

**APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN
TÂNIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
(organizadoras)**

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO



www.biblioteca24horas.com

Mestrado em Educação – UNIR

Copyright ©2015 – Todos os direitos reservados a:
Aparecida Luzia Alzira Zuin/Tânia Suely Azevedo Brasileiro
(organizadoras) e Autores

ISBN: 978-85-4160-868-8

1ª Edição – Junho de 2015
Direitos exclusivos para Língua Portuguesa cedidos à
Biblioteca24horas, Seven System International Ltda.
Rua Luís Coelho 320/32 Consolação
São Paulo – SP – Brasil CEP 01309-000

Organização de Editoração: Bruno Valverde Chahaira

Revisão da obra: Larissa Zuim Matarésio

(11) 3259-4224
leitor@biblioteca24horas.com
Vendas: www.biblioteca24horas.com

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte do conteúdo deste livro poderá ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja ele impresso, digital, áudio ou visual sem a expressa autorização por escrito da Biblioteca24horas sob penas criminais e ações civis.

**APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN
TÂNIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO
(organizadoras)**

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO



www.biblioteca24horas.com



CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Mídias, comunicação, informação, tecnologia, educação. Eis os termos de ordem do discurso da modernidade. Cada vez mais essas palavras ficam na moda, passam a funcionar como emblemas, possibilitando a ideia de que têm um grandioso poder explicativo para todos os demais fenômenos da mesma época.

Uma primeira distinção se impõe se quisermos tratar das questões referentes à comunicação, informação, tecnologia, educação e estas relacionadas às mídias. Informação e comunicação são noções que nos remetem aos fenômenos sociais; a educação àquelas de ordem da cultura, do conhecimento, das trocas de experiências, do saber; tecnologia à ordem da revolução moderna, da velocidade, da diminuição de fronteiras e/ou barreiras, de distâncias; no que concerne às mídias, essas são os suportes que utilizadas para integrá-las em suas lógicas: econômica, tecnológica, simbólica, pode ou não ser utilizadas para servir à democracia e à cidadania. É neste

ponto que os textos apresentados neste livro nos chamam a atenção: do mundo educacional, que precisa de todas elas para sua própria atualização e “visibilidade social”.

Quem utiliza a tecnologia, a comunicação e a informação por meio das mídias (mas é preciso certa desenvoltura e mesmo certa dose de perseverança, perspicácia) pode transformar a realidade, gerir novos espaços públicos – apesar da desconfiança que se tem nas mídias modernas. Sobre este aspecto é fundamental a compreensão do educador, que não é apenas o transmissor do conhecimento tecnológico midiático, mas aquele que além de ensinar, colabora na construção de novos programas, novas formas de conhecimento; que se emprega das mídias para calcar o saber em bases sólidas e produtoras de sentido. Neste diapasão é a tecnologia em função da democracia e da inserção de cidadãos competentes, levados a entender o mundo que o cerca com interesse e com dinamicidade.

Ainda nesta ordem, os autores, aqui destacados, constroem os sentidos da tecnologia neste tempo complexo sem desconsiderar o seu objeto de estudos, ou

seja, abordar as mídias para analisar os discursos imanes na educação não é tarefa fácil. É mesmo difícil abordar o discurso político que há por trás dessa regra discursiva. Isso porque, enquanto admitimos no mundo tecnológico, de modo geral, que o discurso aí manifestado está intrinsecamente relacionado ao poder e, por conseguinte, à manipulação, o mundo midiático tem a pretensão de se definir contra esse mesmo poder e contra a manipulação. No entanto, as mídias são e devem ser utilizadas pelos educadores como instrumentos formadores de opinião pública – para o bem-estar da sociedade e dos seus cidadãos. Se as tecnologias da era moderna são criticadas por um lado, por outro, não há como delas se desvencilhar, mesmo porque estão conectadas aos modos de vida de todos nós. Se os cidadãos parecem reféns da tecnologia e da mídia, como com frequência muitos apregoam, seja pela maneira como são utilizadas e representadas, seja pelos efeitos passionais provocados, não há como se esquecer de que a pretensão maior deste aparato instrumental é a informação.

Assim sendo, esta obra procura analisar as mídias, a tecnologia, mas, sobretudo, a comunicação e a educação, porque são estas que nos parecem o lugar para os estudos daquelas. Seria possível pensar em tecnologia e mídias sem torná-las mais performáticas e mais acessíveis a todos os cidadãos? Cremos que não. É claro que a resposta às indagações, encontramos em quem acredita em uma educação pautada na comunicação dialógica, em comunidades sociais que se manifestam de maneira coletiva, regulamentadoras do sentido social ao construir sistemas de valores.

Desse modo, o educador é duplamente cobrado, porque compete a ele descrever os mecanismos que presidem os caracteres simbólicos e as diferentes configurações que tornam as mídias tecnológicas a própria condição da sociedade moderna, como ainda produzir discursos para justificar seus atos e sua constituição e/ou configuração. Não dizemos que essas cobranças são estranhas, mas já fazem parte da instância educacional presidir, gerir, influenciar, dotar de meios restritivos: regras de comportamento, sanções, normas, o

que o educador “deve” ou não “fazer”. Mas, é preciso, pois, para que haja coerência com o próprio discurso, que exista a parte da instância em questão, isto é, da vontade coletiva de guiar ou orientar os comportamentos, em nome de valores compartilhados (assim, o fim justifica os meios, ou melhor, as mídias e a tecnologia).

Afinal, dizem que as mídias manipulam e que a tecnologia cria “exclusões”. Seria porque elas se prestam ao agente da manipulação e não ao agente da comunicação? Porque sabemos: ao agente manipulador não há interesse em manifestar sua verdadeira intenção, enquanto que o comunicador a questão que nele preside deve e precisa ser o interesse de manifestar a informação precisa e necessária à construção do conhecimento ou saber. Eis, pois, a ideia: a informação midiática-tecnológica está diante do propósito primeiro da sua real existência: inserir o maior número possível de cidadãos na era planetária da informatização. Mas, como esse espaço planetário é constituído de pessoas, de heterogeneidade, de diversas culturas, a informação deve levar em conta a satisfação dos interesses de cada um,

que seja esclarecedora quantitativamente quanto qualitativamente.

Foi com essas preocupações que pensamos em organizar o livro Educação, Comunicação e Mediação, porque acreditamos que a informação transmitida na sala de aula, quanto por meio das mídias tecnológicas modernas, se pauta, fundamentalmente, na linguagem. É a linguagem e por meio dela que o mundo se faz transparente ou obscuro; constrói ou destrói; insere ou exclui. Na educação ela não pode apresentar opacidade, e sim, deve clarear o pensamento, em um sentido particular e coletivo. Se por vezes a linguagem apresenta opacidade, o que é normal, é preciso descobrir formas para produzir efeitos adversos a este, pois, a opacidade gera a perversidade, e a transparência as imagens mais espetaculares do mundo da vida. Considerar essa realidade é se colocar em jogo, em jogo de linguagem; e sabemos - aqui se encontram a teoria e a prática; e quando decidimos por uma ou outra, ou a correlação de ambas, o preço a pagar pode ser alto; no entanto, não há como desmerecer que é esta a realidade a qual

defendemos; fato tão selecionado pelo grande estudioso e educador Paulo Freire, isto é, nas dobras da teoria devem estar presentes as dobras do mundo da vida, logo, a prática do cotidiano de todos nós.

Assim todos esses fundamentos e ponderações partiram de debates realizados em sala de aulas, na disciplina que justamente aborda tais problemáticas: Educação, Comunicação e Mediação ministrada pela professora Aparecida Zuin, no Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, no primeiro semestre de 2011.

E como não poderia deixar de ser, a Coordenadora do Mestrado em Educação, na época, professora Tânia Suely Azevedo Brasileiro não desistiu de transferir tais conhecimentos, embora saibamos das dificuldades inerentes à publicação de livros no Brasil. Com afinco, dedicação e responsabilidade com o conhecimento e a educação com qualidade, tratou de buscar recursos para a concretização dessa obra inédita para o Programa de Pós-Graduação em tela, junto a CAPES – por meio do Programa PROCAD Novas Fronteiras. Não dadas por

vencidas as organizadoras trazem à discussão a Educação e as Novas Tecnologias pelos vieses da Comunicação e Mediação, aspectos reconhecidos em cada artigo dos pesquisadores que contribuíram de modo incisivo para a sua publicação.

Nesta linha, propomos aos leitores uma aplicação dinâmica e interdisciplinar dos textos, para isso exigirá um colocar-se no lugar de: aqui de educador, comunicador e mediador das produções de sentido do real mundo da vida. Porque, o sentido será resultante do ato comunicativo e para tal depende da relação de intencionalidade que se instaura na emissão, mensagem e recepção das informações; relação submetida às condições de interpretação daquelas apontadas no início, resumidas em: educação como lugar das condições das práticas midiáticas e tecnológicas circunscritas nos atos da coletividade, da cidadania, da participação, conseqüentemente, da mediação.

As organizadoras

Porto Velho-Ro

Março, 2014.

APRESENTAÇÃO

Mediar é contribuir para adequar a nova realidade às pessoas. Sabe-se que mediar é um importante método alternativo de resolução de conflito. A contemporaneidade trás a reboque as inovações, as utopias, o diferente. Mas será que estamos preparados para enfrentar e digerir tais conceitos?

O ser humano nasce e é condicionado numa heteronormatização sem precedentes, onde deixa-se de lado o pilar sustentatório da base construtiva deste indivíduo: a educação e a comunicação.

Nesta obra, as organizadoras alinham perspectivas onde se pode observar as diversas vertentes possíveis, descritas por estudiosos renomados sobre os temas. Atualmente é impossível negar a influência direta e indireta na educação das pessoas. Saliento aqui uma importante indagação: esta educação basta por si só ser oferecida nas escolas e universidades e corroborada com os diversos meios de comunicação sociais?

Precisamos pensar e agir sobre um modelo de educação mediado, articulado e consolidado, unificando as ações tendo como principal colaboradora a comunicação. Como diz a Professora Aparecida Zuin, precisa-se “... atingir o objetivo da fomentação do ‘valor ético discursivo’, ou seja, a educação é o espaço cuja proposta insere o debate nas escolas e universidades”. Ainda, nos dizeres da Professora Tânia Brasileiro: “A inserção das mídias em sala de aula tem provocado reflexões no interior das escolas e até fora delas”.

Projetos políticos pedagógicos, gestão participativa, filosofia, espaço midiático, serão temas delineados nesta obra que certamente contribuirá para o seu intelecto, caro leitor. Deleite-se!

Prof. Ph.D. Gilbert Angerami
Universidade Federal do Maranhão-UFMA
Janeiro/2014.

PREFÁCIO

O conhecimento adquirido após a leitura da obra “Educação, comunicação e mediação” vai ao encontro daqueles que buscam no diálogo uma solução para os problemas contemporâneos que o ensino padece.

É bom salientar a preocupação que as organizadoras dedicaram à construção do livro. Cada capítulo evidencia propostas e experiências resultantes das relações bem sucedidas entre alunos, professores e gestores. Essas relações empregam as mídias e enfatizam a utilização das linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Uma reflexão vigorosa sobre a práxis daqueles que educam e daqueles que conduzem as políticas educacionais numa contemporaneidade que, pelo menos nas possibilidades comunicativas, se mostram profundamente midiáticas.

Os textos nos fazem refletir sobre o papel das mídias enquanto interlocutoras constantes e utilizadas, porque competentes, por parte da maioria dos cidadãos.

Esse reconhecimento daqueles que lidam com a educação representa a assimilação dos signos contemporâneos, atraentes e eficientes decorrentes do progresso tecnológico.

Este livro não é apenas a divulgação dos resultados de trabalhos técnicos e acadêmicos realizados em cenários educacionais. Estamos diante da oportunidade de repensarmos programas e conteúdos que acompanhem a cadência tecnológica.

A característica do livro “Educação, Comunicação e Mediação” é introduzir experiências e conceitos que, aos poucos, podem ser absorvidos por uma sociedade vigorosamente midiática.

Mais do que parabenizar as professoras Aparecida Luzia Alzira Zuin e Tânia Suely Azevedo Brasileiro prefiro agradecer pela responsabilidade com que trataram a educação brasileira.

Prof. Maurício Zouein

Coordenador do Núcleo de Pesquisa Semiótica da

Amazônia

Universidade Federal de Roraima - UFRR

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 p. 20

SEMIOSE E MEDIAÇÃO SIMBÓLICA: A
COMPETÊNCIA SEMIÓTICA E OS PROCESSOS DE
MEDIAÇÃO DOS SIGNOS NAS REPRESENTAÇÕES
DA LINGUAGEM E DA COGNIÇÃO

Claudio Manoel de Carvalho Correia

CAPÍTULO 2 p. 55

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E
ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS,
EMANCIPATÓRIAS E INCLUSIVAS

Maria da Rocha Ramos

Marco Antonio de Oliveira Gomes

CAPÍTULO 3 p. 87

UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO E
COMUNICAÇÃO FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO

Carma Maria Martini

José Lucas Pedreira Bueno

CAPÍTULO 4 p. 113

GESTÃO PARTICIPATIVA: CONFIGURAÇÃO DE
QUALIDADE DE ENSINO, IDENTIDADE E
AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

Paula Fernanda Pio Macedo Benarrosh

Aparecida Luzia Alzira Zuin

CAPÍTULO 5 p. 137
FILOSOFIA E COMUNICAÇÃO COMO
FUNDAMENTOS NA FORMAÇÃO DA PESSOA
HUMANA
Renato Fernandes Caetano
Maria do Carmo dos Santos

CAPÍTULO 6 p. 159
O ESPAÇO MIDIÁTICO PARA OS DISCURSOS
ESTATAIS E POPULARES: VERDADE E
CREDIBILIDADE
Wilson Rodrigues de Lima Júnior
Aparecida Luzia Alzira Zuin

CAPÍTULO 7 p. 177
RÁDIO ESCOLA: A SERVIÇO DA CONVIVÊNCIA
DEMOCRÁTICA ESCOLAR
Domingos Perpétuo Alves Soares
Dorosnil Alves Moreira

CAPÍTULO 8 p. 199
TELEDUC: INTERFACE DA MEDIAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE
PEDAGOGIA
Elizane Assis Nunes
Tânia Suely Azevedo Brasileiro

CAPÍTULO 9 p.213

**MEDIAÇÃO ESCOLAR E HABILIDADE NA
COMUNICAÇÃO: UM DESAFIO À VIOLÊNCIA**

Hélder Risler de Oliveira

Aparecida Luzia Alzira Zuin

CAPÍTULO 10 p. 233

**EDUCOMUNICAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICA
DOCENTE**

Neidimar Vieira Lopes Gonzales

Anselmo Alencar Colares

CAPÍTULO 11 p. 267

**TEXTO E CONTEXTO: A MÍDIA NO CURRÍCULO
ESCOLAR**

Ariadne Joseane Félix Quintela

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

CAPÍTULO 1

SEMIOSE E MEDIAÇÃO SIMBÓLICA: A COMPETÊNCIA SEMIÓTICA E OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DOS SIGNOS NAS REPRESENTAÇÕES DA LINGUAGEM E DA COGNIÇÃO

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho¹

1 – Introdução

No decorrer deste capítulo irei mostrar que a semiótica de Peirce se apresenta como uma ciência cujos princípios são fundamentais para as pesquisas que têm como objetivo a análise do desenvolvimento da linguagem e da cognição. Em diversos trabalhos² venho apresentando argumentos que confirmam a minha posição de que, além de uma ciência cujos princípios são fundamentais às ciências cognitivas, a semiótica

¹Prof. Adjunto da Universidade Federal do Sergipe - UFSE. Membro do Grupo Mediação de Semiótica - UFAM. Email: claudiocorrea@gmail.com

² Cf. Correia (2001, 2009, 2012) e Fernandes e Correia (2010).

constitui-se em um tipo singular de Ciência Cognitiva, na medida em que apresenta teorias que descrevem a evolução dos processos de representação a partir da percepção dos fenômenos advindos da experiência, porém, em uma perspectiva cujas bases estão assentadas na lógica.

Diversas teorias e pesquisas têm apontado para o estabelecimento de relações entre a Semiótica de Peirce e as Ciências Cognitivas; em outros termos, estas pesquisas e teorias estão gradativamente direcionando essas ciências para um encontro teórico e metodológico, com vistas à geração de uma interdisciplinaridade entre seus princípios fundamentais. Os princípios de base para o estabelecimento dessas relações estão nas teorias semióticas da percepção, do signo e do interpretante. É exatamente na teoria do interpretante que podemos encontrar as respostas para o entendimento das formas como os significados se transformam em cognição; ou seja, é na teoria do interpretante que está as “chaves” para o entendimento dos processos de desenvolvimento e produção da cognição na mente dos intérpretes.

Uma questão essencial que deve ser considerada como uma síntese do pensamento de Peirce e que direciona a Semiótica para um encontro com as ciências da cognição está na definição peirceana do pensamento enquanto uma corrente de signos. Não há formas de pensamento sem signos na teoria de Peirce. O pensamento é totalmente estruturado em uma corrente de signos e depende desta estruturação para ter a potencialidade para representar. Assim, se entendemos que o pensamento é constituído de signos, somente nos aproximaremos de uma compreensão do que é o pensamento e suas relações com a experiência a partir do entendimento do que é o signo. Os signos precisam ser entendidos, sua função precisa ser desvelada, pois seu processamento descreve os caminhos da apreensão dos fenômenos da experiência e o gradativo desenvolvimento e geração do conhecimento. Os fenômenos são traduzidos e transformamos em signos. Esta constatação demonstra a importância das teorias semióticas para as ciências que estudam as relações entre os sujeitos cognocentes e a experiência. Falar em cognição é, sobretudo, falar em

conhecimento oriundo de processos de percepção e a Semiótica possui um amplo substrato teórico que permite a observação desse processo.

Gomila (1996, p. 1357) afirma que a ciência cognitiva emerge exatamente como uma crítica às teorias de estímulo-resposta que tinham como objetivo compreender, através de teorias comportamentais, as formas como os conceitos, significados e representações mentais são geradas. As Ciências Cognitivas não possuem uma visão tão limitada da capacidade humana de gerar representações. Um dos grandes objetivos das Ciências Cognitivas está em entender como o conhecimento consegue romper as limitações das percepções diretas e, através dos processos de mediação, representar a experiência e introduzir neste processo inferências de ordem cultural, social e psicológica.

Se os processos de mediação simbólica demonstram a capacidade humana de superar processos perceptivos, transformando a experiência em cognição, acredito que a teoria geral do signo desenvolvida por Peirce pode se apresentar como fundamento para as

pesquisas em cognição, pois é uma teoria da significação que explica os mecanismos de geração das interpretações humanas. As interpretações são mediações sgnicas e a *teoria geral dos signos* descreve os níveis de abstração e de complexidade em jogo no processo de engendramento dos conceitos. Gomila (1996, p. 1358) afirma que o conceito de signo desenvolvido por Peirce é de suma importância para as Ciências Cognitivas. O conceito triádico de signo desenvolvido por Peirce ajuda a entender as formas como o signo representa o objeto, e, neste processo, gera um signo equivalente ou mais desenvolvido chamado de interpretante, correlato do signo que é caracterizado como o efeito do signo em mentes interpretadoras. As questões relacionadas com o conteúdo das representações mentais são de extrema importância para as Ciências Cognitivas.

É exatamente nas relações entre os elementos que compõem a estrutura triádica do signo (fundamento, objeto e interpretante) que podemos encontrar aquilo que a Semiótica Peirceana possui de essencial para o entendimento do conteúdo das representações mentais: é

no jogo das relações entre os elementos que compõem o signo que o conteúdo das representações mentais nascem como signos-interpretantes, efeitos do signo, efeitos de sentido e de representação do signo nas mentes interpretadoras.

As relações entre a Semiótica de Peirce com as Ciências Cognitivas têm sido desenvolvidas por vários pesquisadores. Este campo de estudo que utiliza a Semiótica como substrato teórico-metodológico para o estudo empírico da aquisição e do desenvolvimento da linguagem e da cognição vem sendo chamado de Semiótica Cognitiva. As teorias da Semiótica servem às investigações cognitivas, na medida em que possuem princípios para a observação dos processos e sistemas de representação e, também, das formas como as interpretações nascem das relações com a experiência, gerando, desta forma a cognição.

Não tenho dúvidas de que a Semiótica Peirceana, com seus princípios e teorias baseados na fenomenologia, possui bases para o estudo dos sistemas complexos de significação. As teorias cognitivas implícitas nos

conceitos formulados por Peirce transformará a Semiótica em uma ciência essencial para o estudo da aquisição e do desenvolvimento da cognição. Gomila (1996, p. 1367) reconhece os conceitos peirceanos como teorias fundamentais para as Ciências Cognitivas na contemporaneidade:

Em cualquier caso, su concepción del pensamiento como signo y su reconocimiento del carácter específico de la significatividad y la interpretación de los signos mentales le sitúan como un valioso precedente de la Ciencia Cognitiva contemporánea. (GOMILA, 1996, p. 1367)

Como ciência cujos conceitos rompem com as limitações das vertentes behavioristas e comportamentais de análise dos processos de linguagem e de significação, a Semiótica apresenta alguns pontos de conexão com as Ciências Cognitivas atuais.

Como foi apresentado em parágrafos anteriores, a *teoria geral do signo* desenvolvida por Peirce está alicerçada na relação entre os três elementos que compõem a estrutura do signo. Estes elementos são responsáveis pela função semiótica do signo: o

fundamento (ou representamen) do objeto e a cognição produzida na mente do intérprete (o interpretante). Como podemos perceber, a cognição é, assim, um elemento da própria estrutura do signo³.

A cognição é, nessa perspectiva, parte do complexo de relações entre elementos que interagem na estrutura do signo, no exercício da função semiótica para a geração da significação, representação e interpretação. Nöth (1995, p. 130) nos chama a atenção para a forma como, nas categorias fenomenológicas da experiência desenvolvida por Peirce, a cognição é entendida:

Na filosofia de Peirce, a tríade tradicional da mente corresponde às suas três categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. O sentimento pertence à primeiridade, a categoria do imediato e das qualidades ainda não diferenciadas. A volição pertence à secundidade, categoria da interação diádica entre o eu e o outro (um primeiro e um segundo). A cognição pertence à

³Para uma melhor compreensão da estrutura triádica do signo e de sua divisão em elementos recomendo a leitura de Santaella (1983). Nessa obra há um capítulo específico que disserta sobre o que é o signo na perspectiva da Semiótica de Peirce, com um diagrama bastante didático para o entendimento das relações entre os elementos de sua composição.

terceiridade, categoria da comunicação, da representação “entre um segundo e um primeiro” (CP 5.66)

E, em uma definição que está totalmente de acordo com as discussões que estão sendo apresentadas neste capítulo, Nöth (1995, p. 131) conclui que a cognição é:

um elemento constitutivo no processo do signo triádico ou semiose, tal como Peirce (CP 5.484) define o processo em que o signo tem um efeito cognitivo no seu intérprete. Mas a semiose não pode ser reduzida à cognição. Ela pressupõe a percepção, um processo triádico gerado na consciência do observador a partir de um nível de sentimento imediato ainda indiferenciado, no qual ele é “meramente a qualidade de um signo mental” (Peirce, CP 5.291).

Diversas relações entre a Semiótica de Peirce e as Ciências Cognitivas podem ser estabelecidas, porém, creio que a relação mais relevante deve ser desenvolvida a partir do conceito triádico de signo. É no conceito de signo, com seus elementos em constante interação na geração do signo interpretante, que podemos encontrar uma teoria que descreve o desenvolvimento da cognição. Dessa forma, creio ter apresentando alguns argumentos

que demonstram a importância das teorias da Semiótica de Peirce para o estudo dos processos cognitivos e para a análise das formas como geramos as significações a partir dos processos de percepção, tema que será melhor desenvolvido no próximo subitem.

1 – A emergência da semiose e a narrativa das significações

Uma questão fundamental para os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo é a separação tradicional que existe entre processos perceptuais e processos conceituais. As Ciências Cognitivas reconhecem que existem formas de cognição que derivam da experiência perceptual. Segundo Turner (1976, p. 63) a natureza imediata das percepções podem atuar como conexões entre ações e operações com objetos e eventos. O desenvolvimento do conhecimento depende da aplicação de esquemas operativos específicos, mas, os aspectos perceptuais e os conceituais em qualquer atividade cognitiva devem ser levados em consideração. O estudo da percepção é necessário para o entendimento do

desenvolvimento cognitivo; afinal, “o pensamento de uma pessoa é influenciado por sua percepção, e o que ela percebe é, em maior ou menor grau, influenciado pelo que pensa” (TURNER, 1976, p. 64).

As teorias que introduzem a percepção nos estudos cognitivos nos mostram as formas como os princípios da Semiótica podem servir para a observação dos processos de mediação no desenvolvimento cognitivo. Um conceito central da Semiótica é o ponto de partida para a introdução de seus princípios nas investigações cognitivas: estou falando do conceito de *semiose*. A semiose é a teoria que descreve as formas como a experiência é apreendida pelos processos perceptivos e evolui, se desenvolve e se transforma em signo, ou seja, em interpretação, em cognição.

No que diz respeito aos objetivos deste capítulo, o processo de semiose pode ser apresentado como uma atividade característica da capacidade inata humana de produção e de entendimento de signos das mais diversas naturezas. A semiose é o vetor impulsionador da competência semiótica humana para a produção dos

signos da linguagem, da mente e da cultura. Em *Messages and Meanings*, Danesi (1993) chama a atenção para um fato: os signos dependem dos sistemas fisiológicos para a sua produção e interpretação. Estes sistemas revelam a alta complexidade de estruturação simbólica em jogo no processo de inter-relação entre os sistemas fisiológicos e a capacidade humana de abstração, em outros termos, estou falando da *mediação simbólica*, função essencial dos signos.

É exatamente através dos processos sógnicos de mediação adquiridos gradativamente que o homem descobre formas de se adaptar e de viver no meio ambiente: a mediação sógnica transforma e potencializa a vida humana.

Esta capacidade de mediação, responsável pela formalização de todo um universo simbólico, é uma capacidade que diferencia o homem das outras espécies devido ao alto nível de abstração. Exatamente por reconhecer o alto nível de especificidade e de complexidade deste processo que Cassirer (1977), propõe uma correção na definição clássica do homem como

animal racional, classificando-o como um *animal simbólico*. Em termos semióticos falar em simbolização, abstração e mediação significa falar em semiose, processo cujo início se dá na transformação do mundo físico, ou seja, na realidade apreendida. A experiência é apreendida, percebida e transforma-se em um mundo mental, psicológico, transportado para uma realidade refletida; assim se torna evidente a especificidade semiótica humana para o uso dos signos.

Não apenas as linguagens e os signos, a Semiótica enquanto ciência tem como objetivo a investigação da semiose: a ação e atividade dos signos. Vale ressaltar que somente por volta de 1906 que a semiose foi definida como um objeto específico de pesquisa. Foi Charles Sanders Peirce, fundador da moderna Semiótica, o cientista responsável pela delimitação desse campo, dando-lhe autonomia frente às outras áreas do conhecimento. Esta atividade de ação dos signos em jogo nos sistemas de linguagem e de representação foi intitulada por Peirce como *semiose* a partir do

reconhecimento deste termo em *um tratado do filósofo epicurista grego Philodemus* (NÖTH,1995, p.69).

O processo de semiose, como objeto de investigação da Semiótica, estabelece novas perspectivas tanto para o estudo dos processos que engendram a aquisição do conhecimento humano, como para os estudos do desenvolvimento da linguagem. É na linguagem que podemos encontrar a característica maior da espécie para a abstração e simbolização, é na linguagem que o pensamento é representado e organizado em uma estrutura ímpar de significação, é na linguagem que a cognição é narrada de forma ativa pelas interpretações carregadas de subjetividade. O processo de mediação da experiência em jogo nos signos organizados nas linguagens demonstra a importância da ciência Semiótica e do conceito de semiose para o estudo da linguagem e da cognição. Segundo Deely:

Já fica bastante claro que semiótica é o nome de um tipo distinto de investigação, distinto pela mesma razão que torna qualquer investigação distinta,

isto é, por seu objeto de estudo, no nosso caso, a semiose. (DEELY, 1990, p. 51)

Foi no final do século XVII que a palavra grega *semeiotiké* foi introduzida na filosofia por John Locke (1632-1704) filósofo empirista inglês, como a designação para a doutrina dos signos em geral; doutrina postulada em seu *Essay on Human Understanding*, datado de 1690. No início do século XX, o filósofo-lógico-matemático Charles Sanders Peirce (1839-1914) retoma este termo com seu sentido original a partir da Lógica concebida como uma filosofia científica da linguagem, e dedicou toda a sua vida ao desenvolvimento da Semiótica, a ciência geral dos signos.

Assim, o processo de semiose escreve a narrativa das mediações. O termo *narrativa* é usado aqui propositalmente, na medida em que a semiose, como um processo, é, também, um mapa da ação do signo e da mente: da mente que apreende a experiência e a partir das faculdades humanas de inteligência transforma a experiência em uma realidade refletida, mental, interior e subjetiva; esta realidade refletida é o signo, ou seja, a

representação. A semiose escreve a narrativa do “conhecer”, de como somos capazes de “conhecer” a partir de recortes específicos que fazemos da experiência vivida. A semiose é a vida dos signos na mente, na cultura, na história e na sociedade.

Uma questão que precisa ficar clara quando fazemos a transposição das teorias semióticas para a realidade das análises empíricas sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição é que encontramos princípios em alto nível de generalização que permitem a descrição da interação entre os processos de percepção e de cognição, interação que se caracteriza pelo crescimento e evolução dos signos e dos processos interpretativos. É na interação, no diálogo entre percepção e cognição que se fundamenta o desenvolvimento cognitivo.

Os elementos perceptivos podem estar presentes nas interpretações; as interpretações contêm elementos oriundos da percepção. Essa questão foi discutida de forma singular nas Categorias Formais da Experiência (Categorias Cenopitagóricas) desenvolvidas por Peirce. Segundo Turner:

na extremidade perceptual podem estar presentes elementos conceptuais, e na extremidade conceptual são necessários elementos perceptuais, mas a ênfase atribuída a um ou outro processo difere. (TURNER, 1976, p. 66)

Esta diferenciação está diretamente relacionada com o estágio de desenvolvimento cognitivo alcançado para o desenvolvimento das interpretações. Os processos de mediação sónica dependem do nível cognitivo no qual o indivíduo se encontra. As interpretações diferem em estágios cognitivos. Aquilo que é percebido pelos sistemas fisiológicos evolui, se desenvolve, cresce pela introdução das subjetividades nas interpretações. Tanto as teorias semióticas de Peirce, como as teorias psicológicas de Vygotsky nos trazem luzes para a compreensão dos processos de mediação e de desenvolvimento das interpretações. O que é o signo e a significação para estes dois pensadores será o foco da discussão do próximo subitem.

2 – Revendo os parâmetros da imutabilidade do signo: as teorias das mediações sógnicas de Peirce e Vygotsky

Como foi observado nos subitens anteriores, o conceito de semiose, a percepção como atividade básica para o desenvolvimento interpretativo e a interação entre percepção e cognição demonstram a importância dos princípios da Semiótica de Peirce para as pesquisas que têm como objetivo a compreensão do lugar dos processos de mediação na linguagem e na cognição. A capacidade humana de uso dos signos, ou seja, a competência semiótica se apresenta como uma faculdade específica para a operação, produção e decodificação dos signos, mediações simbólicas entre nós e a experiência, permitindo, através desta faculdade, a produção dos significados. Esta competência permite ao homem, dentro do estágio cognitivo no qual se encontra, a produção de novos signos e a combinação entre signos para gerar significações.

No primeiro capítulo do livro *Surdez e Bilinguismo* (FERNANDES, 2010), intitulado *Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem*

(FERNANDES; CORREIA, 2010, p. 7-25) eu e Eulalia Fernandes apresentamos nos quatro subitens iniciais do capítulo as três teorias do signo que consideramos como fundamentais para o entendimento das relações entre linguagem e pensamento: a teoria clássica do signo desenvolvida por Saussure, a teoria semiótica do signo desenvolvida por Peirce e a teoria da evolução dos conceitos desenvolvida por Vygotsky. As discussões que serão desenvolvidas neste subitem nascem dos estudos realizados para o desenvolvimento do capítulo citado, pois considero as teorias apresentadas no trabalho organizado por Fernandes (2010, p.82) como princípios de base para qualquer estudo que tem como objeto de análise os processos de mediação dos signos.

A teoria do signo considerada como clássica (devido a incontestável influência exercida sobre praticamente todas as ciências humanas na segunda metade do século XX) é o conceito de signo como *social* e *imutável* que é encontrado no *Curso de Linguística Geral* (1916), livro póstumo de Ferdinand de Saussure

(uma compilação de suas aulas de Linguística Geral) que apresenta as bases da Linguística Estruturalista.

É interessante observar que ao longo do *Curso de Linguística Geral* em nenhum momento Saussure utiliza o termo “estrutura”: o termo utilizado por Saussure para explicar o jogo de relações que instaura na língua (a linguagem humana verbal-articulada) o princípio da organização e da significação é “sistema”. Talvez o termo “Linguística Sistemática” fosse bem mais apropriado do que “Linguística Estruturalista”, dado que a noção de sistema foi, na verdade, desenvolvida pelos funcionalistas da Escola de Praga. Hoje em dia o termo “sistema” parece ter tomado novamente fôlego após o advento dos processos de comunicação em rede. Parece ter ficado evidente que linguagem, comunicação, tecnologia e espécie humana se relacionam de forma sistematicamente complexa, em sistemas cujos elementos estão em diferentes níveis de relação de interdependência para a geração dos sentidos.

Retornando ao conceito Saussureano de signo, Fernandes (1999, p. 67) nos explica o porquê desta

definição de signo social e imutável no Curso de Linguística Geral:

O signo é social, porque as palavras de uma língua pertencem a uma comunidade lingüística e não cabe a um único indivíduo tentar modificá-la em sua estrutura sonora (significante) ou sem seu sentido (significado). Uma vez que os signos são aceitos e usados por uma comunidade lingüística, cabe ao indivíduo aprendê-los utilizá-los em seu sentido (significado) preestabelecido pelo meio social e em sua estrutura sonora (significante). (FERNANDES, 1999, p. 67)

Este conceito de arbitrariedade e de imutabilidade acaba sendo uma consequência imediata da questão do signo ser visto como um fenômeno eminentemente social. O signo é arbitrário, na medida em que o significante (o veículo) é produto de uma convenção social lingüística. O que está em jogo na noção saussureana de signo é a ideia da imutabilidade do significado do signo, da contraparte do significante, como um produto das convenções de uma comunidade.

Na perspectiva de Saussure, somente uma comunidade lingüística, ou seja, os falantes que usam

efetivamente um sistema linguístico como forma de comunicação e de pensamento (não podemos esquecer que “falar” uma língua significa, sobretudo, ter uma “forma” de/para o pensamento) podem modificar os significados, usando a língua no tempo e no espaço.

Se eu tenho como objetivo neste capítulo apresentar teorias que possam trazer esclarecimentos para o entendimento do grande enigma que é a capacidade humana de significação que é representada pela competência da espécie para a linguagem, preciso trazer para estas páginas uma teoria que apresente descrições do processo de significação que envolva a questão não só da emergência e do desenvolvimento da linguagem, mas, também, do desenvolvimento cognitivo. O título deste subitem “revisão dos parâmetros da imutabilidade” significa rever este conceito tradicional de imutabilidade do signo, principalmente porque as experiências realizadas por Vygotsky (1989, p. 45-70), descritas no livro *Pensamento e Linguagem*, demonstra que o signo evolui como produto do desenvolvimento da cognição do indivíduo.

Em suas investigações, Vygostky constatou que os signos (conceitos) são dinâmicos e que seu desenvolvimento é, sobretudo, individual e não social. Os signos modificam-se à medida que a criança se desenvolve e, também, de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. A psicologia e a estrutura do signo são modificadas pelo desenvolvimento da criança.

O que Vygotsky nos apresenta é a perspectiva do signo (conceito, significado) como um fenômeno psicológico, individual (subjetivo) e passível de desenvolvimento e de modificação no curso da cognição. Dessa forma, o significado deve ser entendido como um elemento que depende da maturação cognitiva do indivíduo. São estas as teorias de Vygotsky que estão de acordo com o conceito de signo (e de semiose) desenvolvido por Peirce.

Magistralmente, Fernandes (1993, p. 10) explica, através de um exemplo linguístico, o que significa o conceito de evolução e de mutabilidade do signo na teoria de Vygotsky:

(...) Isto não quer dizer, no entanto, que domine, no mesmo nível de um adulto, o plano do significado das palavras. Em outros termos, a fala da criança, desta fase até a adolescência, coincide com a do adulto apenas em sua referência objetiva básica, mas não no nível das referências conceituais dos significados. Ao conceituar a palavra “saudade”, por exemplo, usando as palavras poéticas do trágico grego Eurípedes, do século IV a.C., em sua obra *Alceste*, poder-se-ia dizer que “saudade é a presença de uma ausência”. Para um adulto, este conceito, por si só, basta: atinge a mente e a emoção. Não se pode defini-la desta forma, no entanto, para uma criança de sete anos. Seria necessário buscar outros recursos mais práticos e outros apelos subjetivos para explicar a uma criança o que é “saudade”. As referências objetivas básicas coincidem, na criança e no adulto, mas não há equivalência nas suas referências conceituais a este nível de abstração. Isto é uma evidência de que os conceitos das palavras evoluem, acompanhando o processo de maturação lingüística e cognitiva. (FERNANDES, 1993, p. 10)

Em uma análise objetiva, se Vygotsky desenvolve um *conceito de signo mutável e dinâmico*, relacionado diretamente à maturidade psicológica e cognitiva do indivíduo, Peirce, desenvolve um *conceito de signo*

mutável e dinâmico pelas relações existentes entre os três elementos que compõem o conceito semiótico de signo: o fundamento, o objeto e o interpretante.

As duas teorias do signo apresentam conceitos dinâmicos e evolutivos dos processos de significação. Vygotsky enfatiza a questão psicológica do signo (através do desenvolvimento cognitivo) e Peirce enfatiza as relações semióticas que instauram a significação, a partir da teoria do interpretante.

Afinal, o que é o conceito semiótico de signo desenvolvido por Peirce: (1) o signo (ou fundamento) “significa”, possui propriedades que o caracterizam como signo e que permitem que sua incidência sobre a percepção; (2) o signo (ou fundamento) “representa” algo; este algo é o objeto que o signo “representa”; (2.1) através do processo de significação, incidindo à percepção com as propriedades que carrega parcialmente do objeto, o signo se direciona para alguém (todo signo representa alguma coisa para alguém); (3) este processo gera na mente do intérprete outro *signo equivalente ou*

mais desenvolvido que Peirce (1972, p. 94) intitula como *interpretante*.

É na geração dos interpretantes, como signos mais desenvolvidos, que se encontra a perspectiva do signo dinâmico e evolutivo na mente do indivíduo. Em outro trabalho (Correia, 2012, p. 109-110) afirmo que a competência semiótica precisa ser vista a partir de uma perspectiva de geração e crescimento: esta perspectiva é a teoria do interpretante postulada por Peirce.

As teorias do signo de Vygotsky e Peirce apresentam princípios (uso aqui o termo “princípios” no sentido de “teorias de alto nível de generalização” que permitem a aplicação em diferentes fenômenos de significação e que permitem, a partir do diálogo com distintas áreas de conhecimento, o desenvolvimento de conceituações e definições) para a compreensão do desenvolvimento das significações, da evolução dos signos por um prisma dinâmico e dialético, na perspectiva do crescimento e da evolução cognitiva. Os signos são as entidades representativas que emergem das nossas relações e diálogos com a experiência, são

mediações entre nós e o mundo. É na capacidade de gerar mediações que podemos encontrar indícios daquilo que nos faz humanos. Este é o assunto central do próximo subitem.

3 – Entre o homem e a experiência está a esfinge da mediação

O mito da esfinge tem uma importância fundamental na cultura ocidental e está diretamente relacionado com a capacidade humana para decifrar enigmas. Particularmente, é na história de Édipo, narrada pelo dramaturgo grego Sófocles, que o mito apresenta seu apogeu de significação para a civilização ocidental, influenciando, inclusive, as teorias psicanalíticas.

Na história de Édipo, a esfinge, o monstro com cabeça de mulher, corpo de leão e asas de águia (no Egito e na Mesopotâmia a forma da esfinge apresenta distinções quando comparada com a grega) tem o enigma "que animal caminha com quatro pés pela manhã, dois ao meio-dia e três à tarde?" interpretado pelo protagonista da história, Édipo, filho do rei de Tebas e assassino

inconsciente de seu pai. A resposta de Édipo foi a seguinte: "o homem, pois ele engatinha quando pequeno, anda com as duas pernas quando é adulto e usa bengala quando velho."

Se me abordarem com a seguinte pergunta: o que nos faz humanos? Terei na ponta da língua uma resposta exata para esta pergunta: "o que nos faz humanos é exatamente a nossa capacidade de linguagem". É a nossa capacidade de linguagem que nos permite categorizar os objetos da experiência, organizar o pensamento, representar e interpretar o tempo. É a capacidade de linguagem que diferencia o homem dos outros animais. Assim, acredito que o grande enigma que precisa ser desvendado para o entendimento do que nos faz humanos é a forma como as linguagens são capazes de representar a experiência, o meio, os objetos externos e transformá-los em abstrações simbólicas essenciais para o funcionamento da mente. Em outros termos, o grande enigma da espécie humana é a nossa capacidade de mediação, é a interposição dos signos entre nós e a experiência sob o controle da mente.

A capacidade de mediação é a grande esfinge que precisa ser interpretada para o entendimento das potencialidades mentais e cerebrais da espécie humana. Ela é o reflexo do próprio desenvolvimento da espécie, pois sua evolução e desenvolvimento dependem da maturação dos processos de percepção dos órgãos sensoriais, dos estágios de linguagem e de percepção que estão relacionados com o crescimento biológico e mental do indivíduo.

Peirce e Vygotsky se aproximam no que diz respeito ao conceito de “mediação”. Este conceito se constitui como uma chave para o entendimento da forma como Vygotsky entendia o desenvolvimento humano por uma perspectiva sócio-histórica. Para Vygotsky, o homem, enquanto sujeito cognoscente, se relaciona com os objetos do mundo da experiência através de entidades abstratas mediadoras. Essas entidades são os signos.

Segundo Oliveira (1993, p. 59) a importância do conceito de mediação no pensamento de Vygotsky está no fato de ser uma ideia central para a compreensão das

concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico:

Enquanto sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. (OLIVEIRA, 1993, p. 59)

Para Vygotsky a natureza da mediação é a capacidade humana de operação mental sobre o mundo, e através desta operação Vygotsky constata a existência de *algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica* (OLIVEIRA, 1993, p. 59) que transpõe a experiência para o universo mental do indivíduo.

Como foi apresentada nos primeiros subitens deste capítulo, a semiose é o processo que demonstra a transposição do mundo da experiência externa, para um mundo mental, uma realidade refletida da experiência para a mente do indivíduo. Neste ponto, encontramos relações entre Peirce e Vygotsky; porém, a ênfase da definição de Vygotsky está no aspecto social da origem deste processo, enquanto que, para Peirce, a ênfase é está no aspecto semiótico da construção das significações.

Oliveira (1993, p. 60) explica esta ênfase dada à origem social das mediações:

Se por um lado a idéia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (OLIVEIRA, 1993, p. 60)

Para Vygotsky o homem apreende gradualmente do mundo sócio-cultural sistemas simbólicos essenciais para o desenvolvimento de recortes da realidade e, dessa forma, organiza e ordena a experiência apreendida, gerando, neste processo, as interpretações. O processo de apreensão deste sistema simbólico se dá gradativamente, ou seja, no curso do desenvolvimento cognitivo, através

de um processo de apreensão que Vygotsky chamou de “internalização”.

4 – Considerações Finais

A Semiótica Cognitiva é um campo do conhecimento em desenvolvimento que busca entender os processos de significação. Como uma sub área da Semiótica Geral, como uma forma de semiótica específica aplicada aos processos de cognição, este campo do conhecimento dos signos precisa encontrar teorias que funcionem como instrumentos para a observação das potencialidades cognitivas da espécie. Espero ter demonstrado neste capítulo que o estabelecimento de um diálogo entre duas teorias pode trazer luzes para o entendimento da produção e do desenvolvimento da cognição: estou falando do conceito de “semiose” desenvolvido por Peirce, e do conceito de “mediação” desenvolvido por Vygotsky.

Vivemos em um mundo de linguagens. Somos bombardeados diariamente por signos de diferentes

naturezas que constituem essas linguagens. Como espécie, temos a competência semiótica para dialogar com essas linguagens e, sobretudo, criar novas linguagens a partir desses diálogos. Santaella nos diz que:

nascer, para nós, não é senão chegar e encontrar o universo da linguagem coletivamente já em curso e que este curso não depende de cada uma de nossas existências individuais. “A linguagem não está em nós. Somos nós que estamos na linguagem”, diria Peirce. (SANTAELLA, 1995, p. 86)

Somente nos aproximaremos das respostas sobre o que é “ser humano” quando o homem passar a ser visto em sua natureza e especificidade, em outros termos, a partir da natureza da mente (para Peirce “mente” equivale ao conceito de *semiose*) e de sua especificidade para a linguagem; características que demonstram a capacidade eminentemente humana de gerar signos em um nível de processamento mental e psicológico que o diferencia dos outros animais.

REFERÊNCIAS

CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica*. 2.ed., São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. *Competência semiótica, percepção e desenvolvimento das interpretações*. In. *Língua portuguesa e ensino: reflexões sobre a prática pedagógica*. Simões, Darcília (org) .São Paulo: Factash, 2012. P. 91-121.

_____. *Estudos sobre o desenvolvimento da comunicação verbal na criança*. 2009, 279p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *Semiose e desenvolvimento cognitivo: estudo sobre as estratégias de construção dos processos sígnicos em seqüências lógicas*. 2001, 201p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DANESI, Marcel. *Messages and Meanings: an introduction to semiotics*. Toronto: Canadian Scholar's Press, 1993.

DEELY, John. *Semiótica Básica*. São Paulo: Ática, 1990.

FERNANDES, Eulalia. *Pensamento e Linguagem*. In: CARNEIRO, Marísia (Org). *Pistas e Travessias: bases para estudos da linguagem*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 63-81.

_____. Eulalia. *Desenvolvimento do Comportamento Lingüístico da Criança*. Saúde, Sexo e Educação, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR), n. 2, p.6-16, ano 2, mar. 1993.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. *Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos*

no domínio da linguagem. In: *Surdez e bilingüismo*. Fernandes, Eulália (org). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-25.

GOMILA, Antoni. *Peirce y la Ciencia Cognitiva*. Anuario Filosófico, Pamplona, v.23, n.3, p.1345-1367, 1996.

NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *O pensamento de Vygotsky na psicologia soviética*. In: RODRIGUES, N; MANSUR, L. L. (Org.). *Temas em Neuropsicologia*. São Paulo: Tec Art, 1993. p.58-63.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SANTAELLA, Lucia. *A Teoria Geral dos Signos: Semiose e Autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. 4.ed., São Paulo: Cultrix, 1972.

TURNER, Johanna. *Desenvolvimento Cognitivo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAPÍTULO 2

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS, EMANCIPATÓRIAS E INCLUSIVAS

GOMES, Marco Antonio de Oliveira - UNIR⁴
RAMOS, Maria da Rocha - UNIR⁵

1 – Introdução

A educação, direito constitucional de responsabilidade do Estado e da família em colaboração com a sociedade, visa o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 2008). Nesta perspectiva, cabe às instituições de ensino pensar em

⁴Doutor em Educação (UNICAMP) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br

⁵Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: raromaria@yahoo.com.br

todas as etapas do processo educativo, desde o acesso não somente à escola, mas a todas as situações de aprendizagem que contribuam para a formação do sujeito crítico, criativo e responsável; como também, na ampliação das possibilidades de permanência e no desenvolvimento de habilidades sócio-profissionais que atendam às demandas do mundo do trabalho.

A escola criada para possibilitar o acesso ao conhecimento amplia seus propósitos para além de transmitir conhecimento, alfabetizar e diplomar. Atualmente, os objetivos expressos nos textos legais, além de preparar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento industrial e tecnológico, assumem a formação do cidadão solidário, tolerante, participativo, ético e capaz de *aprender a aprender* (LDBEN, 1996). Essa ação educativa pressupõe o envolvimento coletivo e interativo de diretores, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais da educação, pais, alunos e, sobretudo, de órgãos governamentais, tais como, ministérios, secretarias de estado e municípios

comprometidos a realizar uma educação democrática e emancipadora.

Nesse sentido, condições físicas adequadas, profissionais bem formados e valorizados, material didático e equipamentos suficientes para o desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas delineadas no projeto da escola são importantes e necessários. Contudo, além disso, esse empreendimento requer, sobretudo, estratégias organizacionais capazes de gerar e viabilizar o processo de democratização do ensino e da gestão escolar em prol de uma educação fundamentada na solidariedade, equidade e emancipação. Tais estratégias nascem de concepções filosóficas e pedagógicas determinadas, as quais influenciam direta e indiretamente os posicionamentos e tomadas de decisões da classe dirigente e educadores.

É relevante, então, considerar as concepções subjacentes às escolhas, projetos e intervenções de indivíduos e equipes envolvidas nas atividades pedagógicas das instituições escolares, bem como é de suma importância propor concepções filosóficas

alternativas que subsidiem de modo mais eficaz tais ações e se coloquem como possíveis respostas a problemas e deficiências relacionados à aprendizagem e metodologia de ensino.

Neste artigo, os autores se propõem a estudar algumas das contribuições da *Teoria da Ação Comunicativa* do filósofo e sociólogo Jürgen Habermas no contexto da educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO; mais precisamente, na perspectiva da educação tecnológica em sua especificidade e a partir da análise da ementa do curso Técnico em Informática subsequente ao ensino Médio do Campus Ji-Paraná.

A sociedade em geral, e o sistema educacional de forma específica, estão sujeitos a um processo de transformação acelerado em que os avanços tecnológicos exigem novas posturas dos atores sociais. Nos vários ambientes, inclusive nas escolas, exige-se uma visão mais *sistêmica*⁶ (IAROSZINSKI,

⁶ Visão sistêmica é uma abordagem que contempla o todo e as partes de um fenômeno, sem privilegiar apenas o todo ou apenas as partes. A compreensão do fenômeno é obtida observando-se as inter-

2000, p.38) e menos *cartesiana*⁷ (IAROSINSKI, 2000, p. 39-40), visando o sujeito em interação com outros sujeitos e com as tecnologias.

Num cenário globalizado onde o impacto gerado pelas novas tecnologias surpreende e tem efeito catalisador, faz-se urgente investigar de que modo e como a escola pode assumir o papel de educadora de sujeitos críticos e cidadãos emancipados; conscientes da riqueza de possibilidades que as tecnologias oferecem, mas ao mesmo tempo, dos limites e perigo que estas podem representar quando manipuladas acriticamente.

Iarozinski (2000, p. 02), ao abordar os efeitos e as consequências da introdução das tecnologias na sociedade, afirma:

A absorção e o uso da tecnologia pela sociedade é fator fundamental para seu desenvolvimento. Mas, para que a tecnologia torne-se útil efetivamente para o conjunto da sociedade é preciso “educar” para a tecnologia. Neste

relações recíprocas entre partes e o todo. A visão sistêmica pretende ter uma visão global dos fenômenos.

⁷ Visão cartesiana é uma abordagem onde o todo é decomposto em partes e cada parte é analisada ou estudada isoladamente. A compreensão do fenômeno é obtida a partir do conhecimento de cada uma das partes. As inter-relações são desprezadas.

sentido, a educação tecnológica desempenha um papel fundamental. (IAROZINSKI, 2000, p. 02)

De fato, a educação tecnológica pode contribuir para a apropriação da tecnologia pelo aluno de modo a ser utilizada como instrumento crítico e reflexivo no processo de emancipação, dessa forma, ela torna-se um elemento decisivo e capaz de estabelecer uma relação mais construtiva e respeitosa de nossa cultura. Esta concepção da educação tecnológica coaduna-se perfeitamente com os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, pois esta defende a emancipação dos sujeitos mediante um processo permanente de interação com vistas a construir uma verdade coletivamente elaborada e socialmente aceita.

O conceito de tecnologia é amplo e é apresentado sob diferentes nuances de acordo com autores diversos. Gama (1986, p. 30-31) a define como sendo

[...] o estudo e conhecimento científico das operações técnicas ou da técnica. Compreende o estudo sistemático dos instrumentos, ferramentas e das máquinas empregadas nos diversos ramos da técnica, dos gestos e dos tempos de trabalho e dos custos, dos

materiais e da energia empregada.
(GAMA, 1986, p. 30-31)

Na visão de outro autor, Rocha Neto (1996), a tecnologia pode ser entendida como uma cultura formada pela simbiose da ciência com a técnica, representando assim, mais que um conjunto de produtos, processos ou máquinas; ela envolve todo um conjunto de conhecimentos.

A tecnologia contempla os conhecimentos científicos aplicados na obtenção de resultados almejados, esta não se configura como uma área neutra do conhecimento já que traz consigo valores implícitos os quais servem para a dominação (destrutiva) como para a emancipação (construtiva) dos sujeitos.

Frente às grandes transformações provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, surge a necessidade de constantes reformulações das ações projetadas por educadores em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Jürgen Habermas pode contribuir com o conhecimento em prol da formação dos sujeitos a partir do conceito, por ele desenvolvido, de

racionalidade comunicativa; esta oferece suporte teórico-prático para trabalhar a educação tecnológica de modo democrático, emancipador e inclusivo. Bastos apresenta como:

característica fundamental da educação tecnológica [...] registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador, e do país. (BASTOS, 1998, p. 32)

Diante disso, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas propõe ações coletivas e democráticas, oriundas das inter-relações entre os sujeitos e construídas em conjunto por intermédio da reflexão crítica.

1 – Habermas e a Teoria da Ação Comunicativa

Jürgen Habermas, em seus estudos, questionava os efeitos do positivismo nas sociedades modernas

profundamente enraizadas na *razão técnica e instrumental*⁸ (In: IARZINSKI, 2000, p. 12); característica basilar do capitalismo avançado. Como resposta, ele desenvolve suas pesquisas com a finalidade de estabelecer um novo *paradigma* em que o entendimento da racionalidade se concretiza na *ação comunicativa*. Assim descreve sua intuição e visão:

[...] eu mostrarei que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental. Esta mudança de paradigma nos permite retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade (HABERMAS, 1987a, T. 1, p. 390).

Habermas parte do princípio de que os homens são capazes de ação, utilizando-se da linguagem para se comunicarem com seus pares, buscando chegar a um

⁸ A razão instrumental é uma visão metódica, individualista e subjetiva, que se materializa pelas relações entre o sujeito e o objeto, voltada para o aspecto cognitivo e instrumental, visando ao domínio e ao êxito sobre a natureza e os homens.

entendimento ou consenso. Habermas (1997, p. 418) define a *ação comunicativa* da seguinte forma:

Chamo ‘ação comunicativa’ àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extras verbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso, fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS, 1997, p. 418)

Através das ações intersubjetivas por meio das quais os sujeitos interagem, estes buscam entender-se sobre determinado assunto ou objeto, a fim de compreendê-lo e juntos chegarem a um consenso. Desse modo, a razão instrumental clássica é reformulada em termos da razão comunicacional. As relações intersubjetivas permitem discernir a universalização dos interesses na discussão, criando espaço à crítica aberta e pluralista e estabelecendo, concomitantemente, uma ética

comunicacional na qual a racionalidade motiva as ações humanas orientadas à emancipação e maior entendimento do mundo. A fim de garantir o processo democrático nas decisões coletivas está a linguagem como elo de interação entre os indivíduos, com seus argumentos e contra-argumentos livres de coerções e em busca da formulação de acordos.

É notável o destaque que a linguagem assume na teoria habermasiana da comunicação devido a sua influência no comportamento humano:

O que nos eleva acima da natureza é a única coisa cuja natureza podemos conhecer – ‘a linguagem’. Pela sua estrutura, a autonomia e a responsabilidade nos são dadas. Nossa primeira frase expressa de forma inequívoca a intenção de um consenso universal e sem limites... só numa sociedade emancipada, realizadas a autonomia e a responsabilidade dos seus membros, a comunicação poderia desenvolver-se no diálogo não autoritário e universalmente prático do qual derivam sempre, implicitamente, tanto nosso modelo de ego-identidade, reciprocamente constituído, como nossa idéia de um consenso autêntico (HABERMAS *apud* INGRAM, 1994, p. 37).

Resumindo, a *Teoria da Ação Comunicativa* publicada em 1981 tem o objetivo de investigar a razão, aplicando-lhe um novo conceito: a razão comunicativa. De acordo com o autor, a obra propõe-se a desenvolver em primeiro lugar o *conceito de racionalidade comunicativa, que substitua a redução cognitivo-instrumental da razão*; em segundo lugar, *um conceito de sociedade em dois níveis, que relacione os paradigmas do mundo vivido e do sistema*; em terceiro e último lugar, *uma teoria da modernidade, que explica as patologias sociais* (HABERMAS, 1987a, T. 1, p. 14).

Essa mudança de paradigma dá-se no campo da reflexão filosófica, ou seja, entre *o paradigma da consciência ou do sujeito* do qual deriva a razão instrumental fundamentada na relação sujeito-objeto a qual é de caráter monológico e individualista; o outro, *o paradigma da filosofia da comunicação ou da linguagem* dá origem à razão comunicativa ancorada na relação sujeito-sujeito de caráter dialógico e coletivo. Este não supõe apenas a passagem do raciocínio lógico ou do processo de interpretação do conhecimento, no qual o

sujeito conhece isoladamente, mas baseia-se principalmente em ações e atos de fala como pontos de partida de extrema importância no interior das relações.

Habermas explica o que é paradigmático na racionalidade comunicativa:

[...] não é mais a relação do sujeito isolado com algo no mundo objetivo, representável e manipulável; o que é paradigmático, é ao contrário, a relação intersubjetiva que se instaura entre os sujeitos capazes de falar e agir assim que eles se entendem entre si sobre alguma coisa. (HABERMAS, 1978^a, T. 1, p. 395)

A razão comunicativa faz parte do mundo vivido, o qual é formado por símbolos que nascem das interações e vivências entre os sujeitos e que são transmitidos de geração em geração pela atividade comunicacional (IAROSINSKI, 2000, p.27). Esse aspecto é melhor explicitado em sua teoria crítica da sociedade em que Jürgen Habermas a subdivide em dois grandes mundos: o *Mundo do Sistema* e o *Mundo da Vida*.

O *Mundo do Sistema* é pautado sobre a lógica do positivismo e da razão instrumental presente na

organização da sociedade, da abordagem científica, da educação, da economia, da política, e outros. Ele pode ser equiparado ao mundo formal, das regras, das leis e das normas, um mundo artificial criado pelo próprio homem ordenado ao êxito e ao domínio da natureza.

O *Mundo da Vida* “é o mundo das relações sociais espontâneas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida (ROUANET, 1989, p. 23), num contexto em que “os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos” (HABERMAS, 1987a, T. 2, p. 142). Ele funciona como um *background* já que fornece subsídios para se chegar a uma ação comunicativa e a sustenta a partir da tradição cultural e holística dos atores sociais envolvidos. É nele que aprendemos muitas coisas através das interações que estabelecemos com os outros, direcionando nossas ações de modo mais ou menos racional; é o espaço onde estão presentes nossas emoções, expectativas e ações do cotidiano.

O *Mundo da Vida* fornece uma maior abertura à comunicação, onde os interlocutores utilizam-se

frequentemente de uma linguagem simbolicamente mediada, a qual favorece uma interação, organização e compreensão dos fatos de forma mais eficaz.

Habermas parte de uma visão antropológica do ser humano enquanto sujeito dotado de linguagem e impulsionado à compreensão dos fatos por intermédio de três mundos: *o mundo objetivo* (coisas externas), *o mundo social* (normas e convivência social) e *mundo subjetivo* (vivências pessoais, sentimentos e afetos). Eles correspondem, respectivamente, às tradições culturais, aos ordenamentos sociais e às estruturas da personalidade e são o sistema de referência no qual os falantes se baseiam no processo de comunicação. É o *Mundo da Vida* que contribui para que os sujeitos cheguem a um entendimento sobre estes três mundos e se referenciem a eles nos atos de fala.

2 – O IFRO e a Ação Comunicativa como estratégia pedagógica de inclusão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, autarquia federal

vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi criado através da Lei N.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Esta reorganizou a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica composta pelas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET's, transformando-os em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos em todo o território nacional.

O IFRO, portanto, surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia (há época em processo de implantação com Unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena) com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, com 15 anos de existência. Nessa nova configuração, tem-se uma Reitoria com sede em Porto Velho e os seguintes *campi*: *Campus Ariquemes*, *Campus Colorado do Oeste*, *Campus Ji-Paraná*, *Campus Porto Velho* e *Campus Vilhena*.

Como instituição da rede federal de educação, o IFRO é detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. É uma instituição

de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino para os diversos setores da economia e na realização de pesquisa e desenvolvimento de novos produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para educação continuada.

O *Campus Ji-Paraná* teve o seu o funcionamento autorizado através da Portaria ministerial nº 707 publicada no Diário Oficial da União no dia 09 de junho de 2008. Iniciou suas atividades em 2009, no dia 02 de março nas instalações da antiga Escola Agrícola denominada *Centro Estadual de Educação Profissional Sílvia Gonçalves* cujo prédio foi posteriormente doado pelo governo do Estado ao IFRO.

Entre os cursos oferecidos à população constam técnicos em Móveis, Florestas e Informática, nas modalidades: integrado e subsequente, esses cursos foram definidos em audiência pública ocorrida no dia 5 de dezembro de 2007. Mais tarde, precisamente em 2010,

tiveram início o curso de licenciatura em Química e Pós-Graduação *Latu Sensu* com o curso de especialização “Informática na Educação”. Atualmente o Campus atende a 1027 alunos, dos quais 727 matriculados nos cursos integrados ao ensino médio, entre eles, o de Técnico em Informática.

Essa nova realidade se apresenta como uma alternativa educacional de nível técnico-tecnológico para um estado como Rondônia, marcado pelo subdesenvolvimento, baixa qualificação da mão de obra, alto índice de analfabetismo e crescimento 3,4 do IDEB, segundo a última estatística⁹; estado situado na região amazônica, com problemas dessa natureza, que aprofundam o abismo das desigualdades sociais no Estado e elevam os índices de pobreza e de informalidade. A melhoria do sistema educacional, a qualificação profissional, o provimento de recursos humanos e as alternativas de geração de renda fazem

⁹ <http://www.fatosenoticias.com/rondonia-tem-a-terceira-menor-taxa-de-analfabetismo-da-regiao-norte/>. Acesso em 22/02/2013.

parte das intervenções necessárias ao crescimento do estadual.

A educação básica, inclusive os cursos do ensino técnico integrados ao Ensino Médio, podem contribuir ao desenvolvimento local e regional como elementos indispensáveis à formação da força de trabalho, pois propiciam às pessoas desenvolverem-se com maior adaptabilidade às mudanças no processo de empregabilidade; além disso, podem exercer importante papel na integração social e formação à cidadania, retirando da marginalidade setores economicamente excluídos mediante ocupações alternativas na esfera do cooperativismo e/ou do trabalho autônomo. (OLIVEIRA, 2000, p. 308).

Desse modo, a educação prevalece como uma das mais valiosas estratégias de gestão política orientada a sanar as numerosas deficiências oriundas do subdesenvolvimento e da precariedade estrutural do estado recém-criado; de fato, a educação conta nesta região com cerca de 40 anos, mais ou menos, de

caminhada, um período relativamente breve de história se comparado às regiões sul, sudeste e centro-oeste.

Na região Norte, 52% da população não possui nenhuma habilidade relacionada ao uso do computador, ou seja, não conseguem sequer usar o *mouse* ou fazer atividades simples, como copiar ou mover um arquivo e usar um editor de texto, e 65% não consegue usar a *internet*. Além disso, dos 48% que afirmaram ter alguma habilidade, mais de 33% aprenderam por conta própria, com amigos ou colegas de trabalho ou em cursos pagos. Apenas 13% aprenderam em escolas formais ou cursos gratuitos financiados pelos empregadores ou pelo governo.

Essa constatação demonstra a necessidade e a importância da criação do Curso de Informática no IFRO, pois a informática é mais do que um conjunto de micros, ela é uma realidade que cerca as pessoas em quase todos os ambientes, independentemente da região. Saber operar basicamente um microcomputador é condição de empregabilidade.

Em consonância com a tendência mundial, Rondônia está investindo na informatização do seu processo produtivo, no intuito de manter o Estado em condições plenas de produção e de concorrência, dentro do mercado nacional e internacional. Para que isso ocorra, é necessário investir em qualificação de mão de obra para modernizar a produção, em especial através do controle e da manipulação da hipermídia por pessoas devidamente preparadas para seu manejo.

É neste contexto, que o curso de Técnico em Informática do IFRO, Campus Ji-Paraná está inserido e se desenvolve, mas para atingir seu objetivo eficazmente necessita estar em consonância com as exigências sócio-regionais dos alunos e prover as demandas locais do mercado de trabalho. Por isso, a estruturação do curso em termos de ementa, organização curricular e metodologias de ensino-aprendizagem devem respeitar e refletir a realidade local.

Neste estudo, analisaremos os procedimentos básicos adotados na formulação da ementa e do currículo do curso, a saber, as principais concepções subjacentes ao

processo de elaboração dos mesmos, com a intenção de identificar as contribuições da *Teoria da Ação Comunicativa* na propositura de estratégias educativas democráticas, emancipatórias e inclusivas.

O Projeto Político Pedagógico – PPP será o *corpus* da pesquisa e, partir de fragmentos textuais deste, buscar-se-á delinear as concepções predominantes para averiguar as afinidades e divergências destas em relação aos princípios e conceitos da teoria habermasiana.

Silva (2008, p. 08), ao retratar o papel dos IFs como entidades educadoras, salienta o fato de os documentos atuais determinarem que *o foco dos institutos federais seja a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social*; nessa perspectiva, o estudo propõe a *teoria da ação comunicativa* de Habermas como referencial teórico-prático pertinente à manutenção de tal foco e execução de tal finalidade.

O documento do curso Técnico em Informática do IFRO - Campus Ji-Paraná ao apresentar a justificativa da reorganização do PPP assim descreve:

A nova reorganização deste projeto pedagógico de curso é proposta por duas razões: adequação à legislação de ensino e atendimento aos princípios de interface entre todos os campi que aplicam o projeto, para que se amplie a lógica de formação dentro do Instituto Federal de Rondônia (PPP, 2010, p. 11).

O intuito de adequar-se à legislação aqui corresponde tão somente a estruturação *curricular das disciplinas* oferecidas e a *lógica de formação do IFRO em geral*, em nenhum momento aparece a preocupação com o *foco* ou finalidade da educação nos IFs.

Mais adiante, ao delinear os procedimentos utilizados nesta reorganização curricular o PPP, prossegue dizendo:

A equipe técnico-pedagógica do curso reuniu-se para debater o currículo e analisar as sugestões de outros campi e da Pró-Reitoria de Ensino. Entendeu-se que havia a necessidade de incluir os conteúdos de Multimídia, Eletroeletrônica e Ética Profissional e Cidadania, para ampliar os horizontes de formação e melhorar a especificidade da formação. A disciplina Processo de Desenvolvimento de Sistemas passou a denominar-se Processo de Desenvolvimento de Softwares, em vista

de suas abordagens específicas para software (PPC, 2010, p. 11).

A leitura do documento em sua totalidade não revela a participação da comunidade docente do Campus Ji-Paraná e da comunidade discente local em lugar algum. Sabe-se, no entanto, que os professores envolvidos no curso advertiram a necessidade e o desejo de participarem ativamente na reorganização curricular das disciplinas, alegando o conhecimento das necessidades percebidas no processo de ensino-aprendizagem e também por estarem em contato com as expectativas dos alunos percebidas no convívio diário em sala de aula. Constata-se, desse modo, uma distanciação do *Mundo da Vida* na elaboração do PPP dos cursos, em geral, e do Técnico em Informática, em particular.

Na verdade, o que se denomina *equipe técnico-pedagógica* no documento está relacionada ao coordenador geral da Pró-Reitoria de Ensino, o qual fez as devidas adequações no texto e o enviou aos vários Campi. Longe de ter sido um processo democrático, mais uma vez, a imposição do órgão gestor foi a estratégia seguida para as mudanças ocorridas.

Este recurso perpetua a postura tradicional de gestão patrimonialista calcada no paradigma da razão instrumental embasada na relação sujeito-objeto, nesta o sujeito coloca-se numa posição de domínio e manipulação, visando o alcance do fim pré-determinado de modo isolado e individualista.

Habermas (1994, p. 151) apresenta o conceito de democracia como aquela que proporciona *formas institucionalmente garantidas de uma comunicação geral e política que se ocupa das questões práticas* socialmente relevantes para o grupo.

Na ótica da *ação* comunicativa de Habermas tal processo deveria ser o resultado do *entendimento ou consenso* dos sujeitos partícipes do *mundo do sistema* (instituição escolar) e do *mundo da vida* (vivências em sala de aula). Aos sujeitos - equipe técnico-pedagógica, professores e alunos - atores sociais como docentes que ministram as disciplinas e discentes que participam e são os destinatários da ação educativa, cabe a tarefa de discutir democraticamente os limites da atual configuração do curso, decidir sobre adequações às novas

exigências colocadas e possíveis inovações a serem feitas.

Teríamos como resultado, neste caso, uma reorganização curricular mais consoante às características da cultura local e ao exercício da cidadania, porque fruto das *inter-relações* entre os sujeitos, seu *entendimento* das situações e reais necessidades da comunidade interessada; *entendimento ou consenso* este pautado na *ética comunicacional* onde os *atos de fala* gerados a partir da *autonomia e responsabilidade* dos interlocutores garantem a participação democrática e inclusiva na tomada de decisões.

Em relação a participação dos alunos na formação ofertada pelo curso o PPC se manifesta da seguinte forma:

O curso privilegia o aluno enquanto agente do processo da aprendizagem, por prever o desenvolvimento de projetos, atividades científico-culturais, promoção da inter e transdisciplinaridade e processos dialógicos de formação, dentre outros princípios construtivistas de ensino e aprendizagem. Os conteúdos associam o mundo do trabalho, a escola e a sociedade, assim como se definem pela

contextualização. Serão trabalhados com recursos tecnológicos e estratégias inovadoras, mediadas por relações afetivas, interacionais e transformadoras (PPC, 2010, p.13).

É evidente que a intenção expressa no texto assenta o aluno numa posição privilegiada de participação democrática e deliberativa mediante *processos “dialógicos” de formação*, os quais favorecem as *relações afetivas, interacionais e transformadoras*; em outras palavras, de acordo com o documento ao aluno é dada a possibilidade única de *fazer parte* ativamente da organização das atividades formativas de seu curso. Isso assegura ao aluno o exercício da autonomia, cidadania e responsabilidade, além de viabilizar a sua inclusão.

A assunção desse viés participativo poderia iniciar-se com a escolha dos temas, conteúdos, projetos e/ou modalidade de aplicação e ensino destes por parte dos alunos interessados mediados por contratos ou acordos pedagógicos provenientes de uma reflexão crítica; ancorados no contexto sociocultural e fixados através de discussões tecidas com argumentos e contra-argumentos

até chegarem a um *consenso ou entendimento* a respeito do melhor caminho a seguir.

Como consequência, as mudanças a serem efetuadas no decorrer do curso seriam fruto da participação efetiva da comunidade escolar, aumentando a possibilidade de uma maior adesão e comprometimento das partes envolvidas no processo de concretização das metas projetadas. Tal postura nada mais é que a implementação do *paradigma da filosofia da comunicação ou linguagem* em que a relação sujeito-sujeito centrada na *razão comunicativa* tem como resultado a *decisão coletiva ou o consenso* procedente do *entendimento* de todos.

3 – Considerações Finais

O conceito de gestão democrática a nós proposto pela Constituição Federal descarta em suas proposições a configuração patrimonialista; em sua essência, esta compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de

organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola (ROSAR, 1999, p.08).

A análise dos fragmentos selecionados do PPC do curso de Técnico em Informática do IFRO, Campus Ji-Paraná, demonstra que as concepções subjacentes as mudanças e adequações curriculares propostas na ementa quanto aos conteúdos e disciplinas derivam de uma visão tradicional das práticas pedagógicas e de gestão escolar, ou seja, estão ainda ancoradas no *Mundo Sistêmico*, distante do *Mundo da Vida*.

O estilo de propositura das ações revela resquícios do patrimonialismo estatal que perpassa ainda hoje a educação brasileira onde as decisões são apresentadas de cima para baixo, ou seja, do topo da hierarquia para a base. Nem coordenadores locais, nem professores e alunos são envolvidos minimamente nas decisões tomadas, o que contradiz radicalmente algumas orientações do próprio PPC quanto aos procedimentos e proposições de centralidade e participação do aluno como *agente da própria formação* e destinatário privilegiado do processo de ensino-aprendizagem.

Como alternativa possível, sugere-se a abordagem da *Teoria da Comunicação* de Jürgen Habermas efetivamente nas diversas instâncias do processo educativo e práticas pedagógicas, em particular na elaboração de propostas curriculares, no espaço da sala de aula quanto ao ensino-aprendizagem, nas interações professor-aluno e vice-versa.

Educar para a democracia requer, portanto, a mudança do paradigma filosófico tradicional, tecnicista e individualista habitual em nossas escolas, em particular, naquelas de educação tecnológica para um modelo orientado às inter-relações subjetivas entre os sujeitos onde a *ação comunicativa* leve ao *consenso* autônomo e responsável. Nada mais oportuno e adequado para nossas instituições educacionais tão embebidas do autoritarismo tradicional de concepções pouco democráticas, emancipatórias e inclusivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL: Constituição da República do Brasil. *Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 e 56/2007 e pelas emendas constitucionais de revisão n. 1 a 6/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- BRASIL: Lei nº 9394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília – DF. Diário Oficial da União nº 248 de 23/12/1993.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la accion comunicativa*. Editora: Cátedra, 2011, 6ª ed.
- IAROSINSKI, Maristela Heidemann. *Contribuições da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica*. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, CEFET, Paraná: 2000.
- INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *Projeto Político Pedagógico: curso técnico em informática (PPP)*. Resolução n. 3/2010, Conselho Superior. Campus Ji-Paraná – RO.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão de trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. *A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil*. Educ. Soc. [online], 1999, vol.20, n.69, pp.165 -176.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Ética iluminista e ética discursiva*. 2ª ed. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 1, n. 01, p. 23-78, jul./set. 1989.

MEDEIROS, Júlia de. “*Para além de saudável*”. Revista VEJA, 1º de setembro de 2010, nº 2180.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais, Lei 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Nata: IFRN, 2009, p. 08.

CAPÍTULO 3

UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

**BUENO, José Lucas Pedreira¹⁰
MARTINI, Carma Maria¹¹**

1 – Introdução

As tecnologias da informação e comunicação estão presentes no contexto educacional e abrir mão deles seria um retrocesso histórico, porém, a escola deve apropriar-se de tais recursos de forma crítica, levando em conta as peculiaridades culturais, científicas e tecnológicas da sociedade em que está inserida. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar análise e discussões sobre os desafios que as tecnologias em questão apresentam à escola, no que se refere à

¹⁰ Doutor em Engenharia da Produção. Professor do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Email: 7lucas@gmail.com.

¹¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: professoracarma@yahoo.com.br.

democratização da comunicação, da educação e do conhecimento.

Por meio de uma revisão bibliográfica, primeiramente será tratado sobre a inter-relação entre educação, comunicação e as tecnologias da informação e comunicação. Será evidenciado a necessidade de quebrar os paradigmas vigentes na escola sobre esse assunto, pois tais ferramentas devem ser utilizadas para estimular uma aprendizagem significativa e não apenas para a transmissão do conhecimento.

Em seguida, será discutido sobre o professor inserido num ambiente informatizado e midiático. Nesse contexto, tal profissional precisa se libertar da resistência ao novo, aperfeiçoar constantemente seus conhecimentos, rever sua prática e descobrir formas inovadoras de utilizar os meios e as tecnologias da informação e comunicação para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Por fim, será discorrido sobre o educador, ou seja, o professor do século XXI, que integra os diferentes meios e tecnologias em sua prática pedagógica

e reconhece a inter-relação entre educação e comunicação.

2 – A inter-relação entre educação, comunicação e as tecnologias da informação

Educação e comunicação são indissociáveis, uma vez que a educação depende da ação comunicativa para se concretizar. Essa inter-relação é denominada educomunicação, definida por Schaun como:

Um novo campo de intervenção social, caracteriza-se pelas novas práticas inter-relacionais que permeiam o campo da comunicação e da educação, advindas do modo estratificado e já consolidado com que as novas tecnologias da comunicação e a mídia, de um modo geral, têm legitimado a sociedade contemporânea. (SCHAUN, 2002, p. 16)

O campo de atuação da educomunicação é amplo, mas neste trabalho o foco restringe-se ao contexto da educação formal, especificamente ao que se refere às mediações tecnológicas na escola. Pois, sabendo-se do vínculo entre educação e comunicação e que na

atualidade as tecnologias da informação e comunicação permeiam a sociedade, o que se pretende discutir é a maneira como a escola deve apropriar-se de tais tecnologias para promover uma aprendizagem significativa, a cidadania e a modernização de sua estrutura.

Nesse contexto, Gómez (2002, p.64) afirma que a racionalidade eficientista predomina no cenário educacional atual, as tecnologias da informação e comunicação são agregadas ao processo educativo “sem modificar o próprio processo, nem seus componentes, nem a instituição educativa que o realiza”. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto que o aprendizado melhora à medida que se moderniza os meios de ensino, sem que haja a necessidade de mudar a forma de ensinar.

Na mesma linha de pensamento, Almeida (2000, p.21) e Valente (2011, p.13) dizem que o uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos, com o objetivo de consolidar a prática pedagógica tradicional vigente, é conhecido como “instrucionismo” e tem sua base inicial no

condicionamento operante da teoria de Skinner¹².

No paradigma instrucionista o computador é utilizado como uma máquina de ensinar, ou seja, as tecnologias da informação são utilizadas como um instrumento para transmitir as informações ou conteúdos escolares ao aluno.

O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico esse é o paradigma instrucionista. Alguém implementa no computador uma série de informações e essas informações são passadas aos alunos na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo. Além disso, esses sistemas podem fazer perguntas e receber respostas no sentido de verificar se a informação foi retida (VALENTE, 2011, p. 15).

O uso das tecnologias nos processos de ensino, aos moldes instrucionistas, facilita a inserção das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar por se limitar a “informatizar os processos de ensino que já

¹²O conceito-chave do pensamento de Skinner é o de condicionamento operante, que é um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação.

existem tradicionalmente na escola, pois não quebra a dinâmica por ela adotada” (VALENTE, 2011, 16) Também não exige preparo dos professores, dispensando a necessidade de grande investimento na formação dos mesmos.

Diante do exposto, fica evidenciado que no instrucionismo a ênfase está nos instrumentos de ensino e não no ensino-aprendizagem, isso castra a criatividade dos alunos e limita as aulas a atividades mecânicas e repetitivas, desprovidas de qualquer significado. Percebe-se então a necessidade de superar esse paradigma.

Nesse sentido, Almeida (2000) e Valente (2000) apontam um caminho a seguir: o construcionismo. Uma abordagem das tecnologias no processo educativo que tem como base inicial a proposta de utilização do computador apresentada por Seymour Papert, educador norte-americano que desenvolveu na década de 1960 uma linguagem de programação denominada LOGO que permite criar novas situações de aprendizagem e ainda hoje é muito utilizada no meio educacional. Posteriormente, com a evolução dos recursos

computacionais, a ideia do construcionismo transcendeu a proposta de Papert.

Valente diz que atualmente

o termo **construcionista** significa a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz. (VALENTE, 2000, p. 105, grifo do autor)

Dessa forma, o uso das tecnologias segundo a abordagem construcionista dá ao aluno

condições de explorar o seu potencial intelectual no desenvolvimento de ideias sobre diferentes áreas do conhecimento e de realizar sucessivas ações, reflexões e abstrações segundo o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração. (ALMEIDA, 2000, p. 36).

O ciclo descrição-execução-reflexão-depuração é o mesmo utilizado para programar um computador e consiste em:

Criar estratégias para conectar conhecimentos adquiridos; aplicá-los na descrição de ações que representem uma alternativa para a solução do problema que é o objeto da programação; levar o computador a executar o programa;

analisar o resultado obtido. Caso não se tenha obtido o resultado esperado, é preciso refletir sobre as estratégias e os conceitos empregados, para localizar os equívocos ou erros (*bugs*), realizar alterações (depuração) na descrição e recolocar o programa para ser executado pelo computador, até se obter um resultado satisfatório, que leve à compreensão de um novo conhecimento e à sua possível formalização (ALMEIDA, 2000, p. 43).

Na abordagem construcionista o ciclo descrito acima transcende a programação e pode ser aplicado nas mais diversas situações de ensino-aprendizagem, como na ação do aluno em interação com os meios e as tecnologias, na prática pedagógica, na formação do professor e nas pesquisas. Almeida (2000, p. 47) diz que “o uso do ciclo consiste em uma atitude diante do conhecimento e da aprendizagem e não apenas uma técnica ou metodologia”.

Gómez (2002, p.65), por sua vez, apresenta outra racionalidade possível para a incorporação dos meios e das tecnologias da informação e comunicação à educação: a racionalidade da relevância. Nesse enfoque, os recursos em questão são considerados como objetos de

estudo e análise a fim de proporcionar orientações específicas para seu uso no contexto educacional, com o objetivo de estimular o ensino-aprendizagem.

Dentro desta racionalidade, o objetivo principal não estaria no ensino, mas no aprendizado, aprendizado entendido aqui não somente como um resultado a partir de certos insumos, mas sim como processo realizado em situações específicas que procuram abertamente estimulá-lo. Um processo, também, sempre contextualizado na cultura dos educandos, que leve em conta seus anteriores hábitos de aprendizagem e de comunicação, suas destrezas para conseguir inferir a síntese, a associação, a formulação de hipótese, a abstração, a exploração. Destrezas que, por sua vez, requerem desenvolvimento paralelo à sua interação com os novos meios e tecnologias (GÓMEZ, 2002, p.66-67).

Nesta nova pedagogia, o ponto de partida é o aluno e o contexto em que ele está inserido; o conteúdo é o ponto de chegada, o resultado de um processo que não precisa ocorrer de forma única, pois o percurso a seguir é determinado pelo aluno auxiliado pelo seu professor. Nessa perspectiva, muda a concepção de escola, que historicamente tem sido considerada a detentora do

conhecimento e responsável por educar as novas gerações, conforme defendido por Gómez:

A escola, em uma nova perspectiva, já não seria o centro depositário do conhecimento e do saber, mas teria que se transformar em um centro de reconhecimento e articulação de múltiplos conhecimentos e informações que circulam usualmente, para orientar os educandos sobre a forma de como associá-los para seus fins de aprendizagem. (GÓMEZ, 2002, p. 68)

A escola do futuro não perde o *status* de principal instituição de ensino, o que muda é sua função. De detentora absoluta do conhecimento, como já foi dito, a escola assumirá a função de orientadora do processo de aprendizagem de seus alunos, reconhecendo que os meios e as tecnologias provocaram transformações culturais e mudaram os modos de apropriação do saber. O professor, nesse contexto, precisa ajustar sua prática a essa nova realidade e se apropriar dos meios e das tecnologias para melhorar o ensino-aprendizagem.

3 – O professor frente aos meios e as tecnologias da informação e comunicação

Embora o debate a cerca da incorporação dos meios e das tecnologias da informação e comunicação pela escola não seja recente, ainda é possível encontrar professores que resistem ao uso de tais recursos em sala de aula. As causas desta resistência são diversas, Oliveira (1997), por exemplo, diz que um dos motivos é o fato de muitos professores associarem os artefatos tecnológicos ao tecnicismo, tendência pedagógica que dominou o cenário educacional brasileiro na década 1970, conforme explica Libâneo:

A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. (LIBÂNEO, 2006, p. 26)

O governo militar, através da tecnologia educacional, utilizou a escola para a formação de mão-

de-obra visando suprir a necessidade de profissionais qualificados existente no mercado de trabalho da época.

No tecnicismo [...] a tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela “é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da ‘consciência política’ indispensável à manutenção do Estado autoritário”. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento (LIBÂNEO, 2006, p.12).

Nesse contexto, percebe-se que a Educação era utilizada para manter um Estado autoritário e, segundo Oliveira (1997, p. 9), isso “resultou na existência, entre muitos educadores, de um sentimento de descrédito em relação ao uso de artefatos tecnológicos nos processos de ensino”.

Outra possível causa da relutância dos professores em aceitar os meios e as tecnologias da informação e comunicação foi a resistência ao novo, que na visão de Cox (2003) é algo natural, inerente ao ser humano. Se ainda hoje, com os artefatos tecnológicos mais acessíveis, muitos professores ainda não se sentem seguros em utilizá-los em sala de aula, é de se imaginar que há décadas passadas essa insegurança era generalizada entre esses profissionais.

Para Tajra (2001, p.115), esta resistência é fruto da falta de qualificação profissional, pois o professor precisa se sentir seguro num ambiente informatizado e para tanto necessita dominar as ferramentas básicas de operação do computador. O argumento da autora em questão continua atual, embora tenha sido publicado há mais de uma década, é bem provável que grande parte dos professores que estão hoje em sala-de-aula continuam padecendo do mesmo mal.

Hoje, uma porcentagem significativa das escolas brasileiras já contam com laboratórios de informática, acesso a internet e outros recursos tecnológicos; o

Governo Federal vem investindo na formação dos professores, através do Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, mas ainda assim em muitas escolas o aparato tecnológico disponível ainda é subaproveitado. Os professores continuam presos a velhos paradigmas e, diante disso, utilizam as tecnologias da informação e comunicação apenas para substituir os recursos considerados ultrapassados (o projetor multimídia em substituição ao retroprojetor, a pesquisa na internet como uma alternativa a consulta bibliográfica, por exemplo). Essa postura perpetua a prática tradicional vigente e a estrutura escolar ultrapassada, conforme defende Abreu:

[...] precisamos estar atentos para não cairmos nas armadilhas, às quais a dificuldade de superação de paradigmas nos conduz, isto é, tentar acoplar as inovações tecnológicas às estruturas envelhecidas das escolas. É muito comum utilizarmos computadores associados ao *data-show* na sala de aula e acreditarmos, estar em sintonia com o novo. Triste ilusão, pois assim procedendo, estamos apenas adicionando uma fachada *high tech* sobre uma estrutura escolar que precisa ser revista. (ABREU, 2002, p. 5)

Os cursos de capacitação continuam sendo um dos caminhos para encorajar os professores a fazerem bom uso dos meios e das tecnologias da informação e comunicação em sua prática pedagógica. Porém, tais cursos não devem se limitar ao domínio das ferramentas, mas englobar também às estratégias de ensino. O uso dos artefatos tecnológicos no processo de ensino requer estratégias próprias, que diferem das utilizadas para fins de entretenimento. O professor precisa ter clareza sobre isso, caso contrário não aproveitará todo o potencial educativo das tecnologias, conforme enfatiza Gómez:

A falta de uma estratégia para o uso educativo de novos meios e tecnologias provoca a perda de seu potencial para os fins que se procuram, pois o processo através do qual os educandos e os professores devem apropriar-se adequadamente dos novos meios e tecnologias, não é um processo automático e nem autodidata. O trânsito de um determinado uso dos meios e tecnologias da diversão e entretenimento para um uso destinado a objetivos de aprendizado e análise também não é espontâneo. Requer capacitação específica e especializada. (GÓMEZ, 2002, p. 66)

Os cursos de formação inicial, ou seja, as licenciaturas, não podem ficar a margem dessa discussão. Se o futuro professor vivenciar a experiência de aprender com as tecnologias da informação e comunicação enquanto aluno, certamente não resistirá a elas quando estiver efetivamente em sala de aula, conforme defende Mello:

[...] a aceitação e o uso pertinente das TICs devem passar primeiro pela experiência que o professor deverá ter como aluno que aprende com elas. É nessa situação de aprendizagem que o professor poderá perceber a riqueza e a facilidade que as mídias interativas permitem, como também as amplas possibilidades de construção coletiva de conhecimento e de aprendizagens colaboradas. (MELLO, 2004, p. 178)

Porém, se o professor não teve acesso aos artefatos tecnológicos na sua formação inicial, não pode utilizar isso como argumento para não apropriar-se de tais recursos. A atual dinâmica social exige que o professor tenha autonomia em seu trabalho, que esteja aberto às mudanças e que se reconheça como um ser inacabado (FREIRE, 1997, p.71), que precisa atualizar seus

conhecimentos constantemente. Isso se justifica pelo fato de que se vive num tempo em que as informações se difundem rapidamente e, conseqüentemente, o conhecimento está em constante transformação, conforme explica Valente:

Estamos praticamente vivendo na sociedade do conhecimento onde os processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque exigindo um profissional crítico, criativo, reflexivo e com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Cabe à educação formar esse profissional. No entanto, a educação capaz de formar esse profissional não pode mais ser baseada na instrução que o professor transmite ao aluno mas, na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento dessas novas competências. (VALENTE, 2011, p. 18)

Diante desse quadro, o professor não pode atrelar sua prática a paradigmas ultrapassados, precisa se reconhecer como um sujeito que faz parte de uma sociedade permeada pelos meios e tecnologias e incorporar tais recursos em suas ações pedagógicas de forma crítica para democratizar a cultura, a informação e

o conhecimento. Esse “novo” professor é chamado de educador, conforme será tratado a seguir.

4 – O papel do educador na escola do século XXI

A escola do século XXI abre espaço para um novo professor capaz de reconhecer a inter-relação entre educação e comunicação: o educador. Tal profissional atuará nas interações educativas para garantir uma comunicação plural, conforme definido por Abreu:

Os profissionais da educação, em comunhão com os profissionais da comunicação, irão estabelecer novos postos de trabalho, modificando e interagindo campos de conhecimento e áreas de trabalho, apenas culturalmente e temporariamente fragmentadas. (ABREU, 2002, p. 9)

Em 2011 a Escola de Comunicação e Artes da USP passou a ofertar a primeira Licenciatura em Educomunicação e em breve existirão profissionais com formação específica na área no mercado de trabalho.

Porém, a profissionalização do educador é reprovada por muitos especialistas sobre o assunto.

Soares (2010, p.2) explica que apesar de estarem inquestionavelmente inter-relacionadas, educação e comunicação vêm sendo tratadas de forma separada, especialmente nos meios acadêmicos, como forma de preservar os interesses de grupos hegemônicos e manter a desigualdade entre os homens. Porém, nas últimas décadas do século XX, a Educação emergiu na América Latina como uma expressão de um povo historicamente marginalizado, que ao se opor à separação entre educação e comunicação espera resgatar sua cultura e democratizar a informação e o conhecimento. Segundo o autor, a profissionalização do educador é mais um artifício dos grupos dominantes para conter a força desse fenômeno popular.

Transformada em carreira profissional, ela deixa de ser a expressão do grupo social no qual ela nasceu para se transformar [...] num certo e determinado modo de ser, de pensar e de agir que tende a reproduzir o mesmo papel de sempre: um eficiente e eficaz dispositivo de poder nas mãos de quem

sempre mandou (SOARES, 2010, p. 3).

Na educação, especificamente, o educador não pode ser considerado apenas como um profissional que surgiu para preencher uma lacuna ocasionada pela falta de formação dos professores para atuar num ambiente midiático e tecnológico. Ele é mais do que um mero gestor de comunicação, também

não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas” (JACQUINOT, 1998, p.1).

Como já foi dito anteriormente, um dos maiores desafios do professor da atualidade é superar o paradigma tradicional de ensino, que não é mais compatível com as necessidades dos cidadãos da atualidade. A escola precisa reconhecer que ao ingressar na escola o aluno traz consigo uma série de conhecimentos e muitos deles (provavelmente a maioria) foram apropriados através dos meios, que estão cada vez mais acessíveis graças às inovações tecnológicas. O professor não pode ficar alheio

a essa situação e continuar ignorando ou menosprezando tais conhecimentos; ele precisa se assumir como um educador, aproximar a escola dos meios e se apropriar das novas tecnologias para transformar sua prática e contribuir verdadeiramente para a melhoria do ensino-aprendizagem e a formação de cidadãos críticos e autônomos.

5 – Consideração Finais

O potencial educativo das tecnologias da informação e comunicação será minimizado ou neutralizado se a escola delas se apropriar apenas para reafirmar a estrutura da escola tradicional. É preciso quebrar paradigmas e utilizar esses recursos inovadores para enfatizar a aprendizagem e o ensino de maneira indissociável. A escola precisa se abrir para a realidade existente além de seus muros, é necessário ajustar seus processos, pois o ensino aos moldes tradicionais geralmente não desperta o interesse dos alunos e torna as aulas monótonas, mecânicas e desprovidas de

significado.

Até hoje o que se tem visto é o professor fazer (i) o estudo das tecnologias na educação (tecnologia como fim); (ii) o uso das tecnologias na educação para mediar os sujeitos (tecnologia como meio); (iii) o uso de tecnologia para ensinar (tecnologia como substituição do professor); (iv) o uso da tecnologia para apoio à educação (a tecnologia como recurso paradidático) e (v) a produção de tecnologias para a educação (tecnologia como produto). No entanto, o momento exige que o professor descubra como a tecnologia pode melhorar o ensino-aprendizagem e, assim, superar as possibilidades anteriores, que são limitantes. E assim inovar com o uso da tecnologia como faculdade de dinamização crítica, reflexiva e cognitiva e, assim, conquistar melhorias para o ensino-aprendizagem. Entre os sujeitos para a intervenção no processo ensino-aprendizagem, o professor ou educador deve assumir o papel de mediador, de incentivador do conhecimento, não cabe a ele dar respostas prontas, mas problematizar os caminhos a seguir.

Por fim, vale enfatizar, que a escola deve se apropriar dos meios e das tecnologias da informação e comunicação de maneira crítica, respeitar as características específicas da realidade em que está inserida e os conhecimentos prévios dos alunos. Desta forma, a escola contribuirá de forma decisiva na formação de indivíduos responsáveis e autônomos. Essa tarefa será facilitada se houver vontade política, o governo não pode apenas modernizar o sistema educativo para aumentar a oferta de vagas e garantir a transmissão do conhecimento. É preciso oferecer condições apropriadas para que haja uma educação de qualidade, que conceba o ensino e a aprendizagem de forma indissociável.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C. *Mediação e emoção: a arte da aprendizagem*. In: Congresso anual em ciência da comunicação, 2002, Salvador/BA. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP11ABREU.pdf>. Acesso em 6 agosto de 2011.

- ALMEIDA, M. E. B. *ProInfo: Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação a distância, 2000.
- COX, K. K. *Informática na educação escolar: polêmicas do nosso tempo*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GÓMEZ, G. O. *Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI*. Comunicação & Educação, ano VIII, São Paulo, p. 57-70, jan./abril de 2002.
- JACQUINOT, G. *O que é um educador?* I congresso internacional de Comunicação e Educação, São Paulo, 1998. Disponível em <<http://www.usp.br/aeducacao/saibamais/textos>>. Acesso em 10 fevereiro de 2012.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola públicas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- MELLO, G. N. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do Século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- OLIVEIRA, R. *Informática educativa*. 11.ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- RIGODANZO, M.; ANGELO, C. L. *Uma experiência de transposição didática com o Cabri-Géomètre II*. Educação Matemática em revista, São Paulo. Ano 11, n.16, p.1624, maio de 2004.
- SCHAUN, A. *Práticas educativas: grupos afro-descendentes*. Salvador - Bahia - Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, D. *Educomunicação não é profissão*. São Paulo: GENS, 2010. Disponível em <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/educocomunicacao__e_%20profissao.pdf>. Acesso em 10 fevereiro de 2012.

TAJRA, S. F. *Informática na educação*. 6.ed. São Paulo: Érica, 2001.

VALENTE, J. A. *Informática na Educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola*. Disponível em <<http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>>. Acesso em 6 agosto de 2011.

_____. *Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas*. In: VALENTE, J. A. (Org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Brasília: MEC/SED/PNIE, 2000.



CAPÍTULO 4

GESTÃO PARTICIPATIVA: CONFIGURAÇÃO DE QUALIDADE DE ENSINO, IDENTIDADE E AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira¹³
BENARROSH, Paula Fernanda Pio Macedo¹⁴

1 – Introdução

Apresentam-se neste estudo reflexões resultantes de uma pesquisa bibliográfica voltada para uma discussão da grande importância da escola em se tornar um espaço institucionalizado, consolidado, cuja mudança no seu interior e nas suas relações, possibilitem realizar uma gestão democrática. Neste modelo de escola pública se anseia a qualidade de ensino e a construção da identidade

¹³ Pós-Doutora em Cultura Contemporânea e Pesquisadora Visitante do Programa Avançado em Cultura Contemporânea– UFRJ. Doutora em Comunicação e Semiótica – PUC-SP. Prof^a. do Programa de Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: profalazuin@unir.br.

¹⁴ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: paulafernandabenarrosh@hotmail.com

e autonomia por meio da elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico, numa perspectiva da escola cidadã.

Dentro do contexto histórico do nosso país, a figura do autoritarismo sempre foi gritante em todos os espaços sociais. Foi a partir da década de 80 que se disseminou as ideias para uma possível participação da comunidade nos assuntos voltados à educação, configurando um perfil de democracia e fazendo da escola uma espécie de laboratório de cidadania. Isso não se elaborou instantaneamente, mas por meio de lutas e conquistas.

Assim sendo, objetiva-se com essa abordagem propor uma reflexão crítica sobre o tema proposto, e explicitar a importância de se ter na escola pública a configuração da gestão centrada na participação coletiva dos cidadãos nas decisões, cuja promoção é a redistribuição das responsabilidades, com o objetivo de intensificar a legitimidade do contexto escolar democrático, constituído a partir da autonomia e da formação do cidadão que exerce a sua cidadania plena para a contribuição de uma sociedade dinâmica, criativa e participativa.

2 – Prática democrática na escola pública e qualidade de ensino

Na história do Brasil, no contexto escolar, a figura do autoritário sempre imperou incisivamente nas estruturas da sociedade, principalmente, aqueles detentores dos mecanismos de poder. Portanto, a escola nesse contexto institucionalizado configura na sua grande maioria a reprodução das realidades explicitadas pelo âmbito social, logo, não poderia deixar de ser contaminada pelas relações autoritárias tão arraigadas do país. Por conta disso é que se precisa consolidar uma modificação substancial e cultural: a democratização da escola pública em busca da qualidade de ensino. Daí convém salientar o que afirma Anselmo Alencar Colares e Lilian Sousa Colares:

Sendo a escola uma instituição que, em grande parte, reproduz as relações autoritárias que fazem presentes na sociedade, seria preciso modificá-la substancialmente. Em lugar da fragmentação e da compartimentalização individualizada e autoritária do trabalho pedagógico, seria necessário desenvolver práticas de trabalho

colegiado, para produzir uma nova cultura. (COLARES, e COLARES, 2003, p. 93)

As discussões e análises sobre a democratização da escola pública perpassam, atualmente, por três aspectos: primeiro corresponde a ampliação do acesso e da permanência dos educandos na instituição educacional; o segundo a democratização dos processos pedagógicos no interior da escola; e finalmente a mudança nos processos administrativos, vislumbrada através da eleição para os cargos diretivos. Porém, nesse trabalho haverá a prioridade no aprofundamento da questão explicitada no segundo aspecto, pois não se pode almejar uma sociedade mais democrática se não houver colaboração em instaurar relações horizontalizadas no interior do espaço educativo como aspecto cultural, ou seja, educar para a democracia e para o viver melhor. Assim, pode-se por meio da educação possibilitar aos cidadãos a participação ativa e democrática na sociedade. Bem como afirma Vitor Paro:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como

‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’, é preciso que a educação se preocupe com ditá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2007, p. 25)

A democratização das relações organizativas, no cerne da escola pública, necessita estar intimamente articulada ao compromisso sociopolítico dos gestores educacionais. A escola dá uma contribuição absolutamente essencial e insubstituível, embora com limitação, de possibilitar aos homens e as mulheres a amplitude de compreensão de mundo, de si, dos outros e das suas relações na sociedade; tendo como propósito essencial a construção histórica, responsável e consciente, para o exercício concreto e pleno da cidadania. Assim acentua Paulo Freire:

Por outro lado, se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos

direitos e o direito de ter deveres de cidadão. (FREIRE, 2003, p. 45)

A educação deve ser compreendida como aquela que possibilita a atualização histórica do ser humano e por meio da condição indispensável de apropriação da cultura ele possa realizar a construção da sua própria condição histórico-social. Pontua-se cultura dentro da visão de Vitor Paro:

O conceito de cultura é tomado aqui de modo bastante amplo, referindo-se toda a produção histórica do homem: valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia; tudo enfim que se contrapõe ao *naturalmente* dado que é possível de ser apropriado por meio da educação. (PARO, 2007, p. 16 [grifo do autor]).

Portanto, é correto afirmar que, o ser humano por meio das relações estabelecidas no seu meio e quando responde aos desafios apresentados pela natureza, cria cultura e faz história. Por isso, a educação tem uma tarefa fundamental nesse processo, pois deve possibilitar a apropriação dos múltiplos saberes culturais com finalidade também da formação de um sujeito ativo, aquele que participa, cria e decide. Aquele capaz de

transformar e melhorar a sua realidade. Isso está retratado na discussão de Paulo Freire:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

Se pretendemos, sinceramente, que se insira no processo histórico e que *descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção*; se queremos noutras palavras, que faça a história em vez de ser arrastado por ela, e, em particular, que participe de maneira ativa e criadora nos períodos de transição (períodos particulares porque exigem opções fundamentais e eleições vitais para o homem);

[...] é importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos. (FREIRE, 2001, p. 45)

Sendo assim, defende-se que a escola pública no seu interior deva oferecer um espaço permeado de

democracia, onde objetive a qualidade de ensino e a realização do seu trabalho em dupla dimensão: individual e social. Em que a primeira dimensão corresponda a oportunizar verdadeiramente a qualidade do saber necessário, ou seja, o usufruto dos bens culturais (conhecimento epistemológico); a segunda esteja relacionada a formação do cidadão, haja vista a sua contribuição para a sociedade.

Defende-se uma qualidade do ensino na escola pública esvaziada da percepção “bancária” de educação, de que o mais relevante é a apropriação dos conteúdos a serem analisados por meio de provas e exames, que são fáceis de serem mensuráveis. Daí ocorre a desvalorização da formação integral do indivíduo enquanto sujeito e salienta-se uma educação estritamente depositária, ou melhor, bancária. Assim enfatiza com propriedade Paulo Freire:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os

recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 2005, p. 66)

O conceito de qualidade do saber associado ao acúmulo de informações absorvidas pelo aluno é fundamentado e defendido dentro de um contexto tradicional e conservador de educação, e reforça um discurso neoliberal que associa o papel da escola apenas para atender a necessidade do mercado de trabalho, desvalorizando a educação como uma atualização histórico-cultural que se difere da simples transmissão de informação. Dentro desse discurso cita-se Vitor Paro, que argumenta com veemência:

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos presumivelmente educados. [...] Para essa visão, parece pacífico a função da escola é apenas

levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares: Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Biologia etc. Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses ‘conteúdos’ apropriados pelos alunos, e a escola tanto mais produtiva quanto maior o número de alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse de tais informações.

Todavia a educação não é só informação. [...] Se a educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. (PARO, 2007, p. 20-21)

Isso implica em um fazer educativo que valorize a interação entre os sujeitos livres, ou melhor, uma educação para a democracia que tenha como elemento essencial a qualidade de ensino, objetive a formação dos cidadãos que expresse uma cidadania ativa. Para tanto, é

preciso dotá-los das capacidades culturais exigidas para o exercício da condição de serem cidadãos que exerçam a participação ativa, ou seja, a autêntica formação de cidadãos livres e desalienados para receber uma formação intelectual direcionada à prática democrática.

O conceito de qualidade de ensino fundamentado nesse trabalho não se reporta a uma concepção tradicional e conservadora, pautada na quantidade de informações apropriadas pelos alunos, explicitadas pelos índices estatísticos apresentados por órgãos governamentais com fins a serem propagados na mídia, pois se defende que a função da escola tem uma dimensão bem maior do que a de transmitir informações e obter excelentes resultados em exames, provas, avaliações, testes.

Assim, o conceito de qualidade de ensino público aqui proclamado e desejado é aquele que explicita uma educação séria, estimuladora, prazerosa; forma cidadãos críticos e ativos; liberta e não oprime; possibilita a participação do sujeito no processo ensino e aprendizagem. Assim ratifica Paulo Freire:

[...] uma certa *qualidade da educação* – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre. (FREIRE, 2003, p. 43 [grifo do autor]).

Não se pode colocar um ser humano dentro de um laboratório para se comprovar se foi ou não bem formado, mas é possível um planejamento que almeje os resultados desejados garantindo um padrão de qualidade na perspectiva democrática, isso é um desafio para a escola, bem como sinaliza Ilma Veiga:

O grande desafio da escola está em garantir um padrão de *qualidade* técnica e política para todos e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo.

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto de vontade política do coletivo escolar. (VEIGA, 2001, p. 55-56 [grifo do autor])

Por isso, o planejamento dentro do contexto escolar, que visa em especial o projeto político-pedagógico, tem como essencialidade a busca da autonomia, formação para a cidadania ativa e a concretização da tomada de decisões coletiva dos segmentos da escola.

3 – Projeto político-pedagógico na escola cidadã: construção participativa

Segundo Paulo Roberto Padilha (2002, p.59), somente o ser humano pode realizar a complexa atividade do planejamento, portanto, é uma ação essencial, exclusivamente humana e muito importante dentro do espaço escolar.

O planejamento defendido nesse estudo deve expressar uma constituição política e participativa em que há um contínuo propósito coletivo para a construção da identidade, ou seja, um planejamento educacional que visa à elaboração do projeto político-pedagógico com decisões coletivas e almeje no cerne da sua proposta

educacional a formação da cidadania ativa; com isso pode incorporar o exercício à sociedade tornando-a mais democrática, ou melhor; um planejamento cuja perspectiva é a escola cidadã, autônoma e com referencial de qualidade de ensino. Isso se caracteriza na fala de Paulo Freire:

O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para a cidadania. A escola cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. (FREIRE apud PADILHA, 2002, p. 61)

Moacir Gadotti fala sobre essa escola cidadã, e acrescenta:

Ela seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular). Trata-se, portanto, de construir uma escola pública universal – igual para todos, unificada -, mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a *multiculturalidade* [...]

O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local. (GADOTTI, 2010, p. 51-52 [grifo do autor])

Portanto,

a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público [...] (GADOTTI, 2010, p. 75 [grifo do autor]).

Essa visão postula um planejamento que explicita uma concepção de educação centrada não só na integração do educando no contexto social, mas também o compromisso com a sua formação integral como cidadão e sujeito capaz de transformar o seu meio desenvolvendo sua criatividade e capacidade crítica impulsionando-o a uma participação ativa no processo sociopolítico-cultural-educacional. Então, pode-se dizer:

Pensar em planejar a educação a partir da referida cidadania ativa é parte

essencial da reflexão sobre como realizar e organizar todas as atividades no âmbito escolar e educacional, o que significa encarar os problemas dessa instituição e do sistema educacional como um todo. Para a escola cidadã, há que se compreender as relações institucionais, interpessoais e profissionais nela presentes, avaliando e ampliando a participação de diferentes atores em sua administração, em sua gestão, assumindo-a enquanto instância social de contradições propícias ao debate construtivo e, sobretudo, enquanto entidade que tem por principal missão propiciar a aprendizagem a crianças, jovens e adultos. (PADILHA, 2002, p. 62)

Por isso, em se tratando de planejamento na perspectiva da escola cidadã, associa-se automaticamente a questão sobre a gestão democrática do ensino público, porque, planejar nessa realidade tem um sentido amplo, demonstrado em um processo que objetiva responder as necessidades da comunidade, sempre levando em consideração os contextos e pressupostos filosófico, cultural, econômico e político dos envolvidos. Ademais oportunizar a participação popular de todos que fazem parte do segmento escolar nos processos decisórios, para

a definição do projeto da própria escola. Isso evidencia, portanto, a diluição de uma visão conservadora, centralizadora e burocrática, como afirma Ilma Veiga:

Superar a visão conservadora e extrapolar o centralismo burocrático pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, na construção de seu projeto político-pedagógico, exprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e construindo um modelo de gestão que podemos entender como democrático. (VEIGA, 2001, p. 55)

Assim sendo, quando se pensa na construção do projeto político-pedagógico, fica explícito que há necessidade de esclarecimento do pretendido pela comunidade escolar. O projeto não se resume a simples elaboração ou produção de um documento, mas sim, na constituição e consolidação de um processo permeado de ação-reflexão-ação, ou seja, uma prática da vontade política e consciente, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência (Freire, 2007). Ainda Freire ratifica:

A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. [grifo do autor]

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (FREIRE, 2001, p. 30 [grifo do autor])

Neste sentido, para a elaboração de um projeto político-pedagógico sério e que objetive retratar uma perspectiva da escola cidadã há que existir, nesse processo, conscientização e *práxis* dos envolvidos. Ademais, teoricamente, destacamos os pressupostos de Ilma Veiga:

Em termos teóricos, configuramos quatro pressupostos: unicidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade. (VEIGA, 2001, p. 56)

Assim, conceber o projeto político-pedagógico como práxis é não ter uma visão da prática esvaziada dos pressupostos teóricos, mas sim geradora de novos saberes. Sendo assim, teoria e prática apesar de serem elementos diferentes são inseparáveis na construção do projeto da escola que o concebe como consistente e possível para a configuração da identidade e autonomia da escola pública, com qualidade de ensino.

Se a escola manifestar o desejo de implantar a gestão democrática de natureza participativa deve tomar como fonte basilar o exercício do diálogo, superando a existência no interior da escola da cultura autoritária, verticalizada e competitiva que impede a vivência democrática. O diálogo é uma ação humana, bem como o planejamento, assim Paulo Freire (2005, p. 90) fala: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”, e completa (*Id.*, p. 94):

[...] o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia.
[grifo do autor]
Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em

humanismo e negar os homens é uma mentira. (FREIRE, 2005, p. 94)

Enfim, o projeto da escola tem que ser uma projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, apresentando uma ação consciente, reflexiva e organizada, convergindo para uma práxis. E, principalmente, explicitando em seus pressupostos, um compromisso com a gestão democrática, convergindo ao padrão de qualidade de ensino e, a verdadeira formação de cidadania, atrelada a formação intelectual.

4 – Considerações Finais

A escola pública como instituição social deve ter o compromisso de construir, no seu interior, a democracia como política da convivência humana. Uma democracia que a oportunize a compreender os princípios da gestão democrática intimamente ligada com os reais interesses coletivos das classes populares.

A escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível na construção histórico-cultural do homem,

no sentido que pode favorecer a ampliação e compreensão do mundo, de si próprio, dos outros e das suas relações sociais, primordial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no verdadeiro exercício concreto da cidadania ativa.

Assim sendo, uma escola verdadeiramente democrática que busca a qualidade do ensino está centrada diretamente no projeto de sociedade e de escola que se quer construir. Portanto, explicita uma educação com seriedade, estimuladora e prazerosa, que tem no seu cerne o intuito de formar cidadãos críticos e ativos, respeitando as características histórico-culturais, que liberta e não oprime, e alimenta a participação do sujeito no processo ensino e aprendizagem.

A educação de qualidade não pode ficar presa apenas ao academicismo sem a preocupação com as funções relacionadas com a preparação para a vida. Porque, geralmente, a qualidade de ensino que se prega nas escolas é aquela vinculada simplesmente a quantidade de informações, mas não aquela que trata da efetiva realização do sujeito enquanto protagonista da

história. A qualidade apregoada é aquela ainda voltada aos conteúdos; ao mesmo tempo dispersos da realidade subjetiva – que se esquece da autêntica formação do cidadão participativo, ativo e livre. Com isso, possibilita ao educando o exercício de forma ativa da cidadania na construção de um contexto social melhor e mais humano.

Desse modo, demonstra-se a relevância de se ter na escola pública uma educação voltada à democracia como um componente essencial para a qualidade do ensino.

Neste sentido, no espaço escolar urge a necessidade de se possibilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões, estimulando o diálogo como mola propulsora para criar e consolidar mecanismos de democratização. Assim, envolver todos do segmento escolar na construção do projeto político-pedagógico num processo de conscientização e práxis visando uma concepção emancipatória em busca da sua identidade e de uma escola melhor para todos. Isso é pensar na construção da escola cidadã.

REFERÊNCIAS

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional*. Campinas, SP: Autores associados, São Paulo, SP: ANPAE, 2003.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 12. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

_____. *Conscientização : teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria da ação comunicativa*. IN: GOMES, Pedro Gilberto. *Comunicação. Comunicação social; filosofia; ética; política*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1997.

_____, Jürgen. *Consciência Moral e agir comunicativo*. 2ª Edição. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____, Jürgen. *Sobre a estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo*. In: *Consciência Moral e agir comunicativo*. 2ª Edição. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____, Jürgen. *Direito e Democracia: entre faticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. I e II, 1997.

_____, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Sperber. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2007.

_____, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola*. In: *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico: Novos desafios para a escola*. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. *Ensaio de Comunicação e Semiótica – da Teoria ao Texto*. Academia Editorial: São Paulo, 2007.

CAPÍTULO 5

FILOSOFIA E COMUNICAÇÃO COMO FUNDAMENTOS NA FORMAÇÃO DA PESSOA HUMANA

SANTOS, Maria do Carmo dos¹⁵
CAETANO, Renato Fernandes¹⁶

1 – Introdução

Ao olharmos uma comunidade humana, seja contemporânea ou de qualquer outra época, constatamos logo que a existência humana só é possível de forma autêntica sendo aberta, com diálogo e relação, ou seja, é por meio da comunicação entre os seres que a compõem que a podemos chamar de comunidade sendo por meio desta que nos hominizamos. Nota-se que nesse processo de vivência em sociedade a filosofia e a comunicação são

¹⁵Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. e-mail: profpaz@hotmail.com

¹⁶Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. e-mail: renatusfc@hotmail.com

essenciais, uma vez que a elas cabem o papel de fundamentar e analisar como se dá essa relação e como ela pode melhorar.

A comunicação se caracteriza por um processo de diálogo com o outro, no qual torna-se possível a existência humana e a organização do mundo. Podemos também afirmar que refletir sobre a mesma é refletir sobre a essência do ser humano, ou seja, falar em comunicação nos leva a falar do ser que está no mundo com outros seres e assim busca estabelecer uma relação que torne possível a convivência e a coexistência.

Nesse sentido, se faz necessário um diálogo entre a filosofia e a comunicação, uma vez que à filosofia cabe entender o ser humano no seu todo e de modo especial a sua essência na relação com outros no mundo. Tal perspectiva torna-se ainda mais latente ao analisar autores dos séculos XIX, XX e XXI, que buscam compreender o ser no mundo, o ser com os outros e, sobretudo, como esse ser no mundo se relaciona os outros.

Diante do exposto, nota-se que é uma temática atual e ao mesmo tempo complexa, pois demanda contribuições de diferentes áreas do saber, bem como uma relação entre uma ciência de certa forma nova e que vem se estruturando, ou seja, o campo de estudos da comunicação e um campo do saber já bem fundamentado que é a filosofia, que se dedica há muito tempo ao estudo do ser e de suas relações, bem como da linguagem e suas implicações.

Assim, se faz necessária uma delimitação, o que nos levou nesta pesquisa a discutir a filosofia e a comunicação como fundamentos na formação da pessoa, e conseqüentemente da comunidade humana. Considerando essa delimitação, serão estabelecidas as implicações entre filosofia e comunicação e a relação com a formação da comunidade humana. Nessa discussão e relação procuraremos mostrar como que a comunicação se torna essencial na formação humana e que é nela e por meio dela que o ser humano se constitui como tal, e que é neste processo de constituição da pessoa que podemos discutir a relação entre filosofia e comunicação.

Neste estudo usou-se a metodologia de pesquisa teórico-bibliográfica e fundamentou a pesquisa nos autores Abbagnano (2007), Bannell (2005), Buber (2001), Christino (2010), Freire (1983), Gomes (1997), Mílovic (2002), Mondin (1998), Sartre (1997), Vaz (1997), dentre outros. Ressalta-se que por se tratar de uma discussão que vai sendo desenvolvida ao longo de todo o texto e foi de tal forma tecida que os autores vão dialogando entre si, o presente artigo não apresenta conclusão ou considerações finais, mas sim pistas ao longo do mesmo de como a filosofia e a comunicação podem dialogar nesta tarefa de serem fundamentos na formação da pessoa e da comunidade humana.

2– Filosofia e comunicação: fundamentos na formação da pessoa e da comunidade humana

A filosofia se caracteriza por um processo de extasiar-se diante do mundo e de levar a pessoa a se questionar por sua existência, pela existência do mundo e do outro. Assim, podemos dizer que a filosofia possui estreita relação com a comunicação e é necessário um

diálogo entre ambas para um melhor entendimento do mundo e da pessoa. Como conceitua Nicola Abbagnano em seu Dicionário de Filosofia, o termo comunicação serve para designar justamente esse processo de “coexistência” e de compreensão das relações humanas:

[...] caráter específico das relações humanas que são ou podem ser relações de participação recíproca ou de compreensão. Portanto, esse termo vem a ser sinônimo de ‘coexistência’ ou de ‘vida com os outros’ e indica o conjunto dos modos específicos que a coexistência humana pode assumir, contanto que se trate de modos ‘humanos’, isto é, nos quais reste certa possibilidade de participação e de compreensão (ABBAGNANO, 2007, p.162).

Na mesma linha, para Freire o “mundo humano é um mundo de comunicação” na medida em que:

[...]o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. (FREIRE, 1983, p. 44-45)

A partir desta compreensão podemos entender a afirmação de Humboldt que “toda linguagem evolui somente como algo social, e seres humanos se compreendem somente testando a compreensibilidade de suas palavras com outros” (*apud* BANNELL, 2005, p. 39).

Comentando essa necessidade de relação de sujeitos para o ato cognoscitivos Freire nos afirma que “sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo” (FREIRE, 1983, p. 44), ou seja, não seria possível o conhecimento sem a relação entre os sujeitos e nem seria possível a educação, que para Freire (1983) é comunicação e diálogo. Portanto, a relação e a compreensão do outro é fundamental para se entender a comunicação e é nesse sentido que podemos estabelecer um diálogo entre filosofia e comunicação, uma vez que é missão da primeira refletir sobre esse processo e ajudar nesta relação de entendimento do outro.

Como nos aponta Mílovic (2002), a fundamentação filosófica da comunicação perpassa pela consciência que

é determinada pela linguagem e pela relação dos sujeitos que formam a comunidade de comunicação:

A investigação da possibilidade da fundamentação filosófica deixa claro que a ideia da auto-relação do sujeito do conhecimento é possível única e exclusivamente em relação aos outros. A consciência – determinada como *cogito* ou como *apercepção transcendental* – pode ser identificada e determinada apenas em relação ao jogo de linguagem existente, ou seja, em relação à comunidade de comunicação real. Somente no âmbito desse jogo de linguagem pode-se explicar significativamente o cogito, e a tentativa de tornar essa explicação válida aponta para a comunidade de comunicação ideal que é, por isso mesmo, implicitamente antecipada. (MÍLOVIC, 2002, p.203).

Para Gomes (1997, p.18) esse diálogo entre filosofia e comunicação apresenta-se como um “processo de extasiar-se diante do fenômeno comunicacional”. Por essa razão também, afirma o autor, “a filosofia da comunicação pergunta sobre os fundamentos últimos e a razão de ser da comunicação”, sendo que perguntar-se pela essência da comunicação é perguntar-se pela

essência do ser que lhe dá origem: o ser humano. Assim, afirma:

Problematizar a essência da comunicação implica problematizar a própria essência do ser humano. A comunicação, ao mesmo tempo em que é fruto das pessoas, é também a condição que possibilita a realização do homem. Ele é comunicação e se constitui pela comunicação (GOMES, 1997, p.19).

Nesta mesma linha de Mílovic e Gomes, Abbagnano nos aponta que:

os homens formam uma comunidade porque se comunicam, isto é, porque podem participar reciprocamente dos seus modos de ser, que assim adquirem novos e imprevisíveis significados. (ABBAGNANO, 2007, p. 162)

Assim, vemos que a formação da comunidade humana tem como base a comunicação entre os sujeitos que a formam e são sujeitos na medida em que se comunicam. É o que Trublet contempla ao dizer que:

[...]os homens estão em sociedade uns com os outros pela comunicação mútua de seus pensamentos. A palavra, modificada de uma infinidade de maneiras, pela expressão do rosto, pelo

gesto, pelos diferentes tons de voz, é o meio dessa comunicação. Qualquer outro meio não teria sido nem tão fácil, nem tão amplo. Eu falo, e no mesmo instante, minhas idéias e meus sentimentos são comunicados para aquele que me escuta; toda a minha alma passa de algum modo para a dele. A comunicação de meus pensamentos leva-o a ter novas idéias, que ele, por sua vez, me comunica. Daí surge um dos nossos prazeres mais vivos; também através disso se ampliam nossos conhecimentos: esse comércio recíproco é a principal fonte de riqueza dos espíritos. (TRUBLET, 2001, apud CHRISTINO, 2010, p. 181)

Christino ao comentar essa afirmativa de Trublet nos aponta que:

[...]a comunicação entre homens, de acordo com Trublet, está no centro do processo civilizatório, proporcionando até mesmo o fundamento para a difusão do saber e para o processo de formação espiritual da humanidade. É também uma forma de prazer, ou seja, de estar com os outros de um determinado modo lúdico [...] (CHRISTINO, 2010, p. 181)

Da mesma forma, Martin Buber (2001), em sua obra *Eu e Tu* e em suas outras publicações, nos aponta para a compreensão de que não há existência sem

comunicação e diálogo, ou seja, não há existência e nem totalidade do ser sem a relação das palavras princípios Eu-Tu. Assim, para Buber “quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação.” e continua afirmando que “a palavra princípio Eu-Tu fundamenta o mundo da relação” (2001, p.44-45). Essas afirmações nos indicam a necessidade da relação entre sujeitos, pois ao dizer Tu, considero o outro como sujeito (Eu-Tu), e não como posse (Eu-Isso), e assim podemos estabelecer uma relação onde considero a existência e a totalidade do outro, ou seja, estabeleço uma comunidade de comunicação e relação.

Só na comunidade de comunicação fundamentada na relação entre sujeitos, e não mais como posse e objeto podem compreender a afirmação de Mílovic (2002, p. 206) quando diz que “ao invés da relação sujeito-objeto, tem-se agora a relação sujeito/co-sujeito”. Assim, torna-se fundamental trabalhar e discutir a filosofia e a comunicação como possibilidades de formação de uma comunidade humana aberta e disponível ao diálogo.

Comentando a comunicação como esse processo de diálogo e de abertura na filosofia de Heidegger, Daniel Christino nos afirma que:

O diálogo com o outro pode nos fazer mudar radicalmente nosso modo de ver ou mesmo de viver a vida – e a própria comunicação. Esta interação existencial profunda só é possível – embora não seja frequente uma vez que a comunicação se desvia com muita facilidade de seu destino existencial na cotidianidade – se estivermos abertos, no sentido heideggeriano, ao que o contexto nos pode oferecer. (CHRISTINO, 2010, p. 110-111)

De fato, é nesta relação e abertura que a comunicação nos possibilita conhecer o mundo e nos unirmos como comunidade humana, que se indaga e se extasia diante do mundo e busca entendê-lo. Assim, podemos atestar que filosofia e comunicação são de fato fundamentos da formação da pessoa.

Nessa perspectiva de buscar os fundamentos da pessoa, Mondin nos indica que:

[...] uma compreensão completa do homem deve levar em consideração, além do Eu, também o Outro, o Mundo,

e Deus. O homem não é uma ilha dispersa no oceano, nem uma mônada, fechada em si mesma e sobre si mesma, mas, um ser coexistente e comunicante, um ser excêntrico dotado de uma abertura infinita, graças à qual se move constantemente em três direções: em direção ao mundo, à natureza, em direção aos outros, o próximo e em direção a Deus. (MONDIN, 1998, p. 8)

Podemos ver que falar em comunicação nos remete de fato a uma compreensão da pessoa como um ser comunicante, que expressa suas interpretações do mundo, do outro e de Deus por meio da comunicação, por meio da linguagem, por uma abertura ao outro. Como afirma Christino ao comentar o conceito de comunicação em Heidegger:

o que está em jogo na comunicação é a ampliação do mundo comum e um aprofundamento da comunhão tendo como base a dimensão existencial de cada *Dasein* [ser-aí]" (ABBAGNANO, 2010, p.78).

É essa comunhão, essa abertura, esse diálogo que além de caracterizar a comunicação humana, aponta para a possibilidade da existência humana e da convivência,

como vimos no conceito de comunicação de Abbagnano acima. Nesta lógica, afirma Mondin:

A pessoa, enquanto subsistente na ordem do espírito, justamente por causa de sua dimensão espiritual, é essencialmente abertura e comunicação. Tal abertura e tal capacidade de comunicação conferem à pessoa a possibilidade de viver a própria coexistência na forma de proexistência: de transformar o viver com os outros, em um viver para os outros, em um ser para os outros, segundo a célebre expressão de D. Bonhoeffer. (MONDIN, 1998, p. 30)

É dessa compreensão da existência que a filosofia nos traz que vemos a necessidade de estabelecer a comunicação, pois não existimos plenamente sem o outro que nos possa ajudar a crescer e com o qual podemos compartilhar nossa interpretação e expressão do mundo. Comentando essa relação como fenômeno de comunicação e convivência com o outro, uma relação entre sujeitos por meio da linguagem, Sartre nos afirma:

A linguagem não é fenômeno acrescentado ao ser-Para-outro: é originalmente o ser-Para-outro; ou seja, é o fato de uma subjetividade

experimentalizar-se como o objeto para o outro. Em um universo de puros objetos, a linguagem não poderia de forma alguma ser “inventada”, pois presume originariamente uma relação com outro sujeito. (SARTRE, 1997, p. 464)

É partindo desse pressuposto que podemos entender Mílovic (2002, p.179) quando afirma “a linguagem é a forma prática da vida comunicativa comum das pessoas”. Assim, vemos que é a linguagem que possibilita essa ação comunicativa entre as pessoas e que forma a “comunidade de comunicação”, da qual nos fala Habermas na sua Teoria do Agir Comunicativo.

Essa comunidade de comunicação só é plena se fundamentada na relação, como nos aponta a distinção feita por Buber:

Confunde-se, assim, sob o conceito de social, duas coisas fundamentalmente diferentes: a comunidade, que se edifica pela relação, e a massa de unidades humanas sem relação entre si, isto é, a ausência de relação, que se tornou evidente no homem moderno. (BUBER, 2001, p. 107)

Diante dessa ausência de relação presente no mundo moderno, como aponta Buber, precisou valorizar

a contribuição que a filosofia nos aponta ao afirmar que na comunicação temos a plena necessidade do outro, pois é com ele que estabelecemos e fazemos a comunicação e conseqüentemente, construímos o mundo, a cultura e a história. Como atesta Paulo Freire:

[...] temos insistido nesta obviedade: que o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. (FREIRE, 1983, p. 44)

Nas palavras de Cooke (*apud* BANNELL, 2005, p.39), os “participantes em ação comunicativa podem prosseguir seus objetivos [*aims*] somente em cooperação um com o outro”.

Assim, podemos afirmar que o fundamento do meu existir enquanto humano está plenamente relacionado ao existir do outro e que preciso estabelecer com ele um processo comunicacional para que minha existência seja plena. O outro é condição do meu ser, pela linguagem, como nos afirmar Sartre:

A linguagem, portanto, não se distingue do reconhecimento da existência do outro. O surgimento do outro frente a mim com o olhar faz surgir a linguagem como condição do meu ser” (SARTRE, 1997, p.465).

Pois, de acordo com Martin Buber (2001, p.65), “não é a linguagem que se encontra no homem, mas o homem se encontra na linguagem e fala do seio da linguagem”, ou seja, a minha existência se fundamenta na linguagem, na comunicação, na relação e abertura para com o outro.

Precisamos resgatar, ou melhor, trabalhar com mais afinco na formação humana, esse entendimento fundamental de que o conceito filosófico de comunicação está enraizado em uma compreensão existencial e ontológica do ser humano, ou seja, falar em filosofia e em comunicação é falar na essência que nos define como humanos. Como podemos ver nas análises de Daneil Christino (2010), quanto ao conceito de comunicação nos filósofos Heidegger e Gadamer:

É necessário ter em mente que a comunicação não se deixa entender

plenamente como troca de vivências, mas como um modo de ser do homem, na linguagem, enraizado numa totalidade (da história, da cultura, do Ser) que lhe transcende e, por isso, pode proporcionar-lhe uma configuração. [...] a partir da filosofia de Heidegger e Gadamer, podemos entender a comunicação como um pôr-se de acordo sobre o sentido de nosso próprio Ser, que nos vem no deixar e fazer ver da linguagem. [...] A comunicação é, talvez, a forma mais acabada da experiência hermenêutica e nela se desvela o que é efetivamente humano em cada um de nós (CHRISTINO, 2010, pp.189-190).

Entretanto, falamos muito hoje em crise do humano, em crise da humanidade, crise de sentido. Diante destas prerrogativas e analisando o papel da linguagem na civilização moderna, Vaz (1997, p.179; grifos no original) nos afirma que “se há, pois, uma crise de *sentido* ela é necessariamente reflexo de uma crise da *linguagem*”.

Gomes (1997, p.24) aponta que esta crise faz com que “as pessoas cercam-se de grades, fogem dos outros, refluem para dentro de si e de suas fortalezas. É o que Martin Barbero tematiza como *meios e medos*”. De fato, vivemos na sociedade da informação e, de acordo com

Gomes, estamos passando por um “momento de incomunicação”, pois se aumentam os meios de comunicação e diminui a comunicação interpessoal. Estamos vivendo uma “aldeia global”, na concepção de Marshall McLuhan.

Diante desse novo cenário, precisamos repensar os fundamentos da pessoa e isso nos remete à necessidade de um melhor entendimento da filosofia e da comunicação, o que foi nossa pretensão ao estabelecer essa discussão e diálogo entre ambas. Assim, precisamos estabelecer o diálogo entre filosofia e comunicação e tornar essas perspectivas reais na formação humana, na educação escolar e no cotidiano da comunidade humana.

Como constantemente destacou Freire em suas obras, e aqui de modo especial destacamos termos da obra *Comunicação ou Extensão?* que acima nos referimos, a educação é comunicação e diálogo, em suas palavras, “educação como situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 1983, p.58). Ele ainda afirma:

Para nós, a ‘educação como prática de liberdade’ é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (FREIRE, 1983, p.53).

De tais afirmativas finais, podemos apontar para o aprofundamento deste diálogo entre filosofia e comunicação, bem como a necessidade de continuar nas pesquisas sobre o recém campo de estudos denominado de educomunicação, ou seja, buscarmos relacionar os princípios e fundamentos aqui apresentados com a educação, uma vez que, estamos falando em formação da pessoa. Porém, ressalva-se que tais aprofundamentos sairiam do âmbito e dos propósitos desta pesquisa, pois sinalizam para outros estudos.

O que precisamos é continuar insistindo que a abertura, o diálogo e a relação com o outro são fundamentos essenciais na nossa formação humana, na convivência e na coexistência plena. Pode-se argumentar que nas sociedades e comunidades do mundo contemporâneo tais fundamentos sejam utópicos, mas

não por isso podemos deixar de valorizá-los, discuti-los e defendê-los.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BANNELL, Ralph Ings. *Razão comunicativa e pragmática formal: sobre a noção de aprendizagem no pensamento de Habermas*. In. DUTRA, Delamar; 2000.
- PIZANI, Alessandro (Orgs.). *Habermas em Discussão*. Anais do Colóquio Habermas. Florianópolis: NEFIPO, 2005.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 10 ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CHRISTINO, Daniel. *Do Discurso ao Diálogo: o conceito de comunicação em Heidegger e Gadamer*. Tese de Doutorado. Brasília: 2010. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/8345>
Acesso em: 20 de set. de 2011.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOMES, Pedro Gilberto. *Comunicação Social: Filosofia, Ética e Política*. São Leopoldo:Unisinos, 1997.
- MÍLOVIC, Miroslav. *Filosofia da Comunicação: Para uma Crítica da Modernidade*. Brasília: Plano, 2002.
- MONDIN, Battista. *Definição Filosófica da Pessoa*. São Paulo: EDUSC, 1998.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

VAZ, Henrique C. de Lima. *Escritos de Filosofia III: Filosofia e Cultura*. São Paulo: Loyola, 1997.



CAPÍTULO 6

O ESPAÇO MIDIÁTICO PARA OS DISCURSOS ESTATAIS E POPULARES: VERDADE E CREDIBILIDADE

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira¹⁷
JÚNIOR, Wilson Rodrigues de Lima¹⁸

1 – Introdução

Esse artigo aborda três perspectivas da mídia estatal: pretensão de *verdade* baseada na oficialidade, a descredibilidade na *esfera de visibilidade pública política* e a perspectiva de responsabilidade social de uma esfera pública como espaço de comunicação.

No primeiro posicionamento discute-se o uso da *aura* da oficialidade do Estado relacionado a verdade

¹⁷ Pós-Doutora em Cultura Contemporânea e Pesquisadora visitante do Programa Avançado em Cultura Contemporânea – UFRJ. Prof^ª. do Programa de Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. e-mail: profalazuin@unir.br.

¹⁸ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. e-mail: wilsonlima01@gmail.com

divinizada – em seu sentido religioso de mensagem – na imposição das notícias estatais como verdade inquestionável. No segundo posicionamento aponta-se a visibilidade nos *mídia* como elemento de credibilidade no discurso político dos agentes do Estado, além das estratégias de manipulação da notícia nas agências especializadas em serviço de informação. E, por fim, um terceiro posicionamento que, em defesa de uma mídia estatal gerida pelas classes populares, busca responsabilizar o Estado no dever de prestação de serviço comunicacional satisfatório que inclua a participação das classes populares nas arenas de deliberação pública, a prestação de serviço social e a promoção da cidadania.

Procura-se neste artigo, não o aprofundamento nas questões teóricas de visibilidade, credibilidade ou esfera pública, mas sim uma abordagem superficial no que diz respeito às profundas relações entre *verdade e esfera de visibilidade pública política* e, de forma mais objetiva, a responsabilidade do Estado frente às necessidades sociais de informação e comunicação. Assim, em uma projeção de relações sociais, a mídia estatal é tomada como espaço

de cidadania e participação, passando o poder da comunicação institucional para as classes populares.

2 – Estado, mídia e verdade

A associação histórica de Estado a uma ordem divinizada de poder pode ainda não ter sido completamente desfeita. Vários aspectos estatais ainda são discutidos como, por exemplo, os princípios e as implicações de um Estado laico. Principalmente na América Latina, onde as comunidades convivem com a tradição idealizando o moderno e, em processo paulatino, ingressam na pós-modernidade, vivendo em uma realidade multifacetada como afirma Cancline (2006), o discurso estatal pode se impor como verdadeiro, baseando-se em sua oficialidade, nos conflitos das realidades vividas pelas comunidades e na sobriedade irredutível da forma de expor seus argumentos.

Tendo em vista que, ainda nos dias de hoje, encontramos livros didáticos que reafirmam os posicionamentos oficiais do Estado, com conteúdos

baseados em pesquisa de documentos e pronunciamentos da imprensa estatal, se torna clara, *a priori*, a veracidade depositada às afirmativas do Estado – oficializadas na educação. Sublimadamente, essa veracidade pode ser estendida às investidas midiáticas de manipulação arbitrária das informações estatais por parte da mídia privada, observando-se que, em função das parcerias partidárias estabelecidas entre agentes do Estado e interesses da imprensa privada, muitas vezes essas relações impossibilitam a diferenciação entre imprensa realmente oficial e prestadores privados de favores midiáticos.

A imprudência da imposição e aceitação do discurso midiático estatal como verdade, no sentido de voz *oficial* de um *Estado* que expõe as supostas necessidades e características de suas comunidades, se relaciona diacronicamente com as antagônicas relações hermenêuticas entre religião e mensagem e, noutro plano, entre Estado e verdade. O termo *hermenêutica* em grego significa “de preferência”, embora não exclusivamente, a compreensão e a exposição de uma sentença dos deuses,

de uma mensagem divina” (COTETH, *apud* GOMES, 2001, p. 26). Ora, se é verdade a mensagem divina, e se faz crer nas afirmativas nela contida, logo religião e Estado, este como maior parceiro histórico daquele, são equivalentes em essência de credibilidade, pois ambos publicam as principais determinações práticas da vida humana na realidade ocidental. Dessa forma, pode-se relacionar, *em primeira instância*, a superestrutura midiática, que notifica a ação e o posicionamento do Estado, sob a *aura* da oficialidade, a um código de verdade que pretende ser inquestionável.

Quanto à relação visibilidade nos *média* e credibilidade nas afirmativas do Estado, Weber afirma:

o olhar é disputado pelas verdades dos poderes políticos e midiáticos, na mesma proporção que se pretende educá-lo para que o risco de *duvidar do que se vê* seja mínimo. (WEBER, 2006, p. 120)

Ou seja, mesmo que aqui se identifique *verdades* no sentido de *afirmativas*, a tática é de que quanto maior a abrangência e veiculação das intenções políticas midiáticas, menor a possibilidade de descredibilidade e

desqualificação dos discursos econômicos, políticos, sociais e particulares.

3 – Descredibilidade

Por outro lado, tem-se observado a fragilidade da credibilidade nos órgãos estatais e privados, que prestam serviços de informação estatal, na medida em que sua compatibilidade com a realidade é questionada pelas mídias alternativas e de oposição. Por mais que a mídia que discorre sobre o Estado esteja apoiada na oficialidade dos atos estatais, e conte com a documentação necessária para a comprovação de suas afirmações, a credibilidade pública desta vem se enfraquecendo na medida em que as controvérsias do discurso midiático estatal são postos em questão e se tornam públicas.

Na contra mão das intenções midiáticas políticas e partidárias, que nos apontamentos de Gomes (2006) são tomadas como esfera de visibilidade pública *política* para se especificar a atmosfera da indústria da informação a serviço da imagem política, a credibilidade nestes

discursos ironicamente vem sendo esvaziada de *verdade*, ou pelos serviços especializados de informação de oposição, ou pela insatisfação discursiva apartidária que se inicia em pequenos grupos e toma dimensões de visibilidade.

Não é a toa que “os políticos (...) lutam para influenciar a construção das notícias, para administrar a própria apresentação ou ainda para tentar controlar a percepção de eventos públicos” (MAIA, 2006, p. 27). E, nessa inserção, não se pode esquecer que os prestadores de serviço de informação contam com profissionais especialistas em comunicação como, por exemplo, jornalistas. Segundo Weber (2006, p. 116), apesar das atribuições destes profissionais com a verdade, a exposição de um fato pode ser veridicamente unilateral, pois as múltiplas faces da verdade acabam sendo omitidas pela fragmentação e edição. Além do mais, em muito tem se observado a *espetacularização* de ações estatais simples, pontuais e publicamente inexpressivas.

Estes aspectos acentuam a ingenuidade *formal* das notícias para promoção política. As apresentações desses

espetáculos políticos se configuram como *tiros no escuro*. Não se sabe ao certo se elas terão repercussão negativa ou positiva, nos termos de Weber (2006, p. 120), “a vulnerabilidade do olhar é também a fragilidade da imagem”, ou seja, quanto mais *alegórica* a notícia for, no contexto de *espetáculo e carnaval*¹⁹ proposto por Ekecrantz (2006), menor a possibilidade de credibilidade.

Portanto, não é necessária uma reflexão mais voraz para se indicar “como se mede a veracidade de um interlocutor”, se não “pela coerência entre sua fala e sua ação” (GOMES, 2001. p. 55). Há de se encontrar legitimidade entre a teoria e prática, assegurando a validade dos discursos, das ações e dos trânsitos cotidianos dos indivíduos.

4 – Mídia, mídia estatal e classes populares

O *protagonismo* do Estado, em função de seus atores, políticos e gerentes em busca de votos, empobrece

¹⁹Melhor especificação dos termos em *Espetáculos Midiatizados e Comunicação Democrática: entre a hegemonia global e a ação cívica* de Jan Ekecrantz.

e esvazia a comunicação em sua esfera pública democrática. O discurso estatal veiculado nos meios de comunicação busca atingir um público-alvo bem específico: os eleitores. Neste projeto de convencer eleitores e amenizar o impacto das críticas da oposição, as imagens das necessidades reais das comunidades ficam na *opacidade*, borradas, nas palavras de Weber (2006). Então se parcializa fatos, se oculta escândalos e dá-se visibilidade ao efêmero e às ambições individuais.

Além de imposição de poder institucional sobre a mídia, em busca da deformidade da deliberação pública das comunidades, as agências que constroem a imagem pública do Estado manobram as realidades populares e suas reivindicações ao ridículo. No empenho de denegrir as investidas populares de busca de espaço de discussão e diálogo, desacreditam a voz popular tratando de difundir arbitrariamente as opiniões *simples* e, aos olhares dominantes, *confusas* de pessoas humildes que nada mais querem senão a deliberação sobre o papel e o dever do Estado. As articulações deformatórias dessas agências trazem a tragédia pessoal para o primeiro plano da

visibilidade, apagando o contexto social, econômico e cultural dos atores populares.

O *tratamento* estético e sistêmico da apresentação do Estado fica, em muito, superior, formalmente falando, em detrimento dos *espaços* de reivindicação que supostamente são disponibilizados nos *mídia*. Essa ridicularização do povo, como forma de desacreditar qualquer opinião não oficial é uma das tentativas, da mídia comprometida com Estado, de silenciar as reivindicações, marginalizando o povo do espaço público de comunicação.

Neste ponto, se pode observar as demarcações do Estado dentro do ambiente comunicativo e de visibilidade dos *mídia*. A importância da opinião pública se torna altamente relevante, por isso o impedimento de deliberações que ponham em risco a imagem estatal. A possibilidade de influência de decisões pela opinião pública é, então, apartada de cogitação. “Em suma, a esfera civil pode discutir o que quiser e quanto o queira, mas quem decide é a esfera política” (GOMES, 2006, p. 58).

Martín-Barbero clarifica que na América Latina os meios massivos ocultam os espaços culturais populares:

(...) do mesmo modo como a vida política da nação é quase sempre só a da *grande política*, a política dos grandes fatos e das grandes personalidades, e quase nunca a dos fatos e da cultura política das classes populares. (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 232)

Há de se estancar a propaganda política nos espaços públicos de comunicação democrática para que as classes populares possam criar seus espaços de comunicação. Para que as “reivindicações dos atores populares, não representados ou reprimidos pelo discurso político tradicional” (idem, p. 249), possam ser construídas dentro do interesse público coletivo, Martín-Barbero aponta a resignificação do espaço social no âmbito dos *mídia*, focalizando o *lugar onde se articula*, e não somente a introdução de um *tema* a mais em um espaço a parte.

Porém, esse espaço que se refere, a *esfera pública* em suas ampliadas concepções como apontada por Gomes (2006), constitui-se na arena, no *locus* público de

apresentação e discussão dos temas de interesse coletivo que podem ser conduzidos com sociabilidade por agentes sociais com a presença e articulações de movimentos sociais. Neste sentido, a proposta não se limita aos espaços midiáticos e não anula a resignificação apontada por Martín-Barbeiro (2008).

Nessa construção da *esfera de interesse público coletivo* onde haja uma *consciência democrática deliberativa* (GOMES, 2006) deve-se ter em vista a arena da mídia como elemento de importante aspecto comunicativo e educacional. A ocupação da mídia estatal, incluindo os variados meios de comunicação, como elemento essencial para a cultura das classes populares é um foco para possíveis novas visibilidades. A identificação e transparência da construção democrática da informação, comunicação e educação deveriam ser os reais compromissos do Estado com os espaços públicos de exposição midiática.

Contudo, a complexidade das relações entre o social e o político, não são de hoje problemáticas. Muito há de se reaver e pouco se tem oferecido. Maia (2006)

observa, em relação à produção acadêmica, que os fenômenos entre vida social e práticas políticas, intermediados pelos processos da comunicação midiática são um desafio. Pode-se compreender que o poder das governanças sobre o espaço midiático é ainda um distanciador das práticas cívicas. Por isso, há de se abrir as arenas populares para a deliberação pública e para a construção de espaços estatais de ação comunicativa para a ocupação popular. Pois, como idealiza Gomes (2001), tudo deve ser discutido coletivamente em busca do consenso.

5 – Considerações Finais

Este artigo tentou mostrar que as concepções de verdade, na *esfera de visibilidade pública*, estão mais relacionadas com as relações de Estado e religião do que com a transparência das informações divulgadas em nome do Estado. Que, na intenção de se passar por verdadeiras suas afirmativas, as agências estatais utilizam

a estrutura de visibilidade *dos média* e a *aura* da oficialidade do Estado.

Por outro lado, o presente texto relaciona a questão da descredibilidade no Estado, por meio de sua mídia e parceiros midiáticos, ao discurso auto-promocional partidário-político, que visa unicamente às eleições e os encargos de poder.

Debateu-se aqui, a falta de responsabilidade das agências midiáticas que prestam serviço ao Estado, na representação do popular e dos atores sociais. Defendeu-se então que as reivindicações populares devem estar focadas na abertura de espaços estatais nos meios de comunicação para a ação comunicacional democrática e identificação dos valores culturais e políticos dos grupos sociais no espaço midiático. Em suma, se propõe a criação de mídias específicas do Estado para a ocupação da cultura e da política das classes populares de forma democrática e coletiva.

REFERÊNCIAS

- CANCLINE, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2006.
- EKECRANTZ, J. *Espetáculos Mediatizados e Comunicação Democrática: entre a hegemonia global e a ação cívica*. In: MAIA, R.; CASTRO, M. C.(Org.). *Mídia, Esfera Pública e Identidades Coletivas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- GOMES, P. G. *Comunicação Social: Filosofia, Ética e Política*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.
- GOMES, W. *Apontamentos sobre o Conceito de Esfera Pública Política*. IN: MAIA, R.; CASTRO, M. C.(Org.). *Mídia, Esfera Pública e Identidades Coletivas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GÓMEZ, G. O. *Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI*. Comunicação & Educação, ano VIII, São Paulo, p. 57-70, jan./abr.2002.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria da ação comunicativa*. IN: GOMES, Pedro Gilberto. *Comunicação. Comunicação social; filosofia; ética; política*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1997.
- _____, Jürgen. *Consciência Moral e agir comunicativo*. 2ª Edição. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____, Jürgen. *Sobre a estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo*. In: *Consciência Moral e agir comunicativo*. 2ª Edição.

- Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____, Jürgen. *Direito e Democracia: entre faticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. I e II, 1997.
- _____, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Sperber. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2007.
- _____, Jürgen. *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola públicas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- MAIA, R. *Mídia e Vida Pública: modos de abordagem*. IN: MAIA, R.; CASTRO, M. C.(Org.). *Mídia, Esfera Pública e Identidades Coletivas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio De Janeiro: Ed. UFRJ, 2008.
- MELLO, G. N. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do Século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa*. 11.ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola*. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). *As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. *Ensaio de Comunicação e Semiótica – da Teoria ao Texto*. Academia Editorial: São Paulo, 2007

WEBER, M. H. *Visibilidade e Credibilidade: tensões da comunicação pública*. IN: MAIA, R.; CASTRO, M. C.(Org.). *Mídia, Esfera Pública e Identidades Coletivas*. Ed. UFMG. Belo Horizonte, 2006.



CAPÍTULO 7

RÁDIO ESCOLA: A SERVIÇO DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA ESCOLAR

MOREIRA, Dorosnil Alves²⁰
SOARES, Domingos Perpetuo Alves²¹

1 – Introdução

A escola tem exercido uma função social de transmissão do saber sistematizado através de gerações. No Brasil, a existência desta instituição está ligada a hegemonia das classes dominantes, as classes menos favorecidas foram cerceadas do acesso à educação através de políticas públicas excludentes. A Educação engloba diversas atividades sociais, e no processo de universalização e acesso ao ensino, a escola tornou-se ineficaz, com suas estruturas físicas inadequadas, bem

²⁰ Doutor em Educação. Professor da Fundação Universidade Federal de Rondônia. e-mail: dorosnil@unir.br

²¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. e-mail: domingossun@yahoo.com.br

como, o tempo escolar, o projeto pedagógico e as atribuições dos atores sociais; neste processo histórico do redimensionamento da escola, a ela foi atribuída toda a responsabilidade formativa dos cidadãos, mutilando qualquer integração com outros grupos diferenciados. Desta falta de sinergia originou-se o isolamento da escola, tensionada pela sociedade descrente dos projetos educacionais descontínuos, fragmentados, sem construção coletiva. Existe um distanciamento entre a escola e a sociedade, fruto de expectativas não correspondidas de ambas as partes. Este embate entre escola, família, e sociedade em geral, é abordado por Baccega:

As tradicionais agências de socialização-escola e família-vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. Há entre elas um embate permanente pela hegemonia da formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Esta disputa constitui o campo comunicação/educação (educomunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências. (BACCEGA, 2009, p. 31)

A dissociação entre a escola e a sociedade é relegada por Mello:

A escola não é mundo à parte da sociedade. Além dela, atuam as igrejas, os partidos, os sindicatos, os meios de comunicação, as manifestações culturais. É da ação educativa conjunta de todos esses elementos que se formam as consciências, os valores, os projetos de vida, as opções ideológicas. Propor que a educação escolar substitua todos eles, é pior que pode acontecer porque irá desviá-la de seu objetivo fundamental [...] que é dar acesso ao conhecimento sistemático e universal. (MELLO, 1990, p. 31)

Uma convivência democrática na escola requer diálogo, participação efetiva de toda a comunidade escolar, na busca de soluções de conflitos e na construção de valores éticos. A concepção democrática na Educação sempre teve ligada a um histórico de exclusão, trazendo como consequências a repetência e a evasão escolar. A garantia do acesso e da permanência não representou um discurso hegemônico do Estado, segundo Oliveira (2001, p. 95). O Estado em se tratando de democratização do ensino, assumiu posições ambivalentes, ora assume o discurso da universalização, e em contraponto adota

políticas de contenção de gastos públicos para o setor da educação. Nos anos 90 houve uma forte pressão popular pela democratização do ensino público, em especial da Educação Básica, sobretudo com argumento que além do acesso e da permanência, devia velar pela qualidade de ensino oferecido. Assim, democratização segundo Azanha, de cunho mais político, intenção inclusiva significa:

(...) é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. [...] Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica. (AZANHA, 1987, p. 41)

Com o advento dos avanços tecnológicos, os conhecimentos sistematizados não mais são apreendidos somente nas salas de aulas e bibliotecas, e sim, navegam em complexas redes, sendo veiculados em novos meios

de comunicação, cita-se a internet. Estas novas tecnologias da informatização e da comunicação interferem na produção dos saberes, momento em que reforça a importância do conhecimento e interliga as pessoas excluindo aquelas que não têm acesso às mesmas. A celeridade dos acontecimentos contemporâneos instiga a uma ressignificação da função social da escola, em face da sociedade do conhecimento, fazendo-a repensar sua organização, sua gestão, redefinindo tempos e espaços escolares, meios e novas formas de transmissão dos saberes.

Sabemos que a escola brasileira passa por uma profunda crise de identidade pedagógica e cultural construída pelas novas exigências impostas pela modernidade e pelas Políticas Neoliberais. Assevera Sartori que:

Neste século da comunicação, a globalização também contribuiu para abalar as estruturas e quadros de referência que serviam de parâmetros a indivíduos e coletividades. Capaz de uniformizar a sociedade, de manipular e impor padrões alheios à sociedade local e, paradoxalmente, promover um renascimento de valores culturais locais,

a globalização trouxe, no rastro de sua passagem, uma exacerbação das desigualdades sociais e acirramento da exclusão social, tanto internamente aos Estados quanto no plano internacional, o que gerou uma evidente erosão social da cidadania. (SARTORI, 2009, p. 2)

E dentre as inovações tecnológicas citadas, o rádio bem antecessor a este processo de modernização se configura como alternativa de veiculação comunicacional no interior das escolas. O rádio é uma mídia, considerado um veículo de comunicação de massa. No Brasil a primeira experiência radiofônica ocorreu em 1922, no entanto, somente em 1932 foi instalada a primeira emissora de rádio. Podemos considerá-lo a mídia mais democrática pelo fácil acesso, e um produto de preço popular. O rádio não tem fronteiras quando se trata de classes sociais, pois da classe abastada a menos favorecida as notícias são socializadas, levando entretenimento, informações as populações; resguardados os períodos históricos em que serviu de aparelho ideológico para divulgar projetos autocráticos de governo.

Ao conhecer a história dos primeiros tempos do rádio no Brasil e a sua importância para a divulgação de uma ideologia, torna-se possível entender porque o poder público procurou, desde o início, manter sobre controle os meios de comunicação. E diante do arcabouço de informações geradas pelas diferentes linguagens, recursos tecnológicos informacionais, os meios de comunicação de massa, a cultura livresca das escolas, com currículos conteudista fechados, estão fragmentados, não conseguem estabelecer um tipo de comunicação eficiente que estimule a promoção de uma educação de qualidade, nem conseguem resolver seus conflitos internos da gestão escolar; arraigada a práticas autoritárias de cerceamento da participação coletiva da comunidade e do seu entorno.

Urge a necessidade de a escola proporcionar experiências significativas de aprendizagem aos alunos, reaproximar a comunidade da escola, oportunizando a participação na gestão, fazer do ambiente escolar um espaço salutar de práticas discursivas, reiterada por Soares:

Na verdade, uma educação eficiente precisa-se inserir no cotidiano de seus estudantes e não ser um simulacro de suas vidas. Fazer sentido para eles significa partir de um projeto de educação que caminhe no mesmo ritmo que o mundo que os cerca e que acompanhe essas transformações. Que entenda o jovem. E não dá para entendê-lo, sem querer escutá-lo. (SOARES, 2011, p. 8)

A rádio escola torna-se um importante ecossistema comunicativo dentro da escola, é uma ferramenta pedagógica que vai contribuir para sanar a deficiência do letramento. Pode transmitir uma programação elaborada pelos alunos vinculada à realidade local, contribui para ampliar a noção de cidadania, estimulando a criação das representatividades políticas dos segmentos da escola, aguça o desenvolvimento das artes, e socializa as informações.

E um campo epistemológico que pode contribuir para acelerar este processo é a educomunicação, referendada por Soares (2011, p.15), como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os

seguimentos humanos, especialmente da infância e juventude.

2 – Local da pesquisa e relatos da experiência

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Capitão Cláudio está situada na rua João Elias de Souza, nº 301, bairro Cidade do Lobo, em Porto Velho/Rondônia. Construída no ano de 1989, durante o Governo de Jerônimo Santana, pelo decreto nº 4128, de 05 de abril de 1989, publicado no Diário Oficial do Estado de Rondônia, no dia 12 de abril de 1989.

A E.E.E.F. Capitão Cláudio, recebeu este nome em homenagem a primeira diretora Sandra Cristina Santos Costa, filha do capitão Cláudio Manoel, militar do 5º Batalhão de Engenharia e Construções, que prestou relevantes serviços à cidade de Porto Velho. Foi criada com o objetivo de atender uma enorme demanda de alunos que se encontravam fora de sala de aula, oriundos de famílias de classes populares dos bairros: Cidade do Lobo, Cidade Nova, Caladinho, Belvedere e outros

bairros adjacentes. Segundo os relatos dos membros da comunidade, a década de 90 foi de extrema precariedade na escola, informativo Capitão (2010, p.2):

Faltava material em todos os setores da escola, salas de aulas com poucas carteiras, espaço físico inadequado para a prática de atividades esportivas, falta de professores, e até mesmo material de limpeza, além disso, tinha o vandalismo que insistia em reinar dentro da Escola Capitão Cláudio.

A atual Gestão Escolar que administra a escola por mais de uma década é composta pelo Diretor Prof. João Jorge da Silva e pelo Vice-Diretor Prof. Jorge Luís da Silva. A gestão empreendida pelos citados professores instituiu um dinamismo na maneira de administrar, promovendo uma intensa integração com a comunidade escolar, fomentando a criação de projetos sociais arrojados, incentivando a cultura e o esporte, a participação maciça dos segmentos da escola nas ações voluntárias do bairro. Ações corroboradas pelo aluno Holanda (2010, p.2): “estudei entre 1994 e 2000, nesse tempo a escola tinha diversos problemas, fazendo alguns

alunos se desmotivarem em estudar, entretanto agora está bem melhor com várias opções de ensino-aprendizagem”.

Outra prática citada pela comunidade como um diferencial na nova gestão, diz respeito ao incentivo as práticas pedagógicas docentes diferenciadas, a valorização do corpo docente, e conseqüentemente, a execução de projetos, inovando nas atividades significativas de aprendizagem, e fazendo da escola, um palco de práticas sociais através de programas governamentais, como o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação foi instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. Constitui-se numa ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais, e a valorização da

diversidade cultural brasileira. É operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O programa atende prioritariamente escolas de baixo IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica), situadas nas grandes capitais, regiões metropolitanas e cidades medianas marcadas por situações de vulnerabilidade social. O decreto Nº 7083-27/01/2010 considera tempo integral o período superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, considerado as atividades exercidas fora do ambiente escolar. Dentro do Programa Mais Educação a Escola Capitão Cláudio escolheu o macrocampo Educomunicação como forma de melhorar o convívio escolar interno e do entorno da escola, através da inserção de um ecossistema comunicativo, a rádio escola. Tarefa árdua segundo Barbero:

O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que

contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve o seu encanto. (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 6)

Depreende-se que a Educomunicação é um campo epistemológico novo, e a apreensão e aplicabilidade de conceitos como ecossistema comunicativo, ainda demandam tempo para se incorporarem no ideário pedagógico da instituição, mas sua interface na gestão escolar é perceptível em face do ostracismo de outrora, diferente do que se torna a partir do macrocampo educomunicação, um emergente e estratégico recurso para o convívio salutar, capaz de arrefecer a violência do interior e no entorno da escola e modificar as práticas pedagógicas. Reitera Soares:

Um ambiente escolar educ comunicativo caracteriza-se justamente pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas

(interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pedagogia de projetos) elementos que conformam a pedagogia da comunicação. (SOARES, 2011, p. 45)

A participação da Comunidade Escolar tem exigido uma co-gestão, desencadeando a melhoria do clima escolar, melhor desempenho nos indicadores educacionais do SAEB, preservação do patrimônio escolar, e a criação dos Projetos: Semana da Família na Escola, Planeta Teen (informativo escrito), Gincap (gincana cultural), e o carro chefe de todos, a Rádio Escola Estação Alternativa; realizações significativas da Escola Capitão Cláudio.

A rádio escolar Estação Alternativa funciona como interlocutora entre a escola e a comunidade escolar, promovendo cultura, entretenimento, e ações para criação de vínculos afetivos entre os atores sociais, na promoção da paz e na prevenção da violência na escola e em seu entorno. A programação da rádio escola é apresentada durante os horários de intervalo, e em outras ocasiões especiais. É coordenada pelos professores que junto com a equipe de alunos revisam as pautas, e priorizam a

cultura, o entretenimento e a divulgação da produção pedagógica da escola. Também funciona como utilidade pública, divulgando assuntos relativos às necessidades mais prementes do bairro, e ações de cidadania.

Inferese que pelo rendimento obtido pelos resultados da Prova Brasil, relatados pelos professores, uma acentuada melhoria na produção de textos, e leitura. Na oralidade que não faz parte da prova, também houve melhoria significativas detectadas através da apresentação de trabalhos orais em seminários e pesquisas. Quanto a disciplina escolar, diminuíram acentuadamente os conflitos internos, principalmente a violência que era uma barreira ao convívio democrático. Registra-se o rodízio de alunos na coordenação das programações oportunizando a participação de todos.

Apesar de todas as contribuições do campo da educomunicação ter arrefecido os entraves que permeiam as atividades da Escola Capitão Cláudio, num passado não muito distante, eram enormes as barreiras do convívio democrático tensionada pelos conflitos e competições entre os membros da comunidade escolar,

tais como: as já citadas violências no agrupamento de gangues, galeras, violência por parte de alguns docentes, manifestado através de preconceitos, agressividade e despreparo psicológico. A droga e o álcool, o desinteresse dos alunos em aprender, o autoritarismo da gestão com intuito de repressão aos conflitos, e a falta da participação da comunidade na tomada de decisões da escola, foram entraves que distanciaram os segmentos da comunidade escolar, por refletirem uma desigualdade social advinda do Estado, que não garante os direitos sociais mínimos, bem como, a distribuição de renda mais justa.

A escola atualmente está em fase de implantação do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil; instâncias que podem contribuir para estreitar ainda mais os laços entre os membros da comunidade por serem representações legítimas do processo democrático. A participação é imprescindível para aceitação e lisura do processo, reiterada por Diaz, acrescida à tarefa e ou/ trabalhos realizados na rádio escola:

a participação é inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitiva até as associações, empresas e partidos políticos de hoje. Neste sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade. (DIAZ, 1999, p. 17)

Esta participação ultrapassa as instâncias colegiadas da escola, e ganha espaço através de espaços midiáticos que podem ser disseminados no interior da instituição, contemplada por Soares:

A participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo de produção midiática tem demonstrado consequências interessantes. Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. Eles se abrem para a compreensão crítica da realidade social e ampliam seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa [...] a participação os levou a maior conhecimento e a maior

interesse pela comunidade local, inspirando ações coletivas de caráter educ comunicativo. (SOARES, 2011, p. 31)

As diversas manifestações de prática educativas se multiplicam diante da gama de significados expressos através da arte e da tecnologia. A arte na sua multiplicidade de formas de expressão pode conter ingredientes essenciais para crianças e adolescentes: serem ouvidos e valorizados.

Não tão distantes talentos natos são descobertos no interior da escola, escamoteados ainda por uma escola com práticas de ensino tradicionais. Outra manifestação que ajuda a aproximar os alunos da escola que idealizam como prazerosa, diz respeito ao uso da tecnologia, não limitando somente a operacionalização de máquinas, mas fazendo uso social das mesmas através de redes sociais. Nas palavras de Soares (2011, p.51) “o que se aprende na escola deve fazer sentido, e ajudar a resolver problemas relevantes na vida real”.

Neste contexto de integração e articulação curricular a Educomunicação recria um clima harmônico

e prazeroso para o aluno. Estar na escola passa não só pela apreensão de conteúdos, mas torna-se um lugar agradável, e em alguns casos, mais relevante que a solidão dos lares, em que não podem dialogar com ninguém. Através da comunicação as crianças e adolescentes têm a oportunidade de expor suas ideias, suas experiências tenras de vida. A Rádio Escola torna-se uma importante ferramenta de inclusão e fomento para o desenvolvimento pleno da cidadania, repercutindo no ensino-aprendizagem, como instrumento para subsidiar práticas construtivistas, através da contextualização e da interdisciplinaridade.

3 – Considerações Finais

Os desafios para articular e promover a ação das pessoas no processo democrático de participação na escola evoluiu consideravelmente, mas ainda necessita de fortalecimento. O aprendizado democrático requer espaço para ampla discussão, aceitar regras, refutar outras, pela construção de um projeto comum. Um dos princípios do

ensino mais propalado na sociedade e presente na constituição federal é a gestão democrática, condição indispensável para o cidadão participar ativamente na construção de políticas públicas, e nas gestões educacionais. O construir coletivo incute uma atribuição de corresponsabilidade nos atores envolvidos, e otimiza resultados que a escola deseja atingir. Esta tarefa não é fácil, reconhecer e aceitar diferenças num ambiente que denota poder. O caminho mais curto é através do diálogo, da confiança, da articulação de um projeto pedagógico construído coletivamente, que seja participativo, de tomadas de decisões consensuais por parte de toda comunidade escolar. Dos referenciais de política públicas emergentes, infere-se a grande contribuição que a Educomunicação pode efetivar, a reconstrução dialógica escolar resguardada as resistências a este campo epistemológico. Através dos ecossistemas comunicativos a Educomunicação pode desmistificar as teias de relações reprimidas por práticas autoritárias arraigadas a regimes ditatoriais e políticas assistencialistas, pela falta de

transparência na gestão, pelo financiamento de uma escola para poucos.

A crise de identidade pedagógica da escola é intensa, não consegue dar conta sozinha, de recriar um novo olhar sobre o multiculturalismo, sobre o pós-moderno. O modelo está tão desgastado que iniciativas como a rádio escola assustam pela proporção que opera novos saberes, instiga a uma nova comunicação, emerge para a reflexão da ressignificação de novos currículos. Desta pesquisa inconclusa depreende-se que a melhoria da convivência na escola requer um canal que promova a dialogicidade. A Educomunicação desvela o apoderamento de uma atmosfera comunicacional capaz de legitimar as construções coletivas no ambiente escolar, na efetivação de práticas educativas mais edificantes, em que os atores se reconheçam como agentes transformadores.

A Rádio Escola não é somente um produto midiático, mas um importante veículo para mediar o fluxo de relações e conflitos no âmbito escolar, capaz de rearticular a proposta pedagógica da escola, democratizar

a gestão escolar, socializar as regras de convivência e condutas, e arrefecer as desigualdades, num pleno exercício de cidadania.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora

Nacional, 1987.

BACCEGA, Maria Aparecida. In: CITELLI, Adilson Odair (org): *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

DIAZ BORDENAVE, Juan. *O que é participação*. 8ªed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

INFORMATIVO, *Capitão Informa*. Porto Velho, 2010.

MARTIN-BARBERO, J.M. *Cidade Virtual: Novos cenários da comunicação*. Revista Comunicação Educação nº 11. São Paulo: Moderna, 1998.

MELLO, Guiomar. *Social Democracia e Educação: teses em Educação*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Dalila. *A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado*. In: SÍRIA, Naura(org). *Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SARTORI, Ademilde Silveira. *Concepção dialógica e as NTIC: A Educomunicação e os Ecosistemas Comunicativos*. ECA/USP, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, aplicação: Contribuição para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

CAPÍTULO 8

TELEDUC: INTERFACE DA MEDIAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

BRASILEIRO, Tania S. A.²²
NUNES, Elizane Assis²³

1 – Introdução

Atualmente existem numerosos problemas nas práticas educacionais, principalmente neste novo paradigma da sociedade do conhecimento, onde o uso das novas tecnologias deixa de ser apenas uma necessidade individual e passa a ser coletiva.

Com isto, a Educação vive um tempo revolucionário diante dessa sociedade, promovendo uma nova revolução educacional impulsionada pelos avanços

²²Pós-Doutora em Psicologia, pelo IP/USP. Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professora da Universidade Federal do Pará – Campus de Santarém. Orientadora do projeto de pesquisa Teleduc. E-mail: brasileirotania@gmail.com

²³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: elizane.unir@gmail.com

tecnológicos. Devemos ensinar e aprender com processos participativos de compartilhamento, por meio de comunicação aberta, confiante e motivacional. Pensando nisso destacamos uma importante contribuição à construção do conhecimento com o uso das novas tecnologias (NTIC), o TelEduc como recurso didático no ensino presencial nos cursos de Pedagogia. A partir disso procuramos elaborar o artigo em três dimensões:

1) Abordamos o ambiente virtual TelEduc como interface da mediação pedagógica na formação inicial de professores.

2) Descrevemos a perspectiva metodológica adotada no referido ambiente virtual que facilita a relação constituída pela comunicação, conhecimento e aprendizagem.

3) Partindo disso refletimos a proposta de uma nova área do conhecimento. Nas considerações finais percebemos a importância das possibilidades comunicativas nos ambientes virtuais e o papel fundamental do TelEduc no curso de formação inicial de professores e finalizamos ressaltando os desafios da sociedade digital e os meios para superá-los com a proposta de uma Educomunicação.

2 – TelEduc como interface da mediação pedagógica na formação inicial de professores

O ambiente da plataforma virtual TelEduc é um *software* de livre acesso, pensado e desenvolvido por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada a Educação), para realização de cursos à distância através da Internet, com orientação de professores da Universidade de Campinas e que pode ser baixado de forma gratuitamente no *site* do NIED: <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>.

Podemos verificar que inicialmente pode ter sido pensado para atender as necessidades da Educação a Distância, mas por ser um software livre é viável que também seja usado para proporcionar uma parceria do ensino presencial e virtual potencializando a utilização do computador como instrumento mediático de saberes. Diante das novas possibilidades de ensinar e aprender no ciberespaço, com o uso da internet, não se justifica mais centrar esse processo apenas na presencialidade das aulas magistrais. A Educação visa a formação do sujeito

integral que se preocupa com o sensorial, o intelectual, o emocional, o ético e o tecnológico.

Com o advento da Internet e a evolução da (TIC) surgiram novas possibilidades de comunicação, de acesso à informação e como decorrência, a ampliação de oportunidades de aprendizado. Com isto estes avanços incrementam os espaços de diálogo e de intercomunicação, fazendo possíveis outras formas de acesso e criação de informação com novas modalidades de comunicação (BRASILEIRO; RIBEIRO, 2008, p. 13).

Dessa forma é necessário propor a utilização de uma ferramenta que viabilize a utilização de recursos computacionais na ação do professor na Educação presencial disponibilizando aos alunos da graduação outra maneira de trocar informações. É nesse sentido que saliento a importância do TelEduc, acrescentado ao papel do professor orientador comprometido em promover mudanças na prática pedagógica e interagir com as exigências do mundo contemporâneo. Não tratamos aqui de se enquadrar nas exigências, de se adaptar as demandas, mas de educar através da comunicação partindo de uma perspectiva em que o conhecimento se

desenvolve em aprendizagem numa relação que se dá no ensinar e aprender.

Não se trata, pois de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro dessa perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto (...). É preciso criar novos modelos de relação pedagógica e comunicativa para que os adultos ensinem não os que os jovens devem aprender, mas como fazê-lo; (SOARES, 2011, p, 23-24)

Para isso há que reconhecer que os usos de ambientes virtuais favorecem o compartilhamento de saberes e garantem à possibilidade de leitura de mundo que valoriza a diversidade pedagógica e ressignifica as formas de atuação da mídia, favorecendo por meio da comunicação uma leitura que não serve para a alienação, mas para a emancipação dos educandos. Nesse caso os egressos do curso de pedagogia, pode-se chamar, os futuros formadores de opiniões, estarão aptos a usar as novas tecnologias para revolucionar o uso das mídias na educação. Nesse sentido, defendemos que o uso do

TelEduc pode consolidar a garantia de uma formação que subsidia a práxis pedagógica que se constituem em ferramentas que facilitam a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem.

3 – TelEduc: comunicação, conhecimento e aprendizagem

No *site* <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/> podemos verificar que no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) TelEduc existem ferramentas que facilitam o aprendizado oportunizando uma educação aberta, cooperativa, colaborativa e interativa, que se divide em: Ferramentas de coordenação: responsáveis por organizar as ações do curso; Ferramentas de administração: visão do formador do curso, responsáveis por apoiar o formador no curso; Ferramentas de comunicação: responsáveis pela interatividade entre os participantes do curso seja ele aluno ou professor. Estas ferramentas foram idealizadas pelos seus usuários segundo suas necessidades, e isso o diferencia das demais

plataformas em EAD, pois facilita o seu uso aos que não possuem uma cultura do uso das tecnologias da informação e comunicação e por ser um *software* livre que requer muito pouco para ser instalado (um computador com configuração mínima de Pentium II, 64 MB de RAM, 4.5 GB de disco rígido).

Sua característica principal é a disponibilidade de atividades como: Agenda para organização da programação, Material de Apoio na ferramenta Atividades, Portfólios facilitando as intervenções do professor, o Bate-Papo interagindo conhecimentos, Diário de Bordo registrando a vivência dos participantes, Parada Obrigatória para reflexões significativas, Mural disponibilizando informações gerais e Fóruns para discussão de temas propostos pelos sujeitos aprendentes. Esses espaços, além de ajudarem na organização e gerenciamento, funcionam como espaços motivadores no processo educativo na sala de aula presencial tornando-as mais atrativas, dinâmicas, participativas, e colaborativas, contribuindo na aproximação de alunos e professores a esta nova realidade educacional. O uso do TelEduc na

formação inicial de professores, além de promover na plataforma a participação de todos criando um espaço mediador da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem, serve como suporte para entender os desafios e as possibilidades da cultura da mídia na educação.

A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às Instituições, às crenças e às práticas vigentes. No entanto, o público pode resistir aos significados e mensagens dominantes, criar sua própria leitura e seu próprio modo de apropriar-se da cultura de massa, usando sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidade e forma de vida próprios. Além disso, a própria mídia dá recursos que os indivíduos podem acatar ou rejeitar na formação de sua identidade em oposição aos modelos dominantes. (KELNER, 2001, p.11)

É preciso criar novos modelos e novos campos de relação de e entre saberes. Sabemos que apesar do modelo de formação tradicional transformar-se ao longo do tempo, é necessário que haja uma aceleração com a atual necessidade da aprendizagem autônoma e criadora

que as novas tecnologias propõem. Considera-se o ambiente de aprendizagem TelEduc como um auxílio nessa dinâmica de inovação e defende-se o uso do mesmo para a construção do conhecimento coletivo, desde a aula universitária como elo entre as aulas presenciais e virtuais, que facilita o aprendizado significativo de outras linguagens na construção coletiva do conhecimento e, o compromisso com o processo de reconstrução do conhecimento que propõe, até os desafios da construção da democratização da educação, da comunicação e das novas tecnologias no ensino público.

Supera-se assim os paradigmas educacionais vigentes de doutrinação ideológica rígida que usam as mídias para manipular e subjugar as classes menos favorecidas. Em nossa opinião, o TelEduc pode ser usado por um educador/comunicador para desenvolver uma ação comunicativa no próprio ato educativo mediado pela novas tecnologias.

4 – TelEduc: a ação comunicativa pensada e promovida a partir da perspectiva da Educomunicação

Primeiramente far-se-á uma síntese do conceito do termo Educomunicação e o que essa nova área do conhecimento propõe como inovador para que os meios de comunicação, ou seja, a ação comunicativa passe a exercer um papel importante na educação.

Em uma síntese, é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal, e não formal no interior do ecossistema comunicativo. Posto de outro modo, a comunicação deixa de ser algo tão somente midiático, com função instrumental, e passa a integrar as dinâmicas formativas, com tudo o que possa ser carreado para o termo, envolvendo desde os planos de aprendizagem (como ver televisão, cinema, ler o jornal, a revista; a realização de programas na área do audiovisual, da internet), de agudização da consciência ante a produção de mensagens pelos veículos; de posicionamento perante um mundo fortemente editado pelo complexo industrial dos meios de comunicação. (COSTA; CITELLI, 2011, p.8)

Pode-se dizer que a ação comunicativa na educação parte da premissa de assegurar que seja praticado, sistematizado e aprofundado todos os itens da citação acima no que diz respeito às perspectivas pedagógicas da Educomunicação, que agora já se conhece. Nesse sentido pode-se usufruir da plataforma virtual de aprendizagem TelEduc para que se possa efetivar através de suas ferramentas de comunicação, que são as responsáveis pela interatividade entre os participantes do curso, seja ele educador ou educando, estratégias de atividades no ciberespaço que possam ter como meta a democratização do uso das tecnologias digitais nas escolas públicas. É, portanto provável a consolidação desse novo campo de intervenção social denominado de inter-relação da comunicação com a educação (Educomunicação). Por um longo período as tecnologias e as mídias caracterizaram-se pela exclusão. No panorama atual, a Educomunicação propõe o enfrentamento da prática excludente e propõe como desafio a prática revolucionária para a busca da valorização dos aspectos da cultura contextualizada.

Enfrentando os desafios, a comunicação/educação estará apta a levar os alunos a uma produção que valorize os aspectos da cultura em que vivem, que abra discussões sobre a dinâmica da sociedade, sua inserção na totalidade do mundo, conhecendo-o para modificá-lo-reformando-o e/ou revolucionando-o, numa nova linguagem audiovisual, num novo mundo. (BACCEGA, 2011, p.41)

As plataformas de aprendizagem são um novo espaço da comunicação, logo, um espaço de construção de saberes, que representam o mundo. A linguagem audiovisual, por exemplo, pode revolucionar o aprendizado no ensino presencial e na construção do saber na e com a mídia, no e com o mundo. O TelEduc pode protagonizar esse modo de atuação e produção do conhecimento que advém dos traços do ecossistema comunicativo, concebido pela Educomunicação. Para se sintetizar segue a citação:

Congregando várias práticas e possibilidades educativas, como a educação a distancia, o uso de software educativo, a Internet como instrumento de aprendizagem, a TV, o vídeo educativo e etc., a promoção da

educação mediada por tecnologias requer um repensar da escola, da sala de aula e da própria organização do trabalho pedagógico, em uma vertente que Soares (2002) intitula de “educomunicação”. (SOARES apud SANTOS, 2010, p.16)

5 – Considerações Finais

Nesse estudo foi possível perceber que as novas tecnologias não devem ter uma posição ingênua, reducionista e instrumental na educação pública, mas oferecer possibilidades comunicativas e dialógicas no intuito de que ela realmente responda às necessidades do contexto escolar. No que se refere ao uso do TelEduc, no curso de Pedagogia como recurso virtual de apoio ou complemento do ensino presencial exerce um papel fundamental neste processo, pois proporciona uma nova concepção de construção de conhecimento com suas ferramentas de comunicação/ educação.

É essencial antes de tudo, que os educadores enfrentem os desafios evidenciados pela sociedade do conhecimento alicerçados em práticas que cumpram os objetivos pedagógicos e não políticos. Com isso estamos

propondo uma educação pautada no compromisso de pensar as novas tecnologias, a cidadania, a escola, a educação, a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem, ou seja, a Educomunicação.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, Tania S. A.; RIBEIRO, Marcello B. *O Teleduc como recurso tecnológico ao ensino presencial na Universidade Federal de Rondônia*. In. AMARAL, Nair G. F.; BRASILEIRO, Tania S. A. *Formação docente e estratégias de integração Universidade/escola nos cursos de licenciatura*. V. II. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 11-24

CITELLE, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas 2011.

SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. *Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual*. Brasília, Ed.Liber Livro, 2010.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia- estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós moderno*, tradução de Ivone Castilho Benedetti. SP, Bauru: EDUSC, 2001.

CAPÍTULO 9

MEDIAÇÃO ESCOLAR E HABILIDADE NA COMUNICAÇÃO: UM DESAFIO À VIOLÊNCIA

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira²⁴
OLIVEIRA, Hélder Risler de²⁵

1 – Introdução

O fenômeno de maus tratos entre iguais emerge e submerge de acordo com a complexidade das sociedades. Sabe-se que onde há miséria econômica, a falta de espaço vital para sobrevivência, o desemprego e a falta de afeto, os modelos de convivência sejam mais desestruturados. Neste sentido a ausência ou a falta de comunicação ativa, causa o isolamento que acaba levando o sujeito para frente da tela de televisão, dentre outros males; pois é aqui que deságuam um número crescente de pessoas com

²⁴ Pós-Doutora em Cultura Contemporânea. Pesquisadora visitante do Programa Avançado em Cultura Contemporânea - UFRJ. Prof^a do Programa de Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: profalazuin@unir.br.

²⁵ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia. e-mail: hrisler@gmail.com

uma existência supostamente amoral (ORTEGA; MORA-MERCHÁN, 1997).

Os mecanismos de regulação social estão em crise e ter a pretensão de que a escola ponha fim a todos esses males equivaleria a delegar aos mais jovens a prática, socialmente atrasada, de uma ética mundial inclusiva de alcance universal²; porém nenhuma instituição educacional pode deixar de acreditar no compromisso de criar um clima mais seguro e acolhedor onde possam realizar as tarefas de ensino aprendizagem.

A resposta à inquietude originada desta demanda de violência pode traduzir-se no aumento de medidas de segurança nas escolas, na promoção de atitudes e procedimentos encadeados ao diálogo e ao consenso, e na profunda revisão das estruturas que, formal ou informalmente, sustentam a cultura de cada comunidade educacional e o contexto que a circunda.

Nas palavras de (HARRIS, 2001, p.33) estaríamos considerando manter a paz (peacekeeping), praticar a paz como forma de relação interpessoal (peacemaking): o

cultivar a paz como hábito de convivência e justiça social (peacebuilding).

Do nosso ponto de vista estes três enfoques podem e tem que coexistir no seio da comunidade educacional, proporcionando um leque de possibilidades para atuar de maneira flexível e eficaz em cada circunstância. O desprezo em relação à vitimização entre iguais, por exemplo, tem que ser contundente, tão logo se detecte e não se deve ser tolerado de forma alguma³. Neste sentido, a existência de normas e de sanções vinculadas ao não cumprimento destas, resulta obviamente necessárias. Contudo as escolas não deveriam conformar-se com a aplicação de medidas de contenção, mas sim se faz necessário um trabalho pedagógico extensivo e suscetível de construir um ambiente onde, de maneira generalizada e inquestionável, não se aceite nenhuma forma de violência e avançando um pouco mais, se promova a não violência ativa.

Felizmente, nem todos os conflitos advém de atos de violência, nem estes se repetem de forma sistemática vitimizando pessoas e grupos. Há muitas situações na

vida de uma escola em que os conflitos se manifestam em forma de tensão, choque inquietude, desequilíbrio, etc, focalizando a atenção dos diferentes atores a questões que devem ser reconsideradas, nunca afogadas, pelos canais de diálogos. É aqui onde o conflito se traduz em possibilidade de crescimento e desenvolvimento intrapessoal e interpessoal que reverte na evolução da instituição escolar.

A transição da passividade à violência e de diálogo construtor de consenso, não é nada fácil: é necessário o domínio de certas habilidades e o exercício de atitudes que promovam a paz. Estas habilidades e atitudes devem levar a praticar a satisfação de duas das premissas mais destacadas do processo de ensino aprendizagem entendidos desde o construtivismo: funcionalidade e significação (DELVAL, 1997, p.12). É dizer, os conhecimentos adquiridos devem ser utilizados em distintas circunstâncias e momentos da vida e, ao mesmo tempo, tem que incorporar-se à própria bagagem intelectual. Por isso, ao lecionar para alunos e alunas sobre o que é certo ou errado, sem análise do papel dos

direitos humanos, costuma-se deixar marcas equivocadas na formação, de crianças e adolescentes, que mais tarde reproduzirão esses equívocos.

Indubitavelmente, a atual concepção de educação exige conjugar formação humana com formação acadêmica. Não obstante, enquanto a aquisição de conhecimento instrumental se torna cada dia mais acessível dada a quantidade, a qualidade e a diversidade de recursos a nosso alcance, o encontro entre os dois componentes da educação, acadêmica e humana, desequilibra a balança. Provavelmente, o verdadeiro fracasso escolar tem menos relação com o baixo nível de conhecimento formal que demonstram alguns alunos que com o decepcionante distanciamento do direito e do dever de aprender de um crescente número de crianças e adolescentes. Portanto, não será na linha dos meios materiais ou virtuais onde buscaremos via de regra o progresso, mas no potencial de crescimento humano de cada pessoa, que, convenientemente cultivado, constitui um recurso valioso e que parece inesgotável.

É na conjunção entre clima de convivência pacífica e formação humana onde adquirem sentido os programas de mediação escolar. Por um lado, a ação mediadora incide sobre a violência como fator que se perturba claramente o êxito da instituição escolar: por outro lado, aceita e canaliza os conflitos como oportunidades de mudança e inovação institucional. A mediação permite ainda abordar a necessidade de traduzir em ações práticas os valores éticos, contribuindo ao crescimento pessoal e ao compromisso dos diferentes atores na coesão da comunidade educacional. Uranga afirma que:

a escola tem três funções principais: equipara-nos com o conhecimento para fazer o mundo funcionar, equipara-nos com habilidades para relacionarmos de maneira mais criativa e participativa na sociedade e oferece-nos um ambiente saudável e seguro em que possamos viver. (URANGA, 2002, p. 23)

Sendo assim, consideraremos que a ação pedagógica da mediação no âmbito educacional é de caráter polivalente e tem sua vértebra fundada nos seguintes eixos:

- Formação para a convivência.
- Prevenção da violência.
- Interação frente ao conflito.
- Reparação e reconciliação.

2 – A mediação escolar como formação para convivência

A regulamentação da convivência nas unidades escolares, em um Estado Federado como o Brasil, deve levar em conta as normas emanadas pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Estado da Educação, pela Secretaria Municipal de Educação e demais normas de caráter geral que são perspectivas externas às unidades escolares e os documentos que explicitam as normas internas como o regimento interno de cada unidade escolar.

As mencionadas normas têm evoluído ao longo dos anos, desde a aplicação de medidas sancionadoras tradicionais como a advertência e a suspensão das atividades, até as mais enérgicas, como as previstas no

Estatuto da Criança e do Adolescente, de internação em unidades socioeducativas.

Contudo, estas normativas são reducionistas, já que, na maioria dos casos. Pressupõe que o aluno sabe como se comportar no interior de uma unidade escolar e atribui a uma minoria a etiqueta de “baderneiros”; o grau de conflitividade existente nas escolas.

Do nosso ponto de vista, se tem confundido as atitudes fundamentais para a boa convivência com as condições básicas de acesso a escola, quando na realidade, constitui suas finalidades. Não podemos esquecer que na prática o currículo oculto de cada unidade escolar – cultura implica em norma não escrita – exerce um peso determinante na hora de promover ou entorpecer a existência de um clima positivo.

Neste sentido, podemos afirmar que os programas de mediação escolar não devem tomar como único referencial os conflitos entre as expectativas do indivíduo e o da instituição, mas sim permitir canalizar todas aquelas vivências que, regulamentadas ou não, supõe um conflito para as pessoas que estão envolvidas. A

mediação não burocratiza as relações humanas, mas promove o intercâmbio criativo e a corresponsabilidade.

A formação para a convivência requer uma ação sistemática contemplada explicitamente no desapego curricular e dirigida ao conjunto do alunado. Se bem que há variedade de programas que perseguem tal finalidade, a mediação escolar coloca como vantagem uma metodologia que combina habilidade e atitudes surgidas das próprias vivências e arraigadas na realidade mais imediata e local. Neste caso apostamos por uma aproximação compreensiva que pretende fomentar o máximo de desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa através dos seguintes objetivos (BOQUÉ, 2002, p.52):

- Reconhecer os conflitos como parte natural da vida e como fonte de aprendizado.
- Adquirir capacidade dialógica para comunicar-se abertamente e efetivamente.
- Saber conhecer e expressar as próprias emoções e sentimentos, fomentando a revalorização de si mesmo e dos demais.

- Desenvolver atividades de pensamento reflexivo, criativo e crítico como ferramenta de antecipação, solução e opção pessoal frente ao conflito.
- Participar ativamente e com responsabilidade na construção de uma cultura de diálogo, da não violência e da paz transformando o próprio contexto.
- Contribuir para o desenvolvimento de seu âmbito social equitativo pacífico e coeso.
- Incorporar a mediação como processo de encontro interpessoal para a elaboração dos conflitos e a busca de vias construtivas de consenso.

É sem dúvida, neste primeiro nível de formação onde a mediação escolar constitui uma verdadeira revolução contra a violência. Aprender a viver e a conviver na escola ensina, certamente, a relacionar-se construtivamente nas esferas da vida social que ultrapassam os muros escolares. As pessoas educadas na não violência como prática cotidiana passam a enriquecer

o tecido social de seu entorno com estilos de relacionais participativos, assertivos e empáticos ao mesmo tempo.

3 – A mediação escolar como prevenção da violência e o favorecimento à comunicação ativa

O controle excessivo sobre o alunado cria um clima tenso e de desconfiança que entra em contradição com as finalidades da educação e que, muitas vezes, produz efeito contrário, como o agravamento dos atos de vandalismo e violência. Por outro lado, para poder formar é imprescindível sentir-se seguro na sala de aula e na escola. Isto significa não sofrer nenhuma forma de violência seja direta (física, verbal, psicológica...), estrutural (normas injustas) ou cultural (discriminação, por razões de etnia, gênero, religião). Frequentemente, alunos e alunas que são vitimizados ou que vivem uma situação conflitiva dispõem de poucos recursos ou nenhum para superá-los e podem passar perfeitamente despercebidos. Por outro lado, aqueles que mostram dificuldades de autocontrole frente a qualquer problema

conflitivo, tem a oportunidade igualmente de explorar e elaborar as próprias vivências.

A mediação, desde a perspectiva da prevenção, conforma uma instância de escuta que respeita a intimidade das pessoas, contempla seus pontos de vista e seus sentimentos, impulsiona a tomada de consciência e permite deter a escalada do conflito e reconduzi-lo ao diálogo. A nível informal, podemos dizer que prescinde da presença de um serviço de mediação na escola, as pessoas com conhecimento mediadores convidam as que estão imersas em um conflito a tratá-lo pela via do diálogo.

Segundo Ury (2000, p. 136) “cada um de nós podemos abrir portas e dar acesso a recursos que permitam a outros ajudar-se a si mesmo”. Fica claro, pois que não se trata de preparar pessoas apaziguadoras, dóceis, passivas e obedientes, mas pacíficas, autodisciplinadas, com espírito crítico, participativas e disposta a lutar em prol da erradicação de qualquer tipo de violência.

4- A mediação escolar como intervenção frente ao conflito

Quando um conflito eclode, podemos optar por ignorar (evitando ele) ou sancioná-lo (determinando pela via do poder). Dificilmente nenhuma dessas atuações contribuirá para a melhora da situação, especialmente se na base do conflito subsiste uma má relação interpessoal. Lederach (1985) insiste em que, a não ser que aprendamos a dominar o conflito, este nos dominará a todos.

A mediação abre uma via paralela de regulação dos conflitos que enfatiza a possibilidade de decidir por si mesmo quando se quer encarar o conflito e que compromissos se aceitam com vistas à transformação futura da situação, superar o temor ao conflito e a aumentar a confiança na capacidade para protagonizar a própria vida. O fato de estar envolvido em um processo de mediação formal silencia rumores, desfaz mal entendido, promove a comunicação cara a cara e gera também, aprendizagem encaminhadas a superar o temor ante ao conflito e ainda aumenta a confiança na

capacidade para protagonizar a própria vida. Este fortalecimento humano reverte diretamente, no trabalho acadêmico, que se vê favorecido por um progressivo reconhecimento e valorização da pessoa que harmoniza o contexto de ensino aprendizagem.

A mediação não será a única via de intervenção: já esclarecemos que as normas têm que ser conhecidas e aplicadas quando são previstas, já que, ainda que todos os seres humanos sejam dignos de respeito, não acontece o mesmo com suas opiniões e suas condutas. O funcionamento de um serviço de mediação escolar trabalha para um futuro onde

a liberdade não seja sinônimo de libertinagem, a autoridade de o autoritarismo, as alternativas não se convertam em atos gratuitos e as obrigações não se limitem a penosas restrições (VV.AA., 1997, p. 43).

5 – A mediação escolar como reparação e reconciliação

No caso de, apesar das atuações nas escolas, se infringirem uma norma ou se atentar contra a

convivência, deve-se aplicar uma sanção correspondente à gravidade do ato, mas temos sempre que levar em conta que esta sanção deve ser prevista nas normativas escolares. Isso nos faz concluir que a pessoa infratora compreende o alcance de sua ação. Um encontro mediador paralelo ou posterior facilita à responsabilização proativa dos próprios atos, entendida como reflexão, reparação e reconciliação dirigida a reconstrução dos vínculos deteriorados e dos danos ocasionados.

A possibilidade de repensar e de refazer evita a segregação permanente das pessoas que dominam as ferramentas do diálogo, do consenso e da paz e contempla o fato de que “a educação teria que alcançar quem fica fora de seu alcance e incluir ao excluídos.” (VV.AA., 1997).

Finalmente, apontamos que entre as questões para a coexistência da humanidade, está a urgência de interpretar com motivo de alegria o enriquecimento de nossa diversidade. A aproximação interpessoal apesar da diferença, o melhor graças a ela evita a criação de

estereótipos que podem levar a marginalização e evita à globalização homogeneizadora das culturas. A mediação escolar na medida em que vela pela saúde relacional no ambiente escolar cria uma rede humana protetora que deixa a porta aberta para a participação e contribuições de todo mundo para responder a uma concepção particular do progresso. A mediação escolar é bem vinda, em última instância como eixo aglutinador de pessoas decididas a progredir na convivência pacífica através do diálogo na construção de uma comunidade escolar mais participativa.

Notas:

1. O texto integral do informe pode ser consultado em www.gencat.es (acesso em 17 de junho 2011).
2. O informe da Comissão mundial sobre cultura e desenvolvimento presidido por Javier Pérez de Cuéllar (VV.AA., 1997) desenvolve os princípios constitutivos da ética mundial.
3. Atualmente a mediação em situações de *bullyng* é questionada seriamente, dado que os estudos mostram que a maioria das vitimas não sabem defender-se a si

própria (motivo pelo qual são vitimizadas), ao mesmo tempo em que os intimidadores raramente manifestam empatia. A relação que se estabeleceu é exageradamente assimétrica, fato que dificulta a horizontalidade comunicativa imprescindível para o processo de mediação. Para aprofundar o tema, recomendamos a revista eletrônica <http://www.unucseh.ueg.br/vialitterae> (acesso em 21 de junho de 2011).

4. Não devemos esquecer que a maioria dos estudos sobre maus tratos entre escolares, a figura do expectador é crucial. Também Ury (2000) assinala o potencial do chamado terceiro lado, ao que atribui o poder de exercer a pressão dos iguais e a força da opinião pública (*op. cit.*, p, 41). Por conseguinte é errado limitar a intervenção do aluno rotulado conflitivo, enquanto o resto do grupo o despreza.
5. Recordemos que os pilares que sustentam a educação para o século XXI são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (Delors e outros

- 1996). Quando de gostam aprendem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.
6. Bisquerra e Martínez (1998, p. 12) definem o clima escolar como “ uma qualidade total, relativamente estável, que é vivida por seus ocupantes ou integralmente através do trabalho, das inter-relações que mantêm entre si e as características físicas do espaço. Esta qualidade total distingue casa escola, cada sala de aula, imprimindo - lhe um determinado estilo e condicionando o processo e os resultados que desenvolvem na referida escola ou sala de aula.”
 7. Concordamos plenamente com Fernández (1999, p. 194) quando afirma que a convivência “deveria ser tomada como um objetivo no cultivo do desenvolvimento sociopessoal”.
 8. Geralmente as medidas disciplinares são normatizadoras na medida em que exigem a adaptação às pessoas e a um modelo predeterminado.
 9. No âmbito escolar, jovens e adultos que não se mantêm firme contra a violência, faz aumentar a insegurança e a injustiça.

REFERÊNCIAS

- BISQUERRA, R. *Métodos de investigación educativa. Guia practica.* Barcelona, 1999 CEAC.
- BONAFÉ-SCHIMITT, J.P. *La mediación escolar: l'aprenetage d'um ritual gestió dels conflictes.* Escolar, Barcelona (2002), Perpercetiva.
- BOQUÉ, M.C Y OTROS. *Mediar és educar.* 2002. Barcelona. Perspectiva Escolar.
- BOQUÉ, M.C. *Cultura de Mediación y cambio social.* Bcelona, 2003. Gedisa
- FERNÁNDEZ, I. *Prevención de La violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad.* 1999. Madrid. Narcea.
- LEDERACH, J.P. *La regulación del conflicto social: un enfoque practico.* 1985 EE.UU. Comité Central Menonita.
- ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J.A. *Agrecividad y violencia, El problema de La victimización entre escolares.* 1997. Madrid. Revista Educación.
- SCHNITMAN, D.F.; J. *A resolución alternative de conflictos: un enfoque generative,* en SCHNITMAN, D.F. (comp.): *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y praticas.* Buenos Aires. 2000. Granica.
- URANGA, M. *Mediación escolar: peça Del mosaic d'uma cultura de pau.* Barcelona. 2002. Perspectiva Escolar.
- URY. W.L Alcanzar La paz. *Diez caminos para resolver conflictos em La casa El trabajo y El mundo.* Buenos Aires. 2000. Paidós.

VV.AA. *La nostra diversitat creativa* – Informe de La Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo presidida por Javier Pérez de Cuellar. Barcelona 1997. UNESCO de Catalunya.

CAPÍTULO 10

EDUCOMUNICAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

**COLARES, Anselmo Alencar²⁶
GONZALES, Neirimar Vieira Lopes²⁷**

1 – Introdução

Atualmente a comunicação tem ocorrido em uma velocidade assustadora e dinâmica, tanto nos padrões formais quanto informais de interação das múltiplas relações sociais. Sartori e Soares (2005) afirmam: “a importância que a comunicação assumiu na sociedade atual nos obriga a olhá-la como uma nova força nas relações cotidianas, em todas as esferas sociais.” E que a vida individual e coletiva dos séculos XX e XXI foram influenciadas pela onipresença dos meios de

²⁶ Doutor em Educação. Professor do Programa de Mestrado em Educação na Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA.

e-mail: anselmo.colares@hotmail.com

²⁷ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

e-mail: neidimar1@yahoo.com.br

comunicação que possibilitaram abertamente a informação para todo o planeta. Almeida (2009) complementa ao dizer que:

a informação e o desenvolvimento tecnológico mais especificamente, o avanço dos meios de comunicação, desenvolveram um novo campo de convergência de saberes, sobretudo, porque lidamos com gerações muito mais visuais e que esse fato deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA, 2009, p.2)

Segundo Soares:

a inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação ganhou densidade própria e se afigura, hoje, como um campo de intervenção social específico, oferecendo um espaço de trabalho diferenciado que vem sendo ocupado, em toda a América Latina, pela figura emergente de um profissional a que estamos denominando de "Educomunicador". (SOARES, 2001 apud ALMEIDA, 2009, p. 2)

2 – Educomunicação, o que é isso? Por que é importante sua inclusão nos espaços educativos?

A Educomunicação é uma prática social que surgiu a partir dos anos 80 no contexto acadêmico, também denominada como inter-relação entre Comunicação e Educação.

Soares ainda, define a Educomunicação como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 1999, p. 65)

E que no Brasil nos últimos oito anos, vem sendo observada, estudada e implementada, sistematicamente, por intermédio de projetos.

A inter-relação Comunicação/Educação já vinha acontecendo em épocas e momentos anteriores, só que de maneira intuitiva não era sistematizada. Célestin Freinet, na França e Paulo Freire, no Brasil são considerados os desbravadores da área Educação para Comunicação. Embora atuassem em contextos bem diversos,

trabalhassem com públicos distintos – Freinet na educação de zero a 14 anos, Freire na educação de adultos – e apresentassem objetivos diferentes, o francês visava mudanças na estrutura e pedagogia escolares, o brasileiro buscava uma reorganização sócio-política do mundo:

Ambos tinham uma concepção política da educação, acreditavam na não neutralidade do ato pedagógico, sustentavam o diálogo e a colaboração, alertavam para a manipulação do ser humano e, sobretudo, estavam convictos da possibilidade de transformação do indivíduo e da sociedade. A via de acesso era a livre expressão, o diálogo e a cooperação.” (SARTORI; SOARES, 2005, p. 9)

A Educomunicação tem como proposta a inserção da mídia a partir de uma perspectiva da ética e da cidadania, e o perfil do novo cidadão, neste caso, é construído no exercício da integração midiática (ALVES, 2010, p. 13). Diante de sua relevância, faz-se necessária sua inclusão nos espaços educativos, em especial nos cursos de formação de professores. Segundo Soares e Sartori (2005, p.10), Paulo Freire pode ser considerado

como o educador que definiu bases sólidas para gestar os espaços dos ecossistemas comunicativos, pois, sua teoria dialógica baseada em colaboração, união, organização e síntese cultural, aproxima-se do conceito de Educomunicação.

Para Soares e Sartori:

A Educomunicação é um campo teórico-prático integrado e integrador que pressupõe um *modus operandi* que reconceitua a relação comunicação e educação. Nestes termos, o educador é aquele profissional que, tendo em conta as possibilidades comunicativas colocadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTIC, gera e gerencia ecossistemas comunicativos. (SOARES; SARTORI, 2005, *op. cit.* p. 1)

É nessa perspectiva de gerar ecossistemas comunicativos que os cursos de formação docente devem incluir a Educomunicação em seu projeto pedagógico e em sua matriz curricular, bem como, os conceitos de educação, comunicação e de tecnologia, com o intuito de preparar profissionais capazes de fazer uso dessas novas

formas comunicativas como um novo campo de intervenção em todo o contexto social.

Penteado afirma que:

será preciso considerar que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é, sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho. Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, que o caracteriza como animal social por excelência e produtor de cultura. (PENTEADO, 1998 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 3)

Isso nos remete a perceber a importância de se formar professores capazes de compreender a necessidade do uso das ferramentas tecnológicas que a sociedade moderna exige no espaço escolar. E não esquecendo de reconhecer a escassez destes instrumentos no contexto educacional, o que muitas vezes tem gerado a falta de estímulo para que o professor busque adequar-se a esse novo modelo de comunicação em “teia”

(hipertextos, TV, rádio, dentre outros), tão utilizados e difundidos em todas as áreas sociais.

Pode-se considerar que a mídia é formadora de opinião, principalmente, os meios de comunicação de massa, em especial a televisão que está presente em 97,1% dos lares brasileiros, conforme resultado de estudos realizados pelo Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (Procel), da Eletrobrás entre dezembro de 2004 e julho de 2006, em 18 Estados e 21 concessionárias do Brasil.

Outra pesquisa divulgada pelo jornal Estadão em 6 de abril de 2010 por Tatiana de Mello Dias aponta que:

Em um ano, aumentou em 35% o número de brasileiros com acesso à internet de casa. O número vem da Pesquisa Sobre Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil — TIC Domicílios 2009, divulgada hoje pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic).

Segundo a pesquisa, 27% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet e 36% têm computador. Em 2008, eram apenas 28% dos lares brasileiros com computadores. Essa é a primeira vez, desde 2007, que o acesso residencial

supera o das lan houses – 48% contra 45%, respectivamente.

O acesso à web fora de casa, porém, ainda é importante. “O papel desempenhado pelos centros de acesso, tanto pagos como gratuitos, continua sendo de extrema importância para a inclusão digital, principalmente na área rural”, pondera Alexandre Barbosa, gerente do Cetic.br.

Estes dados confirmam a necessidade de inter-relações entre comunicação, informação e educação na escola. Almeida (2009, p.4) afirma que o século XXI tem como desafio difundir o binômio Comunicação e Educação como potencial transformador da sociedade em direção à plena cidadania. No entanto, é preciso flexibilizar os currículos de Comunicação nas academias, inserindo conhecimentos e práticas da área educacional para que o profissional de Comunicação tenha possibilidade de ampliar sua atuação como Educomunicador.

O professor deve incluir em sua prática novas formas comunicacionais, fazendo uso de recursos tecnológicos e midiáticos como a televisão, o rádio,

filmes, jornal e internet em suas aulas. Desta forma, será capaz de oportunizar uma educação crítico-reflexiva tornando o espaço da sala de aula aberto a discussão e a promoção da cidadania.

Incluir as novas ferramentas tecnológicas no contexto escolar não seria produtivo se o intuito fosse somente ‘modernizar o discurso pedagógico’. (CITELLI, 2006, *op. cit.* p.3)

O autor latino-americano Jorge Huergo (2001) *apud* Sartori e Soares (2005, p.3) explica que, etimologicamente, a palavra “comunicação” provém da palavra latina “*communis*” que significa “tornar comum”. Há um duplo sentido apresentado pelo verbo: o primeiro, como transitivo, tem o significado de “transmitir” e “persuadir” e está intimamente ligado a “divulgação”, isso quer dizer que, enquanto um fala, o outro escuta. Estabelecendo-se uma relação de poder entre transmissor, que detém o conhecimento e o outro que é simplesmente um receptor, numa relação vertical que se torna mais acentuada ainda, quando se considera os meios de comunicação de massa. Esse sentido do verbo comunicar

foi chamado por Paulo Freire, no livro Educação como Prática da Liberdade (1967), de alienação da ignorância, pois o outro que recebe não pode ter o processo de conhecimento sem a “doação” daquele que detém o saber.

Citelli (2001) abordou também, os termos comunicação e informação, e que estes têm sido submetidos a críticas que, muitas vezes, terminam por opô-los. Para o autor:

Assim, ao lado da comunicação estariam aliados os propósitos de ampliação pedagógica e de trocas simbólicas voltadas a afirmar os sujeitos e a relação destes com o mundo e com outros seres. A informação, nessa perspectiva, aparece mais como um conjunto de referências unidirecionais que podem ser empregadas com propósitos de dominação, exercício de poder, usos políticos muitas vezes mistificadores. A divergência tem levado muitos intelectuais importantes [...] a admitir que no mundo contemporâneo nunca se trocou tanta informação em detrimento da comunicação. (CITELLI, 2001, p. 19)

Nesta perspectiva, a Educomunicação nos cursos de formação de professores deve colocar a comunicação no centro do fazer pedagógico, para que a sala de aula possa

transformar-se num espaço privilegiado de discussão, um verdadeiro e importante tecido comunicativo, quer para questionar os mecanismos não transitivos nas suas diferentes feições, entendê-los e poder agir sobre eles, quer para promover ecossistemas comunicativos que destravem os nós pelos quais a educação está passando.

Adilson Citelli (2001) juntamente com outros estudiosos: Chiappini, Nagamini, Silva, Yonaray Silva, Higuchi e Ferreira, preocupados com a qualidade do trabalho docente sobre a interpretação dos textos nas aulas e com as relações entre comunicação e educação, realizaram uma pesquisa entre os anos de 1996 e 1997, com 269 professores do Estado de São Paulo, cujo objetivo foi verificar o tipo de diálogo existente entre professores, meios de comunicação e novas tecnologias. Para isso organizaram uma coletânea que procurava trabalhar de maneira atualizada as teorias linguísticas, literárias, comunicacionais e educacionais. A ideia é oferecer elementos que suprem o proverbial analfabetismo nas linguagens não verbais e não

necessariamente escritas, que juntas servem aos meios de comunicação de massa.

Desse modo, propõe um exercício modesto dos principais mecanismos que são desenvolvidos historicamente através da linguagem do rádio, da televisão, do computador, da publicidade entre outros, para que seja possível vencer a distância que separa os adultos, formados pela cultura escrita, das crianças e jovens, (alunos/a) que nasceram sob o signo da TV e do computador.

A intenção é possibilitar a compreensão e a decodificação das linhas e entrelinhas, imagens e entreimagens, bytes e entrebytes, entender de que a mídia trata, como trata, de que e porque fala” (CITELLI, 2001, p. 14).

As mudanças tecnológicas ocorridas atualmente, foram tão abrangentes, que afetaram os modos de ver e sentir dos indivíduos. Isto é o que alguns teóricos chamam de: “A Era da Informação, que possui alcance transterritorial” (CITELLI, *op. cit.* p. 19).

Não se pode negar que o rápido e desenfreado avanço tecnológico, tem modificado as formas de

aprender e sentir, unindo barreiras geográficas de tempo e espaço que impediam a comunicação, num passado bem próximo. Rodrigues afirma que:

devido à abundância, à rapidez e a instantaneidade da informação, a percepção da atualidade tornou-se uma realidade cada vez mais defasada em relação aos ritmos concretos da experiência humana que alimentavam os processos comunicacionais. Deixamos inclusive de ter tempo para tratar, assimilar, apreciar e compreender os ecos da atualidade que nos chegam constantemente de todas as partes do mundo. (RODRIGUES 1994, p. 24 *apud* CITELLI 2001, p. 20):

É nesse contexto que as novas formas de produzir e fazer circular as informações atingem diretamente as mais diversas instituições (a economia, a política, a religião e a educação). E a escola, como está reagindo diante desta realidade? Quais são as formas utilizadas para se adequar ao uso das novas tecnologias e dos novos meios de comunicação?

Citelli (2001, 2000, p.21) aponta que o termo mais adequado para designar a situação vivida pelas

escolas do ensino fundamental e médio é o descompasso diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias. É necessário, que estes sejam considerados como instrumentos, e não, como “salvação” para a inovação no ambiente escolar, pois a tecnologia em si não é capaz de transformar a realidade e a criticidade dos seus usuários.

Gomes (1998) *apud* Citelli (2001, p. 23), esclarece que, não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional, é preciso repensar a educação a partir dos próprios educandos, e a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, replanejar e verificar para que a tecnologia pode servir. Portanto, deve haver um movimento para a ressignificação da escola, e deve-se fazer a inclusão do diálogo com os “concorrentes” midiáticos e as novas tecnologias.

Walter Benjamin (1982) foi considerado um dos primeiros a perceber o nascimento do novo *sensorium* que se formava no intervalo entre as novas condições de produção e as transformações culturais promovidas pelas

novas tecnologias da comunicação e informação, oportunizando as massas, o acesso àquilo que estava tão distante – conhecimento da Arte e das diferentes culturas, descortinando o que era mantido resguardado e inacessível a população em geral. Esse *sensorium* rompe a distância e impulsiona para o sentimento de igualdade da massa diante da cultura, que antes era destinada apenas a elite.

Ainda sobre os ecossistemas comunicativos para Martín-Barbero:

é vital que a escola absorva a idéia de que é preciso incorporar um trabalho sério que contemple o novo *sensorium* e os media, além de evitar que se aprofunde o fosso entre a sensibilidade e a cultura dos professores e dos alunos. Por esse viés, a escola prioriza a interação com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação, das redes de intercâmbio, além de interatuar com os novos modos de representação e de ações cidadãs, que interligam o local com o mundial. (MARTÍN-BARBERO, 2000 *apud* SARTORI; SOARES, 2005, p. 6)

Freire (2005) condena os que acreditam que indivíduos possam ser transformados enquanto as

estruturas sociais são mantidas intactas. Para ele, a comunicação dialógica parte de um paradigma sócio-estrutural; não se trata de um enfoque estritamente pessoal, mas social e político, ao contrário do individualismo baseado na auto-realização. No entanto, a esfera pessoal só encontra sua plenitude quando está inserida no todo; a auto-realização só tem sentido na medida em que está conectada ao outro. “Para o educador Paulo Freire, a comunicação é elemento fundamental pois é ela que transforma seres humanos em Sujeitos.” (SARTORI; SOARES, 2005, p.2).

Sartori e Soares (2005) apontam ainda quatro áreas de intervenção que foram sistematizadas ao se pensar a abrangência da Educomunicação:

1. *Educação para a Comunicação*: se preocupa com a reflexão acerca dos impactos e influência da mídia na relação entre os pólos do processo de comunicação (Estudos de Recepção) e no campo pedagógico pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos. No continente latino-americano, também é conhecida como “leitura crítica dos meios”, educação para a televisão” ou “educação para os meios”.

2. *Mediação tecnológica na educação*: está relacionada aos procedimentos e as reflexões acerca das tecnologias da informação e dos seus múltiplos usos na educação;

3. *Gestão comunicativa*: se refere ao planejamento e execução dos processos e procedimentos que estão articulados no âmbito da Comunicação/Cultura/Educação. E, compreende o planejamento das relações: professor/alunos, direção/corpo docente/discente e até mesmo a relação escola/comunidade. Há também, o planejamento de ações voltadas à criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento do ensino, a implantação de projetos de educação frente aos meios de comunicação, a implementação do exercício artístico, ou mesmo, a disseminação das tecnologias num plano de ensino.

d) *Reflexão epistemológica*: percebe a inter-relação Comunicação e Educação como fenômeno cultural emergente e incentiva a criação de projetos de pesquisa para legitimar esse novo campo e investigar as vertentes que compõem a Educomunicação, constituindo-se uma reflexão acadêmica. (SARTORI; SOARES, 2005, p.11).

Venício Lima afirma que:

No momento em que as potencialidades das tecnologias interativas acenam para a quebra da unidirecionalidade e da

centralização das comunicações, o conceito de comunicação dialógica, relacional e transformadora de Freire, oferece uma referência normativa revitalizada, criativa e desafiadora para todos aqueles que acreditavam na prevalência de um modelo social comunicativo humano e libertador. (LIMA apud SARTORI; SOARES, 2005, p. 13)

Ainda nesse raciocínio, pode-se afirmar que o surgimento e a rápida expansão das tecnologias da comunicação e informação, remete ao pensamento de que a problematização e a conscientização são mais importantes que a utilização da técnica ou da tecnologia no ato pedagógico.

Citelli (2006, p.1) afirma que a comunicação e a educação possuem áreas específicas de trabalho, de metodologias e de objetos de pesquisa. É necessário, no entanto, a criação de um outro espaço de intervenção social e de um novo agente de formação que pode atuar em lugares consagrados como a sala de aula ou em outros espaços, que são possibilitados pela elaboração de softwares educativos, na formatação de programas de educação a distância, na discussão da telenovela, na

montagem de programas de rádio, na redação do texto jornalístico, etc. O autor afirma que o Educomunicador não é apenas o professor que atua na escola; o jornalista, o realizador de um programa de educação a distância, o idealizador de um software interativo que permita acesso a temas de interesse tópico ou transversal também são Educomunicadores.

Falar em novas possibilidades profissionais significa, estar atento aos requisitos de uma sociedade que passou a construir o conhecimento em rede: nas tessituras, no compartilhamento, na teia sustentada fortemente pelos dispositivos técnicos e tecnológicos. (CITELLI, 2006, p.2)

Gilberto Dimenstein comenta em sua coluna no jornal Folha de São Paulo, em 27 de janeiro de 2003, a existência da perspectiva educomunicadora do Dr. Dráuzio Varela. Justifica que ele emprega o conceito Educomunicação, “que começa a circular no meio acadêmico” por reconhecer no médico alguém que conseguiu conciliar conhecimento científico qualificado e mecanismos de divulgação científica, através dos meios

de comunicação. Discussões como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, males do fumo, cuidados com a saúde, ganharam o tom didático que só alguém com domínio da linguagem jornalística, radiofônica ou televisiva poderia fazê-lo (CITELLI, 2006, p.4). Citelli completa:

É preciso considerar os requisitos de novos modelos formadores para o magistério, pois estes não decorrem apenas de mudanças nas definições dos papéis sociais da educação, dos lineamentos diferenciados que circundam o conhecimento, na crise de formatos enciclopédicos e iluministas que presidem projetos escolares. O problema torna-se mais complicado pelo fato das lógicas orientadoras do capital e a expansão das novas tecnologias da comunicação terem redesenhado modelos de gerenciamento e práticas profissionais em diferentes ramos de atividades, também no que se refere à educação. Tal movimento tem colocado sob suspeição o próprio conceito de instituição, ao qual se associa de forma direta a escola. (CITELLI, 2006, p. 7)

O desafio é conseguir chamar a atenção dos professores a praticar a Educomunicação, fazê-los agentes participativos e torná-los sensíveis para a

construção de conhecimentos com base na interação Educomunicativa.

A problemática da formação docente resulta, além daquela que é realizada em serviço (programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos Níveis) que é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBEN nº 9394/96, em seus artigos 61, inciso I e 63, inciso III, também da formação nos cursos de licenciatura. O que se percebe é que a formação docente não tem articulado teoria e prática, especialmente nos programas de educação continuada, que em muitos casos são fragmentados e a cada ano muda-se o enfoque a ser estudado.

Citelli (2006, p.7) aponta que a formação docente na forma como acontece, infelizmente, não tem sido articulada como parte de um processo, senão enquanto momentos distintos capazes ou não de encontrarem-se em algum ponto da vida profissional do docente. Esta descontinuidade tem levado muitos professores a aceitarem cursos de capacitação ou de treinamento – com

uma espécie de verniz que joga com enunciado “estou sendo formado” – como sinônimos de formação permanente. Neste aspecto, o autor cita ainda, o projeto que o EducomTV criou, com o intuito de oferecer novas alternativas, enquanto programa de médio prazo e que incluía a interlocução entre cursistas, tutores e coordenadores, utilizando, para tanto, metodologia ao mesmo tempo capaz de propor reflexões/ações e recriação de alternativas teórico-práticas impostas pela dinâmica das atividades.

O projeto EducomTV foi criado com o objetivo de capacitar professores da rede de ensino do Estado de São Paulo, para a utilização de linguagens audiovisuais dentro de uma perspectiva Educomunicativa. Sua realização ocorreu através da modalidade de educação a distância. Seu pressuposto baseia-se no princípio de que através da Educomunicação é possível exercer mediação tecnológica através do computador, exercitar a comunicação em rede e a construção do conhecimento. Um modelo que pode ser seguido em outros estados e municípios brasileiros.

Para Freitas uma verdadeira política global de formação do profissional da educação implica:

ação conjunta entre universidade e demais instâncias formadoras; revisão das estruturas das instituições contemplando formação inicial e continuada e uma integração permanente entre instituições formadoras e as instâncias do profissional da educação. (FREITAS, 2007, p. 1220)

Dentre outros aspectos podemos destacar ainda a necessidade de se superar a fragmentação na formação, a reestruturação democrática da escola, a reorganização dos currículos, o envolvimento da comunidade com a escola e a valorização das condições de trabalho e salário do profissional da educação. O que só se torna possível através da implementação de políticas públicas destinadas a investir na melhoria e qualidade da educação.

Valente (1999) discute acerca de uma formação baseada no construcionismo contextualizado. O teórico define o termo **construcionista** como a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma

ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz; **contextualizada**, no sentido do produto ser vinculado a realidade da pessoa ou do local onde será produzido e utilizado. O autor aponta ainda que para a formação docente se tornar significativa a mesma deve acontecer gradativamente e três ações devem acontecer simultaneamente: 1. O professor deve aprender uma tarefa usando o computador e resolvendo os problemas, lendo, interagindo e discutindo sobre o próprio processo de aprendizado; 2. Usar o computador com seus alunos, isso possibilita a contextualização da teoria; 3. Elaborar um projeto pedagógico para ser desenvolvido em sua sala de aula. O curso de formação, baseado na abordagem construcionista, permite a introdução do computador na escola como produto de um processo de construção do conhecimento.

Freire & Prado (1996) ressaltam que,

um curso de formação de professores em Informática na Educação, embasado na proposta construcionista contextualizada significa um curso fortemente baseado

no uso do computador, realizado na escola onde esses professores atuam, criando condições para os professores aplicarem os conhecimentos com os seus alunos, como parte do processo de formação. Isso implica em propiciar as condições para o professor agir, refletir e depurar o seu conhecimento em todas as fases pelas quais ele deverá passar na implantação do computador na sua prática de sala de aula: dominar o computador (software e hardware), saber como interagir com um aluno, com a classe como um todo, desenvolver um projeto integrando o computador nos diferentes conteúdos e trabalhar os aspectos organizacionais da escola para que o projeto possa ser viabilizado (FREIRE & PRADO 1996, *apud* VALENTE, 1999, p. 106).

Diante de tudo que foi abordado, pode-se dizer que, antes a tecnologia não estava tão presente nos diferentes espaços sociais como atualmente, e esta tem desafiado e condicionado o acontecer diário das sociedades, os grupos e os indivíduos em diferentes áreas e campos de conhecimento, abrindo possibilidades para o intercâmbio e vários saberes, no entanto, abre também, um cenário preocupante para o futuro de nossas sociedades. É preocupante, porque quanto mais benefícios e promessas

de desenvolvimento humano podemos atribuir às novas tecnologias, mais esferas da vida cotidiana, política, econômica, profissional, cultural e social são afetados, e requerem mais atenção (CITELLI, 2002, p.57).

As promessas de benefícios que as novas tecnologias oferecem, não passam de mera promessa, uma vez que não são todas as pessoas que a elas tem acesso. Conforme Citelli:

a pergunta chave já não é mais sobre se são ou não desejáveis as novas tecnologias, por exemplo no campo educativo e comunicativo, mas sobre os modos específicos de incorporação da tecnologia nestas e em outras esferas da vida. (CITELLI, 2002, p. 58)

Na realidade é necessário incorporar criticamente as novas tecnologias no tecido social educativo e comunicativo. O que se quer são estratégias que permitam aos países consumidores, que não produzem novas tecnologias, aproveitar o potencial das mesmas para os seus próprios fins, de acordo com suas peculiaridades culturais, científicas e tecnológicas. O que move a tecnologia não é a descoberta científica nem a

descoberta tecnológica, mas a mediação política do desenvolvimento dos mercados das forças de poder operantes, em nível local, regional e mundial. A mercadoria só chega a ser tal quando é mercadologicamente viável e politicamente conveniente. Um exemplo disso, é a nova tecnologia dos sensores eletrônicos. O uso primeiro destes sensores na Alemanha, foi nos banheiros, para regular a saída de água, já nos Estados Unidos, os sensores foram utilizados nas portas dos shoppings centers. Veja a diferença: o uso da nova tecnologia dos sensores na Alemanha foi para poupar água, entretanto, nos Estados Unidos a mesma tecnologia foi utilizada para facilitar e estimular o consumo, pois ao sair com as mãos ocupadas não seria necessário incomodar-se com as portas. Diante deste exemplo, acredita-se que é possível transformar a sociedade através de uma educação diferente que prima pelo fortalecimento da sua própria cultura (CITELLI, 2006, p.59). Portanto, ao trazer as linguagens midiáticas para a sala de aula não se está, de maneira liminar, legitimando-as, porque, quando são discutidas as relações escola/meios de

comunicação/novas tecnologias, o que se imagina é que tal instituição tenha maior ou menor capacidade de legitimar algo que já foi socialmente reconhecido. Citelli fala também da racionalidade da relevância; segundo o autor, através dela é possível incorporar às novas tecnologias a educação como objeto de estudo e análise, proporcionando uma orientação específica para o uso como tal, uma orientação para uma adequada interação com os formatos, códigos técnicos e linguísticos dos quais se compõe, para se estimular a aprendizagem e não a diversão, contextualizando-a na cultura do aluno, bem como do professor. Enfatiza ainda que, neste século, a educação estará cada vez mais vinculada aos meios e as novas tecnologias da informação e isto irá agora ou futuramente , modificar de maneira substancial os processos educativos e comunicativos (CITELLI, 2002, p.66-67).

3 – Considerações Finais

Com a rápida transformação da sociedade, a educação atual necessita de uma profissional da área de

educação capaz de acompanhar tais mudanças e de compreender as novas relações que surgem através do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na sociedade; uma vez que, estas relações têm oportunizado o surgimento de um novo *sensorium* que se forma entre as novas condições de produção e as transformações culturais promovidas pelas novas tecnologias da comunicação e informação. Ao oportunizar as massas, o acesso aquilo que estava tão distante – conhecimento da Arte e das diferentes culturas –, descortina-se o que era mantido resguardado e inacessível à população em geral. Esse *sensorium* rompe a distância e impulsiona para o sentimento de igualdade da massa diante da cultura, que antes era destinada apenas à elite. As novas tecnologias são muito significativas no mundo contemporâneo, no entanto, devem ser enfocadas no contexto escolar de maneira que fortaleçam a cultura do país, de cada estado, município e comunidade.

Os cursos de formação de professores, tanto na graduação quanto os de formação continuada, devem

oportunizar o conhecimento e a instrumentalização destes, para a atuação como Educomunicadores.

O desafio portanto, é conseguir formar professores para práticas da Educomunicação, fazê-los agentes participativos e torná-los sensíveis para a construção de conhecimentos com base na interação Educomunicativa. E, através da Educomunicação oportunizar a reflexão e a crítica acerca dos meios de comunicação e das novas tecnologias que “sorratamente” têm invadido a vida das pessoas nos diversos campos do saber, e despertar desta forma, para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ademar Torres de. *A importância da Educomunicação nos Cursos de Formação de Professores*, 2009.

ALVES, Antónia. *O que é, de onde vem e o que visa a educomunicação*. Disponível em: <http://comedu.blogspot.com/2010/04/o-que-e-de-onde-vem-e-o-que-visa.html>. Acesso em 03 de agosto de 2011.

BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. In: ADORNO, T. et al. *Teoria da Cultura de Massa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. In: SARTORI, Ademilde Silveira. SOARES, Maria Salete Prado.

Concepção Dialógica e as NTICS: *A Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

CITELLI, Adilson Odair (org.). *Meios de comunicação e Educação: Desafios para a formação de docentes*. unirevista - Vol. 1, n° 3: (julho 2006) ISSN 1809-4651.

_____. *Outras Linguagens na Escola*. São Paulo: SP, Cortez, 2001.

_____.(org.). *Comunicação & Educação*. Revista do curso:Gestão de Processos Comunicacionais – ano VIII, (jan/abr. 2002) ISSN 0104-6829.

FREIRE, F.M.P. & Prado, M.E.B.B., *Professores Construcionistas: a Formação em Serviço*. Actas do III Congresso Ibero-Americano de Informática Educativa. Barranquilla, Colombia, 1996. Harasim, L. M., “Online Education: An Environment for Collaboration and Intellectual Amplification”. In: Linda M. Harasim (ed), *Online Education: Perspectives on a New Environment*. New York: Praeger, pp. 39-64, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005. In: SARTORI, Ademilde Silveira. SOARES, Maria Salete Prado. *Concepção Dialógica e as NTICS: A Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos*.

AS, Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 03 de agosto de 2011.

HUERGO, J. *La popularización de la Ciencia y la tecnología. Interpelaciones desde la Comunicación.*

RED-POP - Cono Sur. La Plata: 2001. Disponível em: <http://www.redpop.org/publicaciones/mainlapopularizacion.html>. Acesso em: 27 maio 2003. In: SARTORI, Ademilde Silveira.

SOARES, Maria Salete Prado. *Concepção Dialógica e as NTICS: A Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos.* V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005

MARTÍN-BARBERO, J. M. *Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar.* Revista Reflexiones Académicas. N 12 p.45-57, Santiago: Universidad Diego Portales, 2000. In: SARTORI, Ademilde Silveira.

SOARES, Maria Salete Prado. *Concepção Dialógica e as NTICS: A Educomunicação e os ecossistemas Comunicativos.*

PENTEADO, H. D. O. (Org.) . *Pedagogia da Comunicação.* 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. v. 1. 214 p. In: ALMEIDA, Ademar Torres de. *A importância da Educomunicação nos Cursos de Formação de Professores,* 2009.

Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica (Procel), da Eletrobrás. Pesquisa 2004 e 2006. *TV está presente em 97,1% dos lares brasileiros; PCs em 25%* <http://www.cabecadecuia.com/noticias/3213/tv-esta-presente-em-971-dos-lares-brasileiros-pcs-em-25.html>. Acesso em 03 de agosto de 2011.

<http://blogs.estadao.com.br/link/27-dos-brasileiros-acessam-a-internet-de-casa/> acesso em 3 de agosto de 2011.

RODRIGUES, Adriano Duarte. *Comunicação e Cultura: A Experiência Cultural na Era da Informação*. Lisboa, Editorial Presença, 1994. In: CITELLI, Adilson. **Outras Linguagens na Escola**. São Paulo: SP, Cortez, 2001.

SARTORI, Ademilde Silveira. SOARES, Maria Salete Prado. *Concepção Dialógica e as NTICS: A Educomunicação e os Ecossistemas Comunicativos*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

SOARES, I. O. . *Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. Revista Brasileira de Comunicação Artes e Educação, Brasília - DF, v. 1, n. 2, p. 5-75, 1999. In: ALMEIDA, Ademar Torres de. *A importância da Educomunicação nos Cursos de Formação de Professores*, 2009.

VALENTE, João Armando. (org.). *O computador na Sociedade do conhecimento*. Coleção Informática para a mudança na educação. Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt10/ComunicacaoOral/ADEMAR%20TORRES%20DE%20ALMEIDA.pdf>

<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt10/ComunicacaoOral/ADEMAR%20TORRES%20DE%20ALMEIDA.pdf>

http://paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/CONCEP%C3%87%C3%83O%20DIAL%20GICA%20E%20AS%20NTICS-

%20A%20EDUCOMUNICA%C3%87%C3%83O%20E
%20OS%20ECOSSISTEMAS%20COMUNICATIVOS.
pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2011.

<http://paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/CONCEP%C3%87%C3%83O%20DIAL%C3%93GICA%20E%20AS%20NTICS-

%20A%20EDUCOMUNICA%C3%87%C3%83O%20E
%20OS%20ECOSSISTEMAS%20COMUNICATIVOS.
pdf>. Acesso em 03 de agosto de 2011.

CAPÍTULO 11

TEXTO & CONTEXTO: A MÍDIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo²⁸
QUINTELA, Ariádne Joseane Félix²⁹

1 – Introdução

É fato que a mídia encontra-se entranhada em todos os espaços e ambientes da sociedade hodierna e não seria diferente na escola, repleta de jovens não alheios aos seus conteúdos. O que fazer diante disso? Ignorar? Encantar-se? Trazê-la para a pauta escolar ou repudiá-la? Preferimos nos aproximarmos dela. Porque trazer a mídia para a sala de aula, discuti-la, virando-a ao avesso é uma perspectiva educacional.

²⁸ Pós-Doutora em Psicologia, pelo IP/USP. Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: brasileirotania@gmail.com

²⁹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Rondônia.

E-mail: ariadne joseane@yahoo.com.br

Como não concordar? A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar. (PERRENOUD, 2000, p.125)

O excerto acima é a oitava, dentre dez das novas competências elencadas pelo supracitado autor como um eixo de necessidades profissionais que o professor precisa para ensinar. Enfoque corroborado por Libâneo (2007, p. 37), ainda que em uma outra perspectiva, a respeito dos professores em que diz: “Requer-se deles que sejam mais bem preparados para lidar com novas exigências curriculares [...]”. Consideramos a mídia como uma dessas novas exigências e notamos certa preocupação a esse respeito, em como trabalhar com ela ou o que fazer a partir dela.

Nesse sentido, nos é necessário olhá-la com criticidade para estar “em paz para lidar com ela” (FREIRE, 1996, p.31 e 87). A nossa proposta de intervenção caminha nessa direção, a fim de contribuir para a construção de uma autonomia intelectual, tendo na

inserção da mídia em sala de aula uma estratégia didática para a construção de conhecimento, de autoria e de experiência de aprendizagem a partir da produção de um vídeo de maneira convergente, integrada, contextualizada e dialogada com o currículo escolar. Desse modo, adotamos para o nosso estudo a TV e o vídeo, destacando-se os aspectos produtivos de ambas, em que

Atribui-se à produção de TV o objetivo de difusão em sistema aberto, [...]. Além do mais, a TV abarca muitas outras formas culturais em seu modo de veiculação: o cinema, o esporte, os comícios etc.

Já quando se trata de vídeo, geralmente fala-se de produções autorais, [...]. São produtos [...] em que existe uma liberdade experimental maior. (OROFINO, 2005, p.75)

Além da TV e do vídeo, faz parte de nossa investigação o Livro Didático (LD), tomado aqui não apenas como livro-guia do eixo curricular conceitual e de conteúdos programáticos, mas, também, do ponto de vista de mídia impressa, por se tratar de um meio, um suporte, que contém informações e conhecimentos que

são disponibilizados à comunidade escolar e que, muitas vezes, é a única referência que o professor tem para realizar o seu trabalho cotidiano. Do ponto de vista do ensino, o LD deve funcionar como um norteador, um parâmetro para a instrumentalização da prática docente e materialização da ação didática. O LD não pode ser rotulado ou concebido como um engessador de conteúdos ou do ensino. Do ponto de vista do conceito de mídia podemos tomá-lo como um suporte difusor de informações produzidas cientificamente, mas que merece que se lance sobre ele um olhar seletivo, criterioso e crítico, negando-nos a uma postura de parcialidade, aceitando tudo o que há nele como verdade indiscutível.

Dessa forma, partimos do seguinte problema: Quando e como os professores utilizam o vídeo no currículo escolar? Considerando as hipóteses:

a) Os professores utilizam o livro didático como única mídia, tradicionalmente, pertinente ao currículo.

b) A inserção do vídeo no currículo é apenas ilustrativa.

c) Não há planejamento para o uso pedagógico do vídeo, por isso não existe um momento apropriado para a sua utilização.

d) Os professores trabalham o livro didático e o vídeo de modo fragmentado.

e) A formação inicial dos professores não contemplou a integração e utilização das mídias na prática pedagógica.

Resta-nos salientar, o delineamento da nossa pesquisa para demonstração de sua finalidade, na qual fazemos algumas ponderações sobre o currículo, a imersão no contexto da sala de aula e a proposta de intervenção com o uso da mídia (TV e vídeo e LD) para a produção de conhecimento, ou seja, currículo-mídia-intervenção-autoria em uma abordagem qualitativa, buscando dialogar com a mídia e o currículo, sinergicamente.

2 – O currículo na sala de aula

Não é pretensão nossa elaborarmos um conceito sobre currículo ou nos prendermos ao estudo do tema,

vastamente discutido e referenciado na literatura. Tão somente, queremos compartilhar alguns olhares a esse respeito para a nossa reflexão.

Por que a sala de aula? Porque só é possível “verificar as influências do currículo escrito sobre o currículo praticado [...] se entrarmos nas “caixas-pretas”, as salas de aula, ou se realizarmos medições ao final do processo” (ROCHA, 2002, p.63). O autor versa em sua tese de doutoramento sobre o currículo entre o que é proposto e o que é praticado em sala de aula, demonstrando que há um certo distanciamento ou uma acomodação diferente entre o escrito e o exercitado. O que nos remete ao discurso sobre os tipos de currículo: formal, real e oculto (LIBÂNEO, 2007), partilhado por Saviani (2006) ao resgatar a história do currículo e onde aponta para a necessidade de resilir com uma visão de escola que transmite verdades científicas e um currículo ora determinado. Complementa a mesma autora mais adiante, que a construção do currículo precisa

partir da experiência de vida e do senso comum, trabalhando-os por meio do

questionamento crítico, é o caminho pelo qual o currículo busca romper com o currículo “de transferência” (LIBÂNEO, 2007, p.50 e 51).

Notamos que para corporificar o currículo formal em sala de aula, carecemos sopesar os saberes circundantes existentes de professores e alunos em uma educação que busque promover autonomia proeminente no sentido do *educare*, isto é, “promover o surgimento de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui” (GRISPUN, 2001, p.31). Sabendo que “É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. [...]. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola” (MOREIRA, 2009, p.5).

Pensando nisso, tornamos a trazer para esse mote a questão levantada por Libâneo (2007) acerca das novas exigências, nesse caso, a mídia, convidando-a à escola para o desafio de incluí-la e discuti-la em uma dimensão de possibilidades pedagógicas que não pode estar dispersa, alheia ou alijada de uma prática pedagógica

confluyente ao ato educacional. Para Barreto é imprescindível

inserir a mídia no escopo do currículo escolar, permitindo que o currículo se aproprie dela em uma dimensão pedagógica, autoral, autônoma e interdisciplinar, que propicia incorporação de linguagens e produção de conhecimento. (BARRETO, 2005, p. 72)

3 – E a mídia no currículo?

Há pelo menos três décadas a mídia vem rondando a escola na intenção de participar das práticas curriculares. Belloni (2001) confirma sua importância quando verifica que os jovens conseguem aprender com a mídia e que esta, influencia nos costumes, na fala, na maneira de vestir e de se relacionar no mundo. Há, entretanto, implicações nesse adentramento, no fazer parte do currículo, em duas situações, vejamos:

No campo educacional, a discussão do tema também ocorre acompanhando as duas posições antagônicas defendidas por ambos os grupos. **De um lado, a resistência da maioria de profissionais**

da educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola, de outro, os mirabolantes projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como grande redentora dos problemas da área. [...]. A questão fundamental talvez fosse pensar em como introduzir essa tecnologia em nossos currículos. (MACEDO, 1997, p.39 e 41 – grifo nosso).

Macedo (1997) refere-se à questão das novas tecnologias e currículo, pondo um contraponto no que tange ao que é percebido sobre seu uso em sala de aula. É importante destacar que o sentido de tecnologia e novas tecnologias é adotado aqui em uma acepção correspondente ao de mídia, pois a veiculação midiática só é possível em suportes tecnológicos especializados. Assim, o cerne dessa divergência não se concentra em, parafraseando Shakespeare, “usar ou não usar, eis a questão”, mas sim, em como usar a mídia para responder aos objetivos perseguidos no nosso estudo, tais como: conhecer o contexto de inserção das mídias no currículo escolar, quando e como ocorre a sua utilização; compreender o lugar da mídia vídeo no currículo escolar; produzir vídeos integrando-os ao conteúdo curricular do

LD; propiciar autoria aos educandos na produção de vídeos em sala de aula; construir habilidades de leitura e escrita na linguagem midiática.

Portanto, nossa proposta é justamente conhecer como inseri-la na pauta pedagógica em uma perspectiva não apática ao currículo, tão pouco como um embuste ou um floreio didático, mas sim, buscando um caminho para que esse uso atenda coerentemente a uma necessidade real e contextualizada.

4 – Etapas do estudo empírico

Para a realização da intervenção didática, preferimos uma unidade escolar que contasse com ambientes tecnológicos estruturados, sendo uma Telessala com: uma TV 29', dois aparelhos DVD, um microcomputador com impressora e *Internet*, um armário em metal, duas mesas de madeira e trinta cadeiras em PVC, ar-condicionado e uma prateleira com acervo em vídeo; e um Laboratório de Informática Educativa (LIE) com: vinte microcomputadores com *Internet*, vinte

cadeiras estofadas e um projetor multimídia. Para tanto, a escola que atendeu a esse perfil foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Governador Petrônio Barcelos. A unidade escolar pesquisada atende aos segmentos dos Ensinos Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos. Localizada na Zona Urbana Central da cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

O Projeto foi desenvolvido no período de Julho a Setembro de 2010, nas seguintes etapas:

- 1) Eleição da unidade escolar que contasse com ambientes tecnológicos;
- 2) Apresentação do Projeto à equipe gestora da escola selecionada;
- 3) Sensibilização dos professores acerca da proposta de intervenção;
- 4) Aplicação dos questionários;
- 5) Pesquisa documental dos registros de utilização da Telessala: Ficha de Agendamento, Ficha de Utilização e Relatório de acompanhamento (PTE/SEDUC);
- 6) Análise dos questionários e dos documentos de uso da Telessala;

- 7) Seleção do público-alvo;
- 8) Pesquisa em Diário de Classe e Plano de Curso;
- 9) Observação da sala de aula do público selecionado;
- 10) Planejamento da ação didática;
- 11) Execução do planejamento - produção do vídeo: organização das equipes de trabalho, elaboração de roteiro, gravação, montagem, finalização;
- 12) Avaliação.

4.1 – O que dizem os questionários?

Para a aplicação do questionário optamos pelo Ensino Fundamental Regular do 6º ao 9º ano, ofertado no período matutino, funcionando com 12 salas.

Inicialmente, nos apresentamos às gestoras e à coordenadora pedagógica para expor a proposta, em seguida elas nos introduziram à sala dos professores, que tinha naquele momento doze presentes, para que pudéssemos contar ali o nosso propósito. Destes, seis entregaram o questionário respondido, os demais não se

manifestaram. Das respostas obtidas acerca do perfil dos professores, todos possuem formação em ensino superior, o público é majoritariamente feminino, solteiro, adulto e de religião católica, indicando que os profissionais da referida escola encontram-se habilitados para o exercício de sua profissão com condições de deslocamento favoráveis até o trabalho.

Quadro 1 - Situação Pessoal dos pesquisados.

nº de Ordem	Gênero	Idade	Estado Civil	Prole	Religião	Ensino Superior	Deslocamento até a escola
01	Feminino	45 anos	Casada	02	Evangélica	SIM	ônibus
02	Masculino	64 anos	Divorciado	06	Católico	SIM	a pé
03	Feminino	43 anos	Solteira	03	Católica	SIM	veículo próprio
04	Feminino	37 anos	Solteira	-	-	SIM	ônibus
05	Feminino	24 anos	Solteira	01	Católica	SIM	veículo próprio

06	Feminino	36 anos	Casada	02	Católica	SIM	veículo próprio
----	----------	------------	--------	----	----------	-----	--------------------

Fonte: Questionário da Pesquisa – Questionário para Professores/2010

Quanto à utilização da mídia vídeo em sala de aula, o questionário destaca as seguintes situações, que podem ser constatadas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Questões sobre a utilização da mídia vídeo em sala de aula pelos professores.

Questões	Especificações		
A) Utiliza em sala de aula	SIM Quantidade: 2	NÃO Quantidade: 3
B) Utiliza frequentemente	SIM Quantidade: 1	NÃO Quantidade: 4	Qual frequência: Uma vez ao mês ou menos
C) Observa o tempo de duração	SIM Quantidade: 2	NÃO Quantidade: 3
D) Planeja para inserir essa mídia em sua aula	SIM Quantidade: 2	NÃO Quantidade: 3
E) Tem relação com o conteúdo	SIM Quantidade: 3	NÃO Quantidade: 2
F) Contribui para a aprendizagem dos alunos	SIM Quantidade: 5	NÃO Quantidade: 0
G) Faz alguma intervenção	SIM Quantidade: 3	NÃO Quantidade: 1	1 Não respondeu
H) Elabora alguma atividade	SIM Quantidade: 2	NÃO Quantidade: 2	1 Não respondeu
I) Atende aos objetivos de sua matéria	SIM Quantidade: 3 1 Justificou e disse que: "Seria bem melhor o rendimento das turmas (...)"	NÃO Quantidade: 1	Justifique: Um não assinalou nem SIM nem NÃO, mas justificou que "Às vezes. Quando o conteúdo agrada aos estudantes há um interesse maior".

J) Se produzido pelos alunos sob sua orientação, surtiria melhor efeito	SIM Quantidade: 3 1 Justificou.	NÃO Quantidade: 1 Não justificou.	Justifique: “Talvez os alunos se interessariam mais pelo conteúdo proposto”.
---	---------------------------------------	---	---

Fonte: Questionário da Pesquisa - Utilização da mídia vídeo em sala de aula/2010

Nas questões pertinentes à utilização da mídia vídeo em sala de aula, dois professores afirmam fazer uso dela, porém, não com frequência; contudo observam alguns quesitos para inseri-la como: o tempo de duração; planejamento; relação com o conteúdo a ser estudado; a contribuição dessa mídia para a aprendizagem dos alunos; intervêm de alguma forma durante a sua veiculação; elaboram alguma atividade e acreditam que se os alunos fossem os produtores do vídeo, com conteúdos do componente curricular, haveria mais interesse e melhor aprendizagem. Quanto a pergunta sobre se considera que os objetivos são alcançados, apenas um não tem certeza se a aprendizagem dos alunos com a inserção do vídeo é satisfatória ou não.

Dos três professores que assinalaram não inserirem a mídia vídeo em sala de aula, um não justificou e dois

responderam que ainda não houve tempo/espço oportuno para ousar uma aula nessa configuração (*desse tipo*). Aqui, a expressão tempo/espço é empregada referindo-se ao currículo escolar, isto é, tempo no sentido de quando (quantas aulas, quantas horas, qual bimestre) e espço com o significado de onde inserir (qual conteúdo, qual tema). Nessa premissa, a relação tempo/espço compreende dizer qual a relação do conteúdo do vídeo com o conteúdo curricular, quando e onde servir-se dessa mídia em sala de aula, com qual finalidade e porque o vídeo e não outra mídia. Trazer esses questionamentos para a prática docente repercute no seu planejamento. Tal declaração pode ser ilustrada pela resposta do Prof^o. M/64, que disse: “Não o utilizei por falta de tempo, uma que já cheguei atrasado na escola, *não havendo tempo para o vídeo em relação aos conteúdos a mim apresentados (...)*”. A frase destacada demonstra a necessidade que o professor tem em planejar uma aula que não seja àquela gestual, oral, do falar e escrever na lousa. Demonstra ainda que, para que o professor sirva-se da mídia vídeo em suas aulas, ele precisa integrá-la ao

conteúdo e respectivo componente curricular, ou seja, integrar a mídia ao livro didático, ao que ele ensina em sala de aula aos seus alunos, de modo que o livro didático e o vídeo sejam potenciadores um do outro, no processo de ensinar e aprender e na construção de conhecimentos.

Analizados os dados dos questionários, partimos para a pesquisa documental, servindo-nos das Fichas de Utilização e Agendamento da Telessala e do Relatório de Registros, lançados no Sistema de Acompanhamento de Aula do Programa de Tecnologia Educacional/PTE/SEDUC, bem como o Diário de Classe e o Plano de Curso. Nosso objetivo era realizar a verificabilidade da terceira hipótese levantada no início da pesquisa a respeito da existência ou não de planejamento. No caso do Diário de Classe, destacamos sua necessidade para o que é tecido por Zabalza (2004), quanto aos tipos de diário, sendo: organizador estrutural de aula; descrição de tarefas; e, expressão das características dos alunos e dos próprios professores. Nesse sentido, o tipo que mais se aproxima é o “diário como organizador estrutural de aula, onde se especifica

horário, organização ou sequência das atividades a serem realizadas” (ZABALZA, 2004, p.62), pois, não encontramos nenhum registro mais descritivo ou detalhado de utilização do vídeo em sala de aula.

Entendemos que, apesar de não haver um planejamento estruturalmente sistematizado, esses documentos trazem em si a intencionalidade,

Intencionalidade está sendo tomada aqui, no entanto, em sentido lexical, [...], ou seja, a qualidade de intencional, de fazer com a intenção de.

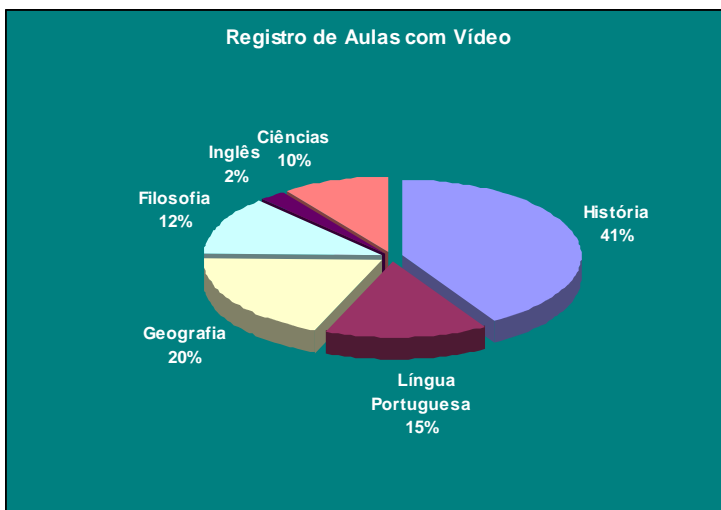
Ninguém espera que um professor trabalhe os conteúdos de sua matéria sem uma intenção. É bem verdade que tal intenção pode não estar claramente expressa, ou sequer expressa, mas seguramente estará presente em seu trabalho. (PEDRA, 1997, p.85).

Convencemos-nos que a intencionalidade pode dar um encaminhamento ou diretriz no que se pretende fazer, todavia, no trato interventivo necessitamos de um planejamento passo a passo se quisermos alcançar os objetivos pretendidos, de outro modo, ficará difícil a realização do trabalho.

4.2 – A observação da sala de aula

Após etapa de análise, partimos para a observação da sala de aula, elegendo para esse procedimento a Profª R/36 do componente curricular de História, em virtude de detectarmos nas Fichas de Utilização e Agendamento da Telessala que no período de 05 a 30/08/2010, dos 41 registros lançados no Sistema de Acompanhamento “Aula do Programa de Tecnologia Educacional/PTE/SEDUC”, a referida professora teve 41% de uso do vídeo em sala de aula, enquanto os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, Inglês e Ciências registraram 59% do total. Podemos ilustrar o registro, conforme o gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Mostra a utilização do vídeo em sala de aula no período de 05 a 30/08/2010 – Turno: Manhã, gerado a partir do Relatório de Registros.



Fonte: Sistema de Acompanhamento Aula do PTE/SEDUC.

Consideramos que a inserção dessa mídia em um quantitativo elevado deve representar alguma importância em sala de aula à atividade docente, o que nos leva a mergulhar nesse ambiente, pois,

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática

inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2000, p.36).

Foi com o objetivo de compreendermos essa prática que nos servimos dos Roteiros de Observação da sala de aula, bem como do Plano de Curso, do Diário de Classe e das Fichas de Utilização e Agendamento da Telessala, os quais demonstraram a intencionalidade da professora pesquisada na utilização da TV e do vídeo com tema e conteúdo relativos ao que fora versado.

Para conhecermos apropriadamente esse contexto de inserção integrado ao currículo escolar, priorizamos no roteiro de observação quatro categorias, sendo:

A) a utilização do Livro Didático (LD): é utilizado para pautar os conteúdos a serem trabalhados como texto de referência, como fonte de pesquisa, leitura dirigida, leitura informativa e para a realização de exercício. O LD norteia o que vai ser ensinado pelo professor aos alunos.

B) a utilização da mídia TV e vídeo: é usado de acordo com o tema e conteúdo da aula, após explicação da professora, como ilustração e reforço de conteúdo. Para esse fim, a professora assiste ao vídeo antes e observa o

tempo para veiculá-lo aos alunos, mesmo que precise dispor de duas ou três aulas para isso. C) o planejamento para a inserção dessa mídia na sala de aula: confrontando o roteiro de observação com o Plano de Curso, o Diário de Classe e as Fichas de Utilização e Agendamento da Telessala, notamos que a professora previu a introdução da mídia em todos esses instrumentais, embora sua forma de uso não tenha sido definida com clareza a intencionalidade planejada é patente. D) a participação/interatividade: quando da veiculação do vídeo, a professora intervém com alguns comentários simultaneamente, enquanto os alunos apenas assistem e ouvem. O nível de participação/interatividade é pouco, pois eles ficam limitados a condição de telespectadores. De posse desses dados, partimos para a intervenção tratada a seguir.

5 – A intervenção didática

Consistiu na escolha de uma turma pela professora para a realização das etapas de: a) planejamento; b) roteirização; c) gravação e edição do vídeo; d)

apresentação do vídeo produzido e e) avaliação da execução do planejamento.

Para a etapa de planejamento da produção do vídeo, os alunos foram organizados em equipes de trabalho, sob a orientação da professora e com nosso auxílio. Nessa fase, demos ênfase a elaboração de um roteiro para que pudéssemos visualizar o que seria produzido e sugerimos a estrutura adotada no curso “TV na escola e os desafios de hoje” nos moldes americanos que consiste em duas colunas, em que uma descreve a imagem e a outra o áudio/som. A princípio, por questões de espaço, todos os alunos, em grupo, criaram um roteiro de onde se elegeu um para a gravação e criação de um vídeo.

Comparato (1983) e Meadows (1999) concordam que o roteiro é uma ideia, uma forma de visualizar o que se quer ou o que se pretende fazer na produção cinematográfica ou para TV e vídeo. Aqui, o roteiro não é apenas uma ideia, mas o planejamento de trabalho a ser realizado para a feitura do vídeo, e também um instrumento de autoria, pois possibilita a capacidade criativa e a inventividade do/no aluno.

Escolhido o roteiro, partimos para a gravação, apenas uma equipe se desdobrou nessa etapa e depois uma outra, para a montagem e edição no LIE. Concluído os trabalhos, retornamos para a sala de aula para que a turma tivesse a oportunidade de ver a contribuição de cada um no produto final. Em meio a olhares atentos, risos e trejeitos, eles se surpreenderam com o resultado. Apropriamo-nos do momento para saber o que eles acharam de ter feito tudo aquilo, a reação foi unânime: “muito bom, legal, a gente aprende mais”. Quanto à professora, considerou a experiência um fato inédito porque nunca tinha feito uma atividade desse tipo, mas ficou feliz em saber que há condições para se fazer algo diferente e que os alunos gostem.

6 – Considerações Finais

Por meio dessa pesquisa e do projeto de intervenção realizado junto à Professora e aos alunos pesquisados, observamos que a introdução da mídia pode ser um elemento potenciador do processo de ensino e de

aprendizagem em suas dimensões: didática, pedagógica, metodológica e epistemológica. Didática, quando possibilita inscrever na prática docente processos interativos do fazer em sala de aula, que promove relações colaborativas entre os atores educacionais. Pedagógica, quando essa inserção ocorre de modo planejado, circunscrevendo no processo de ensinagem uma preocupação orientativa mais elaborada, pois nesse contexto de utilização da mídia como uma ferramenta de/para o ensino, o professor precisa prever de modo sistematizado os seus objetivos para evitar sua banalização. Metodológica, considerando que a mídia impele o professor a uma postura democrática nas relações de tirocínio, onde o professor não pode ou não deve ser um agregador/transmissor de conhecimentos, necessitando repensar sua concepção sobre o caminho do ensinar e aprender. Epistemológica, porque esse novo elemento possibilita a construção de conhecimentos a partir de outros conhecimentos, bem como a construção de saberes a partir de outros saberes. Compartilhados, colaborativos, cooperados, que podem ser guardados em

um suporte para/da memória produzida, isto é, uma arquitetura dos saberes e dos conhecimentos coletivos elaborados pelos alunos.

O vídeo, conforme citamos, caracteriza-se por seu aspecto de liberdade para fazê-lo. Permite-nos criar. Não é apenas um equipamento. Nesse sentido, a mídia na escola, no nosso caso o vídeo, entra no cenário educacional como registro, memória, estratégia de autoria, promoção de autonomia, produção de conhecimento, elaboração de novas formas do ensinar e do aprender, fomento de novas relações na comunidade escolar, construção de uma cultura midiática na escola, em que alunos e professores sintam-se mais à vontade com sua presença.

O estudo nos mostra que o LD não é a única mídia utilizada pelos professores e que o seu uso quando acompanhado pela TV e o Vídeo, não está fragmentado, pelo contrário, os docentes conjugam os conteúdos em ambas as mídias. Concernente à utilização do vídeo como ilustração, ponderamos que há a necessidade da elaboração sistematizada do planejamento a fim de que

essa prática, não fique paralisada no campo da ação, isto é, apenas um fazer, um ato, um episódio isolado sem desdobramentos pedagógicos para o saber.

Já não é mais suficiente para a escola comportar espaços tecnológicos com função ilustrativa ou alegórica. Há de se fazer com que esses espaços tornem-se oficinas de conhecimento, para que a comunidade escolar crie, produza, elabore conteúdos, especialmente na região amazônica, parcialmente ou pouco contemplada nos livros didáticos e outros suportes. Que sejam espaços promotores da autoria, da autonomia e da inventividade que tanto desejamos.

Com efeito, ressaltamos que o adentramento da mídia no currículo escolar requer cuidados organizativos *preparatórios* capazes de delinear objetivos de aprendizagem que nos permitam, além do fazer, ousar e que subsidiem a construção de conhecimentos a fim de que professores e alunos formem-se/tornem-se artífices, agentes e protagonistas de saberes.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos conhecimentos*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. A presença das tecnologias. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. – (Série cultura, memória e currículo; v. 6).

COMPARATO, Doc. *Roteiro: arte e técnica de escrever para cinema e tv*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1983.

GRISPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas* – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Alves, TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em formação/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MEADOWS, Eliane Martins. *Roteiro para tv, cinema e vídeo em 10 etapas: arte e técnica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo: conhecimento e cultura*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Ano XIX - Nº1 – Abril/2009.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo e CARNEIRO, Vera Lúcia Quintão. *TV na escola e os desafios de hoje:*

curso de extensão para professores do ensino fundamental e médio da rede pública. Brasília: Ministério da Educação, 2ª ed, 2002.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortes: Instituto Paulo Freire, 2005 - (Guia da Escola Cidadão; v.12).

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROCHA, Ubiratan. *História, currículo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 5ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

