

Tecnocultura e educomunicação

Resumo

Este trabalho visa ao reconhecimento das mediações como instâncias importantes para articular as relações entre comunicação-educação (educomunicação) e a entrada das tecnologias nos ambientes escolares. Neste sentido, é destacado o vetor cultural como âmbito em torno do qual os processos comunicativos e educativos ganham constituição. Foram introduzidos os conceitos de “descentramentos tecnocomunicativos” e “aceleração social”, retirados, respectivamente, de Jesus Martin-Barbero e Helmut Rosa, com o intuito de situar o quadro histórico que enseja a educação formal brasileira. A conclusão reitera a ideia de que o cenário sociotécnico joga papel relevante na constituição das sociabilidades dos jovens e adolescentes frequentadores do ensino básico.

Palavras-chave: Educomunicação; Mediações; Cultura; Sociotécnica; Aceleração Social.

Resumen

Este trabajo tiene por objeto el reconocimiento de la mediación como vector importante para articular la relación entre la educomunicación y la entrada de las tecnologías en los ambientes escolares. En este sentido, fué destacado el contexto cultural como vector en torno al cual los procesos comunicativos y educativos ganan constitución. Los conceptos de “descentramientos tecnocomunicativos” y “aceleración social” fueran introducidos a partir de Jesús Martín-Barbero y Helmut Rosa, con el fin de situar algunos marcos históricos de la educación formal brasileña. La conclusión reitera la idea de que el escenario sóciotécnico juega papel importante en la formación de la sociabilidad de los jóvenes y adolescentes de la educación básica.

Palabras clave: Educomunicación; Mediaciones; Cultura; Sociotécnica; Aceleración Social.

Abstract

The present work aims to recognize the concept of mediation as an important instance to better articulate the relation between communication and education (educommunication) and the acceptance of technology in the school environ-



Adilson Citelli¹

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

ment. In this sense, we highlight the cultural aspects as the space in which all communicative and educative processes take place. The concepts of “tecnocommunicative decentering” and “social acceleration”, taken from, respectively, Jesus Martin-Barbero and Helmut Rosa, show the intent to place a historical painting on formal Brazilian education. The conclusion reiterates the idea that the social-technical environment plays an important role in the basic education, especially for young and teenage students and is determinant of their sociability.

Keywords: Educommunication (Communication and education); Mediation; Culture; Social-technical; Social Acceleration.

Introdução

O crescente uso do termo educomunicação, aqui entendida a designação neológica de uma área de pesquisas, estudos e práticas implicadas na interface comunicação e educação, deve ser considerado no interior de contextos histórico-culturais para onde convergem ao menos quatro grandes variáveis: a abrangência dos meios de comunicação; as reconfigurações sociotécnicas e tecnológicas; os requisitos impostos por operacionalidades suscitadas pelos dispositivos comunicacionais; as novas formas de ser e estar dos sujeitos sociais frente à comunicação, aos processos de ensino-aprendizagem, aos acessos à informação e ao conhecimento. Tais linhas de força, articuladas entre si, funcionam como referências – tendo em vista as suas múltiplas derivações e conexões – que precisam ser acionadas quando se objetiva a compreender o lugar de onde a educomunicação enuncia os seus discursos. Por ora, e pelos próprios limites deste texto, tratamos, centralmente, de enfatizar a variável sociotécnica como um dos vetores que promovem vínculos na interface comunicação/educação.

1

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

A expansão quantitativa da comunicação, em especial em sua modalidade midiaticizada; a diversidade das novas modalidades de mídias presentes no espectro societário, ampliando a complexidade da ‘ecologia da

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

É no interior destas interações multimediadas – com todos os seus ônus e bônus – que as aproximações educomunicativas ganham sentido. A educação, de maneira particular aquela de natureza formal, está circundada pelas instâncias comunicacionais e com elas mantém determinados vínculos, diálogos, tensões, interlocuções, conforme o caso. Tais instâncias sobrelevam-se, contudo, segundo operações mais ou menos objetivas explicitando-se ou não nas salas de aula, nas relações entre docentes e discentes. O fato de televisores, vídeos, computadores, estarem fisicamente ausentes do dia a dia de muitas escolas não significa que o mesmo ocorra quando se trata das mensagens neles geradas. Estas acompanham o cotidiano dos estudantes e dos professores, pois tanto circulam a partir de dispositivos individuais, domésticos, como das trocas interpessoais, sendo reveladas, referidas, discutidas, afirmadas, negadas, promovendo valores, incidindo em comportamentos, etc., ganhando, muitas vezes, independência com relação ao eventual lócus maquínico de sua produção. As mensagens disponibilizadas pelos veículos de comunicação, expressas materialmente nos compósitos de signos constituintes das variadas linguagens, entram em mecanismos de trocas discursivas, turnos dialógicos, pelo que motivam entendimentos e interpretações convergentes ou divergentes quando reenviadas aos seus lugares de produção enunciativa.

De toda sorte, o ponto desencadeador dos discursos que circularão nos ambientes escolares são, crescentemente, os dispositivos da comunicação, tragam o nome de jornal, rádio, televisão, computador – ou, simplesmente, convergindo para um só equipamento e que servem como exemplos os celulares e tablets. Posto em outros termos: o processo de midiaticização circula por sujeitos, grupos, instituições, ajudando a compor modos de vida, manifestações afetivas, formas de cultura, expectativas sociais, etc. Nestes lineamentos conforma-se aquilo que Fredric Jameson (1991) chamou de capitalismo cognitivo, com o seu investimento no domínio do conhecimento, cuja tradução imediata pode ser encontrada na construção das redes de comunicação postas, cada vez mais, ao alcance de equipamentos locativos, das miniaturas recheadas de bits, da aceleração social do tempo, dos encur-

tamentos espaciais, da diversificação de bens materiais e simbólicos lançados na feira das últimas novidades e que, ironicamente, se mantêm-se nos primeiros lugares das paradas de sucesso até o surgimento do sol anunciando um novo amanhecer.

No interior deste contexto, torna-se imperioso dedicar maior atenção aos nexos entre a educação formal e os circuitos da comunicação tecnicamente mediada. Pois trata-se de perscrutar acerca das implicações e desdobramentos daí decorrentes para as dinâmicas singulares do ecossistema escolar e, conseqüentemente, da própria vida associada.

2

Conforme afirmado, procuraremos nos deter um pouco nos nexos comunicação e educação tendo em vista a variável constituída em torno dos mediadores sociotécnicos. Tal conceito, que vem sendo utilizado em registros nem sempre coincidentes por vários autores, a se lembrar Pierre Lévy, o acionamos no entendimento de que existem auto-implicações entre as dinâmicas sociais e as tecnológicas. No limite seria possível afirmar estarmos diante de uma mesma moeda que evidencia, por instantes, uma ou outra de suas faces. Tais liames sempre existiram, entretanto, em nosso tempo, os deslizamentos entre uma e outra coisa ganharam extensão e profundidade. Considere-se em superficial exemplo, como determinadas relações pessoais ou de grupos são rapidamente compostas, decompostas ou recompostas, pelo acionamento do Whatsapp ou Facebook. E, em escala maior, como os próprios arranjos e rearranjos sociais promovem a incorporação e mesmo inovações tecnológicas com vistas a melhorar a mobilidade urbana, os acessos ao sistema financeiro, a programação de viagens, etc.

Posto este parêntese, cabe acrescentar que estamos longe de seguir a triilha marcada pela matriz tecnocêntrica e buscamos situar o problema em tela compreendendo que os instrumentos de produção e o seu desenvolvimento fazem parte dos próprios ritmos da vida social. Daí abandonarmos a perspectiva da autorreprodução do mundo dos objetos ou dos meios produtivos e que a eles asseguraria o trânsito autônomo através de uma pista paralela dotada de regras próprias, independência sistêmica ou alheamento dos quadros históricos que circundam as relações sociais.

A preliminar que circunscreve os enquadramentos tecnicistas dos mediadores técnicos, sobretudo quando o tema envolve a educação formal, decorre da percepção segundo a qual persistem e até se ampliam os apelos e mesmo as práticas funcionais revestidas de roupagem e retórica convergentes na enlevação dos dispositivos maquímicos. O fato de as redes digitais haverem ganhado amplitude global em seus fluxos comunicativos – o que não diz respeito, necessariamente, à universalização de acesso a tais sistemas – criou a sensação de existir um demiurgo apto a propiciar aos circuitos telemáticos os arranjos matriciais necessários para garantir, por exemplo, a livre circulação informativa e mesmo um vigoroso controle democrático sobre os jogos de poder exercitados pelas instituições tradicionais. Neste diapasão, os

movimentos sociais conseguiriam alçar voo próprio investindo de maneira decisiva nos ambientes virtuais, do mesmo modo que a educação seria capaz de levar a termo o circuito formativo dos sujeitos tendo em vista a utilização de plataformas digitais voltadas ao ensino a distância².

A inflexão dirigida ao entendimento do recurso tecnológico como dispositivo desinterditado – a expressão está sendo utilizada para situar a articulação operacional maquínica que parece esgotar-se em si mesma, sendo capaz de produzir um *continuum* autonômico dirigido à sua própria rota de interfaces e interconexões – deixa ao longo do caminho o entendimento das mediações como elementos multidirecionais e multidimensionais. Em direção contrária e situando o problema sob a ótica dos cruzamentos facultados pelas múltiplas mediações o que se vislumbra é a possibilidade de construção dos inúmeros campos de sentidos cuja realização – malgrado o seu caráter inconstante, volúvel, de estabilização circunstancial – fica na dependência do envolvimento dos interlocutores, destinadores, receptores, conforme se pretenda chamar os sujeitos, classes ou grupos que emergem no ato da comunicação. Ademais, os mediadores individuais (gênero, idade, diferenças cognitivas); situacionais (cenários históricos, econômicos, políticos); institucionais (regras, normas, jogos de poder); culturais (os modos de produzir significados e valores da sociedade); etc.; terminam por modalizar, mobilizar, interferir, recortar, limitar, ampliar a relação dos co-enunciadores com as linguagens e seus dispositivos midiáticos, permitindo que os significados ganhem diferentes orientações.

Ampliando um pouco a reflexão, diríamos que o ganho associativo franqueado pelas instâncias sociotécnicas e suas já referidas correlações, inclusive, permitindo maior independência dos sujeitos e ampliando de maneira exponencial as potencialidades que ensejam para a vida cotidiana, refletindo e refratando temas importantes na atual quadra histórica, indo das lutas pela democratização dos processos de produção, distribuição, circulação e recepção da comunicação, até o sentimento de emergência de mecanismos outros de participação política, precisa ser entendido como passível dos atravessamentos por aquilo chamado em tópico anterior de múltiplas mediações. Ou, conforme Cádima (2013, p. 23):

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

Para este autor, os novos suportes de mediação técnica pedem outras formas de reconhecimento e inteligibilidade que ainda não estavam amarradas aos processos de migração para o digital. Por exemplo, os buscadores, à moda do Google, funcionam em amplo espectro, pois tanto procuram como organizam e indexam as informações, tendo em vista a maior capacidade de atração e não a qualidade intrínseca do material rastreado. Os motores de busca

² Aqui não se está discutindo as potencialidades oferecidas pelo ensino a distância.

e agregadores passaram a fazer parte daquilo que Matthew Hindman (2013) chamou de “googlearchy” (estrutura dominada por mecanismos de procura de informações – clicks, pageviews – submetidos à lógica das audiências, mas que não franqueiam o acesso plural aos conteúdos com qualidade diferenciada). Na mesma chave analítica, mas em procedimento de maior radicalização, Evgeny Morozov (2012) entende que as estratégias centralizadoras da busca estariam levando a uma hiperintermediação (e não à desintermediação) – vale dizer, existiria um número cada vez menor de intermediários e, conseqüentemente, de filtros – impondo os correspondentes limites às redes comunicativas. Daí o fato de uns poucos provedores dominarem os mecanismos de busca e hierarquização das informações, a exemplo do Google, Twitter, Facebook, Youtube, etc³. Deparamo-nos com uma espécie de cebola cujas camadas estão presas ao mesmo núcleo: os intermediários dos intermediários desembocam no Wordpress. Ao contrário da mídia tradicional, constituída em pirâmide, o que advém é uma rede de interposições digitais, que terminam sob abrigo dos grandes sistemas de controle ou da hiperintermediação.

Tais problemas pertinentes aos dispositivos técnicos vêm acompanhados, muitas vezes, de esquemas analíticos e explicativos calcados em modelos funcionais cujo horizonte pouco ou nada converge para as articulações mediadoras. Assim, a rede digital, a telefonia celular, os recursos de busca na internet, etc., parecem dizer respeito, diretamente, aos fenômenos de autorrealização e auto-desenvolvimento, promovendo um tipo de autonomia dos sentidos. Tais sentidos, por sua vez, parecem deixar os territórios das negociações co-enunciativas – necessariamente mobilizadas pelas múltiplas mediações – para gerarem uma pretensa “semântica das unicidades”, cujo campo de existência real está apenas no território da vontade de controle das significações. A rigor, ficamos frente a uma manobra retórica que se faz acompanhar por um discurso redutor cujo desejo último é o de circunscrever a enorme capacidade produtiva da linguagem. É compreensível, portanto, que não se pergunte o nome da pessoa, mas o seu e-mail; que se adira à roda viva das grandes novidades do mercado de informática, segundo a regra da construção da expectativa em torno do último lançamento da Microsoft ou da Apple; que se estranhe não possua a escola pública um tablet para cada aluno; que se pactue no princípio liminar da procedência das informações divulgadas pela rede digital. Enfim, na contracorrente das mitologias tecnológicas da autorreferência, encontram-se outras injunções mediadoras, com as suas possibilidades de expansão semântica e promoção dos diálogos ampliadores dos sentidos nas relações dos sujeitos com os dispositivos tecnocomunicacionais.

3

O tema afeito à introdução dos aparatos técnicos nas salas de aula vem sendo alimentado menos pelos significados, alcances e implicações que promovem na vida de discentes e docentes, e mais por determinativos de linguagem dirigidos ao território das inevitabilidades: sem computadores, internet, PowerPoint, etc., a educação formal, sobretudo a de natureza pública⁴, só

³ Há países com dinâmicas próprias quanto aos usos de servidores, que pouco mudam no afeito ao processo de hiperintermediação, talvez até o agrave, como o grupo de nações conhecidas como SICK (Síria, Irã, China, Coreia do Norte). Todos eles possuem grandes firewalls e, em princípio, acionam o recurso de bloquear, clonar e armazenar os dados.

⁴ O falso dualismo criado no país entre a chamada escola pública e a privada, com a enlevação da qualidade e da contemporaneidade tecnológica desta, em oposição às deficiências daquela, não cabe ser tratado no momento. Apenas registramos a desconformidade com a tal generalização imprecisa.

aumentará o seu fracasso. Nesta ausência residiria uma das expressões do anacronismo reinante nas escolas, motivo importante para o desalento dos professores e alunos. Daí a imediata consequência dos maus resultados em exames como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), PISA (Programme for International Student Assessment/Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e ou variáveis que ano a ano indicam a listagem das escolas melhores e piores classificadas, dos alunos mais destacados, etc. Adicionalmente, os jornais, revistas e televisões executam a sua esperada ladainha apontando o tamanho do descalabro brasileiro comparando, inevitavelmente, as nossas mazelas educacionais ao êxito de países como Coreia do Sul, Islândia, China e Índia.

Como todo problema complexo também aqui inexistente resposta simples. O tamanho do nosso sistema educativo formal, com os seus aproximados 2,2 milhões de professores e mais de 200 mil escolas, mantendo na educação básica cerca de 57 milhões de alunos, dos quais 87% estão em instituições públicas, assim como as demais singularidades que o matiza, compreendidas as precárias condições profissionais dos docentes, registra, de fato, a manutenção de esquemas e mecanismos de ensino-aprendizagem a serem profundamente repensados. Os ecos da pedagogia enciclopédica, ou “transmissivista”, perspectiva segundo a qual o propósito decisivo da escola está em passar informações, assim como a presença de uma estrutura vertical com a sua ordem de poder interna centralizada no vértice da pirâmide composta por órgãos diretivos, até a base em que se encontram os discentes, praticamente sem fluxos ou retroalimentações capazes de permitir fluência e flexibilidade às demandas dos que vivem no cotidiano das salas de aula, servem para construir um cenário carregado de problemas.

Os dois parágrafos anteriores, atinentes à retórica da inevitabilidade e ao cenário da “quebra das ilusões”, não se fazem, contudo, como se deles estivessem alheados os indicadores que acompanham a chamada sociedade do conhecimento, sociedade da informação, a cultura-mundo, a cibercultura, ou demais designadores de temporalidade marcada pelos novos instrumentos de produção e outras formas de homens e mulheres serem e estarem no mundo presente. Autores como Paula Sibilia (2012), Jesús Martín Barbero (2014), Guillermo Orozco Gómez (2014), vêm se debruçando sobre as circunstâncias que envolvem a educação formal, chamando atenção, em síntese, para as dimensões das redes digitais, dos acionamentos dos dispositivos da comunicação, das videotecnologias, da inclusão das sensibilidades que se elaboram a partir das ampliações dos circuitos telemáticos. Por isso, tanto os implicados diretamente com a educação formal, pais, dirigentes, professores, alunos, como o que poderíamos chamar de expectativas sociais, vocalizadas, sobretudo, pelos meios de comunicação, através de articulistas, analistas, reportagens saídas em jornais, revistas e televisões, tenham marcada recorrência no tópico geral da modernização escolar.

A materialização destes apelos recortados pelo pressuposto da inovação é encontrada não apenas nos circuitos midiáticos, mas também nas falas dos professores recolhidas por pesquisadores dedicados a perscrutar o mundo das

salas de aula. Lá estão pronunciamentos, conforme os recolhidos por pesquisa de Citelli (2014), cuja padronização pode ser identificada em torno de enunciados do tipo: “não dá para concorrer com os celulares”; “fica difícil conseguir atenção do aluno quando ele tem tudo à mão para conseguir informações fora da escola”; “frente a tanta imagem e tanta rapidez os alunos não têm paciência para ouvir as explicações do professor”; “a turma ficou hiperativa e só tem concentração para teclar e passar o dedo na tela do tablet”. Ou seja, os docentes revelam em suas declarações a crescente dificuldade para garantir a atenção do aluno durante a aula, tendo em vista as circunstâncias alimentadoras da dispersão: celulares, tablets, facilidade de acesso à informação, abundância de imagens, etc. Daí decorreria parte do desinteresse pelos conteúdos e atividades ligadas aos tópicos curriculares canônicos e que resultaria no baixo aproveitamento dos discentes, e mesmo nas agruras vividas pelos docentes mergulhados na difícil tarefa de levar a bom termo o seu trabalho.

Ainda segundo as citadas entrevistas, parte dos obstáculos manifestados no cotidiano das escolas viria do fato de os jovens da educação básica serem “nativos digitais”: sujeitos nascidos ao passo da aceleração tecnológica e que com ela aprenderam a viver e conviver. Criar-se-iam, nesta medida, um *ethos* e um *logos* marcados por propriedades distintas daquelas que acompanharam as formas de os “nativos analógicos” se relacionarem com a dimensão mais compassada e menos cambiante dos compósitos cronotópicos. Equivale dizer, expressões-chaves como aceleração temporal e deslocamento espacial (ROSA, 2015) – evidentemente associadas às maneiras como acontecem os trânsitos da informação e do conhecimento sob os dispositivos técnicos e tecnológicos no mundo contemporâneo – ajudariam a explicar a existência de um novo tipo de sensorio circundando o mundo dos jovens e dos adolescentes. Em particular, as instituições educativas formais estariam desprovidas tecnologicamente, operando com suportes comunicativos de pequeno ou nenhum interesse para os discentes. Tal universo cultural deslizante que atravessa a vida contemporânea ficaria congelado quando remetido aos limites das salas de aula, cujos termos dominantes continuariam sendo: desaceleração (do tempo) e localização (do espaço).

Na já referida pesquisa que realizamos com os docentes, colhemos muitos depoimentos de viés positivo no tangente às incorporações dos aparatos tecnológicos ao universo escolar, como se pode ler nos enunciados seguintes: “é necessário trazer as novas tecnologias digitais para a escola”; “não se deve temer os celulares e tablets”; “é preciso direcionar melhor o uso dos equipamentos de informática que os alunos levam para cima e para baixo, como celular e tablet”; “o que adianta impedir o uso de celular, não é melhor achar um jeito para usá-lo em sala de aula?”. Nesta linha, Antonio Helio Junqueira (2014), ao realizar investigação com professores do ensino médio, também identificou assertivas cujo âmbito de significados conflui às que registramos acima: “não basta apenas proibir o uso do celular ou do tablet, pois os alunos podem estar olhando para a lousa ou ouvindo o professor, mas pensando no game que ainda não conseguiram terminar, ou no e-mail que precisam consultar”; “o lado bom disto tudo é que estou sendo desafiado pelos alunos e

tenho que me requalificar, entrar um pouco mais nestas novas circunstâncias culturais”. Cabe destacar o último depoimento, síntese metonímica de tantos outros postos no mesmo âmbito de manifestação ou a ele assemelhados, pois evidencia a preocupação e mesmo a abertura dos docentes para afinar práticas e discursos exercitados cotidianamente pelos discentes.

Considerando a questão por esta vertente, seja no afeito ao cenário do assombro e do desconcerto frente ao desembarque das tecnologias nas salas de aula, levadas pelos alunos diretamente através das mídias locativas, a exemplo de celulares e tablets, ou, indiretamente, graças à multiplicidade de linguagens que passaram a compor o repertório dos jovens, recolhidas das redes sociais, dos videogames, da televisão, etc., seja no que diz respeito à maior flexibilidade para alterar os vínculos ensino-aprendizagem/mediadores técnicos, é compreensível que tenhamos vários projetos em andamento voltados à introdução, incorporação e gerenciamento dos dispositivos digitais e direcionados, sobretudo, à formação continuada professores. Noutras palavras, o que chamamos de lógicas imperativas atinentes à retórica da modernização escolar, possuam elas sentido mais ou menos procedente, foi remetido decisivamente para o interior das salas de aula. Ou porque perturbam e causam ruídos ou porque desafiam e convocam à mudança, as ditas culturas midiáticas, os aparatos digitais, os suportes locativos, etc., passaram a fazer parte do ecossistema escolar, estando ou não materialmente nele presentes.

Entende-se o aumento na oferta de cursos dirigidos à formação continuada dos professores focados neste amplo ambiente comunicativo, alguns deles elaborados a título de especialização ou pós-graduação, muitas vezes, realizados a distância. Para os defensores⁵ dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), em se tratando, claro está, de propostas sérias e consistentes, abrir-se-ia a possibilidade de prover em menor tempo a formação de maior número de docentes, permitindo que fosse diminuído de maneira rápida o fosso entre o universo dos nascidos sob o signo da ampla digitalização e aqueles ainda presos aos parâmetros da cultura analógica.

É necessário observar que tal procedimento vem sendo feito no Brasil há algum tempo, malgrado particularidades e mesmo estágios de desenvolvimento tecnológico de cada momento histórico, com projetos à maneira do EDUCOM e do FORMAR. No primeiro caso, trata-se de uma das iniciativas públicas pioneiras, de maior fôlego, com metodologia própria, ocupado tanto em considerar a presença das novas tecnologias da informação e da comunicação no âmbito da educação formal como aportar a ela infraestrutura adequada. Na esteira do EDUCOM veio o PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação. Um dos seus objetivos quando do lançamento em 1989, era a implantação de laboratórios de informática nas escolas. O outro dizia respeito, especialmente, à habilitação dos professores para utilização dos recursos da informática na ação pedagógica. Na continuidade destes programas, em 2009, foi lançada a Política Nacional de Formação Profissional do Magistério de Educação Básica. Segundo esclarecem os substantivos: “política”, “nacional” e “formação”, a ideia de uma capacitação totalizante dizia respeito, também, ao uso das tecnologias da informação e da comunicação nas salas de aula.

⁵ Para uma retomada da discussão acerca do ensino a distância, ver: CITELLI (2011)

Entre os programas de aperfeiçoamento docente em nível de pós-graduação, realizados através dos ambientes virtuais de aprendizagem podemos citar o REDEFOR (Rede Paulista de Formação Docente), em parte elaborado sob a responsabilidade da Universidade de São Paulo. Antonio Helio Junqueira (2014) acompanhou este programa e sobre ele realizou esclarecedor doutoramento. E constatou que os professores do Estado de São Paulo concluintes do curso no REDEFOR não apenas avançaram no conhecimento acerca do funcionamento das TICs e suas literacias como sobre elas passaram a desenvolver estratégias mais bem ajustadas às práticas didáticas, estando, portanto, em melhores condições de responder às circunstâncias que envolvem a ampla digitalização e mídiatização do universo cultural dos jovens e adolescentes. Neste cenário, as políticas de modernização escolar vivem nos circuitos entre certos imperativos sociotécnicos, pressões de natureza retórica e discursiva, reclamos da distância entre linguagens e ações de alunos e professores quando o assunto diz respeito aos dispositivos tecnológicos, e, *last but not least*, ansiedades, expectativas, desejos de mudanças manifestados por docentes, conforme as pesquisas que indicamos anteriormente.

4

Em tese defendida na Faculdade de Educação da USP, Michelle Prazeres (2013) mostra como quatro grandes campos sociais representados pela empresa, poder público, mídia e universidade exercitam expedientes retóricos próximos quando se trata de revelar o poder das tecnologias no âmbito da educação formal. E verificou, consultando documentos produzidos por cada um daqueles quatro campos, a existência entre eles de mecanismos recorrentes que ligariam alunos e professores quanto a seus interesses, habilidades, atratividades, convergindo, para uma isotopia central: a socialização escolar, sendo movimento inexorável, deve ser pensada em trânsitos sinérgicos com as tecnologias, marcadamente as de recorte digital.

Tal constatação nos reenvia ao problema apontado no tópico anterior, ou seja, para a escola acertar o passo com os modos de ser e estar dos jovens é necessário a vinculação dela nas culturas e dinâmicas midiáticas, o que corresponde a reconhecer ou eventualmente aderir a certa lógica da modernização. Em um mundo que pede a presença de leitores ciberalfabetizados – conforme categorizado por Eugênio Trivinho - tratar a instituição escolar como presa ao transmissivismo enciclopédico significaria colocá-la ao largo da atual cena histórica. Afinal, o poder concentrado pelas linguagens digitais, em sua enorme capacidade de atingir, malgrado de formas diferentes, todos os estratos da vida social, definindo, redefinindo, constituindo expectativas, comportamentos, modos de ver e compreender, etc., não apenas entra nas salas de aula sem pedir licença, mas sobre elas exerce atratividade radical, incidindo em práticas, habilidades e interesses, fazendo com que determinadas competências ganhem ou possam ganhar legitimidade.

Admitido que os andamentos temporais das novas tecnologias ocorressem segundo ritmos de extrema aceleração, trazendo consigo não apenas

novos instrumentos de produção, mas linguagens outras, pedindo operações cognitivas com direções, orientações e apreensões em estado de permanente mudança, seria imperioso repensar as estratégias e concepções que balizam a presente educação escolar. A existência de um circuito discursivo incidente nos vínculos entre tecnologias (em seus múltiplos matizes) e educação (formal, não formal, informal) revela o núcleo de um debate que alcança não somente o problema dos mediadores, mas, para muitas instituições e estudiosos, o próprio modo de organizar a vida contemporânea e as suas escolas.

Claro está que estamos imersos em um ciclo histórico no qual os processos de comunicação, as redes digitais, as mídias móveis, passaram a desempenhar papel decisivo para a vida associada, deixando o lugar de instrumentos ou veículos para se constituírem em tecnologias intelectuais, segundo a conhecida aceção de Pierre Lévy. Deste modo, parece não haver sentido prosseguir em dualismos do tipo tecnofobia contra tecnofilia, pois os arranjos ecossistêmicos entre maneiras de ser e estar e os mecanismos expressivos tanto se delineiam como se re-configuram nas dinâmicas que marcam a cultura. Assim como a revolução industrial criou as suas marcas econômicas, sociais, comportamentais, valorativas, e de organização das escolas, também a chamada alta modernidade vem provocando a maturação de novas sociabilidades e, conseqüentemente, requisitando outras maneiras de situar a educação formal no interior dos descentramentos tecnocomunicativos (MARTIN-BARBERO, 2014).

Tais constatações não excluem, contudo, a reflexão feita noutro passo acerca do “estado real da educação” escolar brasileira. A coesão em torno do discurso modernizador, que se reveste, muitas vezes, de inconfessáveis interesses ligados à ordem do capital, pode acertar no diagnóstico, mas nem sempre na prescrição do remédio. As novas sociabilidades das crianças e jovens que ocorrem às salas de aula, em suas diferenças regionais, de estratos sociais e econômicos, estão, muitas vezes, à busca de janelas para acessar a cidadania, a palavra, o discurso, que as nossas mazelas discricionárias e calcadas em estruturas de mando e poder centenárias lhes sonegam. Neste caso, a escola, enquanto instituição social primária tem o dever inescapável de ajudar a romper a “cultura do silêncio”, conforme permanente propósito de Paulo Freire (2005). Colocando o problema sob esta perspectiva, o termo modernização, quando associado ao campo da educação, precisa percorrer o tortuoso caminho de sua própria desalienação, em esclarecimentos contínuos do que se registra como máscara, despistamento das lutas simbólicas e de poder, enfim, da pura ideologia, cujo lugar de produção teima em permanecer escondido nalgum ponto inacessível do labirinto.

Conclusão

A assertiva central que nos acompanhou foi articulada em torno da perspectiva segundo a qual a introdução da variável tecnotecnológica na escola – um crescente pedido de sujeitos e instituições – deve merecer daqueles dedicados aos estudos educacionais, reflexão amíuade, tendo em vista

os inúmeros problemas aí incluídos. Buscou-se apontar a existência de singularidades e particularidades presidindo os processos de aprendizagem, de maturação cognitiva, de trânsitos informativos, hoje fortemente conectados aos mecanismos de produção e circulação discursiva postos em movimento pelos dispositivos da comunicação e com os quais a escola, de uma ou outra maneira, está envolvida. Ocorre, contudo, importante disputa simbólica em torno da palavra de ordem “modernização” escolar, cujos apelos visando à incorporação dos dispositivos técnicos para finalidades didático-pedagógicas vêm ganhando terreno, ao menos sob o ângulo retórico, sem que existam as devidas ponderações em torno dos alcances e limites deste processo.

Procuramos argumentar que o acionamento das multimedializações, segundo proposto por Guillermo Orozco Gómez ou Jesus Martin-Barbero – nomes bastante identificados com o trabalho na linha da comunicação-educação –, ou em vertente diretamente cultural como Raymond Willians, pode funcionar enquanto contributo importante no sentido de retirar o debate envolvendo a entrada das tecnologias nas salas de aula seja do terreno maquínico seja do publicitário, lugares cruzados por interesses que acionam a dimensão pedagógica quando estão tratando, muitas vezes, de operações comerciais voltadas a alimentar o enorme sistema que estrutura a educação formal no Brasil.

A operação que nos parece mais pertinente do ponto de vista educacional para acolher o já referido “descentramento tecnocomunicativo” passa pela incorporação de mediações sociotécnicas ou tecnoculturais, conforme se pretenda designar os vínculos sociedade, cultura e tecnologias. Ao redor desse movimento, a trama das significações pode transcender uma série de sentidos pré-constituídos articulados em torno da retórica unívoca da “modernização” escolar.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

MARTIN-BARBERO, J. *A comunicação na educação*. São Paulo, Contexto, 2014

MOROZOV, E. *Jornal Folha de S. Paulo*. 29/10/2012

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

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

ROSA, H. *Social Acceleration: A New Theory of Modernity (New Directions in Critical Theory)*. Nova York, Columbia University Press, 2015

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

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

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

RECEBIDO EM: 28/10/2015 ACEITO EM: 25/12/2015