e, portanto, o professor não necessariamente deve tomar posições também estanques.

A partir da segunda metade do século XX, os meios de comunicação e informação tomaram um impulso significativo em sua expansão num processo de ressignificação de relações de trabalho, da democratização da informação,

³ um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por ou através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (SILVA e GENTILLI, disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>, em 10 de julho de 2010.)

⁴ Estes discursos foram extraídos da vivência cotidiana de nossa prática na Escola como espaço de investigação.

mudança de hábitos e conseqüentemente uma mudança do olhar para com a sociedade emergente naquele momento. Babin e Kouloumdjian (1989, p.17), por exemplo, já questionavam: “Há uma geração sensível à técnica e à simbologia mediática, insegura diante do declínio do mundo industrial, o que apresentar de melhor senão um futuro a ser construído, chamado aldeia global?” (1989, p. 17) Ou seja, diante de uma sociedade que se apresentava não há um lugar seguro no qual possamos apoiar nossas ações. A expansão e o desenvolvimento dos meios de comunicação promovem, simultaneamente, diversidade, multiplicidade de informações e, portanto, um aparente caos. Este cenário também,

Representa a configuração de novas condições para a educação. Também os novos modelos funcionais inspiram novas práticas pedagógicas, com novos princípios ou os mesmos que nunca foram assumidos por questões ideológicas e políticas (Lima Júnior)⁵

Atualmente, já na primeira década do século XXI, vivenciamos plenamente o que se propõe esta “revolução tecnológica” e porque não dizer “revolução midiática” por extensão, em quase todos os ambientes de nossa vida. Os avanços tecnológicos passam a influenciar nossa vida cotidiana e necessidades são criadas, não apenas para atender às imposições de mercado e consumo, mas por que novos hábitos na busca de qualidade de vida são criados também. A manchete de um jornal de circulação regional é muito representativa da relação de criação do novo modo de vida de comunidades inteiras. A manchete dizia: “comunidade exige a telefonia móvel” (jornal À tarde, 20 de março de 2007). A comunidade fazia reivindicações, pois não havia ainda o sinal de telefones móveis (celular) e essa carência estava prejudicando toda relação comercial, que por sua vez aumentava o custo de vida das pessoas, pois os serviços tenderiam a ficar mais caros, uma vez que o processo de comunicação existente nessa localidade não estava dando conta das necessidades da comunidade naquele momento. Com a implantação do sinal de aparelhos celulares e, conseqüentemente, com a melhoria do serviço de comunicação, um comerciante, por exemplo, não teria mais a necessidade de se deslocar mais de 150 quilômetros para resolver uma pendência que

⁵ Fala extraída do processo de orientação em 09 de julho de 2010.

agora poderia ser resolvida em questão de minutos e com uma redução de custos muito significativa.

Acompanhando esta mesma linha de raciocínio e apresentando outro exemplo desta nossa configuração da sociedade nos dias atuais, vejamos o caso da Educação a Distância. Ora, bem se sabe que em nosso país há uma deficiência muito significativa tanto na própria formação docente como também na democratização do ensino. Os números oficiais são muito enfáticos quando apresentam que menos de 10% dos brasileiros possuem o 3º grau de ensino. Então, a modalidade de ensino a distância pode ser entendida como uma possibilidade ou iniciativa de democratização do ensino na busca da socialização do saber e com a intencionalidade de poder contribuir com a qualificação dos docentes e, conseqüentemente, qualificação da educação. Mas o que se pode destacar é que esta modalidade de ensino também é o resultado deste novo modelo de sociedade que exige a democratização do saber; resultado também dos avanços tecnológicos no campo das tecnologias da informação e comunicação. Não percamos de vista que

A tecnologia, de imediato, representa e possibilita um avanço quantitativo dos meios, das condições materiais, etc., mas a qualidade e a intencionalidade sociais dependem do processo político, da co-relação de forças e nisso também cabe à educação um papel relevante. (LIMA JÚNIOR)⁶

Os computadores, cada dia mais, ocupam maiores espaços nos ambientes escolares e esta é uma tendência “natural” do mundo contemporâneo. Mas é preciso estar atento ao fato de que o computador (conectado à internet) não é apenas mais um aparato técnico educacional, uma vez que essa tecnologia pode imprimir outra comunicação, várias linguagens; socialização de culturas e, principalmente, interatividade na qual o sujeito fortalece sua autonomia de cidadão na construção, divulgação e troca de conhecimentos. Além do que,

...os computadores são como reflexo ou extensão do modo operativo do pensar humano, que é capaz de elaborar abstrações formais e não formais computáveis ou não, a partir das quais se atua transformando a si mesmo e ao mundo em seu redor. Na dobra

⁶ Fala extraída do processo de orientação em 08 de julho de 2010.

homem/computador se dá na dinâmica da tecnologia proposicional⁷
(LIMA JÚNIOR, 2005, p.26)

Complementa ainda o mesmo autor:

O pensar humano é operativo, porque, por um lado, nossas produções abstratas, imaginárias e intelectuais, engendram nossas ações e atividades dentro dos variados contextos em que nos encontramos, instaurando mudanças no próprio contexto e em nós mesmos, em diversos níveis. Por outro lado, tal atividade imaginativa e racional constitui-se num tipo de ação ou atividade, ao modo de uma unidade complexa, dialética e dialógica, conflituosa, entre teoria-prática, pensamento-ação (Ibidem)

A internet é um espaço por excelência democrático num processo de conexões e redes não havendo, portanto, uma estrutura tradicional de um centro irradiador de informações dando sinais evidentes da possibilidade de outra relação não passiva entre os usuários. É interessante notar que “os que ocupam muito espaço na internet nada tiram dos outros. Sempre há mais lugar. Haverá espaço para todo mundo, todas as culturas, todas as singularidades, ilimitadamente (LÉVY, 1998, p. 214)”. Assim, é mais do que necessário se apropriar criticamente destas novas linguagens e desta nova percepção e configuração social, a fim de podermos oferecer ao processo educacional condições suficientes para dialogar na sociedade contemporânea. Na prática pedagógica, por exemplo, isso pode ser vivenciado a partir da criação de comunidades interescolares para o desenvolvimento de uma rede de relações que ultrapassem a dimensão da troca de conhecimentos, mas avance no sentido de criar sentimentos de pertencimento a uma estrutura escolar (a rede pública que estamos nos referindo), fortalecendo laços de interação pessoal. Este cenário pode ser identificado ainda quando a escola se propõe a identificar o contato dos alunos com a internet e, em seu espaço, ao invés de criação de verdadeiras muralhas de limitação de acesso (é muito comum as escolas bloquearem sites de relacionamentos e até de pesquisa para os alunos), possa se apropriar do que esteja disponível e do acessado para a

⁷ Proposicional tem a ver com a noção do conhecimento humano em sua potencialidade de criação, transitoriedade e produção de transformações. Eis aqui o grande desafio do pensamento contemporâneo: assumir esta instabilidade/não lugar do conhecimento; assumir esta falta de uma narrativa; de um suporte técnico/conceitual capaz de autorizar ou não as práticas sociais e até mesmo a validação de outras formas do saber. Vejamos a crítica feita por Lima Júnior ao pensamento de Morin em sua tentativa sutil de criar uma nova narrativa que dê conta da aventura do pensamento humano: a teoria da complexidade.

incorporação em seus conteúdos escolares ressignificando-os, rompendo as fronteiras entre a escola e a vida cotidiana dos alunos.

Antes destes avanços no campo das tecnologias da informação e comunicação, os saberes eram privilegiados tendo um *status* de poder. Atualmente, há um “excesso” na distribuição das informações, logo, o grande salto que precisa ser dado é a capacidade de seleção deste aparato de informações para a produção de conhecimento. Hoje, em uma sala de aula, não é nenhuma novidade que o aluno possa ter uma série de informações diferenciadas que o professor ainda não dispõe devido, exatamente, a esta nova configuração social e democratização do acesso às informações. Queiram os professores ou não, os alunos estão trazendo para a sala de aula suas experiências de comunicação. Cordeiro ressalta que:

A crescente complexidade, volume, rapidez e flexibilidade do conhecimento na sociedade contemporânea põem em questão a centralidade daquele corpus fixo e determinado de conhecimentos que constituía o saber escolar. De um lado, admite-se com clareza que ninguém pode dominar todo conhecimento sozinho. De outro lado, o ideal de um conhecimento totalizante, composto pela soma dos diversos saberes parciais, não parece suficiente hoje do ponto de vista social. Assim, torna-se mais importante no ensino a proposição das questões sem respostas. Isto é, o principal passa a ser a proposta de desenvolvimento do espírito e das capacidades de investigação, interrogação e dúvida. Com isso, mais do que da transmissão de saberes, o ensino e o professor precisam se ocupar de permitir que os alunos dominem técnicas, habilidades e competências de pensar e de operar com o conhecimento. Isso tende a ser confundido, às vezes, com a ideia de que os conteúdos não têm mais importância. Não se trata disso: o conhecimento continua importante, mas não é mais o principal objetivo do ensino escolar. (CORDEIRO, 2007, p. 56).

Neste sentido, o professor deixa de ser investido do papel de detentor do saber que estaria em sala de aula para repassar seus saberes e assim, obrigatoriamente, precisa estar atento a esta nova configuração, ao mesmo tempo em que necessita refletir sobre o seu papel na sociedade, a fim de não correr o risco de manter uma postura de educador deslocado de seu tempo que não responde mais a esta sociedade, pois a sociedade é outra, os alunos são outros e o professor também tem de tomar outras decisões.

Tomando estes exemplos como referência, podemos argumentar que uma postura, tanto de muito entusiasmo quanto de completa desilusão, não teria espaço quando estamos falando do professor a partir de uma postura reflexiva. O professor, como um agente transformador da sociedade e como, eminentemente, um formador de opinião precisa estar atento às mudanças, às transformações, às adaptações e ao acompanhamento desta nova configuração social e de outras que certamente virão no processo de desenvolvimento social, “isto porque um dos elementos principais nesta reconfiguração societária refere-se à dinâmica do conhecimento, que é matéria-prima e especificidade da Educação escolar (SAVIANI; apud LIMA JÚNIOR, 2008).” Que papel esta sociedade está configurando para o professor e a escola de forma geral? Qual entendimento o professor tem de seu próprio papel nesta configuração social?

Uma postura sensata seria a de uma ação permanente de reflexão sobre a sociedade, uma postura de análise ao mesmo tempo crítica e realista das transformações, com as quais pudéssemos identificar as razões destas mudanças, o que elas podem proporcionar de positivo para nosso convívio social e o que pode proporcionar de prejuízo na prática educativa. Se o professor assume tanto uma postura de entusiasmo como de pessimismo extremo, não lhe sobra espaço para a reflexão e, sendo assim, há uma tendência muito forte de que ele permaneça com sua prática de achar que os alunos devem se adaptar a seu modelo de ver o mundo, pois não haverá nada mais a fazer nesta sociedade (numa visão pessimista), mas também pode permanecer em uma postura na qual, no esforço de se adaptar às novas transformações, não possibilite espaço à reflexão e assuma uma posição passiva e de aceitação de tudo o que é oferecido. Nesta postura, o professor chega a perder a sua identidade, pois já não é mais capaz de formar opinião, apenas se adapta de acordo com determinados interesses sociais.

Sendo assim, seria pertinente uma referência ao pensamento de Morin (1986), quando propõe a discussão de uma sociedade complexa em que o grande desafio seria exatamente o fomento da ideia de uma sociedade global que possui problemas comuns, ao mesmo tempo em que esta mesma sociedade

necessita do fortalecimento de suas individualidades e, neste sentido, uma sociedade que se fecha a esta nova configuração planetária tende ao isolamento global e, portanto, uma sociedade desconectada da contemporaneidade. Esse talvez não seja o caminho mais viável quando se trata de uma postura de professor reflexivo e de uma sociedade integrada.

A despeito das más condições materiais e estruturais de nosso sistema educacional, incluindo aí todo processo de formação docente, visualizamos um longo caminho a percorrer na intenção de estruturar um modelo educacional que também privilegie o sujeito emancipado, colocando-o no “palco da história” como dizia Paulo Freire (1975), fazendo das tecnologias não mais um elemento didático capaz de dinamizar as aulas, mas sim tomá-las como parte integrante de uma educação que interage ao mesmo tempo com as pessoas e com o movimento da sociedade contemporânea.

A Escola, nesta concepção, deve ser a mesma instituição que pode criar resistências ou, uma luta contra-hegemônica no sentido de se revestir como um agente que busca a transformação das condições de dominação e opressão. O papel do educador advém desta compreensão de escola, a fim de manter uma coerência entre a formação e a intencionalidade concreta a que se propõe.

Uma Vivência e um Objeto Contextualizados

Na escola, se não há diálogo, não há comunicação (no máximo há uma troca de informações), não há ensino e aprendizagem, portanto, não há sentido mesmo de existência desta instituição. Todos os saberes produzidos e/ou transmitidos no espaço escolar representam apenas um recorte da vida social. Por mais que os currículos escolares se individualizem, no sentido de se fecharem na transmissão de conteúdos acadêmicos, a vida cotidiana invade as escolas através da vivência de alunos, funcionários e professores, por exemplo. Mas a escola não pode ocupar esse espaço secundário nesta relação na qual a vida cotidiana adentra o ambiente escolar apenas de forma involuntária e clandestina, ou seja, como espaço educativo e formador de

opinião, esta deve se reverter de uma autonomia que seja capaz de proporcionar o diálogo permanente entre os saberes acadêmicos e a vida cotidiana. Porém este diálogo não acontece de forma direta, cabendo à escola forjar esse processo de mediação e é exatamente nesse processo que se evidencia a centralidade das mídias, de forma geral, pois estas têm o potencial de criar, recriar e ainda desfazer modos e estilos de vida, pois ela acaba ocupando o espaço de revelar ou socializar informações e a vida cotidiana, porém com todos os seus recortes e intenções ideológicas. É preciso, neste sentido, criar uma tensão conceitual entre o vivido e a vida apresentada pelas mídias. Neste conflito, propõe-se uma pedagogia que fomente a criticidade do aluno, a reflexão entre os conteúdos escolares, a vida midiática e a vida cotidiana, a fim de que o aluno não encontre tanta diferença entre a escola e a sociedade. A escola, de certa forma, estará em cheque, pois, segundo Porto é,

Preciso educar o olhar, o ouvido, a percepção para preparar os estudantes para serem sujeitos ativos do processo de educação e de comunicação, sujeitos capazes de pensar, criar e expressar-se por meios de diferentes linguagens. (PORTO, p.26, apud PENTEADO, 1998).

Face à tentativa do modelo neoliberal de construção de uma sociedade do pensamento único, uma sociedade que fragmenta os discursos, a Escola, fazendo parte da característica da contraditoriedade do capitalismo, que é compreendida na lógica economicista, é a mesma instituição que pode criar resistências ou, uma luta contra-hegemônica, no sentido de se revestir como um agente de busca por transformações das condições de dominação e opressão. O papel do educador advém desta compreensão de escola, a fim de manter uma coerência entre a formação e a intencionalidade concreta a que se propõe. “Mas, a contribuição da escola nesse processo é específica: produção e socialização do pensamento e da visão crítica da sociedade e do homem (SAVIANI, apud LIMA JÚNIOR, 2008)”

Nesta escola problematizadora, o educador deve assumir o papel de intelectual, ou seja, deixar de ser um mero executor de tarefas pré-estabelecidas ou construtor de planejamentos pré-orientados, passando a assumir sua prática como um espaço político, desvelando os silêncios dos

currículos formais, tencionando o processo de ensino e aprendizagem, criando condições para que vozes, até então ocultas, possam ter seu espaço de expressão e fortalecimento de alteridade, identidade e autonomia, ou ainda, que este educador possa ser um agente que,

Favoreça a compreensão das salas de aula como espaços envolvidos em questões de poder e controle, nos quais os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos efetivos na difusão e na aceitação de formas particulares de vida social (MOREIRA, 1995, p. 13.)

Neste sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas tendo como centralidade as mídias no intuito de propor ações que criem um sentido à escola, perpassa por uma caminhada de formação do educador, compreensão sobre a funcionalidade da escola na sociedade contemporânea e, principalmente, por uma reflexão permanente na tentativa de compreender a sociedade contemporânea a partir do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação. Assim, a própria metodologia de nossas ações de Coordenação Pedagógica favorece nossas práxis, uma vez que esta é estruturada num movimento permanente de ação e reflexão do cotidiano escolar, possibilitando estarmos implicados diretamente com esse nosso objeto de estudo.

O Objeto – Problema da pesquisa

Neste contexto, de uma prática profissional vivida, a presente dissertação, intitulada “Mídias e escola: abordagem comunicativa da Prática Pedagógica”, é resultado de um processo investigativo, fruto de um processo dialógico entre o pessoal e profissional que ganhou “status” de trabalho científico.

Na tentativa de organização deste processo investigativo, do ponto de vista didático, elaboramos um projeto de pesquisa para uma orientação dos estudos como também enquanto uma exigência acadêmica. Neste sentido, resumimos os seguintes itens:

Problema: o que pode caracterizar uma prática pedagógica numa prática comunicativa? E assim, que espaço as mídias ocupam nesta relação na intencionalidade de discutir o próprio sentido da escola a partir das práticas comunicativas?

Esta problemática foi essencial para nossa pesquisa, partindo da concepção de que “embora toda prática comunicativa seja, de certa forma, pedagógica e educativa, nem toda prática pedagógica assume intencionalmente seus potenciais comunicativos, mesmo que ambas tenham em comum o chão das relações sociais”.⁸

OBJETIVO:

Geral: analisar as possibilidades da abordagem comunicativa das mídias para a prática pedagógica, visando explicitar sua dimensão comunicativa e sua contribuição para as mudanças significativas na primeira.

Específicos:

- Contribuir com o aprofundamento crítico da forma que a escola vem desenvolvendo sua prática pedagógica através da apropriação das mídias, considerando o sentido social da escola;
- Analisar a apropriação das mídias na prática pedagógica da escola Gersino Coelho a partir de duas dimensões: 1ª as mídias, enquanto recurso técnico/didático exclusivamente; 2ª as mídias em uma dimensão comunicativa.

A partir desse recorte, contribuir para o aprofundamento teórico da relação entre a prática pedagógica escolar e a comunicação através das mídias contemporâneas.

Nas discussões que se seguem, sentimo-nos na obrigação de fazer alguns esclarecimentos: a concepção de mídias que adotamos, respalda-se a partir de

⁸ Fala extraída das orientações em 09 de julho de 2010.

Santaela (2002), que ressalta a existência de uma concepção restrita de mídia, quando aborda especificamente aos chamados meios de comunicação de massa, mas que, na sociedade contemporânea, esta linha de raciocínio não mais se sustenta devido ao desenvolvimento de outros meios de comunicação, que não de massa, como os computadores e a internet ou mesmo canais de TV por assinatura, num processo de “desmassificação” dos meios de comunicação.(TOFFLER, 2007). Neste sentido, diz Santaela que a partir desta amplitude,

Os meios de massa também passaram a ser referidos através da rubrica de `mídias` até o ponto de qualquer meio de comunicação receber hoje a denominação genérica de `mídia` e o conjunto deles, de `mídias`, compondo aquilo que Albino Rubim (2000) vem chamando de Idade Mídia (SANTAELA, 2002, p. 45.)

Ao longo de nossas discussões, vamos encontrar as expressões “mídias”, “mídias comunicacionais”, “meios de comunicação” e “tecnologias de informação e comunicação”, todas com o mesmo significado. A utilização desta variedade de expressões é proposital, à medida que intencionamos demonstrar a gama de conceituações para caracterizar esta sociedade contemporânea, marcada notadamente pelo desenvolvimento, ampliação e produção de novos sistemas comunicacionais.

Assim, afirmamos que todas as tecnologias de informação e comunicação são também uma mídia. Para maior sustentação desta afirmação, apresentaremos a concepção de tecnologias de informação e comunicação que fundamenta nossas discussões.

Nessa direção, nosso texto estrutura-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo, realizamos uma discussão a respeito das principais categorias de análise propostas em nossa pesquisa. Para tanto, discutimos sobre o diálogo, ser mais e a própria comunicação em Freire (1975, 1977, 1996); A informação e comunicação em Babin e Kouloumdjian (1989); Mídia, a partir de Chauí (2006), e Santaela (2002), e finalmente Práticas pedagógicas com Hetkowsk (2004).

No segundo capítulo, demos um subtítulo de “sustentabilidade teórica”. Aqui, é o espaço no qual nos posicionamos teoricamente apresentando categorias de análises e os respectivos autores que vão dá sustentação a nossas concepções. Assim, iniciamos trazendo a discussão sobre a relação íntima entre as mídias e a caracterização da sociedade contemporânea; em seguida, trazemos uma abordagem sociológica das sociedades a partir de Alvin Toffler (2007); discutimos qual concepção de tecnologias da informação e comunicação respalda nossas discussões e, finalmente, concluímos abordando a relação necessária entre a escola e as mídias na contemporaneidade.

A discussão do terceiro capítulo gira em torno do conceito de “GROUND” empregado por Babin onde fazemos a relação direta com a dimensão educativa para se discutir as mídias neste contexto.

No quarto capítulo, discutimos todo processo metodológico apresentando, inclusive, os instrumentos que utilizamos na coleta de dados e informações e a sua importância, enquanto uma “exigência” do método utilizado: o estudo de caso.

No quinto e último capítulo, apresentamos e analisamos os dados e informações coletados no processo da pesquisa onde fazemos uma relação direta com nossas categorias de análises e a contextualização com a sociedade contemporânea que propomos discutir criticamente, a partir da investigação na escola onde foram desenvolvidas as ações fundamentais para a inserção na cultura comunicativa das mídias.

Finalmente, apresentamos as conclusões a que chegamos, como também as referências de que dispomos para nossas reflexões.

1. O DIÁLOGO, INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: SINTONIZANDO CATEGORIAS

1.1. Diálogo, ser mais e comunicação: Conversando com Freire

Neste capítulo, faremos uma abordagem localizando nosso posicionamento sobre o conceito de diálogo, e posteriormente sua importância no processo educativo, destacando-o como elemento fundante e basilar na efetivação do próprio processo de comunicação. Esta abordagem nos conduzirá impreterivelmente para outro conceito fundamental de nossas discussões numa dimensão mais filosófica, ou seja, a concepção do “ser mais”. Para tanto, dialogamos com Freire, pois entendemos que uma pedagogia dialógica é a essência de sua base conceitual. Esclarecemos que toda vez que aparecer no texto o termo “dialógico” ou seu feminino correspondente, o sentido parte da derivação do conceito de diálogo. Fazemos este esclarecimento a fim de não haver um entendimento de “dialógico” a partir da concepção da “dialética”.

O ser humano, em sua própria natureza, é inquieto. Foi a partir desta inquietude que se deu/dá o desenvolvimento das sociedades em todos os seus aspectos, pois ela produz uma busca infinita do querer se afirmar no mundo através de uma qualidade de vida mais intensa, saudável, incluindo-se aí a busca de um conforto psicológico e espiritual.

Prefaciando o livro *Pedagogia do Oprimido*, Fiori diz que “para assumir responsabilmente sua condição de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (Fiori, 1975, apud Freire, p. 13, 1987). Aprender a dizer a sua palavra significa o ser humano tomar consciência de si enquanto um ser inconcluso, saber de sua relação no e com o mundo e com as pessoas, buscar sua afirmação enquanto ser humano autônomo e daí, entendendo-se como tal em sua incompletude, internalizar a concepção da importância do diálogo neste processo, pois não há possibilidade de uma auto-afirmação sem uma comunhão com os outros, sem contato, sem relações e, portanto, sem o diálogo.

Aqui, já podemos identificar o entrelaçamento entre as concepções do diálogo, do “ser mais” e o processo comunicativo à medida que na busca permanente deste “ser mais”, intencionando sua humanização, a base fundante desta busca é o diálogo. Este, por essência, é produtor de comunicação. Defendemos que a comunicação é fruto do diálogo. O monólogo configura-se como a tentativa de transmissão ou imposição de informações negando a dialogicidade, e, portanto, negando a própria comunicação, entendida esta como um processo em que se efetua a troca de informações, saberes, conhecimentos sem a intencionalidade do convencimento, mas sim do reconhecimento da singularidade de cada um. Dizer a sua palavra é condição de autonomia existencial do ser humano, pois tem a ver com uma autoafirmação de cada um, reconhecendo suas limitações e qualidades, ou, num contexto Freiriano, reconhecendo-se na condição de oprimido ou opressor, buscar a superação desta relação dicotômica a partir de uma dimensão eminentemente dialógica.

Embora não seja o foco de nossas discussões, torna-se imprescindível tocar nesta concepção sobre opressores e oprimidos, pois esta relação é a expressão material/social deste implicamento entre o diálogo (ou sua falta), o ser mais e o processo comunicativo. Neste sentido, a realidade social, por mais que se apresente injusta numa relação de subjugamento e dominação por uma minoria de privilegiados, ela ainda é histórica e jamais entendida como um fato concreto e dado. Como afirmamos anteriormente, a concepção do “ser mais” numa dimensão filosófica é a afirmação deste vir a ser humano intencionando à superação de qualquer tipo de dominação e sub-julgamento que Freire chamava de opressores e oprimidos. Desta forma,

Não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 1987, p. 40;).

Em sendo o ser humano um “projeto”⁹ denota-se sua infinita inconclusão e, portanto, infinita busca de autoafirmação, a partir de uma relação dialógica consigo mesmo e com o mundo. Vivenciar a dialogicidade não é uma questão meramente metodológica nem também conceitual; trata-se de uma postura individual diante das circunstâncias que se apresentam na vida cotidiana. A dificuldade em assumir esta postura é que, nascemos, crescemos e convivemos diuturnamente em relações antidialógicas seja no âmbito familiar, seja a partir de nossa formação escolar (onde através de seus currículos engessados acaba produzindo práticas verticais monologas), seja ainda a partir da relação que estabelecemos com as mídias, pois estas, em se tratando dos meios de comunicação comerciais, tendem a obedecer as orientações que atendam ao “modos operandi” capitalista e, portanto, cumprem seu papel de inculcação de ideologias e negação do diálogo. Vivemos em um mundo comum e, portanto, “por que é comum esse mundo, buscar-se a si mesma (a consciência) é comunicar-se com o outro.” (Fiori, 1975, apud Freire, 1987, p. 40; 1987). Ou seja, a comunicação é a negação do monólogo. Quando o ser humano é privado de “dizer a sua palavra”, ser ele mesmo, apresentar-se em sua excentricidade; quando este é condicionado por uma imposição externa, seja o processo educativo escolar numa dimensão de reproduzir a sociedade vigente, seja pela imposição dos produtos midiáticos, deixa de ser ele mesmo, pois nega sua condição de ser mais para uma condição de “ser menos”, visto que se aliena em seu próprio existir, e nos produtos sociais que ajudam a constituir com o seu trabalho.

Assim, nos testemunha Freire sobre sua experiência dialógica:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem

⁹ É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade (CASTORIADIS, 1995 apud VASCONCELLOS, 2004; p. 97)

segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 1996, p. 135;).

“Ser mais”, portanto, é a busca permanente do reconhecimento humano de sua incompletude, a busca permanente da inventividade, a busca de ser no risco e na disponibilidade, ou seja,

Os homens, desafiados pela dramaticidade, da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si de seu posto no cosmos, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento de seu pouco saber de si, uma das razões desta procura. (FREIRE, 1987, p. 29;)

Nesta mesma direção, a concepção de diálogo é uma questão existencial humana, ou seja, o ser humano é criativo, inventivo, inquieto por natureza; não se conforma com o já existente; há uma busca permanente na descoberta. Daqui também fundam-se nossas bases conceituais sobre as tecnologias no sentido de que estas, enquanto vinculadas à criatividade humana compreendendo a nesse contexto de inquietude humana na busca de melhor qualidade de vida e assim, produzindo tecnologias enquanto resultado desta criatividade e desta busca permanente.

Falar de uma abordagem comunicativa da educação (LIMA JR., 2008), pois, consiste em falar de uma educação comprometida com este projeto de homem, com a afirmação do “ser mais”, com as condições para a disponibilidade, o risco e com a promoção da consciência de si voltada para a humanização das relações sociais. Logo, desta síntese dialógica e comunicativa, deriva a necessidade de instituir práticas pedagógicas que contribuam com o exercício cotidiano desta condição humana.

1.2 A comunicação nas práticas pedagógicas

“O mundo humano... é um mundo de comunicação” (Freire, 1977).

Nem toda prática pedagógica é uma prática comunicativa. Não havendo diálogo não há comunicação, que, por conseguinte, não há atividade educativa, pois na negação do diálogo este tripé não se solidifica.

Numa dimensão filosófica pode haver um processo de comunicação com o cosmos ou até consigo mesmo, mas, em se tratando das relações sociais, cotidianas, humanas, o isolamento obstrui o processo comunicativo. Este enfoque do processo comunicativo na emancipação como um processo coletivo de relações tem suas bases a partir de Freire (1977), que diz que o próprio pensar individual já é resultado de pensar juntos. Neste sentido, não há como dizer, por exemplo, do surgimento de uma ideia “original” no sentido de uma ideia sem influências, nascida da pureza de um pensamento isolado. As ideias originais existem, mas a partir de uma gama de ideias num processo de elaboração e reelaboração permanente, criando e recriando novos conceitos, novos pensamentos e também novos modos de agir. As ideias, assim, possuem sua originalidade no diálogo direto ou indireto com outras formas de pensar e, portanto, surgem de um processo comunicativo numa dimensão de coparticipação ente sujeitos. “Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação” (FREIRE, 1977, p. 66,). Neste sentido é que o monólogo, que se caracteriza pelo comunicado de um sujeito a outro, nega a comunicação.

Não há passividade no processo comunicativo, ou seja, os sujeitos comunicantes interagem compreendendo as mensagens ou objetos cognoscíveis como interlocutores da comunicação. Neste processo, não há intencionalidade do convencimento ou imposição de uma das partes, pelo contrário, há necessidade de um acordo entre os sujeitos comunicantes. A comunicação se efetiva, neste sentido, quando estas mensagens produzem uma compreensão mútua num processo de escuta, forjando o diálogo necessário ao ato comunicativo à medida que “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Ainda seguindo o raciocínio de Freire, há uma distinção entre a educação bancária e a problematizadora. Esta primeira se funda na concepção de um processo de aprendizagem em que o educador é o centro do processo educativo. O educando ocupa um espaço passivo, receptor de mensagens e “conhecimentos” do mestre. Ora, se a partir desta concepção, um dos sujeitos envolvidos no processo educativo ocupa o lugar de passividade, logicamente que nesta relação existe a própria negação do processo comunicativo. Segundo o próprio Freire, nesta dimensão,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (*ver esta materialização no exemplo abaixo – grifo nosso*). Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 58;).

Por outro lado, “só existe Saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1987, p.58;). Eis o fundamento da educação problematizadora que é uma educação comunicativa, pois educador e educandos educam-se mutuamente num processo dialógico a partir do questionamento dos próprios conteúdos cognoscíveis conectando com a própria realidade de cada um. Como havíamos dito anteriormente, neste entendimento não se trata apenas de uma questão metodológica, mas sim de uma mudança de postura e concepção diante dos objetos do conhecimento, diante dos sujeitos educativos e diante da própria vida, daí a necessidade de uma reflexão permanente no ato comunicativo;

Daí o entendimento de que o uso de mídias na prática pedagógica implica optar por uma abordagem comunicativa da mesma, um compromisso com o diálogo e com o ser mais, naturalmente, por

extensão, com um projeto mais amplo de transformação social. (LIMA JÚNIOR, 2010)¹⁰

Quando nos referimos linhas atrás de que somos e estamos marcados por relações antidialógicas em várias dimensões de nossas vidas, isto é muito evidente no campo educacional escolar. As marcas de uma educação autoritária, pragmática e racionalista – portanto, uma educação bancária – é perceptível nos dias de hoje em todos os graus de ensino a partir não só de práticas educativas, mas também da própria postura dos alunos diante de práticas que fujam desta relação antidialógica. Em uma experiência numa instituição de ensino superior¹¹ no início do semestre propusemos a divisão da sala em vários grupos. Cada grupo recebeu dois textos bases para um estudo sistemático do tema da disciplina. Observando as inúmeras dificuldades encontradas pelos alunos em se reunirem fora do espaço da sala de aula para a organização, discussão e sistematização das discussões, as aulas – durante quase um mês - foram reservadas para estes fins sob a orientação do professor. A partir de um dado momento, nas primeiras aulas, percebemos certa inquietação. No auge da “agonia”, alguns alunos sinalizaram que as aulas estavam “soltas” e que o professor deveria explicar todo o “assunto” para depois eles poderem realizar o estudo e posteriormente a apresentação dos textos lidos. A concepção da atividade era de que se o aluno pode aprender por si só, por que não criar as condições para tal? Não há como se fazer uma educação problematizadora esclarecendo “tudo” para os alunos; à medida que o professor apresentasse verticalmente todo o conteúdo seria a negação da criatividade e da inquietação de cada educando e, portanto, seria exatamente a fomentação de uma prática bancária, impositiva e demonstrativa dos papéis de quem sabe e de quem não sabe no processo ensino e aprendizagem. Este clamor, por parte dos educandos, revela o condicionamento a que estamos submetidos, revela uma face de nosso sistema de ensino que forja suas práticas antidialógicas nas quais o aluno chega ao ensino superior perguntando “se é pra escrever com suas próprias palavras”. Nesta experiência, é evidenciada a necessidade de que,

¹⁰ Teto extraído das orientações em 09 de julho de 2010.

¹¹ Experiência vivenciada como professor da Faculdade Dom Pedro II no Curso de Pedagogia no ano de 2010.1 na turma do 3º semestre noturno.

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética Hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (FREIRE, 1987, p. 59).

Este exemplo é apenas uma referência de nossas marcas antidialógicas e que não será uma mudança metodológica ou simplesmente conceitual que possa operar transformações radicais nestes modos de compreensão. Afinal, de acordo com Freire (1987), pensar autenticamente e criticamente é perigoso e os sistemas educativos implicados umbilicalmente que estão com os propósitos do sistema capitalista não haveria de promover uma educação emancipadora que pudesse iniciar um processo de rompimento histórico de privilégios.

Portanto, retomando a concepção inicial de comunicação, é evidente que numa concepção bancária, conseqüentemente, antidialógica, esta,

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 1987, p. 64:).

Eis aqui também a ideia da necessidade do diálogo enquanto concepção fundante de práticas pedagógicas que visem à emancipação dos sujeitos educativos criando o espaço para o “ser mais”; práticas pedagógicas que atuem na autenticidade e na autonomia dos educandos e educadores, entendendo-os em sua incompletude, mas carregados de potencialidades para interferirem, inclusive, nos rumos da sociedade, pensando por si mesmos e afirmando suas singularidades. Vimos assim, que as possibilidades que as mídias trazem/representam para a prática pedagógica, numa abordagem que vai além de sua instrumentalidade, já estavam preconizadas no pensamento educacional e comunicativo de Freire. Parafraseando Lima Jr.(2008), podemos

dizer que não é suficiente saber o sentido e a utilização das mídias, mas funcionar midiaticamente, ou seja, dialógica e comunicativamente, tendo no exercício permanente da condição do “ser mais” a base para a práxis pedagógica, revolucionária e/ou subversiva da escola e da sociedade capitalista.

1.3 Dialogando com a comunicação e a informação

Tomando como referência o pensamento do economista norte americano Marc Porat (1977), Babin (1986), faz um comentário sobre o que pode caracterizar a sociedade contemporânea numa sociedade da informação. É sempre importante enfatizar que esta avaliação foi realizada em meados dos anos 1980. Segundo Babin, Porat fala que as funções informacionais perpassam todas as esferas da vida social, ou seja, “de homens de leis aos docentes, de serviços de saúde aos serviços contábeis, dos arquitetos aos assistentes sociais, do clero aos administradores: 440 profissões foram enumeradas, cuja tarefa seria precisamente a informação” (BABIN, 1986, p. 12-13).

Informação aqui tem o sentido não apenas de mensagens, sinais, comunicados, mas sim de um processo permanente de troca, criação destas mensagens numa espécie de elo produzindo ações práticas que vão desde tomada de decisões como alimentar, por exemplo, toda uma cadeia produtiva a partir do estabelecimento de critérios, leis e uma cultura organizacional capaz de por em funcionamento os três setores clássicos da sociedade: primário, secundário e terciário. Neste sentido, é que se revela a importância da informação, pois não se trata de substituição de um desses setores ou de todos eles por um novo setor: o da informação. Esta, numa dimensão de transversalidade perpassa todos eles garantindo-lhes sua identidade, mas oferecendo possibilidades de mudança na cultura do funcionamento de suas ações condizendo com uma sociedade que tem como matéria-prima a informação.

Numa tentativa de síntese deste pensamento, Babin, afirma que,

Não é mais a produção de bens materiais que constitui a realidade mais importante, mas a 'mise en forme'(informação) realização destes bens materiais. A sociedade da informação se opõe à sociedade rural e industrial como na escolástica se opõe à matéria, e não se trata de exclusão! A sociedade de informação é a sociedade onde os processos de 'mise en forme' são mais importantes que os processos de produção dos bens materiais. É a sociedade onde as profissões mais numerosas e mais determinantes concernem à 'mise en forme'. Em uma análise mais fina, se reconhecerá que o termo informação inclui aqui vários aspectos: o aspecto do saber, o aspecto de desenvolvimento do homem, e o aspecto de 'mise en forme' dos bens materiais para este homem. Mas não o esqueçamos, estes aspectos se unem: o saber do qual se trata não é a metafísica, mas o saber que põe em forma a sociedade, da ciência à compatibilidade, do marketing à religião (BABIN, 1986, p. 14:).

Ratificando, portanto, não se trata de uma substituição de todo um modelo social de funcionamento, à medida que os saberes neste processo de informação unem-se para criar uma cultura informacional, perpassando praticamente todos os setores da vida social. Entretanto, a informatização do *locus* não deixa de mexer no cerne de seu dinamismo, criando com isso novas possibilidades e novos saltos qualitativos, que carecem ainda de inventário, historização, com vistas, inclusive, às mudanças da instituição escolar e da prática pedagógica que a caracteriza.

Esta sociedade da informação acaba por forjar um processo comunicativo na sociedade. Comunicação aqui parte de uma dimensão dialógica, conforme sinalizamos anteriormente, onde, para além da disponibilização das informações, estas vão sendo analisadas, transformadas em conhecimentos e devolvidas carregadas de outros elementos interpretativos produzindo uma interatividade dialógica comunicacional. "Ou nos comunicaremos, ou então nos mataremos. Jamais houve desafio maior" (BABIN, 1986, p. 28). A partir de sua "veia" religiosa, Babin ainda nos diz que "comunicação é uma palavra celeste, a revelação desta relação sem nenhuma desarmonia entre emissores e receptores: pai, filho e espírito santo" (ibidem) (dimensão dialógica). Conclui ainda dizendo o que poderia dizer Jesus nesta sociedade da informação e comunicação: "A sociedade de comunicação é a chance que passa. Compreendi esta chance e converti-vos à Ágape. Sereis os artesãos de uma nova civilização, porta do Reino dos céus" (ibidem). Neste sentido,

Entendemos nesta metáforização, um aceno do autor para a comunicação enquanto um constitutivo do humano, uma condição *sine qua nom*, que só pode ser dita como expressão mitológica, porque se atualiza na medida da expressão do humano, aí, sem o esgotar nos limites da racionalidade, isto é, de uma certa razão dominante e instrumental (LIMA JR., 2008)

Nesta sociedade da informação e comunicação, alguns setores ganham destaque como é o caso do marketing, oferecendo dentro deste contexto o que se pode chamar de também sociedade do espetáculo na qual a relação direta, seja nos processos comerciais ou educacionais, entre o consumidor ou o usuário passa necessariamente pela informação apenas a título de exemplificação, Babin toma o desenvolvimento da informática como uma grande referência desta sociedade do espetáculo e realiza um comparativo:

A informática impõe aos utilizadores aprender vibrando e escutar respondendo. O computador não somente fala ao usuário através do raio lúdico da tela do vídeo, mas cria sons e imagens. O *homo informaticus* é um homem de espetáculo e de prazer, um homem de análise e de inter-relações. A era da informação é semelhante à imagem do computador (BABIN, 1986, p. 21;).

Enfatizemos, portanto, o aspecto da comunicação a fim de poder tentar clarificar a distinção, segundo Babin (1986), e confluência destas duas dimensões da sociedade contemporânea a partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

Nesta noção de informação e comunicação acima referida, pode-se compreender que, embora sejam duas dimensões caracterizantes desta sociedade contemporânea implicadas mutuamente, os fins desta sociedade é a comunicação e não simplesmente a informação. Assim nos diz James Jones:

A essência da verdadeira comunicação é aquilo que conduz à comunhão... em outros termos, os dois interlocutores entram um e outro em comunhão... não somente se entendendo, mas compreendendo... Eles comunicam ao outro e se tornam amigos (JONES apud BABIN, 1986, p. 42.).

O que Jones chama de comunhão, concebemos como a relação dialógica existente entre interlocutores que tem como fim o processo da comunicação e não apenas o dizer comunicado, informar; mas sim, fazer das informações a base da construção de relações eminentemente comunicativas e, conforme lembra-nos a teorização Freiriana e Lima Jr., não se trata de processo romântico, mas de luta, correlação de forças, numa instância de poder onde se enredam as contradições capitalistas.

Nos esquemas tradicionais de caracterização da comunicação, três elementos são essenciais, mas de forma quase que estanque: o emissor, o receptor e o *feedback*. A partir deles e da relação entre eles se constituem processos “comunicativos” e neste contexto, as mídias, enquanto meios de comunicação (caberia mais para meios de informação) funcionaram (funcionam) ou se reorganizaram dentro desta lógica de compreensão da comunicação: alguém que emite, outro que recebe e dá um retorno do recebido, de preferência da mesma forma para se ratificar a veracidade das informações e do próprio processo comunicativo. A escola, por exemplo, muitas vezes é muito significativa como exemplo desta relação na qual o professor (o emissor) emite seus comunicados, exigindo sua devolução dos receptores (os alunos) em forma de uma prova e, em não respondendo de acordo ao “mestre”, a comunicação não se estabeleceu, devendo repetir o processo a fim de atingir os objetivos propostos.

Contrapondo a esta visão um tanto mecanicista, Babin (1986), discute e propõe outros esquemas de comunicação, entretanto vamos nos ater em dois deles: a comunicação por modulação e a comunicação alfabética.

1.3.1. Comunicação por modulação

Por este esquema, comunicar tem a conotação de um processo global, ou seja, não se comunica apenas por vias diretas (as mídias, por exemplo), mas o processo se estabelece quando todos os sentidos (olfato, audição, visão...) entram em ação para efetivá-la. Comunicar é participar; é um diálogo

permanente e que pode durar por toda a vida. Segundo o próprio Babin (1986), a comunicação por modulação inicia-se já na fase intrauterina, seria a primeira comunicação. Diz o autor que

A primeira comunicação é a matriz de todas as comunicações. Fazer entender a nossos contemporâneos, particularmente aos docentes e aos formadores, o valor permanente dos primeiros modos de expressão e de comunicação é hoje uma operação capital. Senão, desprezar-se-á sempre ocultamente as culturas não ocidentais, a linguagem audiovisual e a abordagem mística da fé. (BABIN, 1986, p. 53;)

Dentre as características, apresentadas por Babin (1986), essenciais desta modalidade de comunicação, destacamos três que julgamos mais pertinentes à nossa discussão.

1. Escutar é anterior a falar. Atenção e receptividade são inerentes à expressão;
2. Estar juntos é mais importante que as diferenças e os pontos de vista. Comunicar não é dizer, mas participar.
3. O *feedback* é aqui uma reação global de pessoa a pessoa ou de pessoa a grupo: adesão, indiferença ou rejeição. Será mais geralmente exprimido com respeito e simpatia a fim de manter as boas relações e a unidade. O que une é mais importante do que o que distingue e separa. (BABIN, 1986, p.52;)

Neste sentido, é que dissemos que a comunicação por modulação é uma comunicação dialógica, pois uma das exigências de um processo dialógico é a escuta atenta sem pré-julgamentos, mas sim, atenção. Numa concepção “bancária” (Freire, 1985) de educação, por exemplo, partindo da compreensão de que o professor é o que sabe e o aluno o que não sabe, portanto, o primeiro desenvolve sua prática dizendo sua palavra apenas, não pode haver uma comunicação modular, pois não há escuta, interlocução e, portanto, é a própria negação do diálogo.

Dizer a sua palavra, como muitas vezes o faz as chamadas mídias tradicionais como é o caso da TV analógica, torna-se um ato opressor quando não é concedido o espaço do “outro” dizer a sua palavra também, de ser ele mesmo.

Recorremos neste sentido ao pensamento de Voltaire¹², no qual este diz que “Posso não concordar com uma só palavra sua, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-la.” A comunicação por modulação atua não só nesta perspectiva de garantia de uma relação dialógica; de escuta, mas é uma condição fundamental para que ela aconteça.

Nesta compreensão, o retorno ou o *feedback*, não se traduz por uma resposta pré-organizada do receptor. Primeiro porque ele deixa de existir no sentido de passividade, passando a uma posição de emissor-receptor simultaneamente. Segundo, porque o objetivo do *feedback* é mais a efetivação do processo comunicativo, compreensão das mensagens numa dimensão horizontal, dialógica. Lembramos mais uma vez da educação bancária quando se espera um *feedback* pré-organizado como no caso das provas escritas em que se deseja respostas padronizadas sem qualquer interferência da singularidade dos sujeitos envolvidos neste processo.

É aqui que se localiza a dimensão mais importante deste esquema de comunicação: o *ground*. Embora retomemos a este conceito mais adiante podemos afirmar de que o *ground* é o plano de fundo do processo comunicativo. Lê-se, interpreta-se, comunica-se não apenas pelo aparente, mas sim pelo que pode estar por detrás das mensagens imediatas. Diz-nos ainda Babin:

O “ground”(o terreno, o ambiente) aqui é mais importante que a ‘figura’(o que aparece na consciência clara). O que significa: não são as palavras que contam mais na comunicação, é, ao contrário, o envolvimento, a atmosfera, as condições materiais, as mídias utilizadas, em suma, tudo o que geralmente passa despercebido e do que não se discute. (BABIN, 1986, p. 56;)

1.3.2. Comunicação alfabética

12 Voltaire, pseudônimo de François-Marie Arouet (Paris, 21 de Novembro de 1694 - 30 de Maio de 1778), foi um poeta, ensaísta, dramaturgo, filósofo e historiador iluminista francês. Ele defendia a liberdade de ser e pensar diferente.

Diante disso, é necessário esclarecer que o estabelecimento ou a categorização destes dois esquemas de comunicação não significa necessariamente colocá-los em oposição. A intenção é apresentar a existência de modelos diferenciados, com suas características e significâncias particulares e que, conforme o próprio Babin ratifica adiante, necessitam estar juntos num processo de complementaridade.

A comunicação alfabética é a comunicação da palavra; diríamos ainda que é a comunicação que opera mais numa lógica racionalista, objetiva e pragmática. Algumas de suas características se opõem à comunicação com certeza, porém esta oposição não significa uma dimensão antagônica, pois, como já afirmamos, todas elas possuem seu espaço na sociedade e na vida cotidiana de forma geral. Enumeramos algumas delas aqui:

1. Falar é mais importante que escutar;
2. A linguagem dominante é a das palavras, terminando em um discurso oral ou escrito. Este discurso, determinado pelo código alfabético fenício, marca a comunicação pelo rigor, o raciocínio, a abstração, a escolha de pontos de vista particulares;
3. Estas são antes de tudo, ideias e doutrinas sistematizadas, leis e fórmulas, códigos e emblemas que são comunicados;
4. O *feedback* se exprime antes de tudo por uma troca de palavras e de ideias sobre pontos precisos. A necessidade de reagir e de se distinguir o leva sobre a necessidade de se unir. Defesa e combatividade, tomada de palavra e concorrência são os mestres-palavras que caracterizam o *feedback* da comunicação alfabética.
(BABIN, 1986, p. 62)

Um bom exemplo deste esquema de comunicação é o conhecimento científico expresso inclusive na estrutura curricular das universidades. A ciência busca a comprovação de seus experimentos, utiliza de testes para tal e assim, necessita de um código que seja capaz de realizar este registro como elemento comprobatório. Este código essencialmente é a palavra.

Na Universidade, a palavra tem seu papel de destaque a partir da rigorosidade técnica de produção acadêmica, do desenvolvimento das argumentações provando o entendimento das afirmativas, enfim, chega-se a dizer, em determinados contextos, que existe na Universidade “uma ditadura da escrita”

¹³. Este “modo” comunicacional, embora chegue a negligenciar outras dimensões do processo educacional como o *ground*, emoções, elementos sensitivos, oferece-nos uma contribuição significativa à medida que, através da rigorosidade se produziu e produz conhecimentos que se traduzem em tecnologias que têm contribuído objetivamente para o desenvolvimento do ser humano, criando condições de melhoria do bem-estar; melhoria de vida.

Outra diferença com a modulação diz respeito ao *feedback*: enquanto que no outro o *feedback* opera na lógica do diálogo, do processo; aqui, este atua na lógica da demonstração, da comprovação daquilo que foi “comunicado”. Aplica-se aqui a máxima de que “para cada ação há uma reação”.

Numa tentativa de sistematizar seu pensamento a partir da relação destes dois esquemas de comunicação, Babin diz que

Na comunicação de modulação, o meio dominante era a vibração física, uma vibração enraizada nos movimentos primitivos do corpo. A criança africana, diz-se, aprende a dança no seio de sua mãe, e mais tarde sobre suas costas. Aqui, de algum modo, tem-se o meio inverso, o meio mais oposto à vibração: a palavra. E não importa que palavra, não a palavra chinesa, mas a palavra condicionada pela escrita alfabética. (BABIN, 1986, p. 64;)

E conclui o autor, numa citação extensa, evidenciando a importância ou até necessidade de atuação dos dois modelos de comunicação dando um destaque para a Universidade enquanto um lugar de expressividade da comunicação alfabética:

A Universidade é seu lugar forte (*da vivência da comunicação alfabética*). Que desgraça se estes lugares tradicionais, às vezes criticados, vieram a perder sua originalidade para cair na aproximação, na modulação ou na animação de grupo. Ao inverso, não digamos, conforme uma tentação cartesiana: a comunicação de modulação está enferma, a ideologia é só digna da inteligência. Na passagem embaralhada que vivemos atualmente entre a cultura audiovisual e a de Gutenberg, mantenhamos esta afirmação: somos tanto mais humanos quando usamos sucessivamente dos dois tipos de comunicação. Ao mesmo tempo nós reconhecemos – sem nenhum perigo de superioridade – que em razão de nossa cultura ou

¹³ Palestra proferida pela professora da Universidade Estadual da Bahia, Lucimária Luz do Patrocínio, no Instituto Social da Bahia em 2001.

de nosso temperamento, somos melhor dotados por tal ou tal registro, o do alfabeto ou o da modulação. O desastre não é que uma língua domine, mas que ela casse a outra. (BABIN, 1986, p. 67;)

Portanto, a dimensão que se coloca é que estes esquemas de comunicação possam atuar, eles mesmos, dialógico, numa forma de mixagem (Babin, 1989) ou mesmo de convergência (Jenkins, 2009) tendo como princípio a “não exclusão” de um ou outro, mas sim que, atuando de forma participativa possam promover uma verdadeira sociedade da comunicação (Babin, 1986). De forma análoga, este posicionamento condiz com a sociedade contemporânea na sua relação com as mídias em que,

Ao se introduzirem novas mídias, as mais antigas não são abandonadas, mas ambas coexistem e interagem. Com o surgimento das publicações, os manuscritos continuaram sendo importantes, como aconteceu com os livros e o rádio na idade da televisão. (BRIGGS e BURKE, 2006, p. 15;)

1.4. Neste contexto, afinal, que papel é reservado às mídias?

Diríamos que as mídias são a centralidade de todo este processo de informação e comunicação. Entendo a informação enquanto matéria-prima desta sociedade contemporânea (Toffler, 2007), as mídias ou os meios de comunicação são os veículos capazes de promover a disponibilização das informações que por sua vez, a depender do tratamento que lhe é conferido pode-se promover o processo da comunicação no sentido que sinalizamos acima. Porém, não se trata de conferir uma vida própria aos meios de comunicação; quando nos referimos sobre sua capacidade de disponibilizar informações, a intenção subjacente é apontar o desenvolvimento do conhecimento humano na produção de tecnologias e aqui especificamente tecnologias da informação e comunicação na tentativa de produção desta matéria-prima social: a informação. Ou seja, os meios de comunicação são o resultado da produção do conhecimento humano e atuam não de forma independente, mas sim de forma condicionada, direcionada, intencional do ser

humano. Aprofundaremos no capítulo posterior a discussão sobre tecnologias enquanto produção do conhecimento humano.

Os termos “meios de comunicação” e “mídias” aqui referidos ao longo desta dissertação possuem o mesmo significado, pois partimos da conceituação etimológica de que,

Em latim, “meio” se diz *medium* e, no plural, “meios” se diz *media*. Os primeiros teóricos dos meios de comunicação empregaram a palavra latina *media*. Como eram teóricos de língua inglesa, diziam: *mass media*, isto é, os meios de massa. A pronúncia, em inglês, do latim *media* é “mídia”. Quando os teóricos de língua inglesa dizem “the media” estão dizendo: “os meios”. Por apropriação da terminologia desses teóricos no Brasil, a palavra “mídia” passou a ser empregada como se fosse uma palavra feminina no singular – a mídia. (CHAUÍ, 2006, p. 35;)

A diferenciação que realizamos em nossa dissertação refere-se à distinção entre as mídias individualizadas e as chamadas mídias de massa que, na compreensão de Toffler (2007), podemos falar hoje mais em mídias desmassificadas do que realmente mídias de massa, devido às características desta sociedade contemporânea. Voltaremos a este tópico com maior atenção mais adiante.

Dito isto, quando nos propomos a realizar uma discussão sobre uma “abordagem comunicativa das práticas pedagógicas” tendo como centralidade as mídias, não fazemos e nem foi nossa intenção entendê-la enquanto aparatos tecnológicos que podem dinamizar, “ludificar”¹⁴, movimentar a prática pedagógica. O entendimento é a compreensão das mídias, primeiro enquanto produção do conhecimento humano, portanto, toda mídia é histórica, mas também sua utilização enquanto potência de produção do processo de comunicação nas práticas pedagógicas. Daí, não se trata de ter apenas o acesso ou mesmo a compreensão de seus modos de funcionamento, mas, sobretudo, de uma apropriação também, e mais fundamental, de suas potencialidades, sua lógica de funcionamento e entendendo a importância que

¹⁴ Referente ao lúdico, prazeroso.

as mídias, de forma geral, ocupam na sociedade contemporânea podendo a escola, enquanto instituição educativa, trazer para seu espaço esta vivência midiática que alunos, professores, pais, funcionários vivenciam em seu cotidiano, mas, problematizando, questionando, refletindo e produzindo também produtos midiáticos enquanto outras formas de produção de conhecimento, saberes escolares e de aprendizagens.

É preciso compreender que,

Do ponto de vista do receptor, o aparelho de rádio e o televisor são eletrodomésticos, como o liquidificador ou a geladeira. Do ponto de vista do produtor, são centros de poder econômico (tanto porque são empresas privadas como porque são uma mercadoria que transmite e vende outras mercadorias) e centros de poder político ou de controle social e cultural (CHAUÍ, 2006, p. 44;).

À escola, não cabe o papel de tomar partido em posicionamentos tão estanques, pois seria interessante compreender que na sociedade contemporânea “as velhas e as novas mídias colidem, onde a mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (Jenkins, 2009, p. 28;).

Nas discussões ocorridas nos fóruns de pesquisa¹⁵ uma preocupação evidente refere-se ao cuidado quando nos propomos a realizar a discussão sobre esta relação das mídias, nos espaços escolares. A preocupação maior é não “pedagogizar” as mídias caindo, inclusive, em um discurso moralista e muitas vezes evasivo, quando a noção pedagógica dos produtos midiáticos só se faz presente nos programas que atuam na dimensão quase que exclusiva do intelecto; diríamos ainda, programas que atuam numa dimensão da comunicação alfabética (BABIN, 1986).

Procedendo assim, seria mais uma vez reduzir a relação das mídias na educação escolar. A concepção “pedagógica” de programas midiáticos é uma

¹⁵ Os fóruns de Pesquisa são atividades permanentes do PPGEDUC (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) da Universidade Estadual da Bahia, onde se organizam em torno de estudos, debates e socialização das pesquisas do programa.

noção escorregadia, ou seja, inserem-se aí elementos da singularidade dos sujeitos e da própria instituição e, portanto, não há como delimitar uma linha divisória do que seja ou não programas “educativos”.

Desta forma, compreendemos ser mais coerente a escola se abrir para uma cultura midiática, característica da sociedade contemporânea, criando espaços em seus currículos para que a vida cotidiana possa ser vivenciada dentro de seu espaço entrando seja através das antenas de rádio e TV, dos satélites, da imprensa seja das falas dos sujeitos educativos que trazem para o espaço escolar suas vivências e suas relações midiáticas, sem necessariamente, oferecer um tratamento destas vivências numa abordagem racionalista como é característico dos currículos escolares. Ou ainda como diria ADORNO (1995),

Faz-se urgente que a educação desenvolva aptidões críticas às informações veiculadas pela televisão, dotando o sujeito de capacidades de julgamento prévio para compreender as ideologias, identificando falsas problemáticas e protegendo-se contra a propaganda consumista para adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito e ao mundo. (ADORNO Apud HETKOWSKI, 2004, p. 136;)

Resumidamente, diríamos que “a mídia precisa ser vista como um sistema, um sistema em contínua mudança, no qual elementos diversos desempenham papéis de maior ou menor destaque” (BRIGGS e BURKE, 2006, p. 15;). Esta poderia ser uma visão mais coerente com uma educação numa perspectiva dialógica.

1.5. A Prática Pedagógica: por uma abordagem comunicativa

Muitas vezes quando se refere à prática pedagógica parte-se da compreensão de que esta se constitui das ações práticas desenvolvidas na escola como os projetos, atividades em sala de aula, metodologias mais “criativas”, atividades esportivas, enfim, a ênfase recai quase que exclusivamente no que é perceptível, como se estas ações tivessem uma independência de ser

deslocadas de qualquer tipo de entendimento ou reflexão. Ou então, esta significa

Muitas vezes o reflexo das heranças de subordinação, baixo nível de participação na elaboração de propostas mais amplas, hierarquia das funções na escola, contradições na prática pedagógica – dicotomia entre teoria-prática -, normas disciplinares rígidas, inadequação dos programas à realidade dos alunos entre inúmeros outros aspectos. (HETKOWSKI, 2004, p. 149;)

Diríamos até que é uma concepção numa dimensão exclusiva do aparente ou demonstrativo como no processo da comunicação alfabética (BABIN, 1986). O *ground* é desprezado, ou seja, o que subjaz a estas práticas não se coloca em sua própria definição. Existe aqui uma concepção clássica que faz a dicotomia teoria-prática.

A nossa concepção de prática pedagógica condiz diretamente com a concepção de comunicação por modulação, conforme Babin (1986), onde não só o aparente (a prática propriamente dita) é reconhecido como tal, mas a teoria, concepção que a produz, é tão importante quanto. Mas também, na mesma lógica de raciocínio, não se trata de valorização de um aspecto em detrimento de outro (teoria e prática), mas sim, prática pedagógica configura-se aqui como uma mixagem permanente (uma relação dialógica) entre estas duas dimensões, produzindo uma práxis pedagógica inerente ao próprio ser humano, pois,

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser autocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência como elaboração da realidade (KOSIK apud HETKOWSKI, 2004).

Teoria tem o sentido aqui das representações que o ser humano constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema conceitual elaborado segundo critérios lógicos, mas também segundo sua própria experiência vivencial e suas agendas de interesses, intencionalidades, necessidades.

A prática, enquanto a ação do ser humano sobre a própria natureza ou qualquer ação que possa transformar o estado natural das coisas. A prática pedagógica representa a síntese destas dimensões, mesmo nos casos em que na ação não esteja a ciência (de consciência) da teoria, esta está subjacente àquela, mas, “destina-se a um objeto específico que é a produção do conhecimento, histórico e socialmente condicionada (SAVIANI apud LIMA JR., 2008)

Não se trata, portanto, do enquadramento das ações desenvolvidas na escola num feixe de teorias pré-concebidas e já organizadas, nem tampouco negá-las, mas trata-se de um processo de ação-reflexão permanente, valorizando inclusive as teorias oriundas desta dimensão dialógica, valorizando a singularidade dos sujeitos e forjando práticas pedagógicas que possam responder às necessidades particulares de cada instituição, afinal cada escola é quem pode se autorizar em sua práxis.

No tocante às práticas pedagógicas em sua relação direta com as mídias, estas acabam configurando-se como práticas “tarefeiras” e cumpridoras de orientações oficiais, ou seja, estas práticas vêm, na maioria das vezes, a reboque de políticas públicas ou programas oficiais como o PROINFO e TV Escola que priorizaram o acesso aos aparatos técnicos sem a preocupação explícita de oferecimento de uma formação mais sólida em que pudesse consolidar a compreensão das potencialidades das máquinas na produção de práticas que fizessem um diálogo permanente entre a escola e a vida cotidiana, numa mixagem entre teoria e prática. Quer dizer, produzem-se aqui práticas pedagógicas condicionadas, dicotomizadas tanto desta noção de uma práxis educativa como também dicotomizada entre os saberes escolares e a vida cotidiana.

Quando há dicotomia entre teoria-prática e uma desvinculação da prática pedagógica com outras práticas sociais, o professor não consegue perceber o movimento complexo que envolve a esfera humana e que revela o sujeito como ser autocriativo. Tampouco é capaz de entender a contextura das realidades, da história e da ação humana como possibilidades para desencadear atividades autocriativas como, por exemplo, redimensionar as TIC para gerar espaços mais críticos e dinâmicos, associados à participação efetiva

de alunos, professores, pesquisadores, pais e comunidade em geral. (HETKOWSKI, 2004, p 149;)

Neste sentido, não há que se esperar o desenvolvimento de práticas mais audaciosas visando atender os interesses mais capitais das escolas a partir do estabelecimento de políticas públicas que criem as condições para tal. Reside aqui a necessidade de subversão, de se autorizar na produção de práticas pedagógicas que possam refletir a identidade de cada escola e, em nossa discussão aqui proposta, práticas pedagógicas que atuem numa concepção de uma comunicação numa perspectiva dialógica e compreendam as mídias em sua dimensão não apenas técnica, mas também potencial; partícipes destas práticas pedagógicas. Ou ainda, compreender que,

É possível que os professores explorem os espaços vazios e fluídos, os quais possibilitam uma educação e uma prática críticas, tendencialmente subversivas, rompendo com a educação enquanto mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (HETKOWSKI, 2004, p. 150).

Numa escola do Estado de São Paulo, uma professora levou para sua sala de aula um rótulo de um produto alimentício consumido pelas crianças. Era uma turma do Ensino fundamental I. No rótulo, dizia que o produto, em condições adequadas, seria degradável em noventa dias. Assim, a professora, após desenvolver atividades com números e o conceito de degradação, convidou os alunos ao pátio da Escola para enterrar o produto (tudo devidamente registrado) e, após noventa dias, voltariam para desenterrá-lo e confirmar a informação do rótulo. Passados os noventa dias, a turma dirigiu-se para o pátio e qual não foi a surpresa quando o produto estava lá intacto. Perguntas se seguiram: professora, a senhora está mentindo? O que aconteceu? Por que não se degradou? Estes questionamentos foram importantes para a professora entrar na discussão sobre as mensagens que são postas todos os dias pelas mídias e que nem sempre são verdades absolutas, aliás, todas as mensagens midiáticas são passíveis de questionamento. Após o registro deste momento, foi encaminhado para a empresa responsável pelo produto um relatório do acontecido o que imediatamente levou a empresa a se deslocar até a escola

para se justificar com os alunos e a Escola, oferecendo produtos a fim de que o fato não ganhasse os holofotes das mídias.

Analisando esta situação e principalmente observando o nível de ensino (Fundamental I), cremos nesta possibilidade de criação e recriação de práticas pedagógicas subversivas, a partir das mídias disponíveis em cada escola, conferindo-lhe uma abordagem comunicativa, pois abre espaço para discordância, questionamento e tensionamento da própria realidade. Numa verdadeira práxis pedagógica, a professora referida uniu teoria e prática no forjamento de uma prática pedagógica dialógica e comunicativa na formação de sujeitos críticos.¹⁶

¹⁶ Este relato foi feito informalmente por uma funcionária do IMETRO numa viagem que realizei ao Rio de Janeiro em 2007. O relato foi feito na viagem aérea.

2. UM MERGULHO CONCEITUAL: A SUSTENTABILIDADE TEÓRICA

As discussões e a(s) referencialidade(s) de uma sociedade não se referem apenas à questão analítica teórica, mas trata-se de compreender que as sociedades se estruturam a partir delas em sua forma de compreensão da vida e a própria produção de conhecimento dentro de um leque referencial como também a organização e funcionamento das instituições sociais. Gerações inteiras nascem e vivenciam cada momento histórico bebendo na fonte de sua contemporaneidade. Porém, longe de estabelecermos uma visão de que os indivíduos são resultados de seu tempo numa relação de causa e efeito, acreditamos que, por sua inquietude e curiosidade que caracterizam o ser humano, mesmo com a sedimentação de uma forma de ser e pensar de cada período histórico, sempre existem potenciais subversores da ordem estabelecida. Mas esta subversão não diz respeito a uma rebeldia sem causa, ela faz parte da busca incansável do ser humano em ser mais, a busca de novas possibilidades e formas de pensar e viver, a busca de produção de outros conhecimentos e, ainda, a busca de conhecer a si próprio.

A escola, por exemplo, não se constitui em uma exceção, enquanto instituição carregada de significados de seu tempo. Surgida a partir de uma visão do mundo moderno, sua lógica de funcionamento é produto do pensamento científico clássico, no qual o conhecimento necessita de uma divisão para que, compreendendo as partes se chegue a sua totalidade. Portanto, a escola é uma instituição moderna e funciona segundo sua lógica.

O processo de passagem ou de internalização de outra lógica de pensamento não se dá nem por uma determinação legal ou mesmo conceitual, mas sim por um processo permanente de conflitos, inquietações tanto do ponto de vista conceitual, filosófico e teórico como também de um conflito individual interno, à medida que cada um se vê diante de situações e vivências diferentes de um modo de ser já “estabelecido”. Na verdade, na radicalidade de nossa avaliação, compreendemos que sempre haverá este momento de transformação, pois a sociedade e a vida são dinâmicas e assim a história humana vai se tecendo.

A sociedade contemporânea, a partir de sua lógica de funcionamento, vive toda espécie de conflito na tentativa de seu entendimento. Esta própria tentativa de entendimento faz parte do pensamento racional na busca de uma inteligibilidade ou explicação de tudo. Portanto, o conflito estabelecido entre a escola e a contemporaneidade é que a primeira opera numa outra lógica de funcionamento e tem em sua estrutura esta dificuldade, não diríamos de se adaptar, mas sim de compreender novos modos de funcionamento da sociedade e do próprio pensamento humano. O advento das tecnologias de informação e comunicação não se caracteriza enquanto o advento somente de técnicas capazes de dinamizar a vida social. Elas imprimem também uma lógica de funcionamento do pensamento humano e de suas formas de ser e estar no mundo.

Analisando sob uma ótica histórica, é de fundamental importância no desenvolvimento das sociedades. As tentativas de retenção ou fechamento em nichos, como foi o caso do conhecimento científico preso em seus dogmas e linguagens específicas, quase sempre renderam revoltas, subversões e inquietações de seus mais variados estilos. A marca da sociedade contemporânea é este processo de socialização do conhecimento. A cada dia a ciência vai se familiarizando com a vida cotidiana, as informações estão sendo disponibilizadas com filtros menos rígidos. Creditamos este movimento ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação – as mídias – enquanto resultado de atendimento de necessidades comunicacionais das sociedades em busca da democratização do conhecimento humano.

As tecnologias de informação e comunicação – as mídias - são resultados da produção do conhecimento humano e assim, não há sentido de diferenciação entre o agir criativamente e o produzir artefatos instrumentais, à medida que este imbricamento torna-se condição *sine qua nom* no processo de entendimento das tecnologias na contemporaneidade tendo como centralidade o ser humano. Toda esta produção e socialização do conhecimento e, portanto, das tecnologias de informação e comunicação, está situada historicamente e assim sendo, qualquer transformação e revitalização por vir do conhecimento humano estarão pertinentes a este itinerário dinâmico da humanidade. O

diferencial, portanto, é a apropriação do conhecimento a partir de uma lógica de funcionamento e não o conhecimento em si que precisa ser socializado.

2.1 Contemporaneidade e Mídias: Relações Implicadas

Santos (2008), faz uma análise/constatação da contemporaneidade, enfatizando o processo da globalização como um construto ideológico e não como um produto natural do desenvolvimento social. Neste processo de análise, o autor identifica três mundos existentes e simultâneos: primeiro, o mundo globalizado que seria exatamente a ideia da tentativa de nos fazer crer na impossibilidade de uma sociedade fora desta ideologia globalizante; o segundo seria a sociedade imersa numa globalização perversa, ou seja, a fotografia mais nítida da sociedade contemporânea e, em terceiro, seria a possibilidade da edificação de outro modelo social ou, “outra globalização” na qual o ser humano possa ser o foco das atenções e não mais as questões econômicas e a competitividade desenfreada, característica do mundo atual.

Na fomentação desta outra globalização, os espaços cotidianos ou os espaços banais (que podem ser interpretados como os espaços não formais) têm sua lógica, precisando ser validados também como um saber, afinal, é nas experiências vivenciais que vão se constituindo outras relações e outras formas de pensar, principalmente quando se trata das classes menos favorecidas que, imersas em carências permanentes, tendem a se recriar a todo instante na busca da sobrevivência e neste movimento, aguça a criatividade e outras formas de conceber esta sociedade. Assim, é no cotidiano que a ideologia da globalização vai perdendo sustentação e outras possibilidades vão sendo constituídas.

O desenvolvimento histórico das sociedades, segundo Santos (2008), está atrelado ao desenvolvimento das técnicas, porém quando estas são utilizadas desconectadas do estado da política, a geração da perversidade atual, pois sua utilização terá sempre uma intencionalidade pragmática, ou seja, a busca de satisfações individuais na tentativa de alimentar a competitividade e a busca por lugares privilegiados, bem como do acúmulo desigual do capital.

Um dos aspectos mais marcantes na sociedade contemporânea diz respeito ao avanço das tecnologias da informação e comunicação – as mídias - que, via de regra, proporcionam a socialização das informações; daí as denominações de estarmos numa sociedade da informação, do conhecimento ou mesmo da comunicação. Apenas não podemos perder de vista que esta socialização não se dá de forma uniforme, pois vivemos num modelo de sociedade capitalista e, como tal, vivemos também suas contradições. Desta forma, “a informação instantânea e globalizada por enquanto não é generalizada e veraz, porque atualmente é intermediada pelas grandes empresas da informação” (Santos, 2008, p.28). Nesse sentido, ainda persiste a existência de um processo de tirania da informação que, junto com a tirania do dinheiro produzem “a história atual do capitalismo globalizado” (Santos, 2008, p. 35). Esta tirania da informação é imprescindível para o modelo de sociedade capitalista observando a necessidade de “controle dos espíritos” para a regulação das finanças na tentativa de fortalecimento da ideia de um pensamento único negando a historicidade dos fatos, sua politicidade e ratificando a ideologia de que não há outra sociedade possível.

Aqui reside a marca essencial deste modelo social: sua intenção de domínio ao mesmo tempo em que o avanço das tecnologias da informação e comunicação proporcionam exatamente a subversão desta lógica socializando informações e proporcionando a produção de conhecimento de forma autônoma.

Neste contexto, o autor enfatiza que será dos países subdesenvolvidos que surgirão as alternativas para a construção de outro mundo possível, pois a lógica construída nos seus espaços banais cria resistências às imposições vindas dos países centrais, como também vão constituindo sua própria identidade e fomentando a sociedade possível dentro de suas limitações e ao mesmo tempo possibilidades. A partir das adversidades vivenciadas é que surge uma tomada de consciência à medida que o vivenciado não condiz com o prometido e apresentado à sociedade, sejam pelas instituições, empresas, como principalmente pelos veículos de comunicação e informação. Porém este processo de tomada de consciência não acontece de forma homogênea “nem

segundo os lugares, nem segundo as classes sociais ou situações profissionais, nem quanto aos indivíduos” (SANTOS, 2008, p.168). Cada sociedade, cada indivíduo, possui um ritmo e este precisa ser respeitado na construção de outra sociedade, contrariando também, neste sentido, mais um aspecto da ideologia da globalização de que há uma velocidade permanente na sociedade atual e que todos precisam se adaptar. Na verdade, além deste ritmo imposto não ser para todos, já que o acesso a bens, técnicas, informação é ainda restrito, a ideia da velocidade única nega a subjetividade humana e por fim nega outra globalização possível.

A partir desta análise, percebemos em Santos (2008), uma compreensão crítica da dinâmica social em sua contraditoriedade na sociedade capitalista, quando vislumbra a necessidade e a possibilidade de uma sociedade que denuncia o estado em que ela está, a fim de realizar uma avaliação mais politizada.

Percebemos, portanto, o que as transformações nos modos de funcionamento da sociedade têm a ver com suas referências; com sua produção de conhecimento e que estes elementos orientam as formas de organização das instituições sociais e mais ainda, as formas de ação de cada indivíduo.

Encontramo-nos numa fase que ainda representa as contradições típicas de uma sociedade capitalista. Enquanto não tivermos universalizado o acesso (etapa primeira do processo de democratização) às tecnologias de informação e comunicação (Tic), não podemos caracterizar a sociedade contemporânea como democrática, ou seja, falar em sociedade da informação, da comunicação, do conhecimento, é válido, pois cada um prioriza um determinado aspecto desta sociedade contemporânea, porém requer politizarmos estas concepções a fim de não cairmos numa armadilha ideológica, na qual se reproduz um discurso universal deixando de lado as diferenças existentes no seio da teia social. Analisando os dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil, apenas 6% da população têm acesso à TV por assinatura; 36% têm acesso à telefonia fixa; 25% possuem computador de

mesa e apenas 18% têm acesso à internet¹⁷, por exemplo, é notória esta divisão de acesso às tecnologias de informação e comunicação (Tic) e por consequência às informações, criando um hiato histórico deste modelo de sociedade que decide quem deve e não deve ter acesso a quaisquer bens.

Uma das características ideológicas que a sociedade contemporânea tem não é sua opção por um ponto referencial como foram os períodos que a antecederam, mas sim sua mixagem, no sentido de que nem Deus nem o homem deixaram de ser referência na organização da vida social, apenas deixaram de ser a única referência. A sociedade contemporânea amplia as referências e neste alargamento o homem se comporta, muitas vezes, atônito, pois as marcas da modernidade são tão fortes que se criou uma necessidade desta referência maior para que possa autorizar os modos de ser sociais. Deus, o homem e outros saberes que não somente o científico são as referências de construção desta sociedade. É nesse contexto, que ganham centralidade nesta discussão, a produção e a utilização de tecnologias de informação e comunicação, conforme já sinalizamos anteriormente, fazendo referência à socialização de informações e conhecimentos e, portanto, alargando as referências sociais.

Segundo Schaff (2007), realizando uma análise desta sociedade contemporânea, a evolução histórica das duas revoluções da humanidade: a primeira situada historicamente entre o final do século XVIII e o início do XIX, conhecida como a Revolução Industrial, caracterizou-se objetivamente pela substituição da força humana pela energia das máquinas. A segunda revolução, segundo esse autor, estamos vivenciando, essa por sua vez, caracteriza-se essencialmente pela eliminação do trabalho no sentido tradicional, uma vez que esta revolução técnico-científica ou técnico-industrial é caracterizada por três grandes elementos: a microeletrônica, microbiologia e evolução energética e primam por valorizar o trabalho intelectual, pondo em debate a própria localização da categoria trabalho na sociedade contemporânea.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2008/index.htm>> Acesso em: 04 de nov de 2009.

Ou seja, o futuro não está no desenvolvimento das tecnologias, que seria um processo natural, mas sim na ação humana diante delas. O processo de desenvolvimento de tecnologias para Schaff (2007), é um processo natural do desenvolvimento da humanidade. Este desenvolvimento, porém tem como base impulsionadora o conhecimento científico, já que nesta sociedade de avanço tecnológico com o crescente aumento da automação plena da força produtiva e que a caracteriza como a sociedade informática, “a ciência assumirá o papel de força produtiva” (SCHAFF, p.43, 2007).

Na perspectiva de desaparecimento do trabalho em sua concepção tradicional, desaparecerá indubitavelmente as classes trabalhadoras ou proletárias e os capitalistas ou patrões, numa concepção marxista. Os seus lugares serão ocupados “por um estrato social integrado por cientistas, engenheiros, técnicos e administradores, que se incubirão do funcionamento e dos progressos da indústria e dos serviços.” SCHAFF (2007, p. 45),

Diz ainda Schaff que,

É bastante compreensível que as fileiras deste estrato social sejam formadas principalmente por técnicos e administradores na qualidade de organizadores da produção e dos serviços. Que em suas fileiras sejam incluídos os representantes das ciências (não só das disciplinas tecnológicas, mas também das ciências fundamentais como, por exemplo, a matemática, a física, a química, a biologia etc), sem os quais seriam impossíveis os progressos da moderna tecnologia, pode ser facilmente explicado pelo fato de que a ciência é hoje um instrumento de produção cuja importância é crescente e cada vez mais determinante para o progresso em geral. (SCHAFF, 2007, p. 45,)

Queremos reafirmar aqui nosso posicionamento diante da compreensão das tecnologias da informação e comunicação na sociedade contemporânea no sentido de que, a ciência possui seu papel relevante no desenvolvimento de tecnologias, mas não se caracteriza como o único tipo de conhecimento, nem como o principal, pois há uma simbiose entre tecnologias e conhecimento humano, criatividade humana, produção de conhecimentos e, portanto, a valorização de outros saberes. A produção de conhecimento, logo, a produção de tecnologias não se restringe a um foco do saber humano, neste caso o

científico, mas sim se torna até uma tentativa de compreensão do ser humano a partir de uma visão mais ampliada dele mesmo. Entretanto, convém destacar que Schaff não está defendendo a hegemonia da ciência. Aqui, simplesmente ele está analisando o desenvolvimento do capitalismo com base nessa racionalidade (LIMA Jr. 2010)¹⁸

Neste sentido, é importante compreender que,

(...) quanto mais há diversidade mais eu sou pobre, porque vejo que a realidade é bem mais rica do que aquilo que eu conheço dela. Se tenho cinco contatos com essa realidade, isso prova que essa realidade possui tudo aquilo na unidade, enquanto que eu a possuo na diversidade. Minha inteligência, pois, é relativa a essa realidade (DOMINIQUE, 1996, p.29, apud LIMA JR, 2005, p. 55,)

Estas reflexões nos conduzem a compreender as tecnologias de informação e comunicação como centralidade na sociedade contemporânea, pois a partir delas outras referências ganham notoriedade, visibilidade e, se no período medieval a Igreja era a grande referência de propagação, divulgação e consolidação do pensamento dos modos de ser medievais; a ciência cumpria este mesmo papel na modernidade junto com as instituições criadas para tal fim. Como vivemos numa sociedade veloz, multirreferencial e que na sua complexidade busca uma alquimia do leque de informações para a produção de conhecimento, eis o destaque para o processo comunicacional na contemporaneidade observando, inclusive, o fato de que as próprias tecnologias de informação e comunicação serem paradoxais, ou seja, à medida que seu desenvolvimento é representativo da sociedade capitalista, por outro lado, a partir delas pode-se subverter e superar esse mesmo sistema.

2.2 Os gergens da contradição do modo produtivo contemporâneo: potenciais dos princípios informacionais e comunicativos.

¹⁸ Texto extraído do processo de orientação em 11 de julho de 2010.

Numa tentativa de realizar uma análise e reflexão sobre a sociedade contemporânea, Toffler (2007), opta por uma abordagem sociológica utilizando-se didaticamente de uma classificação de três grandes períodos que caracterizaram/caracterizam as sociedades. Embora se trate de uma obra densa – A terceira Onda – o próprio autor reconhece o inacabamento das abordagens porque, ao mesmo tempo em que apresenta perspectivas futuristas, assinala a necessidade de deixar o espaço garantido para as incertezas demonstrando sua capacidade dialógica numa análise social. Assim, fala da existência de “ondas” sociais, ou seja, como não há solidez nas dinâmicas sociais, essa terminologia denota que, embora se possa identificar uma determinada sociedade por suas características em determinado período histórico, estas mesmas características não se constituem como dogmas, mas em sua própria vivência haverá momentos de desequilíbrio nas próprias estruturas estabelecidas. A 1ª onda caracteriza-se pela fase agrícola; a segunda onda é marcada pela Revolução Industrial e a 3ª onda que trata desta sociedade contemporânea que carece de uma denominação específica que tente descrever a potência das transformações contemporâneas e aí está uma de suas características: o não lugar, a flexibilidade, a complexidade em todos os sentidos da vida social desde as relações econômicas até as questões mais intersubjetivas de cada um. Resumidamente esta abordagem estaria assim caracterizada:

1ª Onda: localizada historicamente por volta de 8000 a.C tendo como marco identificatório a Revolução Agrícola. Este momento identifica-se com a divisão simples do trabalho, uma economia descentralizada, um tempo rotativo, ou seja, não ordenado e a Terra como sendo toda a base da economia, da cultura, da família, política, enfim, da própria vida.

2ª Onda: o tempo aqui já não é mais cíclico e sim linear e dentro de determinado espaço, afinal, este momento caracteriza-se com a chamada Revolução Industrial ou o Industrialismo que, com a afirmação do modelo social capitalista, vislumbrava uma sociedade organizada a partir dos princípios da racionalidade, realizando modificações estruturais na vida social e produtiva se

desembocando no próprio modo de pensar e agir de toda sociedade. Esta nova configuração, sendo fiel ao modo de ser capitalista, tinha como foco uma preocupação obsessiva com o capital.

3ª Onda: é o momento histórico que vai se desenhando quando o modelo industrial não mais consegue dar respostas convincentes para as necessidades sociais. Novos elementos vão se configurando ou surgindo, trazendo consigo novos modos de funcionamento social ou ainda, quando “as estruturas políticas do industrialismo estão cada vez mais ultrapassadas, incapazes de enfrentar as complexidades da atualidade (TOFFLER, 2007, p. 88)” Assim, evidencia-se, por exemplo, a proeminência das tecnologias da informação e comunicação, desconfigurando tanto a noção de tempo cíclico da 1ª onda como também do tempo ordenado, promovendo uma ruptura entre o produtor e o consumidor (característico da Revolução Industrial) para o possuidor. Enquanto que na 1ª onda a referência maior era a Terra, na 2ª onda tinha-se a produção, o dinheiro, a racionalidade e, portanto, o homem na centralidade organizativa da sociedade. Agora se pode falar em multirreferencialidades. A 3ª onda amplia os referenciais sociais, promovendo rupturas de fronteiras, criando condições para hibridismos culturais sem perder as identidades próprias, tudo a partir dos avanços no campo das tecnologias da informação e comunicação e por estas características operarem transformações na dinâmica social. Pode-se falar na 3ª onda como uma revolução das referências a partir de uma alteração em seu sistema de comunicação.

Compreendemos que os pensamentos de Toffler (2007), são pertinentes no sentido de realizar uma síntese de nossa abordagem. Estes dizem que

Chocando-se em mil pontos com os valores, os conceitos, os mitos e os costumes da sociedade agrícola, a Segunda Onda trouxe consigo uma redefinição de Deus...de justiça...de amor...de poder...de beleza. Despertou novas idéias, atitudes e analogias. Subverteu e suplantou pressuposições antigas a respeito do tempo, do espaço, da matéria e da causalidade. Emergiu uma visão de mundo poderoso, coerente, que não só explicava, mas também justificava a realidade da Segunda Onda... (TOFFLER, 2007, p.107)

E conclui dizendo que,

...nossa abordagem...será olhar para aquelas correntes de mudança que estão abalando nossas vidas, revelar as conexões subterrâneas entre elas, não simplesmente porque cada uma destas é importante em si, mas por causa da maneira como estas correntes de mudança correm juntas para formar rios de mudança ainda maiores, mais fundos, mais rápidos, que, por sua vez, correm para algo ainda maior: a Terceira Onda. Como o moço que se dispôs no meio do século a encontrar o coração do presente, agora começamos nossa busca do futuro. Esta busca poderá ser a mais importante das nossas vidas. (TOFFLER, 2007, p. 138)

Dentre todas estas ondas, a segunda foi a que fincou raízes mais profundas na própria consciência das pessoas, pois em sua força suplantou toda uma cultura da 1ª onda de forma abrupta e impositiva. Na sociedade contemporânea, na qual várias características desta 2ª onda não mais têm seu espaço, vivenciamos um conflito de ondas, pois aceitar novos tempos, nova visão de mundo e negar o que foi tido como eterno e imutável (as características do Industrialismo) causa espanto, receio e muitas vezes resistência. Diz Toffler (2007, p. 23) que esta nova civilização que agora se estrutura, “traz consigo novos estilos de família, modos de trabalhar, amar e viver diferentes; uma nova economia; novos conflitos políticos; e, além de tudo isto, igualmente uma consciência alterada”.

Há uma dificuldade na compreensão destes novos modos de ser e por mais que pareça ser incoerente ou mesmo sem sentido esta nova sociedade em que se configura este novo contexto social reflete a derrocada da 2ª onda e a emergência/insurgência de um mundo novo que, segundo o próprio Toffler “é a primeira civilização verdadeiramente humana da história registrada”.

Um dos aspectos mais enfatizados na caracterização de cada onda refere-se à dimensão da exploração de energia. Esta seria a condição organizativa para cada sociedade. Na sociedade da 1ª onda, por exemplo, utilizava-se de fontes de energia renováveis como animais, vento, marés etc. Não se trata aqui de dizer que esta sociedade tinha uma consciência maior nos aspectos ambientais, mas que naquele momento seu grau de desenvolvimento permitia

a utilização destas fontes. Em torno da utilização de energia, gira toda uma dinâmica social: organização familiar, organização e relações de trabalho, vida coletiva e estabelecimento de relações sociais.

Quando a sociedade da 1ª onda, por exemplo, utilizava-se de energia renovável como os ventos, não havia necessidade de exploração “irracional” da natureza; por sua vez era uma energia que não exigia “investimentos” nem concentração para sua distribuição. Enfim, não havia a preocupação na produção de energia para o funcionamento social. Num processo análogo, poderíamos dizer que o ritmo da sociedade respeitava ou condizia com esta dinâmica lenta de renovação da natureza; esta velocidade desdobrava-se na forma de organização familiar, na cultura e organização social.

A 2ª onda chega atropelando toda esta cultura, mudando inicialmente a fonte de energia ou a “Biosfera”. A energia necessária para fazer movimentar esta sociedade não mais seria explorada especificamente da natureza, mas criou-se a necessidade de exploração de forma menos racional, como também criou a necessidade de formar outras fontes energéticas não renováveis como o petróleo, bem como nas sociedades da 1ª onda, esta mudança teve diretamente seus reflexos na vida social e cultural de forma geral.

A 2ª onda, que num contexto analítico podemos chamar de Idade Moderna¹⁹, é marcada notadamente pela Revolução Industrial. Com ela, deslocam-se os ambientes de trabalho dos lares ou comunidades para a concentração nas fábricas; passa-se a produção em massa e em série. A família passa a viver de perto os efeitos deste processo, no sentido de que agora era necessário se deslocar para um ambiente de trabalho distante do lar; surge a necessidade de redistribuição dos afazeres, ou seja, os trabalhos domésticos passaram a ser feitos especificamente pelas mulheres enquanto os homens teriam de se

¹⁹ É bom salientar que esta fase da segunda onda refere-se ao que alguns autores chamam de Idade Moderna com o advento do pensamento racional científico e o pleno desenvolvimento do capitalismo, embora Toffler (2007), faz uma reflexão na qual não distingue muito os posicionamentos de sociedades capitalistas e socialistas no sentido de que tanto umas como as outras se utilizavam dos mesmos ingredientes (fontes de energia e também da infosfera) para a organização social.

deslocar para as fábricas para garantir o sustento da família. Por sua vez, surgem também, instituições especializadas para cuidar de funções antes cuidadas pelas famílias ou pelas comunidades; assim surgem as escolas para o cuidado da educação; instituições de idosos, hospitais etc. A segunda onda operou uma verdadeira revolução nos modos de ser, imprimindo um novo estilo de vida de forma vertical. A mudança na estrutura familiar foi incisiva: a família ampliada da primeira onda não caberia mais nesta nova sociedade, à medida que fortalecem o sentimento e a estrutura da propriedade, era necessária uma reestruturação familiar para a garantia de privilégios, pois numa família grande seria impossível acontecer. Sendo assim, a família propagada e defendida na segunda onda era a chamada família nuclear: pai, mãe e alguns poucos filhos apenas.

Já a terceira onda, segundo Toffler (2007), é uma revolução que mobiliza várias dimensões da via social seja no campo da tecnosfera, sociosfera ou da infosfera. Não há uma sobreposição de relevância destas dimensões no sentido de que uma tenha mais importância do que outra, mas o próprio autor enfatiza o destaque que ocupa a infosfera na revolução da 3ª onda, afinal, a informação tornou-se a maior matéria-prima para o desenvolvimento das sociedades. Não fazendo muito esforço para ratificar esta linha de raciocínio, é só perceber o que se convencionou chamar de mercado especulativo no qual uma informação aparentemente simples pode causar uma completa convulsão no mundo financeiro, que por sua vez vai se desdobrar na própria dinâmica da sociedade.

Toffler (2007), utiliza-se de uma metáfora cinematográfica para fundamentar esta relevância dos aspectos comunicacionais com os quais as sociedades da 3ª onda se estruturam. Desta forma, nem mais o *cowboy*, aventureiro, ou mesmo os guardas, ocupam papel de destaque, pois estes atuam com fatos concretos, ou seja, com elementos materiais: o bandido, o dinheiro, a salvação da mocinha...

Numa sociedade marcada pelo processo de informação, estes personagens perdem seu *status* cedendo lugar à figura do investigador, pois seu maior

trunfo, sua matéria-prima de trabalho é exatamente a informação. Neste cenário, nos idos dos anos 80, surge a figura de *James Boond* simbolizando esta transição de uma sociedade “materialista” para uma sociedade informacional.

O vídeo “Encontro com Milton Santos” (2006), ressalta que “o mundo é, a partir de onde o vemos”. Nada mais contundente para expressar a dinâmica e as transformações das sociedades a partir do enfoque de seus aspectos comunicacionais²⁰. Ora, numa sociedade em que sua matéria-prima fundamental é a informação os meios de comunicação (mídias em geral) ocupam evidentemente um papel de destaque, pois por um lado, existem as chamadas mídias de massa que traduzem informações com todo aparato ideológico forjando, inclusive, concepções de sociedade, mundo, ser humano. Não querendo dizer com isso que há uma relação de causa e efeito entre as produções midiáticas e o comportamento ou formação das pessoas, mas é evidente que esses meios exercem forte influência na construção de discursos sociais ao ponto em que,

De fato, é impossível traçar a fronteira entre a experiência mediada e a supostamente não-mediada. o estudo da mídia exige atenção a isso e exploração de suas conseqüências (SILVERSTONE, 2005, p. 142,)

Por outro lado, descortinam-se na sociedade da 3ª onda outras mídias “desmassificadas”²¹ em que vozes até então silenciadas passam a ter seu espaço; necessidades e questões particulares, ou seja, de pequenas cidades, grupos, passam a poder criar seus próprios meios comunicacionais fortalecendo identidades e comunicando-se a partir de suas vivências e linguagens singulares.

²⁰ Referimo-nos aos processos comunicacionais ao invés de simplesmente informacionais com a intenção de demonstrar que não se trata apenas de informações que estão sendo disponibilizadas, mas sim com o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, estas proporcionam uma alteração nos próprios processos de comunicação, os quais quebram a lógica do emissor e receptor passando para uma dimensão em que cada sujeito é em potencial emissor e receptor forjando a comunicação.

²¹ Expressão utilizada por Toffler para identificar outra lógica de comunicação através das mídias contemporâneas

Nesta lógica, sendo os meios de comunicação de massa ou desmassificados, o importante a destacar é que as sociedades necessitam das mídias para transmitir, elaborar, re-elaborar, produzir e usufruir da disponibilidade das informações transformando-as em conhecimento capaz de operar transformações na própria representação da vida social e particular, a partir da lógica singular de funcionamento de cada sociedade.

O processo de transmissão de informações, este é desenvolvido pelas mídias, não entrando aqui nos méritos das questões ideológicas. Fazemos esta afirmativa no sentido de realizar um contraponto com a Escola. Esta, por ser uma instituição eminentemente educativa, não é conveniente ocupar um papel de retransmissão destas informações, pois se as mídias já fazem este papel, a escola perderia o sentido mesmo de sua existência.

No processo educativo por sua tessitura, na intenção de formar indivíduos críticos para atuarem politicamente nos rumos da sociedade, é imprescindível que se desenvolvam práticas pedagógicas que possam questionar; tensionar a realidade social. Neste sentido, se a matéria-prima da sociedade da 3ª onda ou a sociedade contemporânea é a informação, este tensionamento cabe, não exclusivamente, à escola, desenvolvendo práticas pedagógicas com as mídias, não limitando-se em sua dimensão instrumental, mas trazendo para o seu espaço a realidade midiática, confrontando-a com a realidade vivencial de pais, alunos, professores, comunidade, enfim, no sentido de criação de um ambiente que promova uma educação crítica em vistas de emancipação de cada indivíduo, valorizando a potencialidade de reflexão de cada um em sua singularidade.

Se as mídias se configuram hoje por sua desmassificação, este é um grande avanço da sociedade na direção da democratização das informações, podendo a escola se emergir neste processo transformando informação em conhecimento a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas numa dimensão dialógica e comunicacional.

Exatamente por esta diversidade midiática que se apresenta na sociedade contemporânea com todas as suas lógicas próprias é que optamos por tratar em nossa investigação de mídias, tentando contemplar suas multiplicidades ao invés de nos limitarmos em uma delas especificamente, correndo o risco das abordagens ficarem muito restritas no sentido em que evidenciamos a diversidade midiática e fecharmos a discussão numa mídia específica. Claro que numa lógica de pesquisa científica faz-se mister a delimitação de focos de investigação o mais específico possível, a fim de obter uma apropriação do objeto de forma mais aprofundada. O diferencial em nosso caso é que se trata de um estudo que faz uma análise da dinâmica social - especificamente a partir do lugar que as mídias ocupam neste cenário – e que neste sentido nosso objeto investigativo, solicita esta abordagem panorâmica das mídias na tentativa de demonstrar uma fotografia complexa e ao mesmo tempo fidedigna da sociedade contemporânea a partir de uma lógica comunicacional. Mas, qual relação existe entre os meios de comunicação de massa ou desmassificados e a formação de uma dinâmica social?

Das sociedades primitivas até o período medieval, no processo de formação dos indivíduos, estes tinham referências reduzidas ou, por que não dizer, próximas de sua convivência imediata. Se “o mundo é a partir de onde eu o vejo” logicamente, o mundo, nesta sociedade, se passava numa dimensão próxima, concreta ou ainda referindo-se ao processo educativo, Toffler defende que,

Antes do advento dos meios de comunicação de massa, a criança da primeira onda, crescendo numa aldeia que mudava lentamente, construía seu próprio modelo de realidade tirado de imagens recebidas de um minúsculo punhado de fontes: o professor, o sacerdote, o chefe ou autoridade oficial, sobretudo da família (TOFFLER, 2007, p.162)

Um aspecto relevante nesta discussão diz respeito ao tempo. O processo comunicacional existente nestas sociedades além de ser efetivado a partir de referências reduzidas, não proporcionava um método de intercâmbio entre comunidades, ou melhor, dizendo, este processo acontecia em tempo compatível com os processos comunicacionais vigentes. As informações ou

discursos proferidos em determinadas instituições como a Igreja eram reproduzidos, por exemplo, no seio familiar; ideias divergentes, realidades diferenciadas existiam apenas em *ghetos* e, portanto, as mudanças na própria concepção de “outro mundo possível” se davam de forma compassada e gradual. Com isso não podemos afirmar que se tratavam de sociedades estáticas, mas evidenciar de que se tratavam de sociedades que numa relação quase que de causa e efeito, possuíam um processo comunicacional reduzido, limitado, imediato e, por conseguinte as mudanças operadas na própria dinâmica social eram também reduzidas, limitadas e imediatas. Nesta lógica de funcionamento, diz ainda Toffler referindo-se ao processo de formação da criança que,

As imagens que ele ou ela recebiam, além disso, eram altamente redundantes pelo menos em dois sentidos: vinham ordinariamente sob a forma de conversa casual, que é em geral cheia de pausas e repetições, e vinham sob a forma de ‘rosários’ de ideias, reforçadas por vários fornecedores de informação. A criança ouviu o mesmo ‘não farás’ na igreja e na escola. ambas reforçaram as mensagens enviadas pela família e o estado. Consenso na comunidade e fortes pressões para a conformidade agiam sobre a criança desde o nascimento para estreitar ainda mais o âmbito de imagens e o comportamento aceitável (TOFFLER, 2007, p. 163)

Surgem outros elementos na reconfiguração de determinadas sociedades tendo como marco a Revolução Industrial. Este período é caracterizado como a Idade Moderna, Científica ou mesmo a 2ª onda. Este período é marcado, dentre outras características, pela tentativa de descaracterização das sociedades até então estabelecidas suplantando suas formas de organização social, como também da própria forma de entendimento da vida, a partir da lógica do pensamento racional. A ciência é agora o grande Deus; a grande referência de organização das vidas pessoais e da sociedade de forma geral.

No seio desta nova configuração social, estava o desejo de expansão da economia, da exploração racional da natureza, descobertas de novas fontes geradoras de riquezas e assim, promoveu-se uma verdadeira revolução nos meios de transporte e, por conseguinte também nos meios de comunicação. Uma sociedade que retira recursos de seu ambiente de trabalho de modo rural

e os coloca em ambientes coletivos – as fábricas – a partir de toda uma hierarquia de comandos, obrigatoriamente necessitava reformular seu próprio sistema comunicacional, tanto para se fazer entender as mensagens (ordens) de comando como também para transformar a comunicação, até então rudimentar, no sentido de esta ser estabelecida de forma próxima, pessoal; para uma lógica comunicacional de um emissor e vários receptores. Não somente neste sentido se justifica a mudança no processo comunicacional; a sociedade moderna queria expandir seus mercados consumidores e para tanto, também necessitaria, concomitantemente, da revolução nos meios de transportes revolucionando os meios de comunicação. As sociedades modernas vão acelerando seus ritmos de vida e de transformações sociais. Surgem então os meios de comunicação de massa.

Por mais que o pensamento racional da Idade Moderna apresentasse a tentativa de enquadrar as sociedades numa lógica do pensamento único, tentando vender a imagem da sociedade “das luzes”, sabedoria, caricatura ideal de modelos de vida; mesmo utilizando-se para isso exatamente dos meios de comunicação de massa, sempre existem lacunas nas quais este intento de padronização não consegue lograr êxito. Com a expansão dos meios de comunicação, expande-se também o alargamento das referências e, portanto, vão se criando espaços para ideias diferenciadas que mais tarde vão contestar este próprio modelo de vida individual e coletiva. Ou ainda,

A segunda onda multiplicou o número de canais de que o indivíduo tirava a imagem da realidade. A criança não mais recebia apenas imagens da natureza ou das pessoas, mas também as recebia dos jornais, das revistas de massa, do rádio e, mais tarde da televisão (TOFFLER, 2007, p. 163)

É neste cenário contraditório que se instala a “nova” sociedade: na intenção de uma padronização social utilizando-se dos meios de comunicação para este fim, os próprios meios vão criando certa autonomia no sentido de que este modelo social promoveu também mudanças significativas no sistema político com o surgimento dos Estados-Nação e com eles o florescimento de sistemas de governos de orientação democrática e assim, em sistemas democráticos, os

meios de comunicação não poderiam ser exclusivos do domínio particular, pois o Estado deveria interferir na vida dos cidadãos; desta forma é que os meios de comunicação vão criando autonomia, passando a produzir e emitir mensagens/informações que, aos poucos, foram minando as bases da própria sociedade moderna, à medida que mais e mais a sociedade foi se desvinculando da ideia do pensamento único e criando seus próprios estilos tanto de comunicação como da própria vida.

A sociedade industrial, como também é conhecida a sociedade moderna, vai entrando em seu próprio labirinto no sentido de que muito do que se prometeu não se efetivou, criando todo um ambiente de tensão tanto social como individual, promovendo conflitos entre nações ao mesmo tempo em que também surgiram ramificações das ciências no tratamento de “conflitos” psicológicos pessoais. A modernidade vai perdendo o fôlego, esgotando seu repertório de soluções; o modelo de sociedade industrial não mais atende às necessidades sociais: as instituições, modelos políticos, processos educacionais, sistemas de saúde, convívio social, como também todo sistema comunicacional, enfim, as sociedades “esgotadas” da modernidade clamam por outra atmosfera, outro modelo social.

A sociedade que se ergue a partir desta desintegração gradual da modernidade, ao invés da falta de uma denominação ou classificação, como defendem alguns autores, possui uma variedade de nomes na qual cada um prioriza algum aspecto específico da dinâmica social e assim, a dificuldade é assumir esta identidade: a multiplicidade de elementos constituintes que não permitem uma classificação exclusiva, mas sim uma sociedade que vai se configurando por sua diversidade, ao invés da sobreposição de valores, vai interligando-os numa teia que não se apresenta nem o fim, nem o começo.

Assim, fala-se de uma Sociedade Informática Schaff (2007); Sociedade da Informação e Comunicação Babin (1989) e Toffler (2007); Sociedade Pós-industrial (Bel, apud Toffler); Sociedade superindustrial Toffler (2007). Todas estas tentativas de adjetivação enfatizam determinados aspectos e, portanto, todas são válidas. Para nossa investigação, optamos em adotar a Sociedade

Contemporânea na perspectiva de que esta, por sua abrangência terminológica, possa contemplar esta visão de amplitude que caracteriza esta Nova Era, embora enfatizemos o aspecto das transformações diretamente relacionadas aos processos comunicacionais, destacando o papel das mídias e a própria função social da escola neste cenário.

Seria inconcebível para o homem moderno visualizar outro modelo de comunicação, já que os meios de comunicação de massa de seu tempo apresentaram-se como verdadeiros semideuses capazes de construir formas de pensar e viver de toda sociedade. Porém na sociedade contemporânea, os meios e comunicação vão se desenvolvendo não somente em sua dimensão técnica, mas também de propriedade. Cada dia mais, estes estão sendo apropriados por grupos minoritários como moradores de favelas e pequenas cidades a partir das rádios comunitárias, grupo de mulheres, grupos antirracistas, artistas “mortos” pelas mídias de massa, grupos religiosos, enfim, se desenha outra geografia dos meios de comunicação na qual estes vão perdendo sua força e mesmo identidade da lógica de massificação e “são repelidos em muitas frentes ao mesmo tempo pelo que eu chamo ‘os meios de comunicação de massa desmassificados’”. (TOFFLER, 2007, p. 164). Vão surgindo assim mídias que atendam às necessidades mais individualizadas fora de padronizações. Folhetos, jornais locais, vão ganhando mais espaços, pois as comunidades desejam agora serem reconhecidas em sua cultura, em sua linguagem em seu estilo de vida e modos de ser. Estão encontrando esta efetivação na apropriação dos meios de comunicação e no forjamento de processo comunicacional horizontal, ou seja, cada um é emissor e receptor potencial das mensagens e informações veiculadas a partir destas mídias localizadas.

Esta desmassificação não diz respeito apenas ao sentido de propriedade dos meios de comunicação. O surgimento de jogos eletrônicos, por exemplo, possibilitam às pessoas a interação com as máquinas, se apropriando de seu funcionamento ao mesmo tempo em que saem do lugar de receptores passivos para o de manipuladores dos próprios aparelhos. Os canais de TV por assinatura são outro exemplo, pois proporcionam aos usuários a possibilidade

de escolha, pois têm à sua disposição uma variedade de informações na qual pode ser escolhido o que mais se identifica com cada gosto pessoal. Este formato vai rompendo ainda mais a "ditadura" da TV na qual todos tinham apenas uma alternativa do que ver e consumir através da mídia televisiva. Neste sentido, o público vai também se desmassificando sendo individualizado ao ponto que "a televisão comercial não mais será capaz de impor nem o que será visto ou quando será visto" (O'Connor, 1986, apud Toffler, 2007, p.170). Mais diretamente falando, Toffler diz que

Os meios de comunicação em massa estão sob ataque. Novos veículos de comunicação desmassificados estão proliferando, desafiando – e algumas vezes mesmo substituindo – os meios de comunicação em massa que foram tão dominantes em todas as sociedades da segunda onda (TOFFLER, 2007, p. 170).

Este deslocamento configurativo dos meios de comunicação tem um impacto direto na formação cultural, social e pessoal nas sociedades. A desmassificação representa um alargamento das referências de construção do imaginário de vida, representa a quebra do pensamento de massa, pois agora nem todos recebem as mesmas mensagens no mesmo espaço de tempo promovendo, assim, uma variedade de informações e forçosamente a criação da necessidade de diálogo em busca de entendimentos sobre um mesmo "produto midiático", por exemplo. Uma boa representação desta dinâmica é a utilização dos aparelhos celulares: movimentos reivindicatórios²² são organizados sem a necessidade de mídias de massa, transmissão de mensagens cotidianas, rádio, acesso à internet, a vídeos, ou seja, uma variedade de fontes de informações em uma única mídia de caráter estritamente pessoal proporcionando, assim, a diversidade e direito de escolha do que se deseja ver e ouvir. São os meios de comunicação potencializando as transformações sociais desta sociedade contemporânea. O grande impacto neste sentido é que agora,

²² Referência ao movimento conhecido como "A revolta do buzú" onde estudantes secundaristas de Salvador-Ba mobilizaram-se contra o aumento das passagens de ônibus da Capital e também cobrança do passe livre. Aconteceram até 40 manifestações simultâneas num mesmo dia entre os meses de agosto e setembro de 2003.

Em vez de apenas recebermos nosso modelo mental de realidade, nós agora somos impelidos a inventá-lo e continuamente a reinventá-lo. Isto coloca um enorme fardo sobre nós. mas também conduz, à maior individualidade, à desmassificação da personalidade, assim como da cultura (TOFFLER, 2007 p. 172)

E prossegue o mesmo autor:

Quanto mais uniformes formos, menos precisaremos saber a respeito uns dos outros para predizermos o comportamento uns dos outros. Quanto mais individualizadas ou desmassificadas ficam as pessoas em volta de nós, mais precisamos de informação... para predizer, mesmo aproximadamente, como elas vão se comportar em relação a nós. E a não ser que possamos fazer tais previsões, não poderemos trabalhar nem mesmo viver juntos (TOFFLER, 2007, p. 173).

Ou seja, o processo de desmassificação seja ele dos meios de comunicação e, por conseguinte das próprias pessoas, atua na construção da própria personalidade dos indivíduos, criando a necessidade de informações. Estas precisam chegar a cada um potencialmente e aí podemos evidenciar o papel das mídias nesta sociedade contemporânea a partir desta sua funcionalidade de proposição de transmissão, criação, troca, re-elaboração e síntese de informações; agora, desmassificadamente.

Se as mídias ocupam um papel fundamental na sociedade contemporânea, na mesma direção de importância, cabe o papel da escola em sua dimensão educativa. As informações por si só não são suficientes no desenvolvimento de uma sociedade crítica, estas precisam ser digeridas, refletidas e analisadas, conferindo-lhes um sentido próprio, desvendando elementos ideológicos. Neste intento, é que percebemos o papel também de destaque da escola, pois dialogando permanentemente com as mídias possa desenvolver práticas pedagógicas sob a lógica comunicacional na construção de uma sociedade democrática.

2.3 Afinal, de qual lugar falamos de tecnologias?

Após esta tentativa de contextualização, cabe-nos agora um posicionamento diante de nosso propósito: de que lugar mesmo falamos em tecnologias? Falar em tecnologias da informação e comunicação nos dias de hoje, principalmente nos ambientes escolares de todos os níveis, geralmente ganha duas dimensões: ou se remete à ideia de técnicas ou simplesmente visualiza-se o computador conectado à internet como identidade destas tecnologias. O que sustenta nossa discussão em torno das tecnologias da informação e comunicação é o conhecimento humano enquanto fonte primária de sua produção.

Lima Júnior (2005), por exemplo, respaldando seus estudos numa dimensão antropológica e histórica, nos diz que,

...a tecnologia tem sua gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um complexo humano-coisas-instituições-sociedade, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) predeterminados, estanques e definitivos (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 15).

Tecnologia tem a ver com criatividade; com o conhecimento humano e com a própria inquietude ou curiosidade inerente ao ser humano. Se a produção de tecnologias tem a ver com o conhecimento humano, evidencia-se aqui a importância de destacarmos outros saberes patípicos da produção do conhecimento humano e que têm sua validade na constituição do contexto vivencial. Estes saberes, sejam eles de cunho filosófico, religioso, artístico ou do senso comum, fazem parte da tessitura epistemológica do ser humano e, como tal, devem ser reconhecidos também em sua validade na produção de tecnologias afinal, é necessário,

Identificar e reconhecer que outras formas de conhecimento têm sua racionalidade ou inteligibilidade própria, distinta e que convivem no cenário histórico-social, cada uma com suas regras, convenções, métodos (modos de se produzir) próprios. Cada uma cumprindo determinadas funções sociais, gerando leques de possibilidades, contendo também limitações e impossibilidades (LIMA JÚNIOR, 2005, p.30)

A produção de tecnologias, segundo Lima Júnior (2005), não se limita à produção de técnicas ou aos aparatos instrumentais no sentido exclusivo de atender às demandas cotidianas ou mesmo superar necessidades humanas já que, para o autor, esta produção, torna-se um processo dialético e dialógico à medida que ao mesmo tempo em que se tenta suprir a superação dessas necessidades, como as de comunicação, por exemplo, opera-se concomitantemente uma ressignificação de seu modo de pensar: o ser humano produz tecnologias lançando outros saberes, humanizando as técnicas ressignificando seu olhar sobre o contexto vivencial que ele mesmo produz permanentemente.

Referimo-nos ao processo de humanização das técnicas na compreensão de que a relação existente entre o homem e a produção de tecnologias (enquanto suportes materiais) não se tratam de uma relação dicotômica. Aliás, Lima Júnior (2005), chega a falar da virtualidade desta relação homem-máquinas no sentido de que, num processo de revitalização ou atualização de um, implique necessariamente o outro. Reforçamos assim o argumento de que a produção de tecnologias, mesmo no sentido restrito de produção material, é uma produção eminentemente de modos de pensar e agir humano. Neste sentido, argumenta Lima (2005, p. 18), quando diz que “não basta pensar a tecnologia, é necessário também funcionar tecnologicamente”.

Funcionar tecnologicamente significa atuar na dimensão da dinâmica do conhecimento humano e não simplesmente ter acesso aos aparatos tecnológicos. O acesso aos meios instrumentais é de fundamental importância, mas o que desejamos evidenciar é que à medida que se constrói uma relação de dependência a estes aparatos, nega-se nosso entendimento das tecnologias enquanto criatividade, produção e reconstrução humana. Criar uma expectativa de que os instrumentos podem ser redentores das necessidades humanas é oferecer-lhes um lugar de distância, e superior ao ser humano. Este entendimento é bem recorrente em diversos espaços/instâncias sociais e nos espaços educativos escolares não são exceção. Funcionar tecnologicamente tem a ver, ainda segundo Lima Júnior (2005), com um pensar reflexivo e

dialético com o contexto tecnologizado da sociedade, apropriando-se de sua dinâmica, características e modos de funcionamento.

O grande diferencial, em nossa compreensão, da abordagem que Lima Junior (2005), traz para o debate sobre as tecnologias, de modo geral, na sociedade contemporânea, é que ele desloca este debate tanto dos aspectos genuinamente instrumentais, como também de sua própria apropriação, mas mergulha no âmago dessa discussão trazendo à tona o questionamento da própria produção de conhecimento, tendo como plano de fundo o ser humano, enquanto produtor de conhecimento e localizado historicamente.

A discussão que realizamos fazendo a conexão da concepção de tecnologia vinculada à produção de conhecimento humano; à criatividade; tem seu fundamento a partir da noção de *teckné* abordada por Lima Júnior. Para este autor, a tecnologia consiste em:

...um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas e seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventam meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 15)

Este entendimento remonta ao conceito de *tecnkné*, um conceito grego significando em sua origem “o método, a maneira de fazer eficaz” para atingir um objetivo (PERRIN apud Lima Júnior, 2005, p. 14). Em sua atualização *teckné* tem a ver com os meios necessários na produção de técnicas com a finalidade de alcançar um fim. Porém estes meios não se restringem a uma dimensão estritamente mecânica no sentido da busca de um método desconectado de um contexto que ofereça as condições necessárias no cumprimento de um objetivo específico. Ou ainda, poderíamos fazer um comparativo com o pensamento de Comenius, quando da elaboração de sua Didática Magna vislumbrava encontrar o método que pudesse ser utilizado nos ambientes escolares e que fosse capaz de ensinar tudo a todos. A noção aqui é de que, neste percurso, ou seja, nos meios de construção de técnicas e

instrumentos estão imersos tanto elementos materiais objetivos como, por exemplo, as máquinas, mas também fazem parte desta construção elementos que vão desde as relações existentes dentro de um determinado contexto vivencial, de uma determinada sociedade, como é o caso dos valores, costumes e uma cultura estabelecida, como também está presente a subjetividade de cada ser humano em sua interpretação particular de cada ato cotidiano impregnando seu olhar e conferindo uma identidade particular.

Assim, no processo de elaboração de tecnologia, a partir deste entendimento, o ser humano não produz técnicas ou instrumentos isoladamente, mas são produtos de um entendimento, de uma reflexão, criação e análise de cada contexto para o qual se estabelece um fim. Neste sentido, na busca de transformação ou interferência de cada contexto vivencial existe um processo dialógico/dialético em que ao mesmo tempo em que transforma seu contexto, o ser humano transforma-se a si próprio realizando um processo de reconstituição interna. Esta dialética é permanente como é a vida em sociedade e como é o ser humano em sua complexidade. Portanto, não há sentido em se falar de tecnologia visualizando apenas sua dimensão instrumental, pois sua produção envolve, antes de qualquer coisa, uma necessidade que tanto pode ser social como individual, uma reflexão e, portanto, uma produção de conhecimento. É significativo o pensamento de Lima Júnior ilustra esta relação dialética da qual nos referimos quando ele diz que,

A constituição da tecnologia (vinculando-se noção de *techné*) e da técnica é humana, pois é consequência da ação imaginativa, reflexiva e motora do ser humano, então, inerentemente, é humanizada; bem como, por outro lado, o ser humano é tecnologizado, uma vez que se ressignifica, recria-se e se transforma a si mesmo no processo de criação e utilização de recursos e instrumentos para atuar no seu contexto vivencial (LIMA JÚNIOR, 2005, p. 16)

A partir desta nossa compreensão, consideramos ser desnecessário o discurso apocalíptico no campo educacional de que com o advento das tecnologias de informação e comunicação apropriadas no campo educacional, estas passarão, dentro em pouco tempo, a substituir a figura do professor nos ambientes

escolares. Este pensamento ficou evidente no cotidiano de alguns professores em nosso espaço de pesquisa a partir de falas informais. Esta concepção remete à noção de tecnologia, enquanto técnica em seu estado puramente instrumental e de um contexto vivencial. Se tecnologia é inerente ao ser humano conforme sinalizamos, é necessário compreender que a sociedade contemporânea tendo como uma de suas características o advento das TIC, é o resultado de uma caminhada histórica da humanidade e, portanto, resultado de todo processo de criação, reflexão e busca de “ser mais” que caracteriza o ser humano. O advento das TIC imprime a necessidade de uma nova compreensão da realidade, remete mesmo a um processo de necessidade de reflexão sobre o próprio estatuto do pensamento ou do conhecimento humano, pois respeitando toda caminhada histórica da humanidade vivenciamos um processo de transição de uma lógica do pensamento moderno respaldado numa lógica cartesiana para um entendimento mais multirreferencializado e complexo. Enxergamos as TICs no campo educacional escolar a partir destas referências. Adotando os mesmos princípios e perspectiva de Lima Jr (2005-2008), podemos dizer que a prática pedagógica é uma “teckné”, que a midialização da prática pedagógica implica em compreendê-la e vivenciá-la como “teckné”, ou seja, dinâmica, criação, transformação, participação ativa dos sujeitos, trocas, diálogo, e o “ser mais”.

2.4 Tecnologias da informação e comunicação e a educação: uma relação necessária.

No campo da educação escolar, se tomarmos como exemplo o próprio livro didático para realizar uma reflexão a respeito da apropriação das tecnologias pela educação, este é uma adaptação do livro que, em sua origem não tinha uma intencionalidade educativa:

O livro (que é o mais antigo, mesmo em sua forma moderna de impressão por tipos móveis de Gutenberg), em função do tipo de sociedade em que surgiu, organizou-se voltado para dois objetivos básicos, que lhe dão o perfil até hoje: o registro e transmissão de conhecimentos; e a expressão literária. São os objetivos sociais mais diretamente relacionados à grande tradição cultural. Por isso mesmo, o livro, no desempenho destes dois objetivos, tem sido também a mediação fundamental para um outro processo societário central – a educação (BRAGA e CALAZANS, 2001, p.20-21)

O computador, o rádio, internet, a TV, são todas, tecnologias que surgiram para atender às demandas sociais que não são especificamente as demandas educacionais, mas há uma apropriação do campo educacional destas e outras tecnologias realizando adaptações para seus fins. Este posicionamento já foi delimitado anteriormente à medida que nos posicionamos diante da definição e imbricamento das tecnologias com o ser humano em sua criatividade, produção de conhecimento, busca permanente por criar e dar outras demandas sociais e individuais, enfim, o mais importante é evidenciarmos tanto a necessidade como a qualidade desta apropriação da educação (aqui especificamente da educação escolar) para com as tecnologias da informação e comunicação.

Numa referência ao pensamento de Lyotard, Kenski diz que

Segundo ele, a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios (KENSKI, 2007, p.18).

Deste posicionamento, levantamos duas questões: a primeira refere-se ao fato de que a centralidade das tecnologias, de forma geral, e das tecnologias de informação e comunicação de forma específica, na sociedade contemporânea é um movimento histórico e que direta ou indiretamente exerce sua influência nos modos de funcionamento da sociedade, não estabelecendo fronteiras específicas de quem participa ou não. Estas fronteiras existem, mas bem mais do ponto de vista econômico que vai separando ou fazendo as escolhas de quem deve ou não participar de determinadas formas neste contexto. A adaptação do homem a esta nova configuração planetária remete mais basicamente à necessidade de compreensão de todo este movimento, identificando sua complexidade e dinâmica. Esta adaptação não tem nada a ver com a aceitação do que esteja posto, mas sim numa dimensão política, tem a ver com uma interferência nesta própria dinâmica provocando novas

atualizações (LEVY, 1989), novos desafios, novas demandas, novas respostas às demandas e necessidades sociais.

A segunda questão diz respeito a esta apropriação crítica não de instrumentos e técnicas, mas do modo de funcionamento desta sociedade contemporânea. Sobre a crítica, queremos dizer que não se trata da crítica na busca de uma verdade absoluta como desejou o pensamento iluminista racional. Tomar a análise do contexto social contemporâneo numa perspectiva crítica no sentido de poder visualizar os fatos, acontecimentos, problemas, transformações por uma série de ângulos existentes, ou seja, se o ser humano e, por conseguinte a sociedade é um eterno “vir a ser” ou um “ser mais”, não há como realizar qualquer análise humana ou social priorizando exclusivamente um aspecto de seu entendimento, seja ele em sua dimensão histórica, econômica, psicológica, ou social. A constância do “ser mais” exige a compreensão de que o ser humano e a sociedade carecem de outros olhares, e portanto, carecem de uma visão crítica capaz de se abrir ao diálogo permanente. Por exemplo, não podemos afirmar que estamos numa sociedade da informação simplesmente no sentido de que todos tenham as mesmas possibilidades de acesso e análise das informações. Estaríamos negligenciando toda uma diferença econômica, cultural e histórica que promove a desigualdade dentro do seio de cada sociedade. Numa análise crítica, deixaríamos estas questões claras a fim de realizarmos uma discussão mais coerente. Uma crítica que não se abre às possibilidades de versões, do contraditório deixa mesmo de ser crítica, pois cede espaço para a busca do pensamento único, ou, “para a crítica sobreviver, os componentes ontológicos devem ser necessariamente expurgados: o belo, o puro, o verdadeiro, o único, o bom” (FILHO, 2002, p. 17).

Diríamos até que a crítica sob esta conotação é pertinente e coerente com a dinâmica da sociedade contemporânea, pois esta traz como uma de suas marcas a ampliação das referencialidades e assim, conforme Filho,

Criticar só tem sentido se associado à multiplicidade, à variedade, ao conjunto informal, difuso de pessoas que satisfizessem um quesito básico, o de ter estudado, pesquisado, se informado razoavelmente sobre o objeto em questão. Crítica como forma coletiva, aberta,

múltipla, admitindo as oposições, as diferenças, as contradições, mas necessariamente especializadas (FILHO, 2002, p. 22-23)

Então, não se trata, todavia de uma crítica pela crítica. É imprescindível a investigação, o conhecimento, o entendimento e a apropriação da lógica de funcionamento da sociedade contemporânea para se realizar a crítica. Numa referência ao pensamento de Vattimo (1991), Lima Júnior (2007), diz que nesta contemporaneidade,

...o desafio do conhecimento humano, hoje, é captar a oscilação permanente do real, mas do real situado e datado, já que, apenas se dá um deslocamento de eixo: da preocupação com a verdade para a pertinência e eficácia, no processo, isto é, na operação em andamento (LIMA JÚNIOR, 2007, p.41)

Eis a necessidade de implicação entre educação e tecnologias da informação e comunicação - sociedade contemporânea neste propósito. Criticar na tentativa de criação de um todo a partir de vários olhares é uma exigência contrária veementemente os preceitos da ideologia neoliberal do pensamento único. Este, embora coexista de forma aparentemente (melhor, sua tentativa), já dá sinais de seu enfraquecimento, pois no sistema capitalista sempre existiram e existem brechas de sua própria irrupção e sendo assim com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, a partir destas brechas, não há possibilidade de controle total ou de manipulação das informações, surgindo assim, o espaço para as vozes dos *guetos*, excluídos socialmente, ir se posicionando no palco da história. “Independente do poder e da violência, a crítica é um sintoma de sobrevivência, um sinal de que ainda há algo de vivo no sistema (FILHO, 2002, p. 17)”. Ou ainda que “uma sociedade sem crítica é uma sociedade morta (ibdem, p.19)”, pois nega sua própria humanização transferindo, na radicalidade da análise, responsabilidades aos aparatos tecnológicos forjando, inclusive, uma autoalienação.

Enfim, cabe às pessoas que constituem a escola, a tentativa de compreensão desta dinâmica da sociedade contemporânea provocando um diálogo interno, se abrindo a outras possibilidades de funcionamento, ressignificando-as a partir

do entendimento de que o acesso, apropriação e incorporação das tecnologias da informação e comunicação não se constituem numa forma de se adaptar à contemporaneidade, mas sim de compreendê-la enquanto artefato humano e, portanto, enquanto elementos de emancipação e autonomia de cada indivíduo.

2.5 Escola e Mídias: Desenhando uma Cultura Midiática

No final dos anos 80, Babin e Kouloumdjian (1989), falam da existência de uma incomunicabilidade entre os pais e a geração TV ou a geração audiovisual. Afirmaríamos que esse mesmo distanciamento ocorre atualmente entre a escola e a geração midiática²³. Há uma sensação de que a escola esteja falando outra língua e, não se comportando como o adulto desta relação (o sentido de adulto aqui é aquele que seja capaz de conduzir, ouvir, refletir e tomar posicionamentos de forma dialógica), a tendência é ir perdendo sua autoridade, enquanto agente de transformação social; é aquela velha história do professor que se enaltece em ter cumprido “seu conteúdo”; se os alunos compreenderam alguma coisa, isso nada importa, pois o papel foi cumprido; ou ainda a escola que também ganha notoriedade à medida que cria o rótulo de que lá “se reprova mesmo”. O que existe por detrás destas constatações é que o outro “sujeito” (no caso o aluno) não tem muito sentido nesta concepção educativa, portanto, não lhe é dado o poder de dizer sua palavra e o diálogo não se estabelece, a comunicação não se efetiva e vamos convivendo com esta patética situação de que à escola cabe um lugar à parte na sociedade, ou seja, é uma ilha com seus rituais próprios desconectados da realidade.

No sentido abrangente do termo cultura, as transformações vivenciadas na sociedade contemporânea, tendo as alterações nos modos comunicacionais como centralidade, podem ser consideradas como uma verdadeira revolução cultural, pois promovem alterações em todas as instâncias da vida social e

²³ Quando nos referirmos à expressão “mídia” esta tem a mesma conotação de Tecnologias da informação e comunicação e que será explorada em outro capítulo. A utilização deste termo tem uma conotação de fidelidade ao pensamento de Babin.

individual incluindo-se as questões de ordens espirituais. Nesta linha de raciocínio, é que Babin e Kouloumdjian (1989), nos falam da necessidade da Igreja promover também uma revolução interna no sentido, não de se adaptar às transformações de forma inconsequente ou em nome apenas de está atualizada, mas sim, no sentido de que é necessário compreender esta nova dinâmica cultural tendo a noção de que o avanço das mídias eletrônicas, por exemplo, não se constitui em aparatos nocivos ao evangelho numa compreensão bem radicalizada, mas sim este avanço faz parte de um conjunto de transformações de que a própria Igreja, como uma instituição social e comprometida com o evangelho e, portanto, com a formação educativa e espiritual, possa se apropriar desta disponibilidade para potencializar suas ações. Babin (2005), chega a falar da “Igreja Eletrônica”, capaz de difundir agora a Palavra para um público mais extenso e diversificado culturalmente. Diz o referido autor que,

O desenvolvimento da igreja eletrônica, o papel predominante nela assumido com frequência pelos evangélicos e as causas do seu sucesso fenomenal mais recente devem ser considerados parte integrante da revolução da comunicação eletrônica. Nem a tecnologia nem o modo de utilizá-la são próprios da igreja eletrônica. Sua originalidade está em ter encontrado aí um recurso intensivo para difundir sua mensagem a numerosas culturas pelo mundo (BABIN, 2005, p.34)

Mas esta difusão e expansão da interferência da Igreja a partir da apropriação das mídias só serão possíveis mediante uma mudança na lógica comunicacional, quer dizer, sair de uma dimensão tradicional do emissor e receptor – a Igreja e os fiéis – para uma dimensão dialógica na qual todos possam se expressar e ser ouvidos e daí pode-se falar, inclusive, Babin (2005), numa Igreja Docente, no sentido de que esta deve estar preparada também para aprender e escutar fomentando um processo comunicacional dialógico ao mesmo tempo em que a Igreja não precisa abrir mão de princípios e ainda possa estar sintonizada com as transformações desta sociedade contemporânea. Para tanto, esse autor ressalta que,

Devemos recorrer a todos os meios e métodos de comunicação que estão direta ou indiretamente voltados para o homem. Isso é particularmente imperativo porque a nova paisagem midiática e a

internet estão cada vez mais mescladas na trama da vida de nossos dias. (BABIN, 2005, p. 43,)

Não se trata apenas de uma mudança de postura, mas também de compreensão, pois o que se deseja não seria a realização das mesmas coisas de forma diferente, e sim produzir ações diferentes mesmo. A utilização das mídias contemporâneas, por si só, torna-se até secundário, contudo a produção de outra linguagem capaz de efetivar um processo comunicativo dialógico é que se torna uma questão central. Não há espaço, por exemplo, para a concepção secular de que “só há uma Igreja”, uma vez que qualquer tentativa de imposição de pensamento único, paradigma exclusivo, seria a representação da negação à adversidade cultural das pessoas, das comunidades e dos povos inteiros assumindo, assim, uma postura aquém das transformações contemporâneas.

De modo geral, estamos diante de um grande desafio: entender os novos modos de compreensão da vida. Vejamos: historicamente e mais notadamente a partir do advento da sociedade moderna, sempre houve conflitos de gerações no seio familiar. Os pais desejam realizar seu processo educativo e de formação de seus filhos a partir de suas referências, de sua compreensão de mundo, tida muitas vezes como a compreensão mais “correta”. Acontece que, ao nascer, os filhos já estão numa outra dimensão, pois a vida é dinâmica e em se tratando de nossa sociedade contemporânea, a velocidade de mudanças alcançou um patamar elevado. O desafio, nesse caso, não é a criança compreender o universo cultural dos pais, e sim estes compreenderem o universo de seus filhos, pois à medida que estes vão criando autonomia de pensamento e compreensão da vida, estes conflitos vão se apresentando. De forma comparativa, esta mesma relação acontece com a escola, que, nascida e implicada numa lógica científica e racional, necessita compreender outra cultura em que as sociedades contemporâneas ou da 3ª onda estão se constituindo. É preciso entender ainda que

O mundo da mídia e das novas tecnologias eletrônicas tem por efeito primeiro uma espécie de terremoto cultural. As paredes que protegem a pessoa humana, construídas séculos a fio pela civilização rural e,

mais recentemente, pela civilização industrial, estão ameaçadas de cair por terra. Tomado na turbulência das emoções e informações, o ser humano vai ficando pouco a pouco desestruturado e fragmentado. Sob a influência inconsciente de revistas e programas de televisão, ele perde o encadeamento lógico das ideias e dos fatos: a edição e a encenação ocupam o lugar do raciocínio. (BABIN, 2005, p. 60,)

Ao invés do pensamento julgador numa dimensão maniqueísta de classificar o certo e o errado, o mais sensato é exatamente a tentativa de compreender de que forma esta sociedade vai se estruturando e se organizando diante do aparente caos, da turbulência e da falta de um discurso específico que autorize o seu funcionamento, como o tentou a sociedade moderna. Eis o desafio!

Tomamos como referência a importância de reformulação da Igreja em suas ações por dois motivos: primeiro porque o autor referenciado é um padre católico, e segundo porque tanto a escola quanto a Igreja têm funções sociais e educativas, resguardando cada uma sua identidade de ação, mas que nos permite fazer esta analogia entre elas no sentido de apenas evidenciar a necessidade de reformulação em suas práticas.

Assim como (BABIN, 2005), faz suas críticas à igreja, no sentido da necessidade desta se abrir para uma nova era, uma nova cultura, (a cultura midiática, da informação, comunicacional) fazemos a mesma abordagem em relação à escola. A abertura a esta “nova” cultura, não significa a negação de toda uma caminhada histórica que conferiu sentido à instituição escolar. Esta abertura é no sentido da necessidade de incorporação, nas práticas pedagógicas, de uma abordagem dialógica desta própria cultura, ou seja, se abrir para a escuta do que se apresenta como “novo”, analisar esta configuração da sociedade contemporânea a partir da identidade, especificidade e intenções da escola, a fim de não correr o risco de uma simples adaptação sem um posicionamento crítico.

É nesse sentido, que realizamos esta análise comparativa entre a Igreja e a Escola, pois enquanto a primeira corre o risco de perder seus fiéis, a segunda

corre o risco de se negar enquanto instituição educativa, negando, portanto, sua própria razão de existência.

3. O “GROUND” e a Dimensão Educativa

Quando realizamos a discussão sobre a necessidade de compreensão de outra cultura que se configura na contemporaneidade, especificamente no que diz respeito aos avanços das tecnologias de comunicação e informação, em momento algum desprezamos a compreensão de suas dimensões técnicas, aliás, esta acaba se tornando uma condição essencial no processo educativo.

O termo *Ground*, por exemplo, é uma expressão que significa, grosso modo, o plano de fundo, o entorno das mensagens midiáticas. Segundo Babin, “na linguagem das mídias, o terreno – o entorno – é mais importante, mais fundamental e mais estrutural do que o ponto focal para onde os olhos convergem”. (2005, p. 87,) Assim, podemos vislumbrar a importância da análise de uma peça publicitária menos por sua mensagem racional e mais pela mensagem subjetiva a partir de figuras, imagens, fotografias e cores. Um grande exemplo diz respeito às propagandas de cerveja: a peça publicitária enfoca o tempo inteiro as emoções (sorrisos, alegria, sensualidade, leveza...); a fotografia é bem colorida, diversificada, cheia de movimentos, enfim, “beber é bom, traz alegria, te faz bem”. Ao final da propaganda vem a mensagem: “Beba com moderação”. Ora, o que fica registrado não é a dimensão consciente da propaganda, mas todo seu plano de fundo, pois atinge as emoções antes de chegar ao intelectual. Outro exemplo também é muito significativo nesta compreensão do *ground*. Indaga-nos Babin:

Você já teve algum dia a experiência de ser empurrado com violência ao sair do ônibus ou do metrô? Depois de sair, você procura a carteira: roubada! O ladrão fez você concentrar sua atenção no efeito do empurrão. Enquanto você pensava no braço dolorido, ele tirava a carteira de seu bolso. Nunca os ladrões roubam a figura!...Se o objeto que ele deseja roubar está no primeiro plano da consciência, ele dá um jeito para que passe ao plano de fundo. É por isso que ele dá o empurrão no ônibus: prestando atenção na trombada, você esquece a carteira, que ele roubará em seguida (BABIN, 2005, p. 94,)

Importante uma pesquisa realizada por A. Mehrabian apud Babin (2005), quando diz que “na televisão, o que uma pessoa diz representa 7% do que ela comunica realmente; 38% da mensagem são transmitidos pelo modo de exprimir-se (voz, vocabulário, ritmo do discurso) e 55% pelas expressões do rosto e pelos movimentos do corpo.” (p. 87) O *ground* aqui seria exatamente estas expressões e movimentos que não são ditos. Esta é uma característica fundamental das mídias audiovisuais: sua simbologia e intencionalidade de atingir as emoções e só posteriormente a dimensão racional da mensagem.

Ou seja, o *ground* é a essência das mensagens midiáticas. Sua compreensão, seu entendimento é condição *sine qua non* para quem emerge no ramo da investigação da relação das mídias na sociedade contemporânea e os processos educativos. Já afirmarmos anteriormente que a escola, conforme a conhecemos, é fruto do pensamento racionalista moderno. Neste sentido, ela funciona ainda como tal. Seu currículo e práticas pedagógicas²⁴ priorizam “o primeiro plano”, a mensagem imediata e objetiva, visível: a estrutura das aulas, os regimentos internos, a falta de diálogo com as ações extraescolares, enfim. As crianças, jovens e adolescentes da sociedade contemporânea são, eminentemente, uma geração midiática, logo, possuem uma linguagem diferenciada da proporcionada pela escola.

Penso que um dos principais objetivos da formação para a mídia, nas escolas, é despertar a consciência para o *ground* midiático, isto é, para os estilos, formatos e leis da linguagem, para a simbologia inconsciente e para o funcionamento econômico não revelado (BABIN, 2005, p. 95)

Nesta relação, ou a escola se abre para o estabelecimento de um processo comunicativo numa dimensão dialógica na tentativa de aproximação das linguagens de seu público alvo (os/as alunos/as) ou corre o risco de ir perdendo seu próprio sentido social de existência.

²⁴ Faremos uma discussão mais individualizada sobre práticas pedagógicas no capítulo posterior

Se no final dos anos 80, já se constatava esta influência dos meios de comunicação na vida das pessoas, segundo a análise feita por Babin (2005), evidenciando a velocidade das transformações que se chegavam aos lares mais notadamente através da TV e do rádio, imaginemos agora com a explosão das tecnologias digitais? Insistimos neste ponto da necessidade de apropriação das mídias por parte da escola no sentido de que, hoje, temos uma geração que nasce num mundo rápido; há um excesso de informação que o grande salto hoje é educar para a seleção do que seja importante e do que seja secundário. Em decorrência, é uma geração que desenvolve seus modos de aprendizagem, por exemplo, sem uma noção de fixação em um ponto específico de concentração; a rapidez das informações acaba produzindo uma espécie de multirreferencialidade cognitiva. Se esta compreensão não está clara para nós educadores, continuaremos a ministrar nossas aulas de cinquenta minutos lendo um livro ou utilizando a lousa cobrando insistentemente o silêncio em sala de aula. Esta é uma demonstração banal, mas com uma carga de sentido significativo, pois demonstra a necessidade de reflexão dentro dos espaços escolares em compreender uma nova cultura que se evidencia, a influência das mídias neste forjamento, enfim, compreender a própria dinâmica contemporânea.

Na sociedade contemporânea, não há uma única mídia que possamos identificá-la exclusivamente como representativa. Já tivemos uma geração do rádio, posteriormente uma geração do audiovisual, pois a chegada da TV não substituiu a importância do rádio e assim sucessivamente, a cada mídia que se evidencia há um acréscimo de novas linguagens, portanto, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, podemos falar numa sociedade complexa e diversificadamente midiática. Ou ainda, podemos fazer referência ao processo conhecido como convergência das mídias²⁵.

Mas o fato da multiplicidade das mídias ser um fato evidente, isso não significa de forma simétrica que atualmente há um aumento significativo do processo de comunicação. O que se alargou foram as possibilidades de recepção das informações ou como dizem Babin e Kouloumdjian (1989, p.149) que “cada

²⁵ Referência ao livro “Cultura da convergência” (2009) de Henry Jenkins.

indivíduo se torna uma esfera receptora autossuficiente”. Na efetivação do processo comunicativo este não se contenta apenas com o simples comunicado do outro, exige uma relação dialógica permanente, uma troca forjando conhecimentos. A efetivação da comunicação neste sentido é uma das funções da Escola. Se desejamos não compreender mais a escola como o centro irradiador de conhecimento, então, isso exige que tomemos outras posturas diante do mundo que se apresenta, assumindo o diálogo como uma base fundante de uma nova pedagogia, ou ainda,

A ideia que proporíamos da escola é a de um campus aonde não se viesse em primeiro lugar para ‘aprender coisas’, o que pode ser feito em casa, sozinho, com uma máquina, mas para aprender a ligação que as coisas têm com a ação e a sabedoria de viver. Não uma escola – loja para consumir o saber, mas uma escola - mesa. Mesa sobre a qual se coloca junto o que se aprendeu, a fim de ligar, isto é, de completar, relativizar, criticar e confrontar o aprendido com a sociedade e a ação. (BABIN e KOULOUMDJIAN 1989, p. 150)

Relacionar os saberes, pois cada um traz consigo para dentro da escola outros saberes que, ao invés de serem selecionados, possam ser validados nos espaços escolares. Ligar os saberes não é somente efetivar o processo de comunicação na escola, mas, sobretudo, dar sentido as próprias ações pedagógicas. Cabe à escola, ainda segundo Babin e Kouloumdjian, “desmascarar os discursos. Ela tem de revelar o peso dos mecanismos e das infraestruturas inerentes à linguagem desta época” (BABIN e KOULOUMDJIAN, 1989, p. 160)

Poder-se-ia questionar: não estaríamos criando muitas responsabilidades para a escola? Acreditamos que não! É preciso estar claro que a cultura primeira do aluno antes de seu ingresso na escola é uma cultura midiática. Todos, de uma forma ou de outra, têm contato com algum meio de comunicação e sofrem influências direta ou indiretamente. Portanto, a criança chega à escola com um ritmo de aprendizagem dinâmico, como é o formato da TV, e na maioria das vezes encontra um ambiente estático de aprendizagem proporcionando todas as adversidades que caracterizam nosso sistema escolar. Daí, a importância da manutenção do diálogo permanente e a necessidade de valorização dos

saberes trazidos pelos alunos para primeiro, compreender seu universo e, em “doses homeopáticas” criar possibilidades de descortinar uma nova possibilidade de enxergar o mundo com seus próprios olhos, partindo do pressuposto de que as mídias podem criar um simulacro da vida cotidiana.

Afinal, seria muita ingenuidade nossa acreditar na inocência da mídia, principalmente no que diz respeito a uma programação infantil.

...não podemos perder de vista o fato de que a mídia dominante continua a atender aos interesses do mercado e não aos interesses dos telespectadores – muito menos aos anseios das crianças e adolescentes – enquanto cidadãos. (OROFINO, 2005, p. 44).

Assim, o caminho do silêncio, muitas vezes adotado pela escola, não seria o mais recomendado, uma vez que acaba por legitimar a fala midiática como uma verdade incontestável, pois não seria passiva de questionamento. A escola deve ser um espaço, por excelência, para dialogar criticamente com a sociedade fazendo outra leitura das mensagens midiáticas, oferecendo, inclusive, um novo olhar sobre os discursos mercadológicos e ideológicos, pois precisamos preparar nossos alunos para uma,

Leitura crítica, mas, principalmente para transcenderem sua condição de consumidores para produtores de narrativas audiovisuais que atendam as suas preocupações e exigências políticas e que sejam reveladoras de suas visões de mundo. (“OROFINO, 2005, p. 44t”).

Contudo, mesmo a partir desta visão crítica, este mecanismo não é tão absoluto que não deixe brechas para contradições a serem exploradas.

O que está em jogo aqui é a compreensão de que a vida apresentada pela mídia é apenas uma versão e não a única; outras visões é que a escola precisa ir revelando em parceria com os alunos num processo dialógico e reflexivo, mas, antes de tudo, a escola e os professores precisam estar cientes da contribuição da mídia na formação de uma cultura contemporânea para só depois poder propor alternativas que possam desmistificar uma visão única de mundo e oferecer visibilidade às vozes silenciadas na vida cotidiana pela cultura midiática.

Capítulo IV. Metodologia

4.1 Revelando os caminhos investigativos...

A definição metodológica e, conseqüentemente, dos métodos de uma pesquisa científica constituem-se elementos essenciais à medida que, enquanto pesquisador, precisamos nos posicionar diante da realidade tendo a clareza dos caminhos a serem percorridos na investigação, compreendendo que muitas vezes o processo vai justificar os fins da pesquisa. A metodologia é o processo orientador da pesquisa: a definição de sua centralidade, da espacialidade de investigação, objetivação do problema de pesquisa, enfim, o *modus operandi* com o qual o pesquisador pode lidar com a realidade ou objeto a ser investigado. Por outro lado, os métodos de pesquisa são as estratégias utilizadas na captação de dados e informações necessárias ao processo investigativo. São as técnicas para a dimensão operacional.

Sua definição ou definições está(ao) intimamente atrelada(as) à metodologia orientadora, portanto, ao tratarmos de métodos enquanto dimensão técnica, esta faz parte de um contexto intencional e dependente dos procedimentos metodológicos que vão oferecer um caráter identificatório à pesquisa.

O caminho, ou o processo de definição metodológica, compreendemos, está numa abordagem filosófica no sentido em que este não se dá *a priori* e muito menos se trata de uma opção particular do pesquisador, mas sim é definida em etapa posterior à delimitação do objeto e da pergunta de pesquisa. Nesta dimensão, não é o sujeito pesquisador que escolhe sua metodologia a partir de um interesse particular, mas sim, é o próprio objeto que oferece as condições e necessidades desta opção mediada pelo sujeito pesquisador. Trata-se de uma questão de necessidade do objeto a ser pesquisado. É neste sentido que o desafio do pesquisador é ter uma intimidade e implicação com seu objeto de pesquisa, a fim de poder delimitá-lo e, em se apropriando dele, ter a capacidade perceptiva de identificação da metodologia e, conseqüentemente, de seus métodos condizentes com as exigências de investigação do objeto.

Dito de outra forma, a coerência entre objeto e metodologia é construída pela análise do pesquisador, segundo o rigor de cientificidade.

O objeto de nossa pesquisa nasce de uma experiência prática vivencial após uma caminhada profissional e de tentativas de situá-lo mais objetivamente, conforme já sinalizamos na trajetória do capítulo inicial desta dissertação. Neste sentido, a experiência com a Escola Gersino Coelho, na condição de Coordenador Pedagógico e enquanto cargo efetivo deu-nos a possibilidade desta delimitação e objetivação do foco de pesquisa. Aqui, para além de uma investigação sistemática como é o mestrado, existe a possibilidade de um aprofundamento permanente nas investigações, pois a realidade é muito dinâmica e, portanto, há várias possibilidades de aprofundamentos ulteriores nas investigações, porque na relação existente aqui, trata-se de um pesquisador implicado diretamente com o objeto, enquanto espaço profissional de atuação. Ou seja, a delimitação do objeto de pesquisa emerge posteriormente às condições materiais (espaço de atuação) e uma maturidade vivencial.

A partir deste contexto, é que nosso objeto de investigação, ou seja, realizar uma reflexão e identificação de uma abordagem comunicativa da prática pedagógica, tendo as mídias como centralidade nesta relação, identificou-se com uma abordagem de cunho qualitativo, tendo como metodologia o Estudo de Caso.

Nossa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, no sentido de que se possa identificar, dentre outros aspectos, elementos subjetivos do processo de investigação. Numa abordagem subjetiva o recorte da realidade visa analisar o envolvimento dos sujeitos partícipes do processo, suas ações objetivas na dinâmica do objeto abordado, realizando assim um contraponto a partir do momento em que pretendemos identificar com essa objetividade, como se materializa nas práticas pedagógicas de forma concreta, ou seja, "... focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (LUDKE e ANDRÉ, p.18) É deste confronto que pretendemos nos posicionar enquanto pesquisadores e é

exatamente aqui, que o nosso objeto de pesquisa se coaduna com a metodologia adotada: o Estudo de Caso.

A intenção de realização de um estudo de caso diz respeito a tomar uma realidade específica na tentativa de compreendê-la sem o compromisso de generalização dos resultados obtidos. A generalização depende quase que exclusivamente do tipo de leitor do estudo. Isto pode até acontecer, mas apenas tendo a realidade pesquisada como uma referência. Faz-se necessário compreender que,

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não 'típico', isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.21,)

Este recorte ou delimitação de uma realidade específica acaba por alargar as exigências investigativas, à medida que o pesquisador, em sua tentativa de dar conta do caso pesquisado, obriga-se a elaborar uma plataforma de pesquisa que recorra a um número significativo de informações coletadas em diversos momentos e em situações variadas, a fim de obter uma visão mais ampla do caso estudado, realizando o cruzamento de informações e descobrindo novos dados. Nesse sentido, o estudo de caso exige também uma postura do pesquisador em não partir para as investigações com uma visão predeterminada da realidade, uma vez que o seu objetivo central é exatamente a compreensão de uma realidade específica na tentativa de apreensão de suas especificidades ou, como diriam Ludke e André (1986), trata-se de “retratar uma unidade de ação”.

No sentido de conferir uma especificidade a esta metodologia de pesquisa, Ludke e André (1986), enumeram algumas características fundamentais, a saber:

1. Os estudos de caso visam à descoberta: aqui, o pesquisador parte para o processo investigativo com uma sustentação teórica de base, mas com a predisposição de manter-se flexível a outras possibilidades conceituais e de novos elementos que, certamente vão surgindo ao longo do processo investigativo. Dizem os autores citados que “o quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18,)
2. Enfatizam a interpretação em contexto: o fato de optar estudar uma realidade específica não invalida, ou melhor, não se pode negligenciar que qualquer realidade está imersa numa dimensão mais ampla de sociedade. Condições socioambientais, dimensões políticas, percepções iniciais, perfil dos sujeitos envolvidos no caso, são todos elementos que precisam ser levados em conta no processo de investigação.
3. Usam uma variedade de fontes de informação: de posse de um número significativo de informações coletadas em diversos momentos da dinâmica da realidade investigada, o pesquisador tem em posse um leque de elementos que pode oferecer uma visão mais consistente do que se propõe a investigar, à medida que pode cruzar os dados identificando, inclusive, possíveis contradições que façam parte daquela realidade.
4. Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: dizem os autores, que este tipo de pesquisa pode ser apresentada – os seus dados - de formas diversas como fotografias, dramatizações, desenhos, colagens etc.

A preocupação aqui é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.20).

4.2 Dos Instrumentos

No sentido de busca de uma coerência com nossa concepção de um estudo de caso, realizamos uma seleção de instrumentos que julgamos ser necessária, enquanto elementos captadores de informações e dados suficientes para termos uma compreensão e apreensão mais íntima com a realidade investigada. A busca e a análise das informações e dados, sistematização e aplicabilidade dos instrumentos, vão conferir sua efetividade, é localizada no papel do pesquisador no processo manipulativo não só das informações e dados, mas fazendo seus cruzamentos, e a própria definição dos instrumentos e de sua forma de construção e aplicação.

Para tanto, elencamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

I. Observação participante

Neste método, foram feitas visitas à escola durante um ano, (conforme diário de visitas) de forma sistemática e também enquanto Coordenador Pedagógico, pois a partir do ingresso no Programa de Mestrado não havíamos nos desvinculado totalmente das ações de coordenação Pedagógica na escola. A intenção destas visitas foi observar a própria dinâmica da escola em seu cotidiano, realizando registros em diário, das percepções, vivências, falas espontâneas, registros também através de fotos que possam expressar elementos de nosso propósito.

Importante destacar que alguns elementos da própria prática pedagógica cotidiana foram se apresentando de forma diferenciada quando do momento em que passamos a olhar com o foco de pesquisador. Pequenos detalhes que passariam despercebidos no cotidiano, como a cena do funcionário solitário com TV numa relação de passividade (Ver foto 03), passaram a ser olhados na dimensão em que nossa pesquisa se propôs.

Entendemos que a observação constitui-se em um processo metodológico capaz de nos oferecer elementos concretos da realidade escolar quando estes dados serão captados na espontaneidade dos sujeitos.

II. Entrevistas

A entrevista, além de oferecer possibilidades de cruzamento de informações entre o dito, o observado e o escrito (através dos questionários), contribui na revelação de elementos subjetivos, elementos que não se apresentam em sua inteireza de imediato como é a própria vida cotidiana. Para Banister (1994), por exemplo,

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (BANISTER, 1994 apud SZYMANSKI, 2008, p. 10).

Compreendemos a entrevista não como uma solução, mas como um método que oferece contribuições significativas nesse intento, pois

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procuram outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2008, p. 12)

Portanto, não se trata de captação de informações a serem registradas objetivamente, pois na entrevista a interpretação a partir de relações estabelecidas tem um papel fundamental nos próprios resultados da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em tempo posterior e, ao mesmo tempo concomitante às observações a partir de um cronograma pré-estabelecido com os sujeitos – professores(as). Foram escolhidos, a princípio, sete professores, adotando o critério da carga horária, ou seja, os que tinham 40 horas semanais de trabalho pelo fato de que as visitas ocorriam em dois turnos: matutino e

vespertino, portanto, criando as condições maiores de encontrar estes profissionais na Escola. Porém, na última entrevista, feita em momento de almoço, espontaneamente, outros professores, fora dos sete selecionados, foram se envolvendo e participaram da entrevista que se tornou coletiva (Ver foto X), o que nos ofereceu maiores detalhe e riqueza de informações, pois coletivamente, até os professores que haviam sido entrevistados, sentiram-se mais “à vontade” e emitiram opiniões mais espontâneas.

III. Questionário

Por mais que estruturamos questões com objetividade, as respostas oferecidas a partir deste método de coleta de dados sempre nos escapam em sua interpretação. E de qualquer forma, esta observação não contribui para descaracterizar este método.

A aplicação do questionário nos orienta no sentido de podermos nos dirigir aos sujeitos pesquisados, direcionando nosso olhar para as questões que são pertinentes ao objeto em investigação.

Neste sentido, utilizamos questões em duas dimensões: criamos alternativa para que o pesquisado respondesse às questões com alternativas SIM e NÃO e logo em seguida, abrindo o espaço para a justificativa de suas respostas.

Para a aplicação do questionário, utilizamos dos mesmos critérios das entrevistas, porém a participação restringiu-se objetivamente aos sete professores selecionados.

Tivemos a preocupação de manter o sigilo dos nomes nos questionários, no sentido de que pudessem estar mais livre em suas respostas, pois estávamos objetivando captar seus entendimentos, percepções sobre nosso objeto de investigação. Neste sentido, houve uma preocupação para que o profissional “Coordenador Pedagógico” não pudesse interferir diretamente neste processo, a fim de não direcionarmos nossas análises numa dimensão pragmática em

busca de encaminhamentos práticos; uma prática quase que inerente ao papel de Coordenador Pedagógico.

Assim, o questionário completou esta tríade metodológica, a fim de, em utilizando essa variedade de métodos, possamos ter uma visão mais próxima da realidade escolar investigada.

5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

5.1 Questionário

Além das observações realizadas e registradas do cotidiano da escola, optamos também pela utilização do instrumento “questionário” (conforme já sinalizamos no capítulo de metodologia), pois acreditamos que, por seu caráter individual, possa contribuir, através das informações coletadas, para um complemento de nossa visão no que diz respeito à forma como a escola mantém relações, dialoga, se apropria das mídias em suas práticas pedagógicas, relacionando com a dimensão comunicativa proposta nesta pesquisa. Neste sentido, todos os instrumentos de coleta de dados realizados nesta pesquisa têm a intenção de ampliar nossa compreensão sobre o objeto investigado e, em hipótese alguma, realizar qualquer tipo de confronto de informações na intenção de evidenciar possíveis contradições dos dados coletados, embora estas possam aparecer mais como o resultado “natural” de uma vivência do cotidiano escolar.

Analisaremos aqui as informações coletadas em cada item do questionário, justificando, inclusive, a razão de cada questão. Vale ressaltar que, para cada questão, foi solicitado que se justificasse a resposta, assim:

QUESTÃO 01:



Partimos aqui da compreensão de que, identificando a relação pessoal do(a) professor(a) com as mídias, esta relação poderia ter um desdobramento em sua prática pedagógica, observando a disponibilidade das mídias identificadas na escola, conforme veremos na questão que se segue.

Percebemos, por exemplo, que a internet configura-se como a mídia mais utilizada neste processo de informação ou, como sinaliza Babin (1986), o processo de “mise en forme”; expressão francesa significando in-formação.

Uma das justificativas da escolha desta opção é que, juntamente com a rádio e a TV, “são os meios de comunicação que são mais rápidos e os que tenho mais acesso”. Outra professora diz: “é o mais acessível e prático para mim”; ou ainda “informação em tempo real, grande diversidade de informação”²⁶. As expressões “mais rápido”, “mais prático” e “informação em tempo real” nos chamam a atenção, pois podem está revelando o que sinalizamos como a sociedade veloz na busca permanente de se superar que, embora seja uma constante na vida do ser humano, esta busca foi potencializada a partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Aprofundamos esta discussão no capítulo que situa a pesquisa no contexto de uma sociedade contemporânea e suas características básicas, incluindo, obviamente, a velocidade própria da vida cotidiana.

²⁶ Justificativas das respostas dadas pelos(as) professores(as). Ver anexo

Neste contexto, analisamos ainda que o “mais rápido” vai sendo incorporado nos discursos pessoais como um valor a ser levado em conta, ou seja, quanto mais rápido for um meio de comunicação na transmissão de informações tornar-se-á um critério para sua escolha. É a representação da sociedade contemporânea na vida pessoal de cada um.

Já dissemos aqui sobre a influência que as mídias podem exercer a própria vida social. Estas influências podem criar, inclusive, padrões de comportamento. Esta característica da velocidade da vida cotidiana pode se expressar nas práticas pedagógicas de várias formas. Por exemplo, a partir dos instrumentos avaliativos nacionais que são sistematizados no IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica), a escola acaba mergulhando numa lógica de resultados práticos e rápidos, moldando suas práticas pedagógicas para atender às especificidades destes instrumentos avaliativos em busca de resultados pragmáticos. Neste sentido, observamos certo aligeiramento de práticas pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de habilidades e competências que não estejam relacionadas diretamente aos aspectos cognitivos. A escola que pesquisamos e a Escola de modo geral passam a atuar numa lógica de mercado e numa visão administrativa tradicional no estabelecimento de metas, tendo como referência os instrumentos oficiais de avaliação.

Esta velocidade pode se expressar ainda nas práticas pedagógicas, como observamos nos planos de ensino examinados (Ver anexo), quando do processo avaliativo, geralmente, são priorizados os instrumentos que possam oferecer resultados imediatos; práticos. Uma avaliação que possa analisar o processo de aprendizagem em sua inteireza praticamente deixa de existir, pois este requer tempo, análise e reflexão, o que esta dinâmica que se imprime na vida cotidiana não cria as condições para tal e, como não há uma linha limítrofe entre a vida pessoal e profissional, estes “modos” de vida se desdobram nas práticas pedagógicas escolares.

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem vai perdendo sua dimensão do próprio ato de educar a partir de uma dimensão multirreferencial

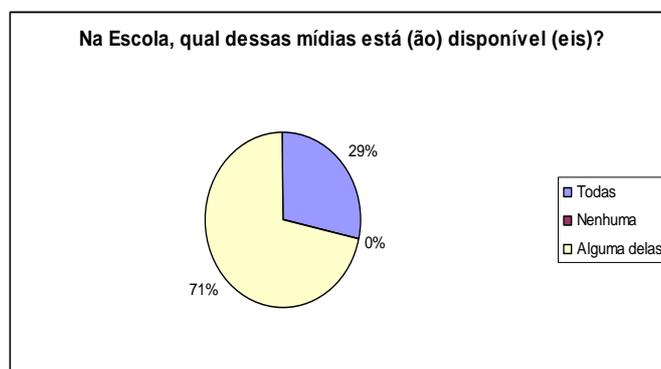
do ser humano, para se limitar na esfera cognitiva e ainda assim, com as limitações do conhecimento, pois condicionado às metas e aos resultados estanques. Nega-se a dialogicidade do ensino e aprendizagem, nega-se o próprio ato de educar que possui um tempo não cronológico e também se forja uma prática unidirecional.

Outras questões nos chamaram a atenção: a TV, embora seja o meio de comunicação mais presente nos lares brasileiros (ver dados apresentados no primeiro capítulo), aqui ela aparece em segundo lugar, enquanto meio de comunicação utilizado. O jornal escrito e o rádio são os que têm menos acesso. Analisando sob uma ótica do pensamento de Babin (1986), é de se compreender que tanto uma quanto a outra mídia operam apenas com um canal comunicativo, ou seja, o jornal no visual e o rádio no auditivo. Numa sociedade “audiovisual” em que a característica essencial é a mixagem, há uma tendência destas mídias que atuam em um único canal comunicativo perderem espaço, o que fica evidente na fala de uma professora quando diz que a escolha da TV, por exemplo, se deu “porque as notícias e informações são oralizadas e assim, como não tenho muito tempo pra ler, ouço-as e não fico sem as informações”. A TV proporciona o audiovisual; a internet vai além, principalmente, por forjar a possibilidade de interatividade, criando autonomia e condições para que cada um possa ser autor das próprias informações; o rádio opera no auditivo e o jornal escrito no visual não proporcionando esta mixagem característica da sociedade contemporânea, portanto, não sendo capazes de oralizar e visualizar ao mesmo tempo as informações.

O que destacamos aqui não é a necessidade rápida de acesso e análise de informações, mas a necessidade de a escola se apropriar desta configuração comunicativa – a da mixagem - no sentido de não ocupar um lugar aquém de seu tempo. Os alunos vivem esta relação comunicativa de mixagem, trazem para dentro da escola estas vivências e, portanto, a necessidade de a escola dialogar com estas vivências, organizando práticas educativas imersas nesta dinâmica, oferecendo uma significação da escola no sentido de que, dialogando com as experiências trazidas por alunos, pais, professores,

funcionários, reduza o hiato existente entre a vida escolar e a vida cotidiana, criando, inclusive, um sentimento de pertencimento da comunidade escolar.

QUESTÃO 02:



Na tentativa de analisar a relação existente entre as mídias utilizadas pelo(a) professor(a) e o que ele tem disponível na escola, fizemos este questionamento. De forma bem simples e objetiva, nos traz uma informação que proporciona um questionamento. A maioria revela que algumas das mídias sinalizadas anteriormente estão disponíveis na escola. 30% afirmam que todas elas estão disponíveis.

Se a escola dispõe de todas estas mídias e a maioria dos(as) professores(as) não possui esta informação, questionamos: estas mídias existem de fato, mas de que forma são disponibilizadas? Que tipo de orientação existe para sua utilização? A disponibilidade física garante o acesso dos(as) professores(as) para sua utilização?

Estes questionamentos foram sendo respondidos a partir das entrevistas, conforme veremos mais adiante.

QUESTÃO 03:



Este questionamento é sequencial. Parte do entendimento da relação existente entre a pessoa do(a) professor(a), as mídias, as mídias existentes na escola e a sua utilização nas práticas pedagógicas.

Verificamos que, de forma unânime, de uma forma ou de outra, existe a utilização de uma das mídias na prática de todos(as) os (as) professores(as). A questão não proporciona, por exemplo, entrar nos meandros das formas e utilização destas mídias. Essa também é uma questão que vai se esclarecendo nas entrevistas.

Estes dados nos oferecem apenas a oportunidade de realizar uma espécie de analogia sobre o que Hetkowsk (2004), diz das práticas instituídas e das práticas instituintes. As primeiras atuam numa dimensão formal; estabelecidas. Aqui, as instituições podem responder as próprias exigências legais e institucionais, inclusive, é onde se respaldam formalmente para justificar suas práticas diante da sociedade. Acontece que o fato de as práticas pedagógicas serem instituídas não se pode desprezá-las, mas também não se pode tomá-las como um fato consumado que garanta a vivência e os resultados destas mesmas práticas.

Entra em cena a dinâmica de cada instituição (no caso aqui estamos nos referindo exclusivamente à escola). “Reproduzindo” uma dinâmica maior – a da sociedade – no chão da escola vai se tecendo uma rede de relações cotidianas

que vão sendo desdobradas nas práticas pedagógicas sem a “autorização” legal. Cada escola, cada sujeito desta escola em suas singularidades vão autorizando e desenvolvendo práticas compatíveis com a “fotografia” que batem da realidade, com sua própria vivência. Eis aqui as práticas instituídas; estas nascem das relações singulares e vivenciais presentes no cotidiano de cada instituição e que, embora não tenham sua fundamentação instituída, existem e fazem parte diretamente da constituição da identidade de cada escola, portanto, elas se autorizam em sua existência.

Portanto, o fato de a escola ter disponíveis as mídias (dimensão instituída) não garante o desenvolvimento de práticas pedagógicas sob orientações também instituídas. Os(as) professores(as) quando afirmam a utilização das mídias (prática instituinte), dizem não no sentido de atender a alguma exigência ou a orientação formal, mas sim, a partir de intencionalidades e de percepções individuais expressas, por exemplo, numa fala que diz: “ utilizo porque os educandos precisam ficar inteirados de que todos esses meios de comunicação existem em volta deles e de que são importantes para eles construir seus conhecimentos” (professora do 2º ano do ensino fundamental).

Nas justificativas de suas respostas, este questionamento nos oferece uma visão mais próxima da compreensão que têm os(as) professores(as) em relação às mídias na sociedade contemporânea. Como a maioria das falas opera numa mesma lógica de raciocínio, apresento-as conjuntamente a seguir:

“Trata-se de uma alternativa básica para obter informação e, em algumas delas, em tempo real”	Professora do grupo 4
“Como estímulo da aprendizagem”	Professora do 4º ano
“Para desenvolver melhor o trabalho pedagógico”	

	Professora do 2º ano
“Facilita o trabalho e o processo de ensino-aprendizagem”	Professora do 3º ano
“São instrumentos que dispomos para enriquecer e tornar mais interessantes os conteúdos formais”	Professora do 5º ano

Percebemos, portanto, que há um entendimento destas mídias referidas, enquanto aparatos técnicos, enquanto “mais um recurso” ou “instrumentos” para “enriquecer” o trabalho em sala de aula. Esta compreensão, muito distante de se configurar em algum tipo de desmérito, revela os próprios entendimentos que têm os(as) professores(as) na relação com estas mídias. Não se trata aqui de realizar uma reflexão maniqueísta entre uma visão certa ou errada, aliás, assim procedendo seria uma incoerência, pois linhas atrás, fizemos referências às práticas instituídas e instituintes que envolvem necessariamente subjetividades e singularidades de cada sujeito envolvido no chão da escola. Portanto, estas falas podem estar sinalizando a abertura de um diálogo permanente dentro da escola, mas não exatamente na intenção de transformar as práticas em sua dimensão formal, mas sim, no momento em que se revelam, os professores, criam este canal dialógico com esta investigação e posteriormente na própria condição de Coordenação Pedagógica, à medida que atuamos com outra lógica de raciocínio e entendimento destas mídias imersas na sociedade contemporânea.

Neste sentido, por exemplo, é importante sempre enfatizar, que o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (e todas as mídias são TICs) ultrapassa as fronteiras de sua dimensão técnica para atuar na constituição de outra cultura, pois atua no próprio modo de pensar, agir ou “modos de compreender” (BABIN, 1986) a dinâmica da vida contemporânea. Assim,

...a chegada da internet nas escolas públicas brasileiras (ampliamos para a chegada de qualquer mídia nos espaços escolares) não pode ser visto apenas como a chegada de mais um instrumento de trabalho do professor, numa visão instrumental ou segmentada das novas tecnologias²⁷, mas como representante de uma cultura tecnológica em gestação, disseminado-se ampla e rapidamente no mundo inteiro (LIMA JÚNIOR, 1997, p. 92-93).

A criação deste canal de diálogo entre estes entendimentos diferenciados quanto não só à presença, mas à dinâmica das mídias no espaço escolar e na sociedade de forma geral, pode render um debate permanente na escola, produzindo práticas instituintes e também instituídas, forjando o que Lima Júnior (2005), chamava de um currículo hipertextual; dinâmico; proposicional conforme definição de Lima Júnior já exposta no início desta dissertação.

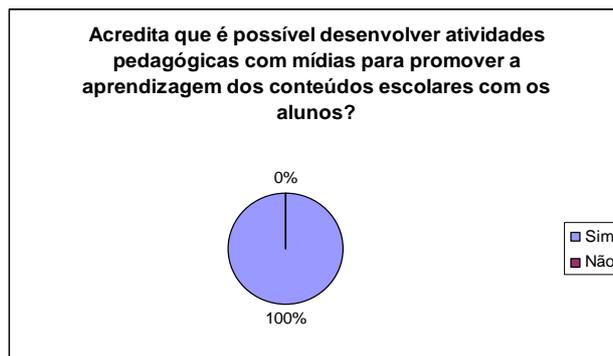
Em nossas observações, poucas foram as práticas pedagógicas identificadas a partir da utilização das mídias disponíveis na escola. Das próprias práticas observadas, sua utilização tinha um fim em si mesmo numa dimensão instrumental, como foi na organização do dia das mães relatada no item sobre as observações. Nossas observações mostram que, nesta concepção dialógica comunicativa, não há práticas pedagógicas na escola que a contemplem. As falas dos professores revelam uma carência de uma formação para tal, ao mesmo tempo em que, demonstram um “querer”, pois em nenhuma das falas foi identificada alguma conotação de resistência para o conhecimento de outras práticas pedagógicas que possam contemplar esta relação entre as mídias e as práticas pedagógicas escolares numa dimensão dialógica comunicativa.

As práticas instituídas reveladas através das falas que afirmam a utilização das mídias disponíveis na escola (ressaltamos: embora não constatado nas observações), estas ainda não conseguiram transpor a dimensão instrumental das mídias nos oferecendo, em última análise, uma sinalização da existência de um longo caminho a ser percorrido pela escola neste processo de formação, tendo como referência a compreensão sobre as tecnologias de informação e comunicação (incluindo-se as mídias) numa lógica não restritamente

²⁷ Como nos posicionamos desde o início a não utilização da expressão “novas tecnologias” é necessário fazer uma localização histórica da escrita deste texto, pois de lá pra cá, atualizando suas compreensões o próprio autor não se autoriza a utilizar esta expressão.

instrumental, mas também de produção de conhecimento e formação de sujeitos críticos. Este entendimento só é possível a partir do momento em que as falas revelam ao mesmo tempo um desconhecimento desta compreensão e um apelo sobre a necessidade do “querer”. Portanto, não se trata de um desejo particular, mas de um desejo coletivo identificado por nossa pesquisa.

QUESTÃO 04:



Justificativa do questionamento: muitas vezes, quando se refere à utilização de mídias nas práticas pedagógicas, tem-se a ideia de estudar sua dimensão de funcionamento técnico como aprender a operar um computador, conhecer os comandos dos aparelhos multimídias. Diz uma professora: “Através dos meios de comunicação apostamos que essas ferramentas também levam conhecimento ao educando”. Retomamos um pouco à discussão sobre a questão anterior, pois, mais uma vez, entra em cena a concepção da dimensão técnica referente às mídias, ganhando, inclusive, um “status” de autonomia, capaz de produzir conhecimento por si só. Por outro lado, compreende-se que esta incorporação das mídias nas práticas pedagógicas opera no sentido de dinamizar as aulas, trazer “assuntos” do cotidiano, tornar as aulas mais atrativas, interessantes e cheias de movimentos, mas insistentemente negligenciando o ensino, estudo e aprendizagem dos conteúdos escolares estabelecidos: “os estudantes, fora da escola, estão em contato com as mídias. Não utilizá-las dentro da escola é fazer dela um mundo à parte desconectado de outros espaços” (professora do 3º ano do ensino fundamental).

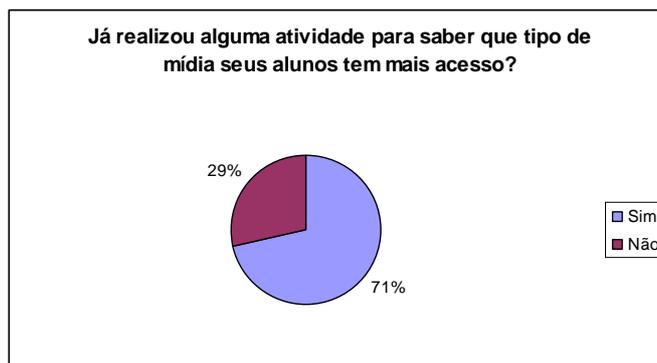
Nosso questionamento tem a intenção de compreender de que forma existe esta compreensão entre as mídias e sua relação com os conteúdos escolares.

Mais uma vez, uma resposta unânime, agora, afirmando positivamente esta possibilidade de relação das mídias e o trabalho com os conteúdos escolares. Enxergamos aqui um reforço de posicionamento em relação ao questionamento anterior, à medida que existe uma linha de raciocínio de compreensão sobre as mídias e as práticas pedagógicas numa dimensão instrumental, pois elas “podem ser utilizadas para complementar os estudos dos conteúdos, ilustrar e servir de motivação” (professora do 1º ano do ensino fundamental).

Quando o(a) professor(a) sinaliza a existência desta possibilidade que traz o questionamento, novamente abre caminho ao diálogo, no sentido de conhecer outras possibilidades de compreensão, já que em nenhum momento, sinalizaram esta impossibilidade, como também seus posicionamentos são estanques, mas sim, em suas justificativas, sempre deixam o espaço do possível, já que “tudo é válido: com criatividade conseguimos utilizar tudo a nosso favor” (professora do 3º ano do ensino fundamental).

A análise desta questão reforça nossa compreensão sobre a questão anterior, pois revela a unanimidade do pensamento dos professores em afirmar a possibilidade e a necessidade de utilização das mídias nas práticas pedagógicas, não no sentido de criação de práticas extra-escolares, mas sim contemplando mesmo o atendimento no desenvolvimento dos conteúdos escolares, porém como ainda não há uma compreensão destas mídias em sua dimensão instrumental, as práticas desenvolvidas atendem a esta dimensão exclusivamente, o que nos sinaliza a necessidade de formação a partir da compreensão que aqui defendemos.

QUESTÃO 5:



Esta é uma questão diagnóstica; preparatória para um diálogo dentro da escola, através de suas práticas pedagógicas, com as mídias. Autores como Vasconcellos (2004); Medel (2008); Nogueira (2009); Padilha (2007); Veiga e Resende (1998), que abordam a necessidade do planejamento das práticas pedagógicas, são quase unânimes em afirmar a necessidade da realização de um diagnóstico, enfatizando sua importância, pois ele permite ter uma proximidade com a realidade do público que vai se trabalhar, analisando pendências, possibilidades, avanços, enfim, no sentido de se desenvolver práticas mais próximas da realidade da própria escola. Neste sentido, o questionamento se justifica: a tentativa de realizar um diagnóstico de como a escola analisa ou já analisou a relação do corpo discente com as mídias, a fim de ter uma visão mais objetiva no desenvolvimento de práticas pedagógicas com as mídias.

O que nossas observações e análise destes dados nos oferece é a visão de que: quando mais de 70% do corpo docente nunca realizou uma atividade diagnóstica identificando o tipo de mídia que os alunos mais utilizam e, ao mesmo tempo, dizem da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas com elas, nos mostra uma realidade contraditória, mas não no sentido de que houve alguma tentativa de escamotear a realidade. Esta contradição advém deste lugar em que se encontra a escola: no desejo de acrescentar práticas pedagógicas com as mídias e o reconhecimento da carência de uma formação, orientação, reflexão mais acentuada sobre esta relação das mídias e o processo educativo escolar. Podemos afirmar, inclusive, que, esta concepção da necessidade de práticas pedagógicas dialógicas comunicativas com as

mídias são provenientes de uma visão espontânea dos professores que percebem a influência das mídias no próprio cotidiano social. Esta visão é evidenciada quando analisamos as entrevistas e a questão que se segue.

Pedimos licença para realizar um comparativo imediato: embora a maioria sinalize que já realizou alguma atividade diagnóstica, como sugere o questionamento, este posicionamento se inverte completamente quando da entrevista, os(as) professores(as) relataram que “não precisa, pois eles chegam dizendo na sala ao que assistiram e ouviram, principalmente, nas atividades rotineiras de relato do fim de semana” (fala de 90% dos(as) professores(as)). (*ver transcrição das entrevistas em anexo*)

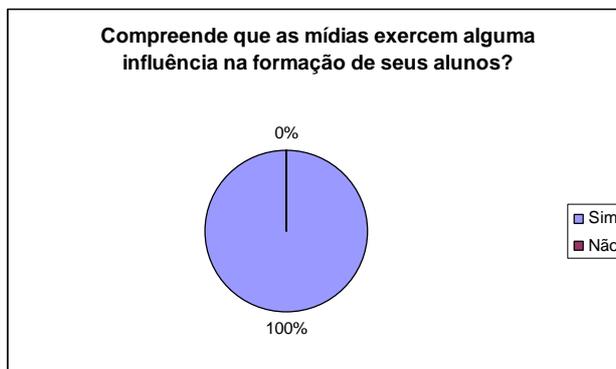
Compreendemos esta atividade de relato de final de semana como de extrema importância no sentido de elucidar a resposta ao nosso questionamento. Mais uma vez, embora seja uma prática instituída enquanto rotina, a identificação da relação dos alunos com as mídias torna-se, dentro da mesma prática, uma ação instituinte, pois ela não se configura entre seus objetivos. Ela é significativa, mesmo que os professores não tenham sinalizado objetivamente que esta prática poderia ter esta intencionalidade de diagnóstico, ela incorpora esta intenção, à medida que as falas dos alunos vão apresentando seu universo vivencial e dentro dele, apresentando sua relação com as mídias apresentadas em seus discursos e representações.

Uma das professoras diz, justificando, que já realizou um diagnóstico, “pois estávamos trabalhando sobre os meios de comunicação e os seus tipos. O verificado foi a televisão e rádio (em casa) e internet em *lan house*” (professora do 5ª ano). Os instrumentos e a metodologia utilizada para este diagnóstico não foram revelados pela mesma. Esta mesma constatação, de que a mídia de mais acesso dos alunos é a TV, se confirma na entrevista na qual os(as) professores(as) relatam esta evidência através, mais uma vez, dos depoimentos dos alunos por meio da atividade referida acima. Mesmo os(as) professores(as) que disseram não ter realizado algum tipo de atividade diagnóstica, evidenciam em sua justificativa esta constatação da TV como a mídia de maior contato com os alunos. Este posicionamento pode ser expresso

na seguinte fala: “Nunca realizei, porém falam muito nos programas de TV e adoram uma *lan house*”.

Este questionamento nos oferece respostas para podermos compreender a necessidade de estarmos implicados no cotidiano da escola, vivenciando sua dinâmica; dimensão de escuta atenta, portanto, numa dimensão dialógica, pois é nesta atmosfera que vamos identificando que as práticas pedagógicas e sua relação com as mídias, podem não estar expressas formalmente, mas existem de fato e devem ser levadas em conta, pois fazem parte da tessitura pedagógica escolar, conferindo uma identidade constituinte sendo percebida e revelada agora, a partir desta nossa investigação. É necessário, por conseguinte, trazer à tona estas práticas instituintes, não no sentido de torná-las simplesmente instituídas, formalizá-las, mas revelá-las, transformá-las, dar-lhes outra fundamentação teórica e prática, no sentido de poder contribuir diretamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas para uma formação cidadã a partir das mídias, numa abordagem dialógica e comunicativa.

QUESTÃO 6:



Este questionamento conseguiu seguramente atingir seu objetivo: identificar a relação existente entre a compreensão dos professores sobre a influência das mídias na própria cultura dos alunos e a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que possam contemplar esta relação.

“Duas falas nos chamam muito a atenção e ratificam a compreensão da influência da mídia na formação dos alunos: “As mídias conseguem construir sentidos, impor padrões e comportamentos dentro de uma sociedade” e “Através da mídia, são passadas informações que podem interferir nos valores que permeiam a educação das crianças”. Se as mídias possuem esta capacidade até de construir e impor padrões de comportamento nada mais consequente do que trazer para o espaço escolar estas vivências midiáticas, a fim de que a escola não se situe aquém de seu tempo. Se as mídias possuem a capacidade de interferir na construção de valores, ela atua em sua dimensão cultural e assim carece de uma reflexão maior do que simplesmente a construção de práticas pedagógicas em sua dimensão técnica, mas numa abordagem mais ampla do próprio sentido de vivência na sociedade contemporânea.

Quando todos os professores afirmam que as mídias exercem algum tipo influência, percebemos duas dimensões: a 1ª é a coerência nos discursos, à medida que, embora não formalmente expresse a existência de práticas pedagógicas com as mídias, estas são reveladas em seus discursos e justificativas.

Por outro lado, a 2ª dimensão nos revela também, a existência de um hiato entre as compreensões dos professores sobre esta relação entre mídias e práticas pedagógicas escolares e a formalização destas práticas, conferindo uma identidade instituída às suas práticas, no sentido de uma tomada de consciência do que se está realizando, abrindo o espaço para outras compreensões e, conseqüentemente, a abertura para um processo dialógico permanente. Aqui fica uma visão subjetiva da pesquisa, pois é uma compreensão que tem como referência apenas as falas dos professores, já que nas observações realizadas não foram identificadas práticas pedagógicas com as mídias que possam oferecer esta visão das práticas pedagógicas conectadas às vivências dos alunos.

Quando nos referimos ao hiato existente, é preciso levar em conta que não se trata de resolvê-lo, mas sim de questioná-lo, tomar consciência dele e assim

criar movimento de busca, investigação, conceituação das práticas pedagógicas num processo constante.

5.2 As Entrevistas

A entrevista foi realizada de duas formas: primeiro, de forma individual, tendo como referência os sete professores que responderam os questionários e segundo, de forma coletiva, conforme apresentado nas fotos nº 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 e 8. As entrevistas feitas de forma coletiva não estava em nossa organização metodológica. Aproveitando o horário de almoço para realizar mais uma entrevista individual, outros professores foram se aproximando e a mesma ganhou esta dimensão, envolvendo um universo de 11 professores entre os sete já mencionados e mais outros quatro. As perguntas foram elaboradas a partir do questionário escrito, mas durante as entrevistas, outras questões foram surgindo como um processo natural de uma conversa. As respostas apresentadas e comentadas aqui, embora muitas vezes apresentadas por uma fala, sintetizam um sentimento grupal, pois quando não houve coincidência, houve muita aproximação nos posicionamentos e em nenhum momento existiu disparidade nas respostas.

Apresentadas as mídias e questionados(as) sobre a existência delas na escola, um dado interessante: todos(as) responderam que estes recursos existiam na escola, diferentemente do que responderam no questionário no qual uma parcela significativa deu resposta negativa. Coletivamente, ainda, foi dito que os recursos estão disponibilizados para todos; não há qualquer tipo de restrição quanto à sua utilização e que estes são usados quando de sua utilidade, ou seja, quando “necessitam” exibir um vídeo, ensaiar uma música para apresentação.

Pergunta: que tipo de orientação a escola possui para a utilização das mídias disponíveis? Mais uma vez, uma resposta em uníssono e de grande valia para nossa investigação: “No momento não temos qualquer tipo de orientação específica, pois falta o Coordenador Pedagógico que está afastado para fazer o mestrado”. Momento de enorme descontração, mas com um sentido muito

importante, principalmente, a partir da complementação da fala de uma professora do 2º ano que disse: “Nós trabalhamos de forma bem espontânea, com o que sabemos, mas sentimos muito a falta de uma orientação, de uma coordenação das ações, de uma provocação nas nossas reuniões”. Embora seja uma fala individual e como foi na entrevista coletiva, também houve concordância. Esta fala é representativa em dois sentidos: primeiro por que expressa uma fala coletiva e segundo por que revela o que vínhamos afirmando em nossa análise dos dados de que há um reconhecimento por parte dos professores sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas com as mídias e ao mesmo tempo, o reconhecimento da falta de uma formação mais consistente para tal. Todas as atividades realizadas pela Coordenação Pedagógica, como o desenvolvimento de atividades com o jornal na sala de aula e a construção do jornal da escola como também as ações desenvolvidas pela própria secretaria de educação ou mesmo as atividades desenvolvidas em parceria com a UNEB sobre jogos eletrônicos (conforme todas sinalizadas no início de nossa dissertação) serviram para fins de nossa pesquisa, por exemplo, como referências de possibilidades de uma estruturação de práticas mais consistentes e duradouras numa concepção de formação continuada da qual compreendemos. Fazemos esta observação, pois todas elas acabaram por se configurarem em atividades estanques e sem interconexão entre elas. Assim, são referências e que agora, a partir da identificação mais acentuada no perfil da escola em sua relação com as mídias em suas práticas pedagógicas, outros caminhos, possibilidades mais concretas podem ser estruturadas a partir de um desenho mais nítido da própria cultura vivenciada na escola.

Analisamos estas respostas na perspectiva de que não há espaço para um julgamento restrito em que se delega aos professores toda responsabilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas, afinal, “os recursos estão disponíveis só não usa quem não quer”²⁸. Refletimos ainda que a disponibilização dos recursos midiáticos, por exemplo, embora necessários, jamais suficientes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de

²⁸ Fala recorrente em reuniões de coordenadores e diretores das quais participamos ordinariamente.

nosso entendimento de uma prática comunicativa dialógica. Daí também a crítica que fizemos a determinadas políticas públicas que atuam na dimensão do acesso, esquecendo-se da formação permanente e consistente na compreensão das potencialidades das mídias e o que representam na sociedade e em nosso processo educacional de forma específica.

Em nosso caso aqui, os(as) professores(as) fizeram um apelo para estas “orientações”, pois sabem da importância que as mídias ocupam na sociedade e desejam saber utilizá-las nas práticas pedagógicas, significando ainda mais os conteúdos trabalhados e a própria existência da escola, quando passa a dialogar mais de perto com o cotidiano da vida de alunos, pais, comunidade, funcionários e dos próprios colegas de trabalho.

Pergunta: “Já desenvolveu alguma atividade, dentro de seus planejamentos com a TV, rádio ou internet?” Este questionamento surgiu da necessidade de identificar a relação das práticas pedagógicas com as mídias disponíveis na escola, mesmo de forma simplesmente instrumental.

Uma professora de artes disse que: “já desenvolvi uma atividade em que trabalhamos com vídeos específicos como elemento de discussão dos conteúdos trabalhados, mas com a TV não”. Ou seja, “com a TV não” expressa que programas exibidos, sobretudo na TV aberta, não são apresentados, tensionados, questionados em sua prática pedagógica, mas que, a partir de critérios pré-estabelecidos, existe uma seleção de vídeos específicos para tal. Na mesma fala, a professora diz que “acho muito importante uma orientação específica para trabalhar com essas mídias, pois muitas vezes temos vontade, mas não sabemos trabalhar”. Mais uma vez, a solicitação de uma orientação, discussão, reflexão sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as mídias que as políticas públicas com este fim, não estão conseguindo dar conta desta perspectiva.

Os outros professores disseram não ter desenvolvido alguma prática específica com as mídias, embora nos planos de aula (e anexo) que acabamos por ter

acesso e colocado como referência de pesquisa, há a existência de práticas com as mídias, mas em sua dimensão estritamente instrumental.

Pergunta: “O que os alunos trazem para a sala de aula que você percebe como algo veiculado por algum meio de comunicação?”

Uma professora do 4º ano disse que “eles trazem muitas conversas de violência; tráfico de drogas e que percebemos que faz parte do noticiário”. Quando eles trazem estas questões, você desenvolve alguma atividade específica para discutir estas questões? Perguntamos. “Não!” Resposta de uma professora do 2º ano. Segundo ela, “fazemos um comentário com eles pra saber o que eles acham; fazemos nossos comentários também, mas não necessariamente elaboramos uma atividade específica para trabalhar estas questões”.

É muito difícil estabelecer uma linha limítrofe que separe a experiência de vida de cada sujeito e a experiência midiaticizada. Até que ponto o que os alunos trazem faz parte de sua realidade concreta e até que ponto faz parte apenas de uma programação televisiva ou radiofônica que prioriza o apelo à miséria humana, aos maus tratos e se alimenta, portanto, do sensacionalismo?

A partir do que os(as) professores(as) sinalizam podemos compreender que, independentemente deste entendimento anterior, os alunos trazem para a escola o que veem, percebem, e muitas vezes, vivem. Embora conversem sobre; discutam e abram espaço para todos “dizerem sua palavra”, talvez não se tenha atentado ainda objetivamente para o fato de aproveitamento destas falas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam tencionar a própria realidade, tendo as mídias centralidade de discussão, mas não no sentido de estudá-la em seus aspectos técnicos ou práticos, mas de refletir o que, o porquê, o como, disponibilizam determinadas informações e não outras para assim, realizar *links* com os conteúdos escolares, criando outra cultura escolar a partir dos meios de comunicação.

Neste processo, uma cena é muito simbólica na representação do que foi discutido até aqui: uma TV, solitária, numa sala durante vários dias em que estivemos fazendo nossas visitas (ver foto 9). Ela é representativa, pois se coaduna com as falas dos(as) professores(as) quando sinalizaram da disponibilidade das mídias, mas não as utilizavam dentro de uma orientação específica. Muitas vezes, estes recursos acabam ficando obsoletos no espaço escolar.

Colocamos, ainda, outras fotos apenas a título de curiosidade, como a existência do mimeógrafo (foto 10) e outra foto na qual um funcionário assiste a um programa de esporte solitariamente em seu horário de almoço (foto 11)

5.3 A observação

Durante todo processo de observação, em dois momentos verificamos a utilização do aparelho de som em atividade escolar, mas de forma bem pragmática. Primeiro em um evento em que se comemorava a semana da consciência negra e depois na proximidade do dia das mães, se utilizou o aparelho de som para ensaiar as apresentações para cada evento.

Uma observação em especial trata-se de uma atividade curricular chamada AC (Atividade complementar). Esta atividade é estruturada para que, dentro da própria carga horária dos professores, coordenadores e gestores possam elaborar grupos de estudo, bem como é o espaço que funciona para discutir toda dinâmica da escola; das questões burocráticas e financeiras, passando pelas questões eminentemente pedagógicas. Em todos os encontros que participamos, um fato nos chamou a atenção: em momento algum houve qualquer tipo de imposição por parte da direção escolar no que diz respeito às ações da escola.

Todas as propostas, sugestões, encaminhamentos eram postos à discussão de forma horizontal. Ao final de cada discussão, era feita uma votação e a proposta que obtivesse maioria simples dos votos era a proposta acatada pelo grupo.

Analizamos este espaço como uma instância eminentemente pedagógica e comunicativa dentro do currículo escolar, mas que necessita que esta percepção seja socializada e compreendida por todo o grupo escolar. Fazemos este comentário, pois existem professores que não se atentaram para esta dinâmica comunicativa na escola e muitas vezes se utilizaram estes expedientes para se ausentarem, conforme casos observados também. Este espaço tem o potencial de desenvolvimento de ações participativas e reflexivas com os docentes, no sentido, inclusive, de subverter práticas pedagógicas, construindo e reconstruindo-as a medida do próprio entendimento dos objetivos da escola e, assim, promover um processo de formação interna que possa contemplar os interesses da realidade escolar. Dito de outra forma, se há uma carência de formação e um desejo de transformação das práticas pedagógicas, há também, formalmente, um espaço para se efetivar tais mudanças. O diagnóstico foi realizado a partir de nossa investigação; as condições iniciais estão postas, restando agora o desenvolvimento de uma práxis que possa contemplar teórica e praticamente estas reflexões iniciais e outras que certamente surgirão na dinâmica pedagógica da escola.

CONCLUSÃO

Compreendemos, portanto, que a base sustentatória de fundamentação de um processo efetivo de comunicação é o diálogo. Este se configura como uma necessidade humana, pois, em sua inconclusão, inacabamento, o ser humano necessita de um elo que o possibilite ao mesmo tempo ser ele mesmo, mas também ser com o outro, pois não há relações no isolamento. Afinal, não há passividade no processo comunicativo, ou seja, os sujeitos comunicantes interagem compreendendo as mensagens ou objetos cognoscíveis como interlocutores da comunicação.

O diálogo, neste sentido, é a própria fundamentação de um processo comunicativo. Funcionar dialogicamente não se restringe a uma postura metodológica ou conceitual, mas uma transformação individual de postura; a

internalização da necessidade de comunhão entre as pessoas, e que esta comunhão possa se desdobrar nas mais variadas instâncias de relações sociais, dentre elas, nas práticas pedagógicas escolares.

Fizemos a opção de falar em uma sociedade contemporânea, tratando as características de informação e comunicação como elementos fundamentais para caracterizá-la. A concepção da sociedade contemporânea abrange todas estas características sem negá-las nem exclusivizá-las.

No entanto, trazemos para o debate, posicionamentos como o de Pierre Babin (1988), que trata da sociedade audiovisual, compreendendo-a como a sociedade da informação e comunicação. Esta discussão foi de grande relevância para nossa investigação, a partir do momento que nos ofereceu subsídios para a elaboração desta síntese de concepções, se desdobrando no que estamos chamando de sociedade contemporânea e onde se fundamentam todos os caminhos de nossa pesquisa.

O que destacamos nesta concepção de Babin (1988), por exemplo, é que, a despeito de sua denominação, este autor aborda a informação enquanto matéria-prima de funcionamento da sociedade, perpassando pelos três setores clássicos de funcionamento das sociedades: setor primário, secundário e terciário. Em seguida, apresenta modelos de comunicação com suas características peculiares e se posiciona no sentido de promover uma mixagem entre estes esquemas, pois seria inconveniente falar de comunicação no sentido da comunhão tentando se exclusivizar em um dos esquemas apresentados. Este posicionamento nos convidou a realizar a relação direta com a dimensão dialógica da comunicação. Quando não há exclusivismo, há uma busca de entendimentos, compreensão, comunhão, busca de relações eminentemente dialógicas e por isso, realizamos o entrelaçamento das relações entre o diálogo e a sociedade da informação e comunicação numa sociedade contemporânea.

Neste contexto, é que oferecemos um papel de destaque para as mídias de forma geral. As mídias ou os meios de comunicação são os veículos capazes

de promover a disponibilização das informações, que por sua vez, a depender do tratamento que lhe é conferido, podem promover o processo da comunicação. Nesta discussão, enfatizamos que os meios de comunicação são o resultado da produção do conhecimento humano e atuam não de forma independente, mas de forma condicionada, direcionada, intencional do ser humano. Elas não são capazes de, isoladamente, produzir comunicação, mas dependem, exclusivamente, da interferência do ser humano para tal. Aqui é que se fundamenta a abordagem comunicativa nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas são compreendidas em sua dimensão dialógica entre a teoria e a prática, produzindo a práxis. Neste sentido, a prática pedagógica representa a síntese destas dimensões, mesmo nos casos em que na ação não esteja a ciência (de consciência) da teoria, pois está subjacente àquela.

Estas, por sua vez, muitas vezes têm uma relação direta com políticas públicas, referentes ao desenvolvimento de práticas com as mídias, e, enquanto estas se reduzem à dimensão do acesso aos meios de comunicação, urge a necessidade de subverter as práticas na própria vivência de cada instituição escolar.

Desenvolvemos nossa pesquisa a partir destas reflexões, situando-as no contexto da sociedade contemporânea onde apresentamos o impicamento das tecnologias da informação e comunicação, as mídias enquanto tecnologias da informação e comunicação e suas relações com a produção de conhecimento, desenvolvimento humano e produção de práticas pedagógicas que dialoguem com os sujeitos educativos.

Neste contexto, é que chegamos à compreensão, a partir das informações e dados coletados em nossa pesquisa, de que é injusto afirmar que a falta de práticas pedagógicas ou as práticas que atuam numa dimensão exclusivamente instrucional com as mídias ou meios de comunicação são de responsabilidade dos professores, como se possuíssem uma formação consistente e permanente no desenvolvimento da práxis pedagógica. Estes

estão submetidos às orientações de determinadas políticas públicas que acabam por engessar as próprias ações no espaço escolar.

Falar de resistências no desenvolvimento de novas práticas com as mídias que subvertam a lógica de uma educação bancária configura-se em um “mito pedagógico”. No momento em que os professores sinalizam suas necessidades de orientação e apontam para o desejo de produzirem “outras práticas”, é porque lhes falta algum elemento capaz, não de dizer-lhes os caminhos, mas de provocá-los nesta intenção.

Falar em formação permanente no espaço escolar, é criar uma mobilização/sensibilização no entendimento de determinadas instâncias como as ACs (Atividades complementares), enquanto espaço de reflexão da dinâmica da escola. Este é um dos desafios postos por nossa investigação.

A percepção, por parte dos(as) professores(as), da influência direta e indireta das mídias na formação dos educandos, quando estes trazem para “o chão da escola” suas experiências midiáticas, apontam seus desejos em fazer da escola uma instituição que não fique aquém desta sociedade contemporânea e, portanto, que possa desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com esta sociedade marcada pela complexidade, rapidez e influência da informação e da comunicação.

A afirmação dos(as) professores(as) no que diz respeito à utilização das mídias em suas práticas não refere-se, eminentemente, às práticas legais instituídas, mas sim a um desejo, necessidade, carência de se apropriarem mais de perto desta relação das mídias, vida cotidiana, sociedade contemporânea e escola numa dimensão dialógica e, portanto, comunicativa.

REFERÊNCIAS

BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os novos modos de compreender**. São Paulo; Edições Paulinas, 1989.

BABIN, Pierre. **A era da comunicação**. São Paulo; Edições Paulinas, 1988.

_____. **Mídias, Chance para o evangelho**. São Paulo; Edições Loyola, 2005.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: A aventura da Modernidade**. Companhia das Letras: São Paulo, 1986.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola Aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet**. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias – 2. ed. Ver. E ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: cidade Futura, 2006.

FILHO, Ciro Marcondes. **Mediacriticism ou o dilema do espetáculo de massas**. In: PRADO, José Luiz Aidar (org). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira/ prefácio de Jacques Chonchol; Rio de Janeiro: paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: paz e terra, 1996 (coleção leitura)

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. Trad. Raul Fiker – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos** – O breve Século XX. 1914-1991. Companhia das Letras: São Paulo, 2000.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**; tradução Susana Alexandria. – 2ª ed. – São Paulo: Aleph, 2009.

Jornal **A TARDE**, edição de 20 de março de 2007.

KENSKI, Vâni Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas. Coleção Papirus Educação. SP: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: ED. 34, 1998.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005.

_____. Conhecimento humano: a diversidade e a não identidade. In: PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologias e novas educações**. Salvador, EDUFBA, 2005

LIMA JR, Arnaud soares; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de janeiro: Quartet, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **A Pesquisa em Educação** – temas básicos de educação e ensino. São Paulo. Ed.Pedagógica e Universitária Ltda-EPU. 1986.

MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org.). **Para Navegar no Século XXI**: Tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 2ª. ed., 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, Cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez: 1995.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.

MOURA, Juliana Santana. **Jogos eletrônicos e professores:mapeando possibilidades pedagógicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, 2009.

NASCIMENTO, Antonio dias e Hetkowski, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas; salvador: EDUFBA, 2009 – 400 p.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PENSADOR INFO. **Biografia Voltaire**. Disponível em:

<<http://www.pensador.info/autor/Voltaire/8/>> Acesso em: 27 de maio 2010.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PROJETO GESTÃO PÚBLICA E CIDADANIA. Fundação Ford e Fundação Getúlio Vargas (Orgs.); Apoio BNDES, 2002

RAMOS, Marcílio Rocha. **Educomunicação e mídia radical: uma pedagogia revolucionária com as tecnologias da informação e da comunicação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2005; 221 f.

ROUANET, Sérgio. Humanismo e Contra-iluminismos. In: **Cadernos de Cultura e a Comunicação Contemporânea**. FACOM, Salvador, 1994.

SANTAELA, Lúcia. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, José Luiz Aidar (org). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência Universal**. 15ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

SCHAFF, Adam. **A sociedade Informática: as consequências sociais da 2ª revolução industrial**. Trad. Carlos Eduardo Jordão e Luis Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Ed. Universitária Paulista: Brasiliense, 1995.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRADINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 2ª ed. (2008)

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Trad. João Távora. 29ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Planejamento de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**, 12ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004- (Cadernos pedagógicos do Libertad)

VÍDEO:

Encontro com Milton Santos: por uma outra globalização. Direção: Silvio Tender. Produção: Ana Rosa Tender. Assistência de Direção, Produção e Pesquisa: André Alvarenga. Montagem Bernardo Pimenta. 2ª Assistência de Direção: Miguel Lindenberg. Rio de Janeiro, 2006. Documentário.

SITES:

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Fírgoa Universidade Pública - Espazo Comunitário. Disponível em:

<<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>> Acesso em: 10 de julho de 2010.