

Parte 2 - Processos educacionais e comunicacionais para formação do profissional de Comunicação

A Contribuição da Educomunicação para o ensino superior

Rose Mara Pinheiro

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PINHEIRO, RM. A Contribuição da Educomunicação para o ensino superior. In: NAGAMINI, E., org. *Questões teóricas e formação profissional em comunicação e educação* [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 177-192. Comunicação e educação series, vol. 1. ISBN 978-85-7455-439-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



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/).

A Contribuição da Educomunicação para o ensino superior¹

Rose Mara Pinheiro²

Universidade Anhembi Morumbi (UAM), São Paulo, SP
Faculdade Cásper Líbero (FCL), São Paulo, SP

Introdução

Este artigo apresenta parte da reflexão desenvolvida durante meu estágio de pós-doutoramento na Faculdade Cásper Líbero, ocorrido no ano de 2014, quando obtive uma bolsa de pesquisa do Programa Nacional de Pós-Doutorado, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação.

O meu objetivo inicial era entender de que maneira a apropriação dos meios de comunicação e das novas tecnologias, tão própria dos cursos de comunicação, influencia a formação dos profissionais. O meu interesse principal era verificar a contribuição dos conceitos da Educomunicação para o Ensino Superior.

Parti dos resultados obtidos nas diversas práticas realizadas nas escolas públicas e privadas voltadas para os Ensinos Fundamental e Médio. Nesse sentido, parece-me consolidado o entendimento de que a apropriação dos meios de comunicação e das novas tecnologias ajuda a formação de cidadãos críticos e atuantes em suas comunidades escolares e seus entornos.

Um dos exemplos mais recorrente, com mais de dez anos, é o Programa Nas Ondas do Rádio, instituído pela Prefeitura de São Paulo, em 2004, e que tem levado professores e alunos, por meio do paradigma educacional, a transformar suas relações dentro e fora da sala de aula.

1 Trabalho originalmente apresentado no GP Comunicação e Educação do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015. Texto atualizado para esta publicação.

2 Professora doutora da escola de Comunicação da UAM e pós-doutoramento na Faculdade Cásper Líbero, ambas em São Paulo., E-mail: rosepinheiro@usp.br.

Entretanto, a prática no Ensino Superior parecia-me desconectada e não alcançada pelo discurso de aproximação entre comunicação e educação. O estágio de pós-doutoramento serviu para aguçar minha reflexão sobre esse foco de pesquisa e chamar a atenção para a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a relação comunicação e educação na prática pedagógica dos cursos superiores.

A questão da tecnologia

A onipresença da tecnologia na sociedade contemporânea tem provocado inúmeras transformações nas relações sociais, produções simbólicas de sentido e na capacidade de ver o mundo, alterando os conceitos de tempo e espaço. Dentro desse cenário, o espaço formal de educação e aprendizagem ganha contornos mais abrangentes e espontâneos, levando a uma reflexão urgente sobre o papel da escola e do educador na formação de indivíduos capazes de atuar em uma sociedade em trânsito.

Vivemos hoje uma mudança radical de paradigmas e uma revisão de conceitos preestabelecidos, como educação, comunicação, formação, informação e conhecimento. Com uma proposta de relação dialógica e participativa, o novo campo da Educomunicação parece apresentar respostas para as inquietudes da sociedade contemporânea.

Entenda-se por Educomunicação um conceito mais abrangente para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem sob as circunstâncias que matizam a vida contemporânea em sua pluralidade de dispositivos técnicos, estímulos à visualidade, desafios suscitados pelos circuitos digitais, instigações provocadas pelas estratégias de produção, circulação e distribuição da informação e do conhecimento (CITELLI; OROFINO, 2014, p. 14).

Como premissas, a Educomunicação sustenta o diálogo, o espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade presentes em todos os processos de ensino-aprendizagem, seja em âmbito formal, informal ou não formal.

Como a aprendizagem hoje em dia instituiu o “entre” — o espaço de intersecção entre as fronteiras das diversas áreas do conhecimento, é aí que se consolida a pertinência da Educomunicação como uma proposta de convergência tecno-educativa, que acompanha a necessidade de sujeitos cada vez mais aptos a transitarem na universalidade do conhecimento.

Uma vez que a escola deixa de ser o único espaço de ensino-aprendizagem, a sociedade contemporânea estabelece outros elementos de formação, transitando entre a rigidez dos módulos sequenciais de ensino tradicionais e as novas perspectivas de experimentação, descoberta e desvelamento, propostas pelas novas tecnologias, como videogames interativos e de terceira dimensão (OROZCO GÓMEZ, 2004).

A utilização de recursos audiovisuais em sala de aula vem ocorrendo de forma gradativa e espontânea, calcada muitas vezes mais em iniciativas pessoais de educadores e alunos do que propriamente das instituições de ensino. Como a prática pedagógica é uma atividade muitas vezes solitária, as relações em sala de aula têm por base as interações ou não entre educador/aluno. As transformações para de fato ocorrerem precisam romper as barreiras e ultrapassar as portas das salas de aula. Isso implica em um convencimento e envolvimento dos educadores, que precisam estar abertos a mudanças e novas aprendizagens.

É por isso, talvez, que em pleno século 21, numa sociedade extremamente midiaticizada e mediada pela tecnologia, ainda pautamos o processo educativo no livro e na atividade escrita, num sistema de avaliação que reforça a repetição e a memorização. A linearidade da prática pedagógica ainda é chave para a obtenção de diplomas e certificados de mérito escolar (BRAGA, 2001).

Como uma das mais profundas transformações da sociedade contemporânea é justamente o modo como circula o saber, o modo de produção do conhecimento, chegamos a um ponto em que não é possível retroceder. Estamos diante da sociedade da aprendizagem.

Autores como Francisco Gutiérrez e Néstor García Canclini, por exemplo, propõem que a escola se volte mais para a sensibilidade e envolva-se com o mercado, com o consumo e com o sistema de comunicação. Com o mote “educação para a vida”, seria fundamental que a escola educasse para as incertezas próprias dessa era da sociedade. Refletir sobre o consumo e suas tramas e emaranhados seria um tema apropriado e necessário para este momento da sociedade contemporânea.

Um dos pioneiros na inter-relação comunicação/educação no cenário latino-americano, Paulo Freire focaliza os processos comunicacionais que se inserem no “agir pedagógico libertador”. Ele afirma que o homem é um ser de relação e não só de contatos como o animal, não está apenas no mundo, mas com o mundo. Além da ideia de emancipação, surge a concepção do coletivo, do sentido de grupo, que deve prevalecer sobre o indivíduo, no compartilhamento e na busca da ação libertadora. “A educação só pode ter cunho emancipatório” (FREIRE, 2006, p. 58).

Nessa mesma direção aponta o educador chileno Mario Kaplún, que define a inter-relação como “comunicação educativa”, destacando sua natureza: ela existe para dar à educação métodos e procedimentos para formar a competência comunicativa do educando. Não se trata de educar usando o instrumento da comunicação, mas que ela se converta “no eixo vertebrador dos processos educativos”: educar pela comunicação e não para a comunicação. “Os conceitos de educação e comunicação passam a ser vistos como seqüências de um processo cada vez mais inter-relacionado: requisitam-se para esclarecerem-se” (CITELLI, 2000, p. 17).

Dentro de todo esse contexto, repensar o conceito de formação é fundamental. Não basta incluir a tecnologia na prática pedagógica como adendo ou atrativo do conhecimento. É preciso preparar os educadores para exercerem um papel de mediadores nesse novo cenário tecno-informativo.

Segundo Citelli (2009), formação é um ato de apreensão e completude do sujeito na relação dele com o mundo, é um processo de retroalimentação que tem uma tensão permanente entre a experiência e a prática. “A experiência alimenta a formação, a vivência forma e transforma” (CITELLI, 2009, s/p). É nesse sentido que o processo de formação deve estar aberto para trabalhar com outros elementos comunicativos, entendendo que a comunicação é parte intrínseca desse conhecimento.

Falamos, aqui, não apenas da perspectiva didática do uso das tecnologias, mas da perspectiva civilizatória de conviver com as tecnologias em todos os espaços da vida em família, na comunidade e na escola, reconstruindo seu uso social, no espaço de uma agenda formadora de sujeitos políticos. Estamos na verdade diante de uma questão política, no sentido grego dado ao conceito de “Polis”, imaginando como os atenienses se apropriavam da filosofia para repensarem constantemente seus vínculos mútuos e suas propostas de ação. O que propomos é saber como as tecnologias devem ser assumidas pela ampla comunidade educativa (a escola e seu entorno, somada à família, à mídia e à própria cidade educadora) (SOARES, 2008, p. 53).

Não acredito na tecnologia que transforma de forma autônoma os indivíduos, alterando o aprendizado de forma progressiva, mas sim numa tecnologia que pode servir de plataforma e incentivo ao diálogo, à participação e a uma nova relação entre sujeitos. Em paralelo, esses sujeitos em relação devem promover um espaço comum para a reflexão crítica, onde todos saem fortalecidos ou afetados/transformados por essa expressão de alteridade.

Como sempre nos referimos a sujeitos críticos, é importante também analisar o adjetivo crítico:

É um termo frequentemente relacionado à divisão entre “nós” e “eles” – ou seja, as pessoas qualificadas como críticas são muitas vezes, simplesmente, aquelas que concordam conosco, ao passo que as que discordam de nós são tidas como aquelas que não sabem criticar. Isto representa uma versão do que já foi chamado de “efeito de terceira pessoa” em discussões sobre a influência das mídias: sempre os outros são considerados como não tendo competência crítica. Existe também sempre o perigo de que a “capacidade crítica” se torne uma das rotinas padronizadas ou um dos jogos de linguagem das aulas de mídias – um jogo no qual os alunos simplesmente devolvem ao professor as formas de discurso crítico que receberam dele (BUCKINGHAM, 2012, p. 52).

A pergunta então é como promover uma reflexão crítica profunda e verdadeira sobre a produção e recepção dos alunos referente às novas tecnologias? É nesse sentido que o Jornalismo entra como prolongamento do espetáculo, trabalhando em favor da lógica do consumo. Como romper com essa estrutura tão bem montada e enraizada em nossa sociedade, que funde publicidade, consumo e informação? O redimensionamento do espaço público abrange até mesmo os direitos fundamentais de cidadania, educação, saúde, ciência, política, etc., valores que se misturam com a prática diária de mercado.

Canclini (1995) observa que o poder do mercado e do consumo atuam até mesmo na destruição das ferramentas de leitura de mundo.

Há poucos anos pensava-se o olhar político como uma alternativa de leitura do mundo (imaginava-se que, mudando as estruturas políticas, se estaria transformando as relações sociais, tornando-as mais justas). O mercado desacreditou esta atividade de uma maneira curiosa, não apenas lutando contra ela ou exibindo-se como mais eficaz para organizar a sociedade, mas também a devorando, subvertendo a política às regras do comércio e da publicidade, do espetáculo e da corrupção (CANCLINI, 1995, p. 20).

A meta de formar jornalistas fica ainda mais desafiadora, levando os sujeitos a construírem novos modos de atuação na mídia e, por consequência, no mundo.

Concordo com Bucci (2000) que a preocupação atual deve ser com o preparo crítico, a formação ética do profissional e a apropriação do senso de sujeito, cheio de ideias e opiniões. Uma geração que não ignore seu papel de formadora de opinião, mas também o seu uso estratégico na ampliação do poder do mercado.

A escola, então, deve continuar simplesmente formando para o mercado? Na contramão da lógica atual, as faculdades e os cursos de Jornalismo poderiam oferecer subsídios para que os futuros profissionais pudessem sim ser inseridos no mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo transformarem suas práticas?

Roseli Figaro afirma que os alunos são tanto apocalípticos quanto integrados, e isso simultaneamente.

Parece paradoxal, mas não é. Essa posição revela-se com uma força cuja consequência é a continuidade do *status quo*, a perda da perspectiva da mudança resultante de um conjunto de atitudes que devem ser tomadas e assumidas pelo profissional crítico. Ou seja, ela exime o sujeito de qualquer responsabilidade por aquilo que está fazendo e forma o futuro comunicador compromissado apenas com os interesses do mercado, sem qualquer noção de responsabilidade com a sociedade civil (CITELLI; COSTA, 2011, p. 92).

O produtor de notícia necessita de preparo, de formação, de questionamento. O jornalismo precisa voltar a ser uma atividade intelectual, mais do que reprodutor de conteúdo. “Para fazer a crítica, é necessário desvendar, desconstruir, mostrar como essas linguagens são construídas, dar a conhecer, tornar a informação conhecimento” (CITELLI; COSTA, p. 94).

Em uma pesquisa com 538 jornalistas que trabalham em São Paulo, Figaro aferiu profundas mudanças no perfil da profissão, identificando que a formação política e crítica dos profissionais tem sido prejudicada nas últimas décadas.

Uma questão que nos preocupou foi que uma minoria, em torno de 30%, tem noção de que o trabalho do jornalista é fundamental para preservar o direito do cidadão à informação. A maior parte vê a informação como um produto, um negócio. Quando colhemos os depoimentos, alguns deles chamaram a atenção pelo despreparo ou desinteresse desses profissionais com relação aos grandes temas e ao discernimento do papel do jornalista (FIGARO, 2013, s/p).

A relação Comunicação/Educação pode ser um caminho no sentido de resgatar a crítica, desconsiderando posições maniqueístas, mas permitindo a compreensão do processo de inter-relação social e seus desdobramentos na sociedade contemporânea, ensinando as pessoas a ler o mundo de maneira cidadã.

A Educomunicação pode ser aplicada aos cursos de graduação de jornalismo, e do ensino superior de maneira geral, contribuindo para que a discussão sobre a realidade seja frequente e que a capacitação vá além da apropriação ou utilização das novas tecnologias.

Época de transformações

A grande transformação da sociedade nas últimas décadas trouxe impactos profundos no processo ensino-aprendizagem e na forma como as informações circulam entre as pessoas. A velocidade e o volume de conteúdo que são disseminados pelas novas tecnologias e pelos meios de comunicação também contribuem sensivelmente para um novo tipo de relacionamento tanto entre as pessoas quanto entre homem-máquina.

Ao longo da história, os sistemas de comunicação, aliados à tecnologia, têm alterado a capacidade de abstração e o pensamento do ser humano. O filósofo tcheco-brasileiro Vilém Flusser, citado por Menezes (2010), explica que a “escalada da abstração” é marcada por quatro grandes tipos de comunicação: a comunicação tridimensional, com gestos, cheiros e sons; a bidimensional, que tem como suportes sinais e imagens; a unidimensional, que inaugura o mundo da escrita; e a nulodimensional, caracterizada pelo algoritmo, pelo digital. Essa trajetória considera os elementos espaço/tempo fundamentais para os processos comunicativos, marcados tanto pela relação presencial quanto as mediadas por dispositivos tecnológicos.

Outra análise sobre a evolução da comunicação é realizada por Defleur e Ball-Rokeach (1993, p. 22), que demonstram que “é o domínio dos sistemas de comunicação usados para armazenagem, troca e difusão que representa os pontos de mudança críticos da história humana”. Além de possibilitar novas aprendizagens, os sistemas de comunicação estão relacionados à complexidade dos pensamentos e da própria estrutura social e cultural da sociedade.

De uma forma ou de outra, a centralidade da comunicação, especialmente a midiática, em nossa sociedade está intimamente ligada ao domínio e ao avanço tecnológico. Como lembra Canclini (1995, p. 284), “os meios de comunicação não têm responsabilidade exclusiva sobre as transformações culturais geradas pelas últimas tecnologias e pelas mudanças na produção e circulação simbólica”. Entretanto, o nosso dia a dia está necessariamente vinculado à presença e à atuação da comunicação midiática (SOUSA, 2006).

Nomeada de Sociedade da Informação, a sociedade contemporânea estabelece o conhecimento como a “matéria mais custosa” e em que “o desenvolvimento econômico, social e político estão ligados à inovação”. Martín-Barbero (2003, p. 36) enfatiza que o fatalismo tecnológico legitima a onipresença do mercado na sociedade, assim como o novo lugar da cultura na sociedade,

quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser puramente instrumental para espessar-se, densificar-se e se converter em estrutural, pois a tecnologia remete hoje não a novas máquinas ou aparelhos, mas a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. [...] O que a trama comunicativa da revolução tecnológica introduz em nossas sociedades é um novo modo de relação entre processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição dos bens e serviços.

Canclini completa afirmando que o “mercado reorganiza o mundo público” e “a mídia se torna a constituinte dominante do sentido público”. Comunicação midiática e mercado em simbiose reestruturam a sociedade. Em paralelo, a cidade “cede o protagonismo do espaço público às tecnologias eletrônicas” (CANCLINI, 1995, p. 290). Emaranhadas nessa tríade – mercado, mídia e tecnologia –, as pessoas assumem papéis de dramatização social dentro da cultura do audiovisual, em que o real é a imagem criada pela mídia/tecnologia.

É dessa forma que Sodré define a Sociedade da Informa o:

Corresponde a um modelo industrial que favorece a hibridiza o dos suportes técnicos, acompanhada da reciclagem acelerada dos conteúdos, com novos efeitos sociais. Uma fórmula já antiga, como o noticiário jornalístico, quando transmitida em tempo real, torna-se estratégica nos termos globalistas do mercado financeiro: um pequeno boato pode repercutir como terremoto em regiões do planeta fisicamente distantes (SODRÉ, 2002a, p.190).

Diante dessa transforma o, Sodré (2002b) enxerga uma nova esfera existencial, o que ele chama de quarto *bios*, formado pela virtualidade e pela informa o. O homem se vê diante da midiaticiza o da sociedade, que, impulsionada pelo mercado, tem pressa e urgência para satisfazer seus desejos.

Se quisermos lidar com o desafio tecnológico que assola a nossa sociedade, Martín-Barbero (2014) afirma que devemos estar atentos às dinâmicas que movem as mudanças: a incidência dos meios tradicionais e o impacto das novas tecnologias.

Na mesma linha, só que de forma mais otimista, Jenkins (2008, p. 27) afirma que vivemos a cultura da convergência, “onde as velhas e novas m dias colidem” e os consumidores e produtores são incentivados a encontrarem novas formas de intera o. Ele acredita que a convergência está mais relacionada   forma como consumimos os meios do que propriamente   mudança tecnológica.

Del Bianco (2012) concorda com Jenkins em relação à convergência ser mais que uma mudança tecnológica. Para ela, é um processo cultural que envolve fluxo de conteúdo, múltiplos suportes e mercados midiáticos, mas principalmente consumidores mais participativos. Ela apresenta quatro características da convergência na contemporaneidade:

1. A centralidade da internet – ambiente de informação, comunicação e ação múltiplo e heterogêneo;
2. As redes digitais – novas possibilidades de configuração, conexão, interfaces que alteram a produção, distribuição e transmissão de conteúdo;
3. Um sistema de comunicação complexo e adaptável – capacidade das formas de mídia se adaptar às mudanças e inovações tecnológicas;
 - A coexistência entre meios novos e tradicionais – interatividade de ativa e compartilhamento de informação. A partir da cultura de convergência, a sociedade é levada a ser mais participativa e a construir conhecimento de forma colaborativa, coletiva. Essa abordagem representa uma mudança de paradigma porque altera o nosso relacionamento com a mídia e cria um novo capítulo para a escola. “As pessoas aprendem mais, participam mais ativamente e se envolvem mais profundamente com a cultura popular do que com os conteúdos dos livros didáticos” (JENKINS, 2008, p. 236).

Jenkins defende a ideia de que o conhecimento pode ser compartilhado nas redes sociais e que a partir daí haveria uma forma coletiva e democrática de aprendizagem, na qual uma pessoa mais experiente ajudaria outra que está iniciando na internet, por exemplo. “O poder da participação vem não de destruir a cultura comercial, mas de reescrevê-la, modificá-la, corrigi-la, expandi-la” (JENKINS, 2008, p. 326).

É justamente nessa possibilidade que Jenkins (2008) vê a importância de uma educação voltada para os meios ou “letramento midiático”. É nessa lógica que a escola, impactada pela tríade que impulsiona os discursos e comportamentos sociais e a aprendizagem, por consequência, é forçada a uma análise mais abrangente.

Como reforçam Morin (1986) – “para saber ver é preciso saber pensar o que se vê” - e Wolton – “a comunicação é um dos principais locais de leitura das contradições da sociedade moderna” (apud BARROS; KÜNSCH,

2007), as mudanças em nosso mundo social impactam nossa forma de compreender a realidade.

Quanto mais a comunicação mediatizada se aprimora, rompendo as escalas de tempo e espaço, mais a comunicação direta, física, com o outro padece de uma desvantagem constrangedora. É mais fácil dialogar de um lado ao outro do planeta e, com isso, esquecer as dificuldades, inevitáveis, do “face a face”. As técnicas não resolveram os problemas da comunicação humana; elas simplesmente os transferiram de lugar, empurrando-os, enfim, para os botões dos teclados e os monitores. Apesar de todas essas técnicas, cada vez mais simples, acessíveis, lúdicas e interativas, o outro continua sempre presente, ainda difícil de ser acessado, ainda difícil de ser compreendido e de despertar interesse. É como se as dificuldades da comunicação humana tivessem sido simplesmente colocadas entre parênteses devido às maravilhas tecnológicas (BARROS; KÜNSCH, 2007).

Para Braga e Calazans (2001, p.30), o papel da comunicação também é relevante em função do “desenvolvimento de processos mediáticos e da geração de procedimentos públicos”, além de o próprio ângulo comunicacional ter aumentado sua presença em espaço e atividades da sociedade, decorrente da “forte intensidade, diversidade e rapidez com que a interacionalidade mediatizada³ se inscreve em todas as atividades humanas e sociais”. Para eles, essa crescente participação da comunicação justifica repensar a função da escola e sua metodologia. Huergo (2000, p. 15) enfatiza que “a escola se encontra em uma profunda crise de hegemonia”, atestando a presença massificadora dos meios e apresentando um novo elemento:

Vivemos hoje uma acelerada revolução das percepções, das práticas, das representações e dos imaginários; mas não são tanto os meios e as tecnologias os que desafiam a escolarização, senão a tecnicidade e a cultura mediática na trama da cultura social. [...] O cenário educativo está testemunhando a impotência da racionalização (HUERGO, 2000, p. 15)

3 Braga propõe o uso da expressão interacionalidade em substituição à palavra interatividade, por considerar que esta última se restrinja ao tipo conversacional. Interacionalidade mediatizada seria, então, todos os tipos de interação promovidos ou possibilitados pelos meios de comunicação. “Na interacionalidade mediatizada ampla, o que importa mais é a situação de grupos e pessoas interagindo sobre produtos mediáticos, percebidos como disponibilidades sociais” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 29).

Com o discurso da modernidade em xeque, Huergo (2000) visualiza a crise de identidade e de referência das instituições, as diversas formas de aprendizagem e as estruturas que evidenciam os processos de exclusão e expulsão social.

Soares (1999, p. 20 também aponta “uma grande preocupação com as mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea, seja em termos de algo que se perde como de algo que se conquista”. As profundas alterações ocorridas na sociedade contemporânea, além de tornar obsoleta a Educação e muitas vezes pernicioso a Comunicação, “aproximam as duas áreas pelas necessidades convergentes que suscitam” (SOARES, 1999, p. 21).

Para Setton (2004), o problema não vem de hoje e necessita de uma profunda reflexão por parte dos educadores.

No início deste novo século, registra-se um novo surto da síndrome audiovisual que vem perpassando a educação brasileira desde a década de 20. Agora o vídeo, o computador e a internet são o socorro que se procura para reduzir o mal endêmico do desinteresse que incomoda nas salas de aula. [...] Há muitos anos a escola e seus responsáveis perderam espaço no processo de formação intelectual e pessoal dos sujeitos da atualidade. Há quase meio século ouvimos sobre a crise da educação (Arendt, 1997), o esvaziamento da escola (Dubet, 1996) e/ou o desprestígio dos professores (Nóvoa, 1991) (SETTON, 2004, p. 34 e 68).

Ela considera que uma das maneiras de vencer esse dilema é pensar numa “aproximação com o discurso e as questões que envolvem o jovem, ou seja, uma aproximação com a linguagem do cotidiano de uma geração que precocemente socializou-se com a cultura midiática” (SETTON, 2004, p. 68).

Vamos pensar sobre o Ensino Superior?

A partir da perspectiva de Paulo Freire (2006), de que a educação deve humanizar o homem para que ele possa transformar o mundo, as relações em sala de aula, também no Ensino Superior, necessitam de uma revisão, em vista das profundas inovações que alteraram comportamentos, percepções e relacionamentos na sociedade.

Há uma necessidade de uma análise mais profunda sobre a utilização das novas tecnologias e principalmente as formas que elas podem ser trabalhadas para ampliar o índice de aprendizagem e reflexão exigido pelos cursos de graduação.

Um olhar crítico se faz absolutamente necessário:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida ao crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade e rigorosa vigilância ética sobre ela (FREIRE, 2006, p. 102).

Concordo com Buckingham (2012) que não podemos ignorar a diversidade e a desigualdade nas experiências com a tecnologia pelos jovens. Portanto, somos críticos em relação à noção da “geração digital” ou “nativos digitais”. A tecnologia sozinha não está transformando o processo de aprendizagem, nem alterando as relações de poder e muito menos gerando mais participação. As pessoas necessitam de estímulo para aprenderem a participar e a extrair das novas tecnologias todo o potencial de participação e compartilhamento coletivo.

Por isso, é papel do Ensino Superior ampliar a capacidade de reflexão dos alunos, construindo argumentos e pensamento criticamente, inclusive sobre as suas maneiras de participarem ou compartilharem informações nas redes sociais.

O advento da tecnologia digital indica uma necessidade de se estender a missão tradicional da escola [...] a escola existe, em parte, para proporcionar aos jovens experiências sociais, intelectuais e culturais que eles não teriam sem ela. [...] As escolas deveriam desempenhar um papel fundamental na tentativa de nivelar as desigualdades de participação, ou seja, o acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que irão preparar a juventude para uma ampla participação no mundo de amanhã (BUCKINGHAM, 2012, p. 56).

Se ainda não entendem, os professores do Ensino Superior precisam entender seu papel de mediadores, estabelecendo conexões entre teoria e prática, o diálogo entre culturas e gerações, e as habilidades entre domínios tecnológicos e saberes científicos. Como lembra Soares (2000, p. 14) “a questão-chave não está nas tecnologias, mas no próprio modelo de comunicação adotado”.

Em busca de uma abordagem menos tecnicista, a Educomunicação pode oferecer subsídios para pensar os fenômenos de ensino-aprendizagem numa sociedade profundamente impactada pelos dispositivos tecnológicos. “Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É

preciso antes de mais nada repensar a escola. Repensar a educação a partir dos próprios educandos [...] e verificar para que pode servir a tecnologia (OROZCO-GÓMEZ apud CITELLI, 2000, p. 23).

Não pretendo fechar conceitos ou estabelecer caminhos que devam ser padronizados porque uma das riquezas da relação professor-aluno está justamente no dinamismo e na possibilidade de adaptação dos conteúdos às necessidades de cada turma, cada disciplina. Por outro lado, é interessante aprofundar a reflexão sobre os resultados obtidos com a prática educacional nos Ensinos Médio, Fundamental e Superior. Entretanto, a busca constante pela melhor maneira de construção coletiva de conhecimentos é uma forma de rever as relações em sala de aula e compreender a influência da tecnologia na sociedade da aprendizagem, o que pode trazer uma nova roupagem para o ensino em todas as suas etapas e processos.

Referências

BARROS, L.; KÜNSCH, D. “Saber pensar seu pensamento”: reflexões em conjunto sobre epistemologia da comunicação. In: Líbero, Ano X, n° 20, dez. 2007, p. 9-20.

BRAGA, J.; CALAZANS, R. **Comunicação & Educação, questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BUCCI, E. **Sobre Ética e Imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 188-201.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? In: **Comunicação & Educação**. Ano XVII, n.2, julho/dez. 2012 p. 41-60.

CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995.

_____. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1998.

CITELLI, A. **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Comunicação e Educação. A linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 2004.

_____. **Prova de erudição do concurso para professor titular do Departamento de Comunicações e Artes**. 05 nov. 2009. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

CITELLI, A; COSTA, C. (coord.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, A.; OROFINO, M. I. Uma apresentação entre mediações. In: OROZCO GÓMEZ, G. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

DEFLEUR, M.; BALL-ROKEACH, S. **Teorias da Comunicação de Massa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

DEL BIANCO, N. (org.). **O rádio brasileiro na era da convergência**. Coleção GP's E-books. Volume 5. São Paulo: Grupo de Pesquisa Rádio e Mídia Sonora, Intercom, 2012.

FIGARO, R. 12 jul 2013. São Paulo. Entrevista concedida ao IHU-Online. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/521826-a-debil-formacao-politica-dos-jornalistas-entrevista-especial-com-a-professora-roseli-figaro>>.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HUERGO, J. “Comunicación/Educación: itinerarios transversales”. In: VALDERAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías**. Bogotá: Universidad Central, 2000, p. 3-25.

_____. Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. In: APARICI, R. (coord.). **Educomunicación: más allá del 2.º**. Barcelona: ed. Gedisa, 2010.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENEZES, J. Comunicação, espaço e tempo: Vilém Flusser e os processos de vinculação. In: COELHO, C. N. P.; LIMA JUNIOR, W. T. (orgs.). **Comunicação: diálogos, processos e teorias**. São Paulo: Pleiade, 2010.

OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: Tríade do século XXI. In: **Comunicação & Educação**. Ano VIII, n. 23, jan./abr 2002, p. 57-70.

_____. De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. Colombia: **Nómadas**, nº 21, 2004.

_____. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SETTON, M. **A cultura da mídia na escola**. São Paulo: Annablume, 2004.

SOARES, I. “Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”. In: **Contato**, Brasília: Ano 1, n.2, jan./mar. 1999, pp. 19-74.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Comunicação & Educação**. Ano VII, n. 19, set./dez. 2000, p.12-24.

SOARES, I. Muitos Meios, Muitas Comunicações. In: **Salto para o futuro**, SEED/MEC, ano XVIII, Boletim 18, set/out/2008, 49-58.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. **Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social, na Europa, Estados Unidos e América Latina**. (no prelo)

SODRÉ, M. Existe consciência ética na Imprensa? In: PAIVA, R. (org.). **Ética, Cidadania e Imprensa**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002a, pp.187-196.

_____. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

SOUSA, M. **Recepção Midiática e Espaço Público: novos olhares**. São Paulo: Paulinas, 2006.