

3 - A educação ganha novos desafios

Roseane Andrelo

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ANDRELO, R. A educação ganha novos desafios. In: *As relações públicas e a educação corporativa: uma interface possível* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2016, pp. 37-59. ISBN 978-85-6833-477-5. Available from: doi: [10.7476/9788568334775](https://doi.org/10.7476/9788568334775). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/hwgqy/epub/andrelo-9788568334775.epub>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

3

A EDUCAÇÃO GANHA NOVOS DESAFIOS

A discussão sobre formação de competência perpassa, necessariamente, o campo da educação. Ao pensar na mídia tradicional e na internet como conteúdos educativos – e não apenas como meios de difusão e compartilhamento de determinado conteúdo –, cabe refletir como se dá a relação entre educação, informação, meios de comunicação de massa e internet.

Assim como a comunicação, a educação também pode ser considerada como esfera de estudos complexos e em constante mutação. Manacorda (1999) traça o percurso histórico da Educação desde o antigo Egito e aponta diferentes objetivos não apenas de ensinamentos e metodologias de ensino, como também de atores do processo educativo. A semelhança entre os distintos períodos diz respeito ao fato de que a educação é resultado de um contexto e alvo de expectativa (embora nem sempre correspondida) da sociedade.

Como se sabe, o conteúdo da educação varia de uma sociedade a outra, segundo interesses de diversos segmentos sociais, interesses esses que se projetam em valores, aspirações, objetivos. A pedagogia intervém na prática educativa, dando-lhe

uma orientação de sentido e criando condições organizativas e metodológicas para sua viabilização, definindo seu traço mais característico: a intencionalidade. (Libâneo, 2001, p.56).

Um rápido olhar pela história permite encontrar alguns exemplos (Manacorda, 1999). Na Grécia antiga, os processos educativos eram separados segundo as classes sociais. Entre os governantes, a educação visava às tarefas do poder, como o pensar e o falar (política), além do fazer (as armas). Aos produtores governados, cabia o treinamento para o trabalho. Já para as classes excluídas e oprimidas, não havia escola ou treinamento, apenas a aculturação, que vinha do alto para as classes subalternas. Na Roma antiga, a educação era responsabilidade da família e tinha como principal conteúdo a educação moral, religiosa e cívica. Na Idade Média, sobretudo no século VI, há a substituição gradual da escola clássica pela cristã. Liam-se salmos, Sagradas Escrituras e sobre a vida dos santos. Outros conteúdos, como o cálculo, tinham apenas valor instrumental – contar as estações e as horas da liturgia.

Entre os séculos XV e XVI, período da Reforma, a educação, ainda não difundida universalmente, começou a ganhar caráter de “instrução útil” também para produtores e para classes subalternas. Na Alemanha, Martinho Lutero contribuiu para a implantação de um novo sistema escolar, caracterizado pela utilidade social da instrução: ela deveria formar homens capazes de governar o Estado, e mulheres, de dirigir a casa. Ele defendia a ideia de “escola para as coisas deste mundo”. No século XVII, Jan Amos Comenius propôs uma escola para a vida toda, dividida em oito graus, que deveria ter como lema: “ensinar tudo a todos”. No plano da prática didática, é mérito dele a pesquisa e a valorização de todas as metodologias hoje chamadas de ativas.

Com a Revolução Industrial, o modo de produção de bens industriais é alterado, e o aprendizado teórico-prático

dos artesãos não é mais suficiente. Os operários precisam aprender a lidar com novos instrumentos e processos. O mesmo impacto sofrido pela cultura e pela instrução, com a substituição do clero e da nobreza pela burguesia, foi sentido com o surgimento de outra força produtiva nos Oitocentos: o proletariado industrial. Além dessas questões, há outra ligada ao método.

Desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “como ensinar” [...] assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução “concreta”, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática. (Manacorda, 1999, p.280)

No período que vai do final dos Oitocentos ao início dos Novecentos, começa um movimento de renovação pedagógica na Europa e na América. Ele tem como base a inserção do trabalho na educação, sobretudo na técnica-profissional, e na psicologia infantil, com exigências “ativas”.

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da Revolução Industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. (Manacorda, 1999, p.305)

No primeiro caso, é preciso formar pessoas com especializações modernas, aptas a produzir segundo as máquinas. No segundo, a noção de trabalho não diz respeito ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança. A Escola Nova fundamenta o ato pedagógico na ação, na atividade dos alunos (Gadotti, 1993). “Nas escolas ‘novas’, a

espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ‘ativas’” (Manacorda, 1999, p.305). Procurando estimular e respeitar a personalidade da criança – e, portanto, utilizando de conceitos da psicologia da idade evolutiva –, baseia-se no autogoverno e na cooperação, criticando fortemente a escola tradicional, com o adulto negando a autonomia da criança.

Destaca-se também o desenvolvimento da psicologia e seu envolvimento com a pedagogia, sem que essa relação tenha sido uniforme. Pode-se citar correntes como comportamentalismo, associacionismo e gestaltismo. Jean Piaget e Vygotsky tiveram papel importante na pesquisa e prática pedagógicas relacionando personalidade e socialidade.

Mais atualmente, sobretudo a partir da década de 1980, tem-se um contexto marcado pela recomposição do sistema capitalista mundial e, conseqüentemente, pelo processo de reestruturação global da economia. Críticos do neoliberalismo apontam três de seus indicativos: “mudança nos processos de produção associada a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado” (Libâneo et al., 2003, p.34).

A educação, por sua vez, não passa imune a essa situação. Sua prioridade, nos programas econômicos de países industrializados, está em consonância com políticas de ajuste e estabilização do Banco Mundial. “Postula-se que o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, garante, por si só, o desenvolvimento social” (ibidem, p.34). Além disso, “o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico” (ibidem, p.34).

Esse sucinto resgate histórico foi utilizado para assegurar a perspectiva de que a área educacional é mais ampla que o sistema escolar e permeia as relações deste com toda a sociedade. “A educação, na tradição mais longínqua, tem

uma função de sedimentar os conhecimentos e valores desenvolvidos na sociedade, e assegurar sua manutenção no tempo, através de sua passagem às novas gerações” (Braga; Calazans, 2001, p.46). Porém, a relação entre sociedade e escola é marcada por “linhas de tensão”, que ficam ainda mais evidentes a partir do século XX, com as mudanças econômicas, políticas, tecnológicas e culturais.

Novas formas de sociedade fazem surgir novos problemas, estimulam novos agentes e novas percepções sobre o papel dos participantes da aventura educacional. As interações entre a escola e a sociedade – antes quase reduzidas ao ingresso do estudante e a sua devolução posterior à sociedade como pessoa qualificada – são intensificadas e cotidianizadas. (ibidem, p.46)

Esse cenário aponta para a complexidade das escolhas que a escola faz no que diz respeito aos objetivos, programas e procedimentos. Afinal, a escola busca na cultura os conteúdos a serem ensinados. Há uma procura por equilíbrio “[...] entre o que a sociedade solicita e o que o seu sistema educacional seleciona e propõe” (ibidem, p.52). Fazer as seleções, por si só, já é uma tarefa difícil e torna-se ainda mais dinâmica ao se levar em consideração a forte presença midiática no cotidiano, que resulta no aumento de informações circulantes e também no crescente acesso a elas.

No que diz respeito aos meios de comunicação de massa, eles permeiam a sociedade em vários aspectos. A escola não foge dessa situação. Seja quando, intencionalmente, um professor leva uma página de jornal ou uma reportagem televisada para discutir o desmatamento do cerrado brasileiro, seja quando um aluno faz perguntas sobre um tema que viu na televisão. Da mesma forma, a mídia pode se considerar presente ao impor formas fragmentadas e não lineares de ver o mundo.

[...] as experiências videotecnológicas já estão nas salas de aula, malgrado sob a forma de uma “não presença”, pois tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas etc. capazes de provocar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, os próprios limites do discurso pedagógico. (Citelli, 2004, p.140)

Entender que existem aprendizagens fora do espaço escolar não significa diminuir a importância da escola. Pelo contrário, ela se torna ainda mais importante no seu papel de sistematizar conteúdos, explicitar valores e formar pessoas para a cidadania crítica. O que não pode acontecer é ignorar o papel educativo dos meios de comunicação de massa.

Citelli (2004) aponta três dimensões da relação dialógica entre mídia e escola. A primeira delas diz respeito ao fato de a escola abrir espaços que situam as comunicações em suas complexas relações com a vida contemporânea. A segunda, ao permitir que se incluam os signos não verbais, sem ignorar o centramento do discurso pedagógico na palavra, essencial enquanto elemento estruturante do pensar e da formação da consciência. “As formas como estão se estruturando os produtos audiovisuais, as incorporações multissígnicas, as passagens entre planos verbais e não verbais, têm fortes envolvimento com novos modos de ver e de sentir dos jovens escolares” (ibidem, p.145-146).

Dessa situação, tira-se a terceira dimensão, uma vez que a escola, enquanto lugar interdiscursivo, deve trabalhar com a pluralidade de códigos e linguagens.

O conceito de leitura torna-se, portanto, cada vez mais abrangente, tendo em vista os cruzamentos multissígnicos nele ensejados. [...] ler não é um ato mecânico restrito à dimensão notativo-descodificadora do signo, seja ele verbal ou

não verbal, mas processo que requisita o reconhecimento dos sentidos implicados nas relações entre designadores e universo designado. (ibidem, p.146)

No ato comunicativo, seja mediado ou não por uma tecnologia e com maior ou menor grau de interatividade, a apropriação da mensagem, ou seja, a atribuição de significado, dá-se pela somatória do conhecimento dos códigos utilizados com as competências culturais. Dessa forma, para compreender criticamente a primeira página de um jornal impresso não basta o conhecimento da língua portuguesa. É preciso “ler” fotografias, infográficos e a diagramação da página, compreendendo porque tais assuntos mereceram destaque em detrimento de outros. Da mesma forma, ao usar sites de busca para escolher, copiar e utilizar informações (verbais ou não verbais), questões relacionadas a direitos autorais e à ética são essenciais. Esses são alguns exemplos que compõem a literacidade em informação, mídia e internet, assuntos tratados no próximo item.

Literacias digital, informacional e midiática

A formação de competências informacionais, digitais e midiáticas suscita um debate multidisciplinar, que começa pela definição de conceitos. O primeiro deles interliga-se a questões educacionais. Afinal, a ideia de formação, por si só, é vaga e pode indicar uma educação meramente instrumental ou, como se defende aqui, voltada a uma reflexão crítica e também ao uso desse conhecimento, com viés mais pragmático.

Começa-se pelo conceito de competência, como norteador do processo de ensino-aprendizagem. Na definição de Perrenoud (1999), trata-se de mobilizar, integrar ou utilizar recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de

situação. Essa visão, contrária à pedagogia dos objetivos, mais tecnicista, que preponderou na década de 1980, permeia os parâmetros e as diretrizes curriculares brasileiros (Therrien; Loiola, 2001).

A abordagem pelas competências não se opõe à cultura geral, a não ser que esta última receba uma orientação enciclopédica. Ao reduzir-se a cultura geral a uma acumulação de conhecimentos, por mais ricos e organizados que sejam, delega-se sua transferência e a construção de competências às formações profissionalizantes, com a exceção de certas competências disciplinares consideradas fundamentais. Essa não é a única concepção possível. A própria essência de uma cultura geral não será preparar os jovens para entender e transformar o mundo em que vivem? Por que a cultura iria tornar-se menos geral, se a formação não passasse apenas pela familiarização com as obras clássicas ou pela assimilação de conhecimentos científicos básicos, mas também pela construção de competências que permitem enfrentar com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros às diversas situações da vida? Por que a cultura geral não prepararia para enfrentar os problemas da existência? (Perrenoud, 1999, p.35)

Embora o autor defenda a ideia de que as competências permitem enfrentar conjuntos de situações de caráter transversal, não se trata de renunciar ou dissolver as disciplinas, apostando em competências transversais. Em primeiro lugar, porque as competências mobilizam conhecimentos, muitos de ordem disciplinar. Em segundo, porque considera a total transversalidade como “uma fantasia, o sonho de uma terra de ninguém, na qual a mente seria construída fora de qualquer conteúdo ou, antes, utilizando os conteúdos como meros campos de exercício mais ou menos fecundos de competências ‘transdisciplinares’” (ibidem, p.40; 41).

Há situações em que o domínio busca seus recursos em

uma única disciplina; outras em que precisará de várias disciplinas identificáveis; e há, ainda, situações “cujo domínio não passa por nenhum conhecimento disciplinar – exceto a língua materna, que preexiste ao seu ensino – e depende, unicamente, de conhecimentos fundados na experiência ou na ação [...]” (ibidem, p.42-3).

O conceito de competência tem como pressupostos a associação do aprendizado a uma ou mais práticas sociais, permitindo fazer sentido aos alunos. Ele se baseia: na pedagogia diferenciada, na focalização sobre o aluno, nos métodos ativos; no trabalho regular por problemas; no planejamento flexível, da parte do docente; na menor compartimentação disciplinar e em considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados (Perrenoud, 1999).

Para designar competências em informação, em mídia e em internet, boa parte da literatura dedicada ao assunto utiliza a palavra inglesa *literacy*, traduzida como literacia. Porém, como lembra Livingstone (2011), “para não falantes da língua inglesa, a falta de uma tradução direta de *literacy* para algumas línguas causa uma dificuldade”: afinal, a ideia de literacidade deve ir além da noção, considerada restrita, de leitura e escrita.

Primeiramente, literacidade é uma forma de conhecimento com continuidades claras em relação às formas comunicativas (impresso, audiovisual, interpessoal, digital). Com relação à internet, tal conhecimento coloca uma série de desafios que correspondem a fases, de dificuldades de acesso iniciais com o *hardware* a competências mais complexas, interpretativas e avaliativas, envolvendo conteúdos e serviços que são abarcados de maneiras distintas (ou inscritos socialmente) na tecnologia ou texto. Em segundo lugar, literacidade é uma forma localizada de conhecimento que interliga a habilidade individual e as práticas sociais que são possibilitadas (ou impedidas) por recursos (ou capitais) econômicos, culturais e sociais (distri-

buídos desigualmente). [...] Em terceiro lugar, a literacidade compreende uma série de competências reguladas socialmente, englobando tanto o que é valorizado como norma, quanto o que é desaprovado ou visto como transgressor.

Ter determinada habilidade, definida como “saber fazer”, não basta para compreender o conceito de literacidade. Isso porque é preciso mobilizar as habilidades (aptidões individuais), as práticas sociais, bem como deve-se interligar o conhecimento formal ao conhecimento informal, na solução de situações-problema. A literacia em internet, por exemplo, requer habilidades não apenas de leitura e de manuseio do hardware, mas também questionar se é possível reaproveitar tais conteúdos, se a fonte da informação é confiável ou qual a intencionalidade de quem postou determinada matéria.

Essa discussão conduz à reflexão sobre a articulação entre literacia e informação e, mais especificamente, à questão sobre o que é ser competente em informação. Para Stern (2002, p.6), uma pessoa competente no uso da informação é capaz de tomar consciência da sua necessidade de informação; encontrar informação necessária; avaliar a qualidade de diferentes fontes de informação; utilizar eficazmente a informação em função de objetivo dado e gerar informação de modo socialmente aceitável.

O conceito de competência informacional está ligado a discussões atuais, como a educação continuada, uma vez que a pessoa competente em informação deve saber educar-se de forma autônoma. Dito de outra maneira, conforme um dos pilares da educação, ela deve aprender a aprender, pois o importante não é apenas a aquisição de conteúdos, mas também o “domínio dos próprios instrumentos do conhecimento”, para que cada um possa compreender melhor o mundo que o rodeia (Delors et al., 2001, p.90).

Outra característica da competência informacional diz respeito ao fato de relacionar conhecimentos de diversas

disciplinas, uma vez que é possível pesquisar, utilizar e criar informações a partir do cruzamento de vários saberes, como literatura, matemática, geografia etc. É, portanto, um conceito guarda-chuva, pois a cultura da informação requer conhecimentos instrumentais, metodológicos, econômicos, jurídicos e éticos (Chevillotte, 2007).

A pesquisa de informação pressupõe o desempenho de uma atividade propícia à aprendizagem de diversos conhecimentos e competências. Em nível social, ela pode fazer parte de um trabalho colaborativo ou coletivo, presencial ou a distância. Em nível motor, requer o domínio de ferramentas de manipulação complexa (como o teclado alfanumérico) para pesquisar e tratar informações. Em nível metacognitivo, a pesquisa de informação demanda conhecimentos para gerir tempo, ferramentas e materiais disponíveis. Em nível cognitivo, dois tipos de conhecimentos são adquiridos ou desenvolvidos: os saberes e conceitos ligados a um domínio específico e aqueles ligados ao saber fazer, ao procedimento associado à atividade (Dinet, 2007).

Ter uma cultura informacional significa conhecer mídia, informática, pesquisa documental, entre outras competências. Essa perspectiva reforça a ideia defendida de que o acesso a TICs não garante o domínio de competências informacionais. Para tê-las, é preciso ser capaz de identificar a informação necessitada, localizá-la, acessá-la, avaliá-la e utilizá-la (Dinet, 2007). Ou seja, é preciso transformar informação em conhecimento. “Conhecer é integrar a informação ao nosso referencial, ao nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento se cria, se constrói” (Mercado, 2001, p.55).

Essa discussão permite compreender que a definição não deve resumir-se a um conceito voltado a habilidades técnicas e a métodos de tratamento e uso da informação. Deve estar mais centrada na pessoa e no contexto social. Vitorino

e Piantola (2011) apontam as dimensões da competência informacional: técnica, estética, ética e política, resumidas no Quadro 3.

Quadro 3 – Dimensões da competência informacional

Dimensão	Característica
Técnica	Dimensão mais evidente da competência informacional, na medida em que é o meio de ação do indivíduo no contexto da informação.
Estética	A informação comporta uma dimensão estética, pois é transmitida aos indivíduos a partir tanto de referenciais do mundo exterior, com base em dados empíricos, verificáveis, objetivos, quanto do interior, por meio da intuição, da sensibilidade, da imaginação e da reflexão pessoal.
Ética	O indivíduo efetivamente competente em informação é capaz de tomar posição, assumir uma postura crítica diante de determinadas informações, o que requer, na maioria das vezes, um julgamento de valor.
Política	A competência informacional não é uma habilidade neutra, mas uma capacidade altamente sociopolítica, afinal, pressupõe a capacidade de leitura crítica, além da superfície do discurso, o que é importante em um mundo mediado por informações em defesa dos mais variados interesses.

Fonte: Vitorino e Piantola (2011)

O acesso a informações, na atualidade, acontece mediado por tecnologias, sobretudo a internet, “[...] considerada não apenas como um conjunto de ferramentas e um meio de comunicação, mas principalmente como um espaço cultural e um fenômeno social” (Cabestré; Belluzzo, 2008, p.141). Como reforça Lévy (2000, p.17), o ciberespaço, “que surge da interconexão mundial dos computadores”, não é apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que nele navegam e o alimentam.

Tem-se, portanto, que a conexão é necessária, mas não suficiente. É preciso preparar as pessoas para usarem os computadores e a rede, sem desvincular a alfabetização

tecnológica da formação básica. A educação deve formar o cidadão e não o consumidor. Dessa forma, não se formam “analfabetos funcionais digitais”, ou seja, meros operadores de máquinas (Preto, 2001).

A ideia defendida é que essa alfabetização deve ir além de ensinamentos sobre hardware ou software. A literacia digital, segundo modelo de Eshet-Alkalai, pressupõe a formação de habilidades emocionais, sociológicas, motoras e cognitivas, para a comunicação em ambiente digital. Se é necessário conhecer a tecnologia e o processo de busca de informações, também é preciso compreender quando essa informação está codificada em linguagem multimidiática, característica da internet. Da mesma forma, tem-se uma leitura que, primordialmente, não é linear, mas ramificada, intercutada por links que podem levar ao aprofundamento do tema em questão ou mesmo à dispersão para outros assuntos. Eshet-Alkalai e Amichai-Hamburger (2004) dividem as habilidades necessárias para ambiente digital em cinco literacias, conforme sintetizado no Quadro 4.

Quadro 4 – Modelo de literacia digital de Eshet-Alkalai

Literacias	Habilidades
Fotovisual	Compreender a comunicação apresentada em forma gráfica e/ou visual como representação de símbolos, ícones etc. Requer habilidade de ler informação em ambiente gráfico.
De informação	Avaliar informação de maneira crítica. Refletir e reconhecer a qualidade e a validade da informação.
De reprodução	Criar novos significados ou novas interpretações. Utilizar as informações disponíveis para criar novos materiais significativos.
Ramificada/derivada	Buscar informação e criar conhecimento de forma não linear. Requer orientação espacial e multidimensional e habilidades de pensamento abstrato. Construir o edifício de informação a partir do hipertexto.

Socio- -emocional	Ter capacidade de compartilhar conhecimento formal e emoções em ambiente digital. Compreender as regras do ciberespaço e aplicá-las na comunicação on-line, com ética.
----------------------	---

Fonte: Eshet-Alkalai; Amichai-Hamburger, 2004.

E a informação midiática? Seja jornalística, publicitária ou voltada ao entretenimento, ela faz a mediação entre a realidade e o que conhecemos dela, pautando a conversa diária e permitindo que tomemos decisões, como a escolha do voto.

Outros papéis desempenhados pela mídia são: promover discussões informadas e, pressupõe-se, diversificadas e plurais, entre diversos atores sociais; supervisionar ações do governo, nos diferentes níveis, promovendo a transparência na vida pública, denunciando a corrupção, a má administração pública e as ações corporativas nocivas; **atuar como veículo de expressão e coesão cultural dentro das nações e entre elas.** “Pilares fundamentais da boa governança – transparência, prestação pública de contas e participação cívica – dificilmente são alcançados sem mídias e sistemas de informação abertos” (Carolyn, 2013, p.26).

Se a mídias exerce papel fundamental como um dos pilares da democracia, é preciso que haja leitores críticos. Uma das características da mídia é a representação, ou seja, entende-se que os meios de comunicação não refletem a realidade, mas a representam, o que invalida a noção de transparência, de “janela”, pela qual se vê o mundo. “Se as mídias fossem ‘janelas abertas para o mundo’, ou simplesmente se elas refletissem a realidade, não haveria mais interesse em estudá-las do que em estudar um vidro” (Masterman, 1994, p.55, tradução nossa).

Esse quadro sugere a importância da formação de competências midiáticas. Experiências nesse sentido, entretanto, não são unânimes tampouco assertivas. Masterman (1994) faz um resgate histórico das diversas abordagens

sobre a mídia feitas pela escola. A primeira delas, chamada de “vacinação” ou “inoculação”, isto é, é marcada pela desconfiança dos professores em relação aos meios de comunicação. A ideia implícita é de que eles ameaçariam a cultura e a moralidade, sobretudo entre as crianças. A escola deveria ensinar e preservar a cultura, opondo-se às reações sentimentais e superficiais de que a mídia é acusada de despertar. Segundo o Masterman, essa fase, que durou da década de 1930 à de 1960, é considerada como a origem da educação sobre a mídia. Com característica defensiva e paternalista, essa educação visava aos produtos midiáticos, sobretudo peças publicitárias, julgadas manipuladoras e sem originalidade, para compará-los a formas culturais tradicionais e “nobres”. Dessa maneira, a educação sobre a mídia surge como uma educação contra a mídia.

Em um segundo momento, a mídia passa a ser identificada como expressão da arte popular. Esse novo conceito chega à escola, sobretudo, pelos professores que apreciam o cinema. A abordagem protecionista não é abandonada, mas modificada e ampliada. O sentido crítico permanece, dessa vez para ser usado não contra a mídia, mas contra o conteúdo difundido por elas. Assim, a ideia de valor continua central – a educação sobre a mídia procurava ensinar a diferença entre bons e maus produtos midiáticos, embora existissem poucos estudos teóricos que permitissem a estipulação de critérios para esse tipo de avaliação. Essa abordagem tinha dois outros problemas: preocupada com a questão dos valores, essa visão da mídia centrava-se na análise textual, deixando de fora o contexto de produção, distribuição e consumo dos produtos, e ignorava os aspectos da interpretação e do público (Masterman, 1994).

Nos anos 1970, compreendeu-se que não se deveria importar as características dos estudos cinematográficos para a análise de outras mídias, cada qual com questões particulares. O tema foi fragmentado, levando à escola a

reflexão sobre cada meio de comunicação, em determinado momento. Gradativamente, na década de 1980, vários domínios do conhecimento foram incorporados, permitindo uma análise do papel e da função das mídias, calcada em conceitos teóricos. É o caso, por exemplo, da semiótica, com o princípio da não transparência, e dos estudos sobre os contextos sociais da produção e do consumo de produtos midiáticos.

No Brasil, desde a década de 1980, percebe-se uma intensificação de ações voltadas ao uso de mídias em sala de aula. Uma explicação possível diz respeito ao próprio momento político. Com o fim do regime militar, há uma discussão sobre a redemocratização do país, o que inclui os meios de comunicação. No período da Constituinte (1986-1988), parte da sociedade civil mobilizou-se para discutir o assunto, definindo os princípios para o funcionamento da comunicação social no país. A Constituição de 1988 prevê a criação de um Conselho de Comunicação Social (Fonseca, 2004). Como a legislação não resultou na prática esperada, surgem projetos de educação crítica sobre a mídia. Se os meios de comunicação não mudam suas práticas e seus conteúdos, cabe tentar mudar os usuários, para torná-los mais exigentes.

Em resumo, estudar mídia é ferramenta de liberdade de opinião e expressão; pluralismo; diálogo; tolerância intercultural; debate democrático; boa governança e empoderamento das pessoas. A literacia em mídia pressupõe a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Competência de alfabetização midiática: a compreensão do papel das mídias e da informação na democracia

Identificar, descrever e avaliar as funções de utilidade pública das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas;
Demonstrar uma compreensão de conceitos centrais, como liberdade de expressão, acesso à informação e direitos fundamentais;
Interpretar e descrever as relações entre a alfabetização midiática e informacional, a cidadania e a democracia;
Descrever o pluralismo nas mídias, as mídias e outros provedores de informação como plataformas para o diálogo intercultural, e saber por que essas questões são importantes;
Caracterizar a independência editorial;
Explicar o jornalismo como uma disciplina de verificação dentro de um mandato de serviço público;
Descrever a ética midiática e informacional e estar em condições de identificar situações nas quais essa ética foi infringida.

Fonte: Carolyn, 2013, p.30

Quanto à comunicação, de forma mais genérica, é preciso ponderar que: ela envolve a interação entre dois ou mais sujeitos; tem como objeto a informação; e envolve dado contexto, que está presente não apenas no momento em que se realiza o ato comunicativo, mas também na formação de repertório dos agentes envolvidos.

Assim, a definição de competência em comunicação interliga-se de forma direta com as demais competências discutidas até o momento. Trata-se da capacidade de interação com uma ou mais pessoas, mediadas ou não por artefatos tecnológicos, transmitindo e recebendo informações (competência em informação), em grande parte das vezes oriundas de e geradas em ambiente digital (competência digital) ou vindas do aparato midiático (competência midiática).

Ao transpor a noção de comunicação para as organizações, embora ela normalmente seja vista por sua funcionalidade (mercadológica, institucional ou interna), sabe-se que “está presente em todos os setores, em todas as relações, em todos os fluxos de informação, espaços de interação e

diálogo” (Duarte; Monteiro, 2009, p.334). Olhar para a comunicação significa uma forma estratégica de gestão.

É consenso que uma boa compreensão e um bom uso da comunicação são capazes de qualificar práticas gerenciais, melhorar o desempenho operacional, promover mudanças significativas nas múltiplas relações da instituição com os seus diversos públicos e agregar valor à organização. (Duarte; Monteiro, 2009, p.334)

Para Duarte e Monteiro (2009), ao criar competência comunicativa, uma organização precisa transformar seus integrantes em agentes autônomos de comunicação: “os espaços de comunicação tratam da criação de oportunidades para diálogo, interação, troca de informação, conhecimento, experiências” (ibidem, p.350). O resultado, espera-se, deve ser coletivo, mas, como forma de conhecimento, a competência é individual e, portanto, é necessário promover ações formativas das pessoas que compõem a organização.

O presente trabalho trata competência e literacia como sinônimos. São conceitos caracterizados, sobretudo, pela mobilização de recursos cognitivos para enfrentar situações que, pela característica complexa da sociedade, tornam-se cada vez mais multidisciplinares. Esse processo interliga, portanto, habilidades individuais a práticas sociais. O Quadro 6 resume as características das competências comunicacional, informacional, digital e midiática.

Quadro 6 – Características das competências comunicacional, informacional, digital e midiática

Comunicacional	Capacidade de interação com uma ou mais pessoas, mediadas ou não por artefatos tecnológicos, transmitindo e recebendo informações.
Informacional	Capacidade de tomar consciência da necessidade de informação; de encontrar informação necessária; de avaliar a qualidade das fontes de informação; de utilizar eficazmente a informação em função de um objetivo e de gerar informação de um modo socialmente aceitável.
Digital	Capacidade de mobilizar habilidades emocionais, sociológicas, motoras e cognitivas, para a comunicação em ambiente digital.
Midiática	Capacidade de compreender o papel das mídias e da informação midiática na democracia, fazendo, portanto, o uso crítico e criativo dos meios de comunicação de massa.

Fonte: Elaborado pela autora

Por questões de delimitação metodológica, este livro busca avaliar a formação de competências comunicacional e digital, mas é importante salientar que o exercício da competência comunicacional perpassa as literacias informacional, digital e midiática. No contexto organizacional, ao considerar os pressupostos defendidos – de que as organizações são redes sociais; de que o público interno é um importante constitutivo da imagem corporativa e de que para a comunicação interna estabelecer-se, ela deve ser dialógica –, é preciso garantir programas educativos que tenham como foco as literacias mencionadas. É sobre isso que trata o próximo item.

Educação corporativa

Ao ser integrada no ambiente organizacional, a internet propiciou agilidade na tomada de decisões, otimização de

processos e atividades e alavancamento de negócios. Mais do que isso, contribuiu para o relacionamento entre empresa e seus públicos, *e-commerce*, atendimento ao cliente e à imprensa, na divulgação institucional. Mas, o grande desafio é saber como acessar a informação, utilizá-la, organizá-la e compartilhá-la, gerando processos comunicativos com diferentes públicos. Afinal, não basta o acesso à informação, é preciso pensar no seu bom uso e estabelecer critérios de relevância para tomada de decisões, sobretudo no contexto da comunicação organizacional.

Nesse sentido, é necessária a formação dos atores das organizações. Muitas delas apostam em programas de educação corporativa. Pode-se dizer que, em geral, as empresas sempre buscaram funcionários qualificados ou desenvolveram ações nesse sentido. O foco, entretanto, era o treinamento apenas técnico, visando somente à qualificação de mão de obra.

Para Eboli (1999), a educação corporativa deve privilegiar o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades e não se limitar ao conhecimento instrumental. Essa perspectiva gera oportunidades de aprendizagem ativa e contínua, dando suporte às empresas para que atinjam seus objetivos.

A viabilização das estratégias de negócios, por meio do desenvolvimento de competências empresariais e humanas, atendendo às demandas de competitividade e agregando valores à organização são objetivos que permeiam a implementação de um Sistema de Educação Caaaorporativa (Eboli et al., 2004, p.48). Além disso, a educação corporativa deve estar vinculada à missão e aos objetivos da organização e focar no desenvolvimento de competências internas, visando “o alinhamento estratégico entre conhecimentos, habilidades e atitudes dos empregados com os objetivos e missão organizacional” (Tarapanoff, 2005, p.11).

A educação corporativa compreende vários sistemas educacionais, como a educação formal, com cursos de

formação acadêmica, e não formal, com a utilização de TICs. Muitas vezes, a educação corporativa é mediada por tecnologias de informação e comunicação, mas baseada em concepções conservadoras, como o processo centrado no professor-emissor, na transmissão de conteúdos estagnados e na memorização de do conteúdo ensinado. A proposta, nesses casos, é instrumentalizar pessoas, deixando de fora a formação de cidadãos conscientes, éticos e críticos, inclusive, em relação às tecnologias utilizadas.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como base a educação corporativa, na modalidade formal, mediada pela tecnologia da internet, considerando o papel ativo dos atores sociais envolvidos. Sabe-se que o modelo educativo centrado na transmissão de informações está defasado. Hoje, com o advento da internet e, sobretudo, das redes sociais, o usuário passa a ser visto também como produtor de informações. Contudo, é preciso que as pessoas sejam formadas para isso e a literacia digital, mais do que formação tecnológica, busca o uso crítico dos aparatos tecnológicos e seu consequente emprego criativo.

Nesse sentido, a pesquisa proposta adota o enfoque da aprendizagem aberta:

[...] refere-se ao conceito de educação que tem as características de abertura a diversas clientelas, sem restrições. Além disso, a abertura também se refere a variações individuais em termos de critérios de aprovação e métodos de ensino-aprendizagem. Os sistemas de aprendizagem aberta geralmente utilizam a educação a distância, cujos ambientes permitem a abertura e flexibilidade propostas. (Menezes, 2002)

Diante dessa realidade, um programa de educação corporativa, baseado na aprendizagem aberta e no uso de recursos da internet e das redes sociais, será essencial para promover tais competências.

O presente estudo adota a seguinte definição para Recurso Educacional Aberto (REA):

Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (Unesco; Commonwealth of Learning; colaboração da Comunidade REA/Brasil, 2011).

A ideia de colaboração e de interatividade é inerente à noção de educação aberta, cultura reforçada pela internet. Liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais, sem restrições, são preceitos de ações pautadas nesse tipo de educação.

A adoção do formato REA para a educação corporativa incentiva, portanto, ampla participação dos funcionários. Diante do processo de coaprendizagem, eles irão criar, adaptar e reutilizar o REA e, assim, desempenharão papéis importante, como “cocriação de materiais, compartilhamento coletivo de feedbacks e comentários, co-orquestração de sua produção e socialização em rede do processo de coaprendizagem bem como dos caminhos de aprendizagem colaborativa” (Okada et al., 2012, p.6).

Com o uso de materiais digitais, outro ponto a ser destacado é a diminuição dos custos de logística, ao considerar itens como reprodução e distribuição. Além disso, como é um conteúdo que pode ser adaptado, aprimorado e reutilizado, tende a estar sempre atualizado.

Assim, ao adotar REA para o desenvolvimento de educação corporativa, a organização alia-se à responsabilidade

social: preocupa-se com seus funcionários e, também, contribui com o acesso ao conhecimento por todos, ajudando a aumentar a capacidade individual.

O conceito de aprendizagem aberta aproxima-se do modelo de Relações Públicas proposto por Grunig e Hunt, chamado de simétrico de duas mãos. De acordo com os autores, há uma busca de equilíbrio entre os interesses da organização e os de seu público estratégico. O objetivo é a compreensão mútua e a comunicação bilateral.

Como a pesquisa também busca a formação crítica dos meios utilizados, a abordagem proposta inclui preceitos de educação sobre as mídias, isto é, a leitura crítica dos meios de comunicação, e de educação pelas mídias, baseada no uso de suporte midiático no processo educativo. O pressuposto deste trabalho é que as duas devem ser integradas. Afinal, não é mais possível ensinar com o rádio, a televisão, o jornal ou a internet sem ensinar, ao mesmo tempo, a competência midiática e a análise das mídias tão presentes na vida cotidiana (Pichette, 1996).

O viés educativo permite, em ambiente organizacional, a inserção de diversos temas relativos à organização, com o objetivo de criar o conhecimento sobre, por exemplo, responsabilidade social, imagem corporativa, missão, visão e valores. Mas como trabalhar com essas questões em programas educativos voltados ao público interno das organizações? O próximo item apresenta os principais resultados obtidos a partir de várias ações, sobretudo por meio do projeto “Comunica Educação”.