

Introduções

Adilson Citelli

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CITELLI, A. Introduções. In: CITELLI, A., ed. *Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2021, pp. 13-28.

Comunicação e educação series, vol. 7. ISBN: 978-65-8621-337-9.

<https://doi.org/10.7476/9786586213379.0002>.



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/).

Feita a apresentação do projeto *Inter-Relações Comunicação e Educação no Contexto do Ensino Básico*, cabe mais bem situá-lo sob a perspectiva teórica, metodológica e das justificativas que o inserem no interior do quadro sociotécnico no qual foi gestado e do qual resulta este livro.

O conjunto de indagações que circundam os estudos postos na interface comunicação e educação – educomunicação – apresenta desafios de várias naturezas cujos alcances requisitam da parte dos interessados dupla inflexão, tanto para qualificar os mecanismos de pesquisa como para identificar tendências e desdobramentos interpostos pela própria dinâmica técnica e tecnológica atinentes aos mundos das escolas e dos aparatos comunicativos. Vale dizer, abordamos tema que possui, ao mesmo passo e em estreito vínculo, decisivo enraizamento institucional – no caso da presente pesquisa, a educação em sala de aula –, e modulações tecnoculturais ou tecnossociais, que elegeram a volatilidade, a impermanência e o dinamismo interno como características definidoras.

Os processos de hiperconexão, rapidez, facilidade de produzir e receber informações, têm levado a que vários países instituem, ou ampliem, programas voltados aos nexos entre ecossistema comunicacional e educação. Os designadores de tal escolha variam, a despeito de expressarem preocupações muito próximas. Na tradição anglo-saxônica encontramos a *Media Literacy*, *Media Education*, *Digital Literacy in Education* e *Education in Media Literacy*; na França, *Compétence Média* e *Éducation aux Médias*; na Itália, *Educazione ai Media*; na América espanhola e Espanha, *Educación*

en Medios e Educación para la Comunicación; e no Brasil: Educomídia, Pedagogia da Comunicação, Educação Midiática, Comunicação e Educação, Literacia Digital, Educomunicação. No intuito de equipar os jovens e adolescentes para entenderem as linguagens, práticas e implicações dos *media* na vida social, a UNESCO adotou e incentivou a chamada Alfabetização Midiática. Vale dizer, subjaz a ideia de que a formação para a cidadania estabelece vínculos necessários com o conhecimento, envolvendo os modos de funcionamento dos meios de comunicação, em domínio amplo que vai das habilidades técnicas, passando pela competência na análise das mensagens em circulação, chegando ao entendimento das formas culturais geradas neste sistema, até a ativação do pensamento analítico e crítico.

É compreensível que tais preocupações tenham ganhado visibilidade e projetos de trabalho levados a termo junto às escolas, afinal estamos frente a uma quadra histórica da qual passaram a fazer parte de maneira categórica as tecnologias da informação e da comunicação, as redes sociais, os smartphones, os inúmeros aplicativos digitais, a capacidade de armazenar e disponibilizar dados em regime online, enfim, uma mudança paradigmática, caso tenhamos como elemento de comparação o mundo analógico. Ou, nos termos de Sérgio Abranches (2017, p. 60), para quem a ideia da transição “permanente” tornou-se parte da nossa realidade.

As interações entre diferentes subsistemas também contribuem decisivamente para o desequilíbrio do que gostaria de ter a face do harmonioso. A sociedade em rede, por exemplo, abre novos canais com vistas a amplificar os desacertos políticos causados pelas transformações sociais e econômicas; o avanço das tecnologias de imagem digital e microscópica propicia saltos no desenvolvimento da nanociência e da neurociência; o progresso científico na saúde e na nutrição contribui para alterar a demografia global.

O cenário atravessado pela “estabilidade do transitório”, expressão de aparente paradoxo, traz consigo, além das flores, os espinhos. E, com eles, a vida submetida aos limites do risco. Tal ideia pertence a Ulrich Beck e o seu conceito de sociedade do risco (1992, 2008). O sociólogo alemão considera que vivemos numa espécie de vulcão civilizatório, com as suas permanentes ameaças colaterais decorrentes, por ironia, dos próprios processos de desenvolvimento científico, industrial e tecnológico que já não podem ser limitados a certo espaço ou tempo. A internacionalização comercial e financeira, em seus fluxos ininterruptos, rápidos e de necessário crescimento – haja vista a própria lógica do capital, que não supõe fixidez, parada, limite – alinha os perigos da degradação ecológica, do aumento das

desigualdades sociais (PIKETTY, 2020), das incertezas quanto ao futuro e ao emprego, das pandemias globais. Escrevíamos esta passagem quando ocorreu a expansão no Brasil do Coronavírus/Covid-19, trazendo consigo o pânico e a crise cujas dimensões todos acompanhamos, expondo à exaustão o conceito de Ulrich Beck.

Trata-se, portanto, de uma realidade complexa, no interior da qual vige a comunicação digitalizada, que, a despeito de trazer consigo uma inquestionável série de avanços, inclui o tortuoso roteiro dos discursos de ódio e intolerância, aliando inúmeras formas de manipulação informativa, *fake news*, controle dos perfis de usuários, algoritmos e *big data* que espionam e orientam o exército de robôs nos disparos e impulsionamentos de mensagens.

Como tais tecnologias e os meios de comunicação se fazem presentes no cotidiano, inexistindo sinais de que haverá decréscimo ou arrefecimento, é necessário à sala de aula ter em mira ativar a capacidade analítico-crítica dos/das discentes (e mesmo de grupos docentes) no afeito aos dispositivos comunicacionais; nos termos da UNESCO: tratar-se-ia de promover a referida Educação Midiática.

Considerando tal quadro, cujos desdobramentos serão acompanhados adiante, procuramos construir e justificar a procedência e a necessidade da nossa pesquisa – certamente em companhia de congêneres em curso dentro e fora do Brasil –, inserida, ademais, no corpo de um projeto de trabalho que mantemos há vários anos e que vem sendo dado a público através de inúmeros artigos e livros.

Como toda escolha de objeto de pesquisa, esta, igualmente, ganha elaboração a partir de um ponto enunciativo, uma pergunta incidente sobre as formas de presença da comunicação na educação formal, tendo em vista as características que marcam a citada complexidade da vida contemporânea, em sua rota de transformações pouco dadas aos seguros portos de chegada. Ao formularmos a interrogante, miramos desdobrá-la em alguns pontos cujas inter-relações pudessem compor determinada totalidade – entendida, aqui, em seu movimento dialético de síntese e nova problematização, estabilidade momentânea e pedidos para singrar outros mares. Tais itens visaram a indagar acerca dos hábitos de mídia de docentes e discentes; relacionar ambos com o tempo e com as tecnologias da informação e da comunicação; recolher falas e escritos daqueles dois segmentos, permitindo sejam apreendidos os valores, conceitos e visões em trânsito no ambiente escolar; saber dos recursos midiáticos utilizados para finalidades didáticas e pedagógicas.

O aparato teórico, metodológico, metódico, utilizado na investigação não perdeu de vista, portanto, tais referentes e seus contextos, de sorte que estabelecemos regular interlocução entre os propósitos maiores do nosso trabalho e as estratégias pertinentes para responderem às dúvidas suscitadas. De algum modo, a complexidade do objeto em análise pediu que fizéssemos ajustes de método, em última instância compreendidos nos rearranjos entre as circunstâncias empíricas emergentes e as sistematizações teóricas solicitadas pelo material recolhido junto a docentes e discentes e já esclarecidos na Apresentação.

1

Observado o lugar no qual situamos esta investigação, que se faz a partir da pergunta envolvendo os elementos ensejadores das interfaces comunicativo-educativas, assim como das razões pelas quais é imperioso acionar a alfabetização midiática ou, como preferimos, educomunicativa, cabe retomar e aprofundar os porquês das nossas escolhas.

O crescimento daquilo chamado por Daniel Bell (2008) de sociedade pós-industrial trouxe consigo a aceleração, seja da profusa oferta de mercadorias (e sua efemeridade) que recheiam gôndolas de supermercados e vitrines de *shopping centers*, seja do setor financeiro – com os seus produtos/serviços bancários, um leque de papéis, títulos e operações sobre indexadores que alcançam do segmento acionário ao do câmbio, basicamente marcados pela imaterialidade, entretanto com força suficiente para interferir com enorme rapidez nos mercados mundiais –, seja das inovações técnicas e tecnológicas. Esse processo conhecerá novos horizontes frente à “revolução” 4.º (ou 4ª “revolução” industrial).

Sem o desejo redutor de criar sobredeterminações, ou incorrer em equívoco dualista, vale reconhecer que as formas de organização do capital, as constantes mudanças nos instrumentos produtivos, sobretudo quando observadas as inovações trazidas pela ampla digitalização dos sistemas, os novos modos de as sociabilidades ganharem constituição, em fortes nexos com os dispositivos comunicacionais substanciados, por exemplo, nas tecnologias locativas e suas interfaces hápticas, têm repercutido no modo de a vida societária estruturar-se, com espraiamentos diretos nas instituições educativas. A exemplo do tratamento e percepção da temporalidade – um dos aspectos importantes presentes em nosso trabalho.

Existem autores, que nos auxiliaram teoricamente ao longo da jornada e dedicados a pensar as dimensões cronotópicas dos sujeitos contemporâneos, insistindo na perspectiva de que os ritmos do tempo social ganharam não apenas ângulo especioso, mas passaram, também, a expressar contradições com *chronos* das salas de aula. De um lado, o compasso é do apressamento e, do outro, do vagar – ao menos em tese e na situação ideal pedida pelo discurso didático e pedagógico. É o que entendem nomes como os referidos Hartmut Rosa (2013; 2016) ou Jonathan Crary (2014), ao tratarem dos cenários abertos pela aceleração social do tempo. A partir desta variável teórica central, irrompem subtemas que incluem desde a fragilização das instituições tradicionais até o controle do sono, graças a um andamento do alto capitalismo para, se possível, transformar o sol em senhor capaz de iluminar ininterruptamente o planeta Terra. O regime de claridade a se fazer durante as vinte e quatro horas e pelos sete dias da semana, afastando os mistérios da noite e os inconvenientes do repouso, representaria, finalmente, o paraíso dos negócios, da produção, do consumo.

Tal problema, localizado em nossa época entre a velocidade do tempo social, regida, sobretudo, pelas revoluções técnicas e a morosidade das instituições – incluindo os mecanismos de governança, a estrutura da família ou do judiciário, os sistemas escolares – traz no seu interior uma série de resultantes que tanto dizem respeito às maneiras de promover a circulação do conhecimento e da informação como a reverência ao consumismo, ao individualismo, às mudanças culturais dadas pela sociedade da transparência (HAN, 2017).

Nesta linha, Hartmut Rosa pensa as alterações que cifram os compassos do mundo hodierno, a partir de três indicadores centrais: a rapidez dos sistemas e processos tecnológicos presentes em áreas de transporte, comunicação e produção; a celeridade das mudanças sociais, identificáveis nos âmbitos da cultura, das instituições e dos vínculos pessoais; a dinamização nos ritmos de vida, expressão de certo paradoxo, pois seria esperado que as facilidades carreadas pelas tecnologias trouxessem consigo um aumento do tempo livre das pessoas, por exemplo, ampliando o lazer. Para o pensador alemão, as marcas estruturais e culturais das instituições estariam em choque com o “*shrinking of the present*”, aquele fragmento do tempo no qual as marcas do passado são esmaecidas e o futuro vivido como presente, no que se imprime ao *hic et nunc* a estranha sensação de que o instante é a única realidade. Tal encolhimento do presente — ou ao menos a sensação de haver ele se tornado demais estreito, em certa medida resultante das dinâmicas tecnológicas e dos próprios ritmos da vida cotidiana — sugere que à fluidez do tempo corresponderia o

enfraquecimento dos laços sociais e das relações interpessoais. O que se põe em linha com a visão de Franco Berardi. Segundo ele, já não percebemos mais o futuro como horizonte de esperanças, cronotopo capaz de infundir a ideia de que *lá-pode-ser-melhor*, ficando os indivíduos um tanto relegados, paradoxalmente, à solidão, ao desenraizamento – a despeito da possível conectividade digital, do espectro globalizador, do conforto de se estar *online*: “É um futuro amedrontador ao invés de promissor que aguarda essa geração, precarizada e altamente conectada – a primeira a ter aprendido mais palavras de uma máquina do que de uma mãe” (BERARDI, 2019, p. 8). Enfim, a aceleração social pode estar representando um estado de coisas com força irrefutável para dar o tom da vida contemporânea.

O problema é que a transitoriedade ganha o estatuto de permanência: se a assertiva pode não ser, exatamente, uma novidade, ela tem, agora, característica única movida pela intensificação da velocidade. E Jonathan Crary (2014, p. 47) acrescenta que o modo de produção capitalista é pouco dado às formações estáveis ou duradouras, sendo a “(...) história dos últimos 150 anos inseparável da ‘revolução contínua’ das formas de produção, circulação, comunicação e construção de imagens”.

Em síntese, a pressa, a celeridade, seguidas da superoferta de informações, mercadorias, serviços, consumo (e consumismo), emergem como características importantes da alta modernidade. Assim:

Esse fenômeno contemporâneo da aceleração não é simplesmente uma sucessão linear de inovações, na qual cada item obsoleto é substituído por um novo. Cada substituição é sempre acompanhada por um aumento exponencial do número de escolhas e opções disponíveis. É um processo contínuo de distensão e expansão, que ocorre simultaneamente em diferentes níveis e em diferentes lugares, um processo no qual há uma multiplicação das áreas de tempo e experiência que são anexadas a novas tarefas e demandas envolvendo máquinas. A lógica do deslocamento (ou obsolescência) é conjugada a uma ampliação e diversificação dos processos e fluxos aos quais o indivíduo se vincula efetivamente (CRARY, 2014, p. 52).

Sob outro registro: os mecanismos da aceleração e da diversificação tecnológica criam os ambientes ou os fluxos no interior dos quais os indivíduos – respeitando-se as particularidades culturais, de classes, econômicas etc. – definem interesses, conformam valores, participam do debate público, entram no jogo das formações discursivas, ativam processos comunicacionais, enfim, singularizam mecanismos de integração na dinâmica social. Em

cenário deste tipo, fica a pergunta acerca de como as instituições tradicionais, aquelas responsáveis, a princípio, pela formação educativa, religiosa, política, ética, moral, colocam-se frente aos mecanismos de aceleração social, da decisiva dominância dos mediadores tecnocomunicativos.

2

O breve descritivo de alguns vetores a circundar o debate envolvendo os nexos comunicação-educação diz respeito, em última instância, aos desafios que marcam os processos de produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação. Equivale dizer: os múltiplos planos e níveis estruturantes da vida social passaram a elaborar os seus circuitos internos tendo como mediadores as possibilidades e mesmo facilidades permitidas pelas redes digitais.

É no interior destas interfaces multimedias que as aproximações educacionais podem alargar o seu espectro reflexivo. A educação, de maneira particular aquela de natureza formal, está circundada pelos dispositivos da comunicação e com eles mantém vínculos, diálogos, tensões, interlocuções; tais planos afirmam-se mais ou menos, a depender da maneira como serão processados nas salas de aula. 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. Essas acompanham o cotidiano docente e discente, pois tanto circulam a partir de suportes 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 lugar maquínico de sua produção. As mensagens disponibilizadas pelos veículos de comunicação, expressas materialmente nos signos constituintes das variadas linguagens, passam a fazer parte dos 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 comunicacionais, tragam eles o nome de jornal, computador, rádio, televisão – ou, simplesmente, convergindo para um só equipamento e de que são exemplos os celulares e tablets. Posto em outros termos: o processo de midiatização

transita por sujeitos, grupos, instituições, ajudando a organizar modos de vida, expectativas sociais, manifestações afetivas, expressões de cultura etc. No interior deste ecossistema espraia-se plurilateralmente boa parte do conhecimento acumulado, cuja tradução, de modo crescente, vem sendo feita através das redes de comunicação.

Torna-se imperioso, portanto, dedicar maior atenção aos liames entre a educação formal e os circuitos da comunicação tecnicamente mediada, visto tratar-se de identificar os envolvimento e desdobramentos daí decorrentes para dinâmicas nas salas de aula.

3

Conforme estamos reiterando, os vínculos educacionais vêm sendo elaborados em forte imbricamento com os mediadores sociotécnicos — entendidos, aqui, os processos de múltiplos encontros entre dinâmicas sociais. E poderíamos alargar o espectro incluindo os elementos culturais, políticos, éticos, bem como os circuitos técnicos e tecnológicos a compor sistemas, implicações econômicas, domínios de mercado. Tal conceito, assim expandido e de largo acionamento em nosso projeto de pesquisa, encontra-se apoiado em autores que, malgrado nem sempre convergirem em suas posições, como Pierre Lévy, Bruno Latour, Manuel Castells, Paul Virilio, para nos limitarmos a algumas referências, acabam esclarecendo a existência de autoimplicações entre os empreendimentos sociais e as tecnologias. No limite, seria possível afirmar estarmos diante de uma mesma moeda, que revela ora o anverso ora o reverso. Tais laços sempre existiram, entretanto, na vida em curso, os deslizamentos entre uma e outra coisa ganharam extensão e profundidade. Atente-se, em superficial exemplo, como determinadas relações pessoais ou de grupos são rapidamente compostas, decompostas ou recompostas, pelo acionamento do WhatsApp, Instagram ou Facebook. E, em escala maior, como os próprios arranjos e rearranjos sociais promovem a incorporação e mesmo as inovações tecnológicas cujo espraio encontra as temáticas da mobilidade urbana, dos acessos ao sistema financeiro, da programação de viagens etc.

Cabe acrescentar, segundo consignado noutra passo, que não esteve em nosso horizonte de pesquisa seguir a trilha marcada pela matriz tecnocêntrica; ao contrário, intentamos situar o problema evidenciado 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 a quem estaria assegurada via autônoma dotada de regras exclusivas, independência sistêmica ou alheamento do quadro histórico que nos circunda.

A preliminar que circunscreve os enquadramentos tecnicistas dos mediadores técnicos, sobretudo quando o assunto envolve a educação escolar, deriva 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 maquínicos. O fato de as redes digitais haverem alcançado 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 necessários para garantir, por exemplo, a livre circulação informativa e mesmo o maior controle democrático sobre os jogos de poder.

A inflexão dirigida à compreensão do recurso tecnológico enquanto dispositivo desinterditado – o sintagma está sendo utilizado para situar a articulação operacional maquínica que parece esgotar-se em si mesma, sendo capaz de produzir um *continuum* autônômico dirigido às suas próprias interfaces e interconexões – deixa ao longo do caminho o entendimento das mediações como elementos multidirecionais, multirreferenciais e multidimensionais. Em direção contrária e situando o problema sob a ótica dos cruzamentos facultados pelos fatores mediativos, o que se vislumbra é a possibilidade de montagem 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 marcam o ato da comunicação.

Ampliando um pouco a análise, 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 possibilidades 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 anteriormente de múltiplas mediações.

Tais problemas pertinentes aos dispositivos técnicos vêm acompanhados, muitas vezes, de esquemas analíticos e explicativos calcados em modelos

funcionais, binários, cujas linhas pouco ou nada convergem na direção das articulações mediadoras. Assim, a rede digital, a telefonia celular, os recursos de busca na internet parecem dizer respeito, diretamente, aos fenômenos de autorrealização e autodesenvolvimento, pelo que promoveriam algum tipo de autonomia dos sentidos. Tais dispositivos, ademais, seguem a trilha que busca construir a “semântica da unicidade” cuja existência reside, somente, no território da vontade de controle da significação, haja vista estarem os fenômenos coenunciativos mobilizados pelas múltiplas mediações e presentes de modo efetivo nos vínculos entre os sujeitos. A rigor, quedamos 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. Enfim, na contracorrente das mitologias tecnológicas da autorreferência existem outras injunções mediadoras atuando nas relações entre os indivíduos.

4

O tema afeito à introdução dos aparatos técnicos nas salas de aula vem sendo alimentado nem sempre pelos significados, alcances e implicações que instituem na vida de alunos/as e professores/as, e mais por determinativos de linguagem dirigidos ao território das inevitabilidades: sem computadores, internet, PowerPoint etc, a educação formal, sobretudo a de natureza pública, só aumentará o seu fracasso. Nesta ausência residiria uma das expressões do anacronismo reinante nas escolas, motivo importante para a prostração de discentes e docentes. Daí um dos fatores para os maus resultados da educação formal no Brasil. O diagnóstico, conquanto tenha procedência, trata apenas de uma parte do problema, certamente menor quando remetido à realidade dos professores e professoras, da infraestrutura escolar, das metodologias enciclopédicas.

É necessário acrescentar, contudo, que a existência de uma retórica da inevitabilidade (a escola precisa modernizar-se incorporando dispositivos tecnológicos), em linha com certa “sensação do fracasso” (o sistema educativo formal é caótico e não adianta reformá-lo apenas seguindo os interesses da indústria da informática), não exclui o fato de vivermos na chamada sociedade do conhecimento, do capitalismo cognitivo, da cultura-mundo, da cibercultura, da centralidade da comunicação, ou demais designadores que procuram indicar singularidades do nosso tempo e que pedem outros tratamentos para mais bem situar o ensino-aprendizagem. Autores, dentre outros,

como Adilson Citelli (2019, 2018), David Buckingham (2019), André Lemos (2015), Jesús Martín-Barbero (2014), Guillermo Orozco Gómez (2014), Paula Sibilia (2012), Muniz Sodré (2012) e Maria da Graça Setton (2011) vêm se debruçando sobre o assunto, buscando entender as circunstâncias que envolvem a educação formal em seus nexos com as redes digitais, as videotecnologias, a inclusão das sensibilidades e sociabilidades que se elaboram a partir das ampliações dos circuitos comunicacionais.

A materialização desse problema pode ser detectada nas próprias falas dos/das docentes e discentes recolhidas durante a nossa pesquisa, conforme se pode ler no tópico: *As falas e suas análises: docentes e discentes*. Há declarações dos professores e professoras tanto assertivas sobre a inevitabilidade do trabalho com os *media* nas escolas, passando por visões críticas acerca da presença dos dispositivos na vida dos alunos e alunas, até formas mais incisivas de defesa da escola em seus moldes, digamos, tradicionais. A despeito da variação de posições, soa forte o reconhecimento segundo o qual os nexos entre a “sociedade digital” e a vida associada já estão estabelecidos. Seguem alguns exemplos:

“No atual cenário, desconsiderar a tecnologia seria ir contra o ritmo mundial e intensificar o abismo escola-aluno”; “A escola tem papel de promover a reflexão e a leitura crítica do mundo, como já diria Paulo Freire. Portanto o mundo digital é um desdobramento de nossa realidade e precisa ser refletido enquanto tal.”; “É importante que o professor saiba lidar com os novos meios de comunicação para que possa se manter atualizado e também atualizar a sua prática e didática na sala de aula”; “A inter-relação escola e meios de comunicação pode potencializar a relação de ensino e aprendizagem entre educadores e estudantes, estabelecendo diálogo sobre o que acontece dentro e fora da escola, fazendo relações sobre o que se ensina e aprende dentro da escola”.

Ou, conforme os/as discentes, ainda neste vetor de reconhecimento das mudanças sociotécnicas em andamento:

“A tecnologia está presente em tudo em nossas vidas, e isso facilita para todos, de várias maneiras”; “Nos dias de hoje, os jovens estão muito ligados nas tecnologias(...)”; “A tecnologia, hoje, é muito importante para o mundo”; “No mundo de hoje em dia, a tecnologia ajuda a aprender mais”; “A tecnologia ajuda nos estudos”.

Ainda na trilha dos/das docentes, reside a compreensão de que parte dos obstáculos manifestados no cotidiano das escolas resultaria do fato

de os/as 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 realidade circundante. Equivale dizer, expressões chaves como aceleração temporal e deslocamento espacial, utilizadas no início desta Introdução – certamente associadas às maneiras como acontecem os trânsitos da informação e do conhecimento sob os dispositivos técnicos e tecnológicos –, ajudariam a explicar a existência de um novo tipo de sensorio alimentando o mundo dos/das jovens e dos/das adolescentes. Em particular, as unidades educativas formais estariam desprovidas tecnologicamente, operando com suportes comunicativos de pequeno ou nenhum interesse para os/as discentes.

Considerando a questão sob tal vertente, seja no afeito ao cenário do assombro e do desconcerto frente aos dispositivos, suas linguagens e culturas nas salas de aula, levadas por alunos e alunas através dos meios locativos, a exemplo de celulares e tablets, ou, indiretamente, graças à multiplicidade de códigos e signos, recolhidos das redes sociais, dos videojogos, da televisão, e que passaram a compor o repertório dos/das jovens, seja no que diz respeito à maior flexibilidade para alterar os vínculos ensino-aprendizagem/mediadores técnicos, é compreensível existirem vários projetos em andamento voltados à introdução, incorporação e gerenciamento dos dispositivos digitais e direcionados, sobretudo, à formação continuada de professores/as. Noutras palavras, o que chamamos de lógicas imperativas atinentes à retórica da modernização escolar, possuem elas sentido mais ou menos procedente, rumaram de maneira célere para as salas de aula. Neste cenário, vicejam os circuitos sociotécnicos, as pressões de natureza retórica e discursiva, os reclamos da distância entre linguagens e ações de alunos/as e professores/as quando o assunto diz respeito aos dispositivos tecnológicos, e, certamente, as ansiedades, expectativas, desejos de mudanças manifestados por docentes e discentes, conforme será possível ler em próximas partes deste livro.

Uma observação inescapável. Ainda que a nossa pesquisa de campo tenha sido feita em período anterior à pandemia do Coronavírus, não cabendo, portanto, fazer deduções específicas referentes a circunstâncias distintas, o tema dos mediadores técnicos entrou fortemente no âmbito da educação formal após esse advento. Ensino a distância, ensino remoto emergencial, e termos derivados, passaram a fazer parte das escolas, dos *media*, da sociedade. E o que se revelou, ou tem se revelado, em boa parte de 2020, é um quadro

preocupante cujos óbices vêm sendo esclarecidos à larga, em vários tipos de pesquisas e matérias publicadas pela imprensa. Contratado pela Fundação Lemann/Itaú Social/Imaginable Future, o Data Folha realizou enquete mostrando, entre outros indicadores, que 16% dos professores e professoras do país consideram ter internet com alcance e velocidade adequados. Para 99% deles, a conectividade precisa ser melhorada no ano de 2021, pois o ensino remoto e híbrido deverá prosseguir. E mesmo entre as regiões do país, a desigualdade, neste terreno, manifesta-se de modo acentuado, sendo que no Sul, 14% das escolas não possuem qualquer tipo de conexão, saltando para 35% no Nordeste.¹

Apenas a título de acréscimo: o quadro posto diante de nós mostra como as relações da comunicação com a educação se impuseram, esclarecendo carências e dificuldades das escolas brasileiras, sobretudo as de ensino básico público e as consequências de uma estrutura social desigualitária (PIKETTY, 2020).

5

No âmbito dos discursos de modernização escolar, Michelle Prazeres (2013) mostra que 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 terreno da educação formal. Ela verificou, consultando documentos produzidos a partir de cada um daqueles quatro campos, a existência entre eles de mecanismos recorrentes que ligariam alunos/as e professores/as quanto a seus interesses, habilidades, atratividades e convergindo para um ponto central: a socialização escolar 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/das jovens impõe-se a vinculação dela no interior das culturas e dinâmicas comunicacionais, o que implica reconhecer ou eventualmente aderir a certa lógica da modernização. Em um mundo que pede a presença de leitores alfa-

¹ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/educacao-nao-presencial-na-perspectiva-dos-alunos-e-familias-453>. Acesso em: 17 nov. 2020.

betizados para os meios de comunicação, tratar a escola como presa às estratégias apenas transmissivas significaria deixá-la à margem da história. Afinal, o poder das linguagens digitais, em sua enorme capacidade de atingir, malgrado de formas diferentes, todos os estratos da vida social, definindo, redefinindo e constituindo expectativas, modos de ver e entender, não apenas entra nas salas de aula sem pedir licença, mas sobre elas exerce influência importante, incidindo em práticas, habilidades e interesses de discentes e docentes.

Admitido que os andamentos temporais das novas tecnologias ocorrem segundo ditames da aceleração (trazendo consigo alguns problemas que situamos no início desta Introdução) e se fazem acompanhar de novos instrumentos de produção, pedindo habilidades 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 lineamento discursivo incidente nos vínculos entre tecnologias – em seus múltiplos matizes – e educação (formal, não formal, informal) esclarece o núcleo de um debate que alcança não apenas a questão dos mediadores, mas, para muitas instituições e estudiosos, o próprio modo de organizar a vida contemporânea e as suas escolas.

Claro está que nos encontramos imersos em um ciclo histórico no qual os processos de comunicação, as redes digitais, os *media* móveis passaram a desempenhar papel decisivo para a vida em sociedade, deixando o lugar de instrumentos ou veículos para ganharem a dimensão de tecnologias intelectuais.

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 interesses ligados à ordem do capital, pode acertar na avaliação, mas nem sempre na oferta de alternativas. Os/as discentes e docentes, 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 deve ter entre os seus objetivos romper a cultura do silêncio (FREIRE, 1998). 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.

Assim, conforme adiantado na Apresentação deste livro, certas escolhas metodológicas, metódicas e teóricas adotadas para levar a termo a nossa

pesquisa resultam de parâmetros, compreensões e inflexões operacionais inseridas em chão histórico de ineludível presença e que requer perscrutação quando se trata de pensar os vínculos entre a comunicação e a educação.

Referências

ABRANCHES, S. **A era do imprevisto**. A grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BERARDI, F. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu, 2019.

BECK, U. **Risk Society: Towards a New Modernity**. Londres: Sage, 1992.

BECK, U. **World at Risk**. Cambridge: Polity Press, 2008.

BELL, D. **The coming of post-industrial society**. New York: Basic Books, 2008.

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CITELLI, A. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. **Revista Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo: ESPM, 2019.

CITELLI, A. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2018.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac-Naify, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GÓMEZ, G.O. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

HAN, B. **A sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

PIKETTY, T. **Capital e ideologia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PRAZERES, M. **A moderna socialização escolar**: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-10102013-113416. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10102013-113416/pt-br.php> . Acesso em: 05 fev. 2021.

ROSA, H. **Social Acceleration**. A New Theory of Modernity. New York: Columbia Press University, 2013.

ROSA, H. **Alienación y aceleración** – hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. Buenos Aires: Katz Editores, 2016.

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.