

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E BIBLIOTECONOMIA

Patrícia da Veiga Borges

COMUNICAÇÃO E LEITURA CRÍTICA:
estudo sobre o Programa Mídias na Educação (PME)

Goiânia – GO

2011

Patrícia da Veiga Borges

COMUNICAÇÃO E LEITURA CRÍTICA:
estudo sobre o Programa Mídias na Educação (PME)

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG), área de concentração Comunicação, Cultura e Cidadania, linha de pesquisa Mídia e Cidadania, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues

Goiânia – GO

2011

B732c Borges, Patrícia da Veiga.
Comunicação e leitura crítica [manuscrito]: estudo sobre o Programa Mídias na Educação (PME) / Patrícia da Veiga Borges. - 2011.
xv, 214 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, 2011.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, tabelas e siglas.

Anexo.

1. Comunicação de massa – Brasil. 2. Leitura crítica. 3.
Programa Mídias na Educação. I. Título.

CDU: 316.722.2(81)

FOLHA DE APROVAÇÃO

A Banca Examinadora, abaixo assinada, avalia a Dissertação de Mestrado COMUNICAÇÃO E LEITURA CRÍTICA: estudo sobre o Programa Mídias na Educação (PME), elaborado por Patrícia da Veiga Borges.

Aprovada em: 31/08/2011

Orientadora Profa. Dra. Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues
FE/PPGCOM/UFG

Profa. Dra. Joana Peixoto
PPGE/PUCGO

Prof. Dr. Magno Luiz Medeiros da Silva
PPGCOM/UFG

À gente trabalhadora do século XXI que, apesar das fortes correntezas, segue concebendo instrumentos de luta.

AGRADECIMENTOS

Profundo reconhecimento à presença de Deus e de sua luz em minha vida, cruzando cada segundo vivido em um tortuoso caminho. A essa força superior que me gera e me move todos os dias, devo agradecer por não fraquejar ou desistir.

Muito obrigada, em primeiro lugar e com veemência, à minha família, pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e por nunca me cobrar a manutenção de um falso *status quo*. Mãe e pai, avó, irmã e cunhado, padrinho, tias, tios, primas e primos, crianças que crescem rápido, bebês que vêm chegando, cachorra, pássaros e plantas: a vocês devo o brilho dos meus olhos.

Especial agradecimento à minha orientadora, professora Cleide. Ela, com paciência e sabedoria, suportou minhas crises e respeitou-me sobremaneira. Obrigada à professora Sílvia Rosa Zanolla, da Faculdade de Educação, com quem aprendi que a negação é positiva e que a postura crítica é uma constância. Aliás, mencionando Sílvia, devo agradecer também a toda a turma de Teoria Crítica e Educação, disciplina cursada no primeiro semestre de 2010.

Meus agradecimentos aos professores Joana Peixoto e Magno Medeiros, integrantes da banca examinadora deste trabalho, que desde o momento da qualificação se prontificaram a sugerir leituras e modificações sem as quais, de fato, não haveria como seguir.

Com afeto, agradeço a Juliana, Daniela, Alzino, Abdalla, Lira, Gabriella e todos os demais integrantes do Grupo de Estudos em Educação e Novas Tecnologias (Gente), pelos debates cheios de conflitos e de reflexões, portanto ricos, mas, principalmente, pelos ensinamentos sobre metodologia de pesquisa científica.

Um forte abraço de agradecimento a Carol e Leonardo. Ela, menina da flor nos ombros, foi companheira de devir desde os tempos da graduação. Ele, amigo de toda a vida, apresentou-me à biblioteca do Laboratório de Estudos de Comunicação Comunitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LECC/UFRJ), de onde retirei importantes referências bibliográficas.

Obrigada a Lillian e Juliano, que, desde a rota Brasil – Bolívia, fazem-me pensar sobre os “sentidos” da vida acadêmica e do exercício de pesquisa. Muitos de seus relatos e de suas vivências servem-me de espelho.

Duas amigas e conselheiras imprescindíveis devem ser mencionadas nesta lista de agradecimentos: Maria José e Silvânia. Compartilhando ideias sobre a universidade, nosso ambiente de trabalho, essas mulheres ensinaram-me a amadurecer. Obrigada!

Colegas de mestrado como Marcelo, Viviane, Elaine, Tatiane, Tatiana e Francielle também merecem meu sincero reconhecimento. Obrigada, querido e queridas, pelas trocas de visões de mundo, de experiências e de energia!

Muito obrigada, em especial, aos colegas técnico-administrativos da UFG, por me revelarem como se luta pela vida na condição de trabalhadora: Renato, Natália, Dori, Rodolfo, Deise, Margarida, Ana Paula, Agnes, Michele, Carlos, Cleomar, Reuben, Leonardo, Suzy, Roberta, Fernando, Márcio, Paulo Eduardo, entre tantos outros com quem dialogo todos os dias.

Agradeço ainda a antigos amigos que desde longas jornadas me fornecem ânimo e esperança: Nilton José, Ana Rita, Lisbeth, Rafael de Almeida, todos do almoço comunitário e do Shangri-lá, além da doce Narrira e dos garotos do Coletivo Indygesto, tão francos com a vida.

Obrigada ao Coletivo Magnífica Mundi e aos que participam da Comunicação Comunitária, pois representam, desde 2000, o despertar da minha consciência crítica e da minha vontade de realizar autocrítica. Deste grupo, devo agradecer por ter em algum momento da vida convivido com Riva, Emmerson, Milena, Minéia, Lívia, Rodrigo e Carlos, da “primeira geração”, e com Gabriela, Tatiane, Maiara, Bruno, Luiz Eduardo, Milena, Lorena, Hugo e Ana Lúcia, da “segunda geração”. Todos esses, em cada “conversa de corredor”, colaboraram para as reflexões realizadas neste trabalho.

A Ana Lúcia devo reforçar meu agradecimento pelos debates sobre Adorno e pelo texto de Alicia Entel, vindo diretamente de Buenos Aires. Sinto-me grata, também, a Mariano, o argentino que me vendeu o mais precioso livro de Mattelart que pude ler, obra fabricada de forma artesanal, traduzida pelo próprio Mariano. Quanta honra!

“Fazer com que os escravos amem a servidão é a tarefa confiada, nos estados totalitários de hoje, aos ministérios de propaganda, diretores de jornais e professores”.
Aldous Huxley, 1946

*“Avante! Vapor ou Gás, ou Carruagem
Mantenha a Cabine, pequena gaiola dirigível –
Passeio, Jornada, Viagem, Ócio, Corrida, Caminho,
Planar, Projetar, Excursionar, Papear na Viagem –
Mover-se, você deve! Esse é o desejo de hoje,
Lei e moda atual”.* Samuel Taylor Coleridge, 1826

RESUMO

A reestruturação do capitalismo avançado, que a partir da década de 1990 imprimiu em vários documentos institucionais, nacionais e internacionais, a marca da Terceira Via, bem como o advento da Sociedade da Informação, vem instaurando no mundo traços de uma “nova sociabilidade”. Isso consiste em definir valores que concebam as condições de cidadania do mundo atual. No contexto do século XXI, o antagonismo social e a sua configurada “batalha de ideias” alcançam rearranjos que pressupõe a “novidade” da globalização, da sociedade em rede e do advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Presume-se a difusão de um “novo” consenso por parte do Estado educador: o da cidadania planetária, ativa e comunicativa. Tal proposta, no Brasil, foi incorporada por múltiplas iniciativas das sociedades civil e política, sendo uma dessas o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME). Trata-se de uma ação de política pública concebida pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, com o propósito de formar professores, em serviço e a distância, para o uso de produtos de mídia, bem como de novas TICs, ao longo dos processos de ensino-aprendizagem. Uma das previsões do PME é que, juntamente com a utilização das técnicas e da mídia, o cursista deva ser estimulado a comunicar-se e, conseqüentemente, a avaliar sua prática. Para tanto, é realizada a proposta de não somente formar para o uso das mídias, mas para sua “fruição” e “autoria”. Diante das premissas apresentadas, este estudo versa sobre as concepções de comunicação e leitura crítica presentes no PME. Com base em uma abordagem qualitativa, este trabalho buscou responder aos seguintes questionamentos: Qual é o conceito de Comunicação presente no Programa Mídias na Educação? O que o PME entende como leitura crítica? Que estratégias de hegemonia podem ser localizadas no curso? Foram seguidos procedimentos de análise documental e análise temática de dados. Os documentos investigados consistiram em fontes primárias e secundárias, tais como o projeto básico e o material didático do curso.

Palavras-chave: Cidadania; Comunicação; Leitura Crítica; Nova Sociabilidade; PME.

ABSTRACT

The restructuring of the advanced capitalism, which from the 1990s impressed in various institutional documents, national and international, the brand of the Third Way, as well as the advent of the Information Society, have been establishing in the world traces of a “new sociability”. This consists in defining values that conceive the citizenship’s condition in today’s world. In the context of the twenty-first century, the social antagonism and its configured “battle of ideas” reach rearrangements that presuppose the “newness” of globalization, the network society and the advent of the new Information and Communication Technologies (ICTs). It presumes the dissemination of a “new” consensus by the State educator: the planetary, active, and communicative citizenship. Such proposal, in Brazil, was incorporated by multiple initiatives of the civil and the political societies, among which is the Program for Continuing Education “Media in Education” (PME). It concerns of a public policy act ideated by the Ministry of Education in 2005, with the purpose of forming teachers, in service and at distance, to the use of media products, as well as new ICTs, along of the learning and teaching processes. One of the objectives of the PME is that, together with the use of the techniques and media, the student should be encouraged to communicate and thus to evaluate his practice. For that, the Program is developed according the purpose of promoting not only the use of the media, but also its “fruition” and “authorship”. Given the assumptions presented, this study discusses the conceptions of communication and critical reading of the PME. Based on a qualitative approach, this study sought to answer the following questions: What is the concept of Communication presented in the PME? What does the PME understand as critical reading? Which hegemony strategies could be found in the course? Procedures of documental and thematic data analyses were followed. Documents investigated consisted of primary and secondary sources, such as the basic project of the course and teaching material.

Keywords: Citizenship; Communication; Critical Reading; New Sociability; PME.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 18
CAPÍTULO 1 – Formação cidadã para a nova sociabilidade	p. 37
1.1. A condição da cidadania	p. 37
1.2. O “cidadão do mundo”	p. 41
1.3. Premissas da nova sociabilidade	p. 44
1.4. O “engenho do tesouro” e a formação para a mídia	p. 50
1.5. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME)	p. 57
CAPÍTULO 2 – Comunicação e educação para a cidadania	p. 62
2.1. Campo e pensamento comunicacional	p. 62
2.2. O discurso da centralidade	p. 69
2.3. A materialidade da comunicação	p. 71
2.4. “Caminhos cruzados”	p. 78
2.5. Leitura crítica: um legado	p. 84
CAPÍTULO 3 – Leituras para fazer a crítica: um comparativo entre autores	p. 95
3.1. Theodor Adorno e a dialética negativa	p. 95
3.1.1. Mito e esclarecimento	p. 96
3.1.2. Indústria cultural e semicultura	p. 99
3.1.3 (In)comunicação	p. 101
3.2. Jürgen Habermas e a ação comunicativa	p. 105
3.2.1. Crítica à técnica e à ciência	p. 106
3.2.2. Teoria da Ação Comunicativa (TAC)	p. 109
3.3. Paulo Freire e a leitura de mundo	p. 112
3.3.1. Pronunciamento, leitura e libertação	p. 112
3.3.2. Diálogo e antidiálogo	p. 116
CAPÍTULO 4 – Usar a mídia, educar melhor? Comunicação e leitura crítica no Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME)	p. 121
4.1. Fonte primária: projeto básico do curso	p. 122

4.2. Fonte secundária: material didático do curso -----	p. 129
4.2.1. “Uma sociedade em mudança” -----	p. 133
4.2.2. “Mais comunicação para salvar a Educação” -----	p. 141
4.2.3. Mídia “nova” e “antiga”: ferramenta de interação com o mundo -----	p. 150
4.2.4. Leitura Crítica para “viver juntos” -----	p. 156
4.2.5. Fruição e autoria para “aprender a ser” -----	p. 164
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	p. 169
REFERÊNCIAS -----	p. 179
Anexo A – Exemplar de decupagem do material didático do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME): módulo 1, etapas 1 e 2 -----	p. 191

LISTA DE MÓDULOS

Material didático do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação

1. Introdutório Integração de Mídias na Educação

2. Básico Informática

3. Básico Material Impresso

4. Básico de Rádio

5. Básico TV e Vídeo

6. Gestão Integrada de Mídias

7. Intermediário Informática

8. Intermediário Material Impresso

9. Intermediário de Rádio

10. Intermediário TV e Vídeo

LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabelas

Tabela 1 – Exemplo de decupagem do material didático do PME

Tabela 2 – Elementos diferenciadores das políticas de formação de professores para a mídia a partir de 1995

Tabela 3 – Materialidade da Comunicação

Tabela 4 – Comunicação e leitura crítica: comparativo entre autores

Ilustrações

Imagem 1 – Mundos novos

Imagem 2 – Possibilidades da Internet

Imagem 3 – Cenário virtual

Imagem 4 – Novas competências

Imagem 5 – Parada obrigatória

Imagem 6 – Estudantes debatendo e produzindo rádio

Imagem 7 – Modelo de TV

Imagem 8 – Celular e educação

LISTA DE SIGLAS

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
BASA – Banco da Amazônia S/A
BB – Banco do Brasil S/A
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNB – Banco do Nordeste do Brasil S/A
BNDES – Banco de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCDA – Centro de Comunicação Digital da Amazônia
CEDAL – Centro de Estudos de America Latina
CEF – Caixa Econômica Federal
CEPE/Fiocruz - Coletivo de Estudos de Política Educacional da Fundação Oswaldo Cruz
CGTEE – Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica
CHESF – Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CIADI – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas de Investimentos
CIESPAL – Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina
CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CoEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás
COMEP – Congresso de Comunicação Alternativa: Meios, Estado e Política
COMPOS – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação
CORREIOS – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EaD – Educação a Distância
ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
ELACOM – Escola Latino-Americana de Comunicação
ELETROBRAS – Centrais Elétricas Brasileiras S/A
ELETRONORTE – Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
ELETROSUL – Centrais Elétricas S/A
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ESPOCC – Escola Popular de Comunicação Crítica

FACOMB/UFG – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás

FICA – Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FURNAS – Furnas Centrais Elétricas S/A

GENTE – Grupo de Estudos sobre Novas Tecnologias e Educação

IFC – Corporação Financeira Internacional

ILDIS – Instituto Latino-americano de Investigações Sociais

IMS - Instituto Metodista de Ensino Superior

INFRAERO – Empresa Brasileira de Infra-Estrutura Aeroportuária

ININCO – Instituto de Investigações da Comunicação

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação

IPEA – Instituto de Pesquisa Social Aplicada

ITAIPU – Usina Hidrelétrica de Itaipu

LCC – Leitura Crítica da Comunicação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NCE/USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo

NUCLEP – Nuclebrás Equipamentos Pesados S/A

OMC – Organização Mundial do Comércio

OSAL – Observatório Social da América Latina

PETROBRÁS – Petróleo Brasileiro S/A

PME – Programa de Formação Continuada Mídias na Educação

PORTCOM – Portal de Livre Acesso à Produção em Ciências da Comunicação

PPGE/UFG – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás

PROINFO – Programa de informatização nas escolas

PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados

SOCICOM – Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCBC – União Cristã Brasileira de Comunicação Social

UFA – Universum Film AG

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

UNIREDE – Consórcio das Universidades Virtuais Públicas do Brasil

UNLP – Universidade Nacional de La Plata

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Por que a mídia está na escola? Essa dúvida surgiu há sete anos, quando a autora deste trabalho participou de oficinas de jornal e revista no projeto TV Criança Lambança¹, da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás (Facomb/UFG). A atividade foi parte da disciplina Comunicação Comunitária, cursada em 2003, ao longo do 4º ano da graduação em Comunicação Social/Jornalismo.

TV Criança Lambança articulava o ofício do comunicador ao espaço da escola pública e tinha como desafio a elaboração, de forma conjunta, de produtos de mídia sobre temas pertinentes àquela comunidade. Para tanto, os estudantes se deslocavam até a Escola Municipal Aristoclides Teixeira, localizada no Jardim Pompeia, bairro vizinho ao Câmpus Samambaia, e, em alguns dias da semana, ministravam oficinas de TV, rádio, jornal impresso ou revista, e atividades lúdicas como dança, capoeira e desenho.

Mediante o cotidiano real da escola, os “oficineiros”, ao participarem das atividades previstas, questionavam-se a respeito dos motivos de estarem naquele ambiente tão distinto de uma redação (onde, presume-se, é o *locus* tradicional de um jornalista), de o projeto existir, de o relacionamento na escola ser tão delicado etc. No decorrer da experiência, foi perceptível que tratar a mídia na escola e, mais do que isso, viver a vida da escola, não seria tarefa amistosa.

Além da prática no ambiente escolar, a disciplina de Comunicação Comunitária, ministrada pelo professor Nilton José dos Reis Rocha, previa debate, com base na fruição textual. Foi recomendada a leitura, certa vez, de *Essa escola chamada vida*², sobre as experiências de Paulo Freire e Frei Betto na educação popular. A reflexão, no entanto, nem sempre leva a respostas. Neste caso conduziu, sim, a outras perguntas, o que fez com que os “questionadores” integrantes do projeto dessem seguimento a suas buscas em seus projetos de vida.

A relação da autora deste trabalho com a Comunicação Comunitária teve início, no entanto, três anos antes, ainda no primeiro período da graduação. Em 2000, houve trabalho na

¹ TV Criança Lambança foi um projeto de extensão desenvolvido por estudantes do curso de Comunicação Social da UFG, sob a orientação do professor Nilton José dos Reis Rocha, entre os anos de 1995 e 2004, no espaço da Escola Municipal Aristoclides Teixeira. Ao longo desse período, o projeto ministrou oficinas de comunicação e artes para as turmas de ensino fundamental e desenvolveu produtos a partir da linguagem e do olhar infantil.

² Freire, Paulo & Betto, Frei. *Essa escola chamada vida – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 14ª. Edição, 2000.

cidade de Goiás com o Circo da Comunicação, da Infância e Juventude³, momento em que, antes mesmo de descobrir como eram as rotinas produtivas em jornais, emissoras de televisão ou rádio, agências de notícias e assessorias de imprensa, se pôde conhecer o diálogo que as pessoas travam em seus espaços.

Por meio da festa, da troca entre saberes, da arte de palhaços e malabaristas, da rádio ambulante⁴, da cozinha, do acampamento e da comunhão, percebeu-se o que, para os meios de comunicação, são públicos e fontes. E públicos e fontes que nem sempre são retratados da forma como se podia ver naquelas situações, de chinelo e camiseta, debaixo da lona do circo.

Na convivência com a comunidade da Escola Municipal Ronaldo Caiado, situada no Jardim Rio Vermelho, bairro localizado na periferia de Goiás, com os integrantes dos assentamentos de trabalhadores rurais sem terra da região, e também com a trupe Lahetô⁵, surgiu uma dúvida, ainda prematura: por que aquelas pessoas não apareciam nas manchetes noticiosas da mesma forma como se apresentavam naquele contexto presencial?

Em 2001, o Circo da Comunicação, da Infância e Juventude retornou a Goiás para compor a programação extra-oficial do Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA)⁶, à época em sua terceira edição. Muito já se falava desse festival, que atraía turistas para a antiga Vila Boa, mas pouco ou nada constava na “mídia” sobre os habitantes do João Francisco, do Jardim Rio Vermelho ou do Conjunto Goiás 2, bairros afastados do centro histórico⁷. A Escola Ronaldo Caiado, com a antena da rádio ambulante improvisada sobre o

³ Circo da Comunicação, da Infância e Juventude foi um projeto de extensão desenvolvido entre os anos de 1999 e 2001, que circulou pelo interior do estado de Goiás com uma “trupe” de comunicadores e artistas para realizar vivências em comunidades como escolas, assentamentos e comunidades tradicionais. Buscou recuperar a essência da troca entre saberes vislumbrada pelo método Paulo Freire, por meio dos “círculos de cultura”. Goiás, Alto Paraíso e Cavalcante, além da Vila de São Jorge, foram municípios que realizaram atividades de comunicação e cultura junto a este projeto. Foram parceiros da iniciativa o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no estado de Goiás, a Associação de Moradores do Jardim Nova Esperança, o Circo Lahetô e comunidades indígenas Xavante, Guarani-Kaiowá, Krahô, Terena, Bororo.

⁴ Uma mesa de som, um microfone, um transmissor caseiro e um alto-falante compunham a rádio improvisada.

⁵ Formada em maioria por moradores da periferia de Goiânia.

⁶ O Circo da Comunicação, da Infância e Juventude encerrou suas atividades em 2001. Contudo, de 2002 em diante, o grupo seguiu realizando sua proposta de extensão por meio da central de produção Magnífica Mundi (que começou com uma transmissão de rádio e logo passou para a internet, como experimento de webtv). O projeto TV Criança Lambança foi inserido nessa nova dinâmica. Junto ao FICA, a iniciativa do extinto Circo foi institucionalizada em 2007, recebendo o nome de Vaza TV. O professor Nilton José dos Reis Rocha, juntamente com integrantes deste projeto, narraram um pouco dessa experiência em trabalho apresentado no XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro Oeste. GONÇALVES, Gabriela; DOURADO, Maiara; ROCHA, Nilton José dos Reis. *WebTV Magnífica Mundi: Novas Tecnologias pelo Direito à Comunicação*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/regional/resumos/R21-0507-1.pdf> Último acesso: 9 de julho de 2010.

⁷ O trabalho supracitado também comenta sobre essa falta de notícias da periferia, que é o que deu origem ao Vaza TV: “A ideia partiu das próprias crianças e adolescentes da escola que se viam à margem da cidade em tempos de festival. Através da Vaza, foi possível fazer, de forma coletiva, uma revisão crítica de acontecimentos e episódios da cidade e dos arredores da escola, buscando fazer uma cobertura que gostariam de ver. Dessa forma, entrevistaram e realizaram programas com moradores da cidade, artistas e representantes públicos” (GONÇALVES, DOURADO & ROCHA, 2010, p.p. 5 e 6).

seu telhado, novamente, foi um cenário marcante, pois tornou-se a base do grupo para dormir, comer, conhecer pessoas, sonhar, ter conflitos e lidar com o público e a fonte desde onde os holofotes não chegavam.

Ao longo da passagem pela graduação em Comunicação, esta autora oscilou várias vezes entre os projetos da Comunicação Comunitária e as atividades de estágio. Para o pensamento de estudante, jornalismo e comunidade correspondiam a extremos opostos. Assim, uma condição normalmente vinha à tona: viajar com o circo, a rádio e a escola ou fabricar notícias?

Como uma irresistível esfera de conflitos, o cruzamento entre circo, rádio e escola, proporcionado pela Comunicação Comunitária, impregnou-se nesta trajetória aqui apresentada a ponto de despertar outros tantos “por quês”, inclusive, mudando a maneira de entender a comunicação.

Para conhecer o universo que depois pode tornar-se palco para inúmeras reportagens, um jornalista em formação deve carregar consigo, além dos conceitos formados na universidade, a experiência de observar os sujeitos, em suas realidades tão distintas, bem como o bairro, a escola e os movimentos sociais⁸. Em suma, olhar para a rua. E foi esse o objetivo do Circo da Comunicação, da Infância e da Juventude, que funcionava aos moldes dos círculos de cultura de Paulo Freire: formar uma ideia do que seja o mundo, fazendo parte dele (FREIRE, 2011).

Com as pessoas e não sobre ou para as pessoas: essa foi a lição da Comunicação Comunitária que, anos depois, pôde ser experimentado também na Universidade Federal de Rondônia (Unir)⁹, ambiente em que pôde-se desenvolver, não mais na condição de estudante, mas sim de servidora docente, projetos de extensão em parceria com escola, bairro e entidades de base. De 2006 a 2009, integrando o Centro de Comunicação Digital da Amazônia (CCDA)¹⁰, a autora deste trabalho conheceu uma rádio-poste¹¹ instalada no pátio da Escola Estadual Marcos Donadon.

⁸ A rede da Comunicação Comunitária em Goiás cresceu bastante nas últimas três décadas, o que levou o grupo da Facomb/UFG a consolidar-se em torno de um projeto maior, o Coletivo Magnífica Mundi. Atualmente, estão reunidos em torno deste projeto parceiros como pontos de cultura, associações de bairro, escolas públicas, Centro de Mídia Independente (CMI), comunidades indígenas, sobreviventes da revolta de Trombas e Formoso, e Cursinho Popular Comunidade Faz Arte (GONÇALVES, DOURADO & ROCHA, 2010).

⁹ A Universidade Federal de Rondônia (Unir), com sede em Porto Velho, possui cinco *campi* avançados. Entre eles, está o do município de Vilhena, na divisa com Mato Grosso, onde está instalado o curso de Comunicação Social/Jornalismo.

¹⁰ A produção do CCDA está em www.narrativasamazonicas.blogspot.com e também em publicação do Ministério da Cultura: ROCHA JÚNIOR, Alberto Ferreira da.. (Org.). *Cultura e Extensão Universitária: a produção de conhecimento comprometida com o desenvolvimento social*. São João Del Rei: Malta Editores, 2008, p. 100-109.

Uma professora da rede, na ocasião, entrou em contato com a universidade, buscando modos de trabalhar conjuntamente. Ela havia realizado o módulo básico de um curso oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME). A professora entusiasmou-se, montou a rádio na escola, mas queria a contribuição do curso de Jornalismo para que a estrutura funcionasse. A disciplina de Radiojornalismo passou a acompanhar a hora do recreio dessa escola e a orientar em sua programação.

Foi notado que a mídia chegou até aquele ambiente por meio de uma ação de política pública, um curso de formação continuada e a distância de professores, e não pela universidade¹², por uma organização não governamental, pela Igreja Católica ou pelos movimentos sociais. Apesar da tradição do que, nas décadas de 1970 e 1980, se convencionou chamar de “educação para os meios” na “comunicação popular e alternativa”, a sugestão de usar a mídia na escola partiu do Estado.

Foi constatado, deste modo, que seria preciso compreender a interface Comunicação – Educação além prática da Comunicação Comunitária. Isso implicaria em considerar os dois campos de produção de saber, bem como as demandas sociais que os envolvem, a ponto de alcançarem um curso de formação de professores.

...

Este trabalho debruça-se sobre o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME), uma ação de política pública concebida em 2005 para formar professores para o uso de produtos de mídia, bem como de novas TICs. A iniciativa foi gerada no âmbito da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e teve continuidade, após o ano de 2009, sob a direção da Universidade Aberta do Brasil (UAB), órgão que responde pelo ensino superior na modalidade a distância no país, de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Elaborado como curso de extensão, aperfeiçoamento e especialização, o PME representa uma sequência de iniciativas de Educação a Distância (EaD) engendrada a partir da década de 1990, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Antecedentes ao PME estão projetos como TV Escola, de 1995, e TV Escola e

¹¹ Aquela que não utiliza as frequências de radiodifusão para propagar o som, mas sim, e simplesmente, um alto-falante. Muito encontrada em pequenos municípios.

¹² A disciplina Comunicação Comunitária não existia como disciplina na grade curricular do curso de Jornalismo da Unir.

os Desafios de Hoje, de 2000. O primeiro introduziu “kits tecnológicos” nas escolas, criou um canal via satélite e inaugurou empreendimentos didáticos no formato de vídeos, elaborados pelo Ministério da Educação (TOSCHI, 1999). Já o segundo compreendeu a realização de um curso de formação de professores, com certificação, para orientar para o uso das imagens no processo pedagógico.

Referendada pelo Decreto Presidencial nº 5.622/2005, tal iniciativa corresponde ao sétimo investimento do MEC no que tange a bolsas, gratificações e formação de equipe. Informações do boletim *Políticas Sociais: Acompanhamento e análise* nº 18/2010 do Instituto de Pesquisa Social Aplicada (IPEA) indicam também que os gastos com “veiculação de programas e de cursos de capacitação continuada por meio de tecnologias da informação”, em 2007 e 2008, foram da ordem de R\$ 19.607.537,00 (IPEA, 2010, p. 124).

O PME foi concebido para ensinar os professores, em serviço e a distância, para o uso das modalidades de mídia e/ou TICs: rádio, material impresso, vídeo, cinema, internet etc. Isso implica, conforme a concepção do projeto, em desenvolver aulas teóricas e práticas sobre interpretação de produtos da indústria cultural¹³ (a exemplo de jornais, peças radiofônicas, programas de auditórios, novelas, filmes, revistas em quadrinhos, sites, blogs etc.) e sobre o manuseio de aparatos da indústria de bens de consumo não duráveis (tais como celulares, computadores, webcams, modems e roteadores de internet etc.).

Com o propósito de “formar para a cidadania” (SEED/MEC, 2005), o PME prevê que, junto com a utilização das técnicas, o cursista deve, também, ser estimulado a comunicar-se e, conseqüentemente, a avaliar sua “nova” prática. Para tanto, é instaurada, no curso, a proposta de não somente formar para o uso da mídia, mas para sua leitura crítica e, em seguida, produção. As etapas de aprendizagem, então, são divididas em duas: “fruição” e “autoria”.

Para compreender, descrever e analisar o PME, o estudo apresentado nesta dissertação teve como escolha inicial a abordagem qualitativa de pesquisa. Com base em Ludke & André (1986), foi compreendido que: a) A pesquisa qualitativa “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”; b) “Os dados coletados são predominantemente descritivos”; c) “A preocupação com o processo é maior do que com o produto”; e d) “A análise dos dados tenta seguir um processo indutivo” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.p. 11 – 13).

¹³ O conceito de indústria cultural, que muitas vezes é substituído por “indústrias culturais”, “indústria da cultura, da informação e do conhecimento” ou até mesmo, recentemente, por “economia da cultura” ou “indústria criativa”, será comentado nos capítulos 2 e 3.

As pistas oferecidas pelas autoras (Ludke & André, 1986) indicam, primeiramente, que o objeto da pesquisa não está separado de sua conjuntura e, em segundo lugar, que esta conjuntura deve ser considerada em todas as instâncias de análise. Há uma valorização do resultado da investigação como parte do processo ao qual se insere o objeto. Além disso, a descrição dos dados, que revela o próprio objeto, indica também as contradições de sua totalidade, o ambiente, o tempo e o espaço.

O objeto da pesquisa qualitativa é essencialmente empírico, pois diz respeito à realidade e não à metafísica ou ao mundo das ideias (SANFELICE, 2008; OLIVEIRA, 2008). Isso não quer dizer, contudo, que os modos de se realizar o estudo qualitativo devam corresponder somente a dinâmicas e procedimentos voltados diretamente a um campo empírico. Descrever e analisar um objeto carece de busca conceitual, cabendo ao pesquisador identificar “o que é observável” (OLIVEIRA, 2008, p. 26) da realidade na teoria e no teor de estudos anteriores.

É da realidade e ao mesmo tempo do pensamento, em um movimento dialético (SANFELICE, 2008), que se faz a opção por estabelecer questionamentos sem, contudo, direcionar-se à formulação de hipóteses (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Há, portanto, premissas que podem ser demonstradas com o apontamento das contradições do objeto e do seu contexto.

Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definida antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 12).

Deste modo, este trabalho preocupou-se em situar o leitor sobre a formação e a consolidação da interface Comunicação – Educação, no que é referente tanto às ideias disseminadas pelos intelectuais pertencentes aos dois campos como à conjuntura sócio-econômica e política que estimulou os fluxos de pensamento circulantes nessa interface. Vale lembrar que Comunicação e Educação são campos de estudos com expressão própria, mas são também interdependentes da realidade¹⁴ social.

Outro aspecto que se pretendeu dar ênfase, ao longo de toda a elaboração da dissertação, foi à descrição do PME, bem como das políticas públicas educacionais de formação de professores. Esse exercício foi planejado conforme o delineamento do objeto a ser analisado nesta pesquisa. “Definir o objeto significa então definir as condições sob as

¹⁴ Este trabalho considera como “realidade” ou “realidade social” o resultado das relações produtivas e, portanto, das relações de classe, antagônicas, cujos produtos são a propriedade privada e a expropriação do trabalhador por meio da obtenção de mais valia (MARX, 1974; MARX, 2004).

quais podemos falar, com base em certas regras que estabelecemos ou que outros estabeleceram antes de nós” (ECO, 2010, p. 21). Uma vez realizando a descrição do objeto e identificando suas condições de existência, se levou em conta neste trabalho os princípios da “historicidade” e da “totalidade”.

Delimitar a “historicidade” do que se estuda é, também, definir um “estado da arte” para o objeto (GRAMSCI, 1989a; MATTELART, 2010), considerando que “... não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam” (GRAMSCI, 1989a, p. 34). Deste modo, é reconhecida a importância de interpretar um objeto considerando o bloco histórico ao qual está fixado, ou seja, compreendendo tanto a materialidade como o conjunto de valores e ideias que envolvem esse objeto.

A “totalidade”, por sua vez, implica em reconhecimento de uma realidade objetivamente social, construída pela centralidade da mediação e, conseqüentemente, das relações de produção – que geram as relações de classe (MARX, 1974; MARX, 2004). Reconhecer a forma como a história se constrói a partir do processo de produção é reconhecer também as formas de exploração existentes entre os sujeitos e, assim, o caráter transitório de uma realidade que, sendo material e resultando da própria mortificação do ser humano (MARX, 2004), pode ser negada (MARX & ENGELS, 1976, *apud* SANFELICE, 2008).

Theodor Adorno, em reflexão sobre o processo de conhecimento humano, identificou a necessidade de se realizar um “segundo giro copernicano”, tendo em vista a relação “contraditória”, “multívoca” e “indivisível” (ADORNO, 1995a, p. p. 181 - 183) entre sujeito e objeto.

Pode-se inferir disso que, em atividades interpretativas sobre a(s) realidade(s), é preciso refutar o que a *Dialética do esclarecimento* denominou como “mitos” derivados do “desencantamento do mundo” (ADORNO & HORKEIMER, 1985). O “segundo giro copernicano” é oriundo, portanto, da necessidade de se recorrer à autocrítica (em uma volta ao sujeito) e de se atribuir “historicidade” e “totalidade” ao objeto estudado. O processo investigativo e seus resultados não devem ser exacerbados ou tornados mais importantes do que o contexto ao qual se inserem tanto sujeito como objeto.

O segundo giro copernicano não se limita a uma “dupla” reflexão. O “segundo” giro é uma inversão materialista da reflexão interpretativa dialética, inversão mediante a qual a interpretação dá lugar a uma investigação da gênese material histórica das objetivações a serem decifradas (MAAR, 2003, p.p.7 e 8).

No caso do campo da Comunicação, a escolha foi por seguir as orientações de Mattelart (2010), que propõe que os estudos não abandonem o processo histórico que consolidou a comunicação de massas, de modo a observar e a recontar, sempre que necessário, o antagonismo entre as classes. Conforme as ideias do autor, “isto é tão importante para a elaboração e para o progresso de uma ciência da comunicação como o trabalho desenvolvido por um investigador universitário por meio de observações e mediações”¹⁵ (MATTELART, 2010, p. 23).

Para cumprir com a contextualização proposta, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a interface Comunicação – Educação, seus principais autores e movimentos. Por uma recomendação da banca examinadora no momento da qualificação deste trabalho, o estado da arte que relaciona os dois campos esmiuçou as iniciativas de leitura crítica realizadas pelo campo da Comunicação (entre eles o movimento Leitura Crítica da Comunicação e a Educomunicação). Documento importante para essa etapa foram os anais da reunião da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) de 1985, cujo tema geral foi os “caminhos cruzados” da interface. Nesta compilação, foram localizados artigos e debates que viriam a nortear, futuramente, boa parte da produção científica e extensionista dos intelectuais dos dois campos.

Temas referentes a EaD, sociedade da informação e relações de trabalho, política, ideologia e cidadania também foram estudados para que a descrição do objeto fosse realizada de forma contextualizada. Na busca por definições de características do PME, foi preciso localizar textos de orientação moral-ético-política, como o Relatório para a Unesco¹⁶ da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1999), e também, buscar referências sobre os documentos do Banco Mundial (FONSECA, 1995; FRIGOTTO, 1995; OLIVEIRA, 2008; MARTINS & NEVES, 2010).

Uma pergunta norteou esta fase: de onde partem as ideias que formulam o curso? Este questionamento não foi destacado como questão-problema, mas sim como partida para a descrição e a organização das informações que circundam o objeto. Paralelamente, foram realizadas, também por recomendação da banca examinadora no momento da qualificação,

¹⁵ Tradução livre. O texto referido, *Para un análisis de clase de la comunicación* (MATTELART, 2010) foi escrito originalmente em inglês, em 1979, como primeiro volume da compilação *Communication and Class Struggle* (Comunicação e Luta de Classes). Uma iniciativa intitulada *Colección Artillería del Pensamiento* (Coleção Artilharia do Pensamento), supervisionada por Gabriel Torem na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA), publicou esta obra em 2010 com o objetivo principal de recuperar textos políticos sobre comunicação e cultura, capazes de oferecer suporte para debates conceituais. Assina a tradução de *Para un análisis de clase de la comunicación*, Mariano Zarowsky.

¹⁶ Unesco, sigla formada pela designação *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* ou Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

leituras sobre o pensamento político de Antonio Gramsci. Duas obras de referência foram escolhidas para definir termos como “cultura”, “pedagogia”, “estrutura”, “superestrutura”, “bloco histórico”, “intelectuais”, “Estado educador” e “hegemonia”: *Concepção Dialética da História* (1989a) e *Intelectuais e a Organização da Cultura* (1989b)¹⁷.

A opção teórica deste percurso metodológico foi realizada na medida em que se buscou conceituar “comunicação” e “cidadania” no bloco histórico. Também, na medida em que se percebeu que as questões-problema levantadas exigiriam indagações que “virassem do avesso”, sobretudo, as concepções de “comunicação” e “leitura crítica” presentes no PME.

A “orientação epistêmica” (EPSTEIN, 2011, p.21) escolhida por este estudo aproximou-se das teorias críticas e do materialismo histórico dialético¹⁸, embora se saiba dos riscos acadêmicos que estão nesse processo implicados.

O pressuposto do materialismo histórico é o de que os fatos sociais estão imbricados em uma materialidade objetiva e subjetiva, de tal forma que a construção do conhecimento se dá a partir da análise e compreensão das múltiplas determinações de um fenômeno (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

Deste modo, buscou-se compreender os conceitos de “trabalho”¹⁹ (MARX, 2004) e “classe social” (MARX, 2004; THOMPSON, 2010) como complementares à historicidade e à totalidade. Vale destacar que a relação entre as classes sociais não é binária, nem estruturada de forma estanque, como sendo parte de uma divisão piramidal, pura e simplesmente. Quando se fala em classe, lembra E.P. Thompson (2010), não se trata, sequer, de uma “categoria” de análise definida pelo pensamento social. Tem-se em mente a disputa de forças instaurada no seio do capital, entre trabalhadores e detentores das forças produtivas, mas, também, a condição de antagonismo inscrita na história e revelada na própria construção da realidade e do cotidiano (THOMPSON, 2010).

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de

¹⁷ A definição desses conceitos se verá nos capítulos 1 e 2.

¹⁸ Até os momentos finais da confecção desta dissertação, houve busca pela compreensão do materialismo histórico dialético enquanto método (MARX, 1974). Colaboraram para esse processo de aprendizagem a orientadora deste trabalho, os integrantes do Grupo de Estudos sobre Novas Tecnologias e Educação (Gente), a professora Silvia Rosa Zanolla, da Faculdade de Educação da UFG, e o professor Nildo Viana, da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, que realizou o minicurso “Materialismo Histórico e Teoria da Cultura” durante a 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

¹⁹ Fazendo referência à atividade humana de mediação social que constrói o real (MARX, 2004; SANFELICE, 2008), e à relação ambígua de construção, desconstrução, descobrimento, dominação e reinvenção entre sujeitos e objetos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente (THOMPSON, 2010, p. 10).

Ainda que não façam parte, diretamente, do escopo de análise apresentado no capítulo terceiro, “trabalho” e “classe social” são concepções capazes de tangenciar análises sobre a comunicação e a leitura crítica da mídia no PME, respectivamente, objetivos e objeto deste estudo.

Um levantamento sobre os conceitos de comunicação usados por autores contemporâneos, bem como os processos comunicativos são encarados por alguns grupos, foi realizado juntamente com a tentativa de se localizar a “dialética epistemológica”²⁰ (SANFELICE, 2008) e a “dialética negativa” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995; 1996) nos discursos elaborados pelos intelectuais do campo. Referências sobre essa reflexão foram dispostas tanto no segundo capítulo.

Em linhas gerais, a comunicação é compreendida neste trabalho como um ato ou um “fato” político (COUTINHO, 2008b) cuja materialidade, representada pela estrutura econômica, não pode ser negada, escamoteada ou diminuída (MORAES, 2005; 2010). A leitura crítica, por sua vez, é tida como um processo de conscientização deste mesmo ato ou fato político (FREIRE, 2006; 2011), qual seja, a consciência de classe.

Deste modo, ainda no escopo teórico, buscou-se identificar essa relação política no pensamento de T. Adorno, Jürgen Habermas e Paulo Freire. As obras de referência destes autores foram estudadas no curso da orientação da pesquisa e, também, durante as disciplinas Teoria Crítica e Educação²¹, Comunicação e Política e Seminário de Pesquisa em Mídia e Cidadania.

A respeito da delimitação do objeto e das questões-problema, vale recordar a sugestão de Umberto Eco a jovens pesquisadores (ECO, 2010). Conforme o autor, um estudo deve abordar algo ainda não explicitado sobre determinado objeto ou versar de maneira diferenciada sobre o mesmo (ECO, 2010, p. 22). É certo que este conselho vale, sobretudo,

²⁰ “Preocupado com a existência dos seres, não vê suas origens e suas mortes. Obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque” (SANFELICE, 2008, p. 80). Estas palavras de Sanfelice, ao tratar da dialética epistemológica, dizem respeito à busca por critérios de validade. Conforme o autor, uma possível, porém fragmentária, realidade não se realiza no sujeito em si mesmo, mas na prática social. Apesar de que o sujeito tampouco é somente um “espelho do real”; ele constrói o real. Deste modo, a realidade se relaciona com a história em um processo dialético e em um movimento cessante que guarda contradições. Isso é o que gera a necessidade de se desenvolver o método científico a partir do pensamento marxista: para deduzir, induzir, enxergar essa realidade histórica. A dialética epistemológica, para Sanfelice, prevê três aspectos em seu fazer: objetividade; totalidade (valorização do todo entre as partes – “o bosque”); e centralidade da categoria “trabalho”, ou seja, reconhecimento do antagonismo das forças produtivas (SANFELICE, 2008, p. 85).

²¹ Cursada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG) como disciplina optativa.

para teses, que não é o caso deste trabalho. No entanto, a preocupação foi mantida, guardadas às devidas proporções. Para tanto, buscou-se problematizar no objeto em destaque, o PME, algo referente à sua concepção. Algo que talvez não estivesse esclarecido e que, especialmente, despertasse contradições.

As orientações e os debates realizados no Grupo de Estudos sobre Novas Tecnologias e Educação (Gente), entre março e dezembro de 2010, foram bastante válidas para que se notasse que as contradições de um objeto podem estar camufladas entre sua aparência e sua essência. Portanto, a busca por conceitos de comunicação presentes no PME poderia ser um exercício elementar.

Debates realizados em encontros como as reuniões da Intercom na região Centro-Oeste em 2010²² e 2011²³, o Seminário de Mídia e Cidadania da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb/UFG) em 2009²⁴ e 2010²⁵, o Encontro Intermestrados de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) em 2009²⁶, e, por último, o *Congreso de Comunicación Alternativa: Médios, Estado y Política* (COMEP), organizado pela Universidade Nacional de La Plata (UNLP) na província de Buenos Aires, também em 2010²⁷, contribuíram para a reavaliação constante e para o aprofundamento de dúvidas. Estas, por sua vez, desvendadas com o apoio e a experiência da orientação, foram reaproveitadas e convertidas em problemas e objetivos.

A primeira questão-problema deste trabalho é: “qual o conceito de comunicação presente no PME”? Desde o início da pesquisa, uma desconfiança permeava a relação sujeito-objeto: a “leitura crítica” indicada, tanto no projeto básico do curso (SEED/MEC, 2005) quanto em seu material didático (SEED/MEC, 2008), como sendo um objetivo da formação para a cidadania seria, de fato, um exercício rumo à construção da autonomia dos cursistas? Na sequência, foi estruturada a segunda questão-problema do trabalho: Leitura crítica da mídia corresponderia a uma leitura crítica do mundo?

²² XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste (Intercom), 2010, Goiânia - GO. Trabalho apresentado: *Mídias em Políticas Públicas Educacionais: Comunicação ou Comunicado?*

²³ XIII Congresso de Ciências da Comunicação na região Centro Oeste, 2011, Cuiabá – MT. Trabalho apresentado: *Onde os Caminhos se Cruzaram: a Interface Comunicação - Educação em Busca de Cidadania*.

²⁴ III Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania, 2009, Goiânia – GO. Trabalho apresentado: *Educação, comunicação e cidadania: reflexões acerca da autonomia e do sujeito "no mundo e com o mundo"*.

²⁵ IV Seminário Mídia e Cidadania, 2010, Goiânia – GO. Trabalho apresentado: *Afinal, o que é leitura crítica para a Comunicação?*

²⁶ Encontro Intermestrados de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009, Rio de Janeiro – RJ. Trabalho apresentado e publicado na revista *Entre.Meios*, v. 6, p. 53-60: *Ler a mídia é ler o mundo? Apontamentos sobre Comunicação e Educação na formação continuada de professores*.

²⁷ Congreso de Comunicación Alternativa: Medios, Estado y Política, 2010, La Plata - Argentina. Trabalho apresentado: *Comunicação e Hegemonia: um estudo sobre o Programa Mídias na Educação*.

Reconhecendo não haver condições temporais e materiais para identificar até que ponto ocorre leitura crítica entre um suposto público do PME; compreendendo, ainda, que não cabe a uma abordagem qualitativa e que se pretende dialética a preocupação em medir “audiências”; optou-se, novamente, por tratar o tema de forma conceitual, desenvolvendo um segundo questionamento: “o que o PME entende por leitura crítica?”.

O objetivo geral visou identificar possíveis compreensões sobre comunicação presente no referido curso de formação de professores. O entendimento foi que, uma vez realizada essa tarefa, a análise indutiva e dialética se movimentaria. Os objetivos específicos deste trabalho foram: compreender as estratégias voltadas à tomada de consciência crítica no processo pedagógico do PME e identificar possíveis elementos de conformação social existentes no curso.

Para Sanfelice, uma pesquisa que busca as contradições de um processo e, portanto, valoriza a dialética epistemológica (SANFELICE, 2008), deve fornecer elementos para a verificação e até mesmo para a contestação do objeto estudado, bem como das observações feitas ao longo do trajeto investigativo.

Considerando o exposto, este estudo, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Goiás²⁸, seguiu as seguintes etapas: a) levantamento bibliográfico e de documentos; b) estudo bibliográfico, conceitual e do estado da arte; c) decupagem seguida de descrição do material didático do curso; d) análise conceitual a partir da decupagem do material; e) elaboração e sistematização da escrita.

O procedimento metodológico adotado foi a análise de conteúdo, desdobrada em análises documental e temática de dados. Ainda que muito utilizada nas Ciências Sociais ou na História, a análise documental é pouco recorrida pelos estudos em Comunicação, sendo destinada normalmente a pesquisas cujo objetivo é resgatar a memória das instituições (MOREIRA, 2011). Lúcia Santaella também atribui às investigações de cunho historiográfico o uso mais freqüente de documentos, “a fim de poder comparar usos e costumes, tendências, diferenças etc.” (SANTAELLA, 2001, p. 145).

No entanto, a análise documental pode ter validades que, juntamente como o registro histórico, retomam determinada conjuntura e exigem, por parte do pesquisador, predisposição em atuar de forma interdisciplinar (MOREIRA, 2011). A exemplo de estudos referentes à interface Comunicação – Educação.

²⁸ O CoEP é um órgão de responsabilidade da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da UFG, cuja finalidade é avaliar os procedimentos metodológicos e atestar a idoneidade das investigações realizadas na instituição. Fonte: <http://www.prppg.ufg.br/coep/>

A análise documental, muito mais que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, som e imagem, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações, momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar desrespeitar a substância original dos documentos. (MOREIRA, 2011, p. 276).

São considerados documentos os materiais (normalmente escritos, mas com ressalvas para mídia digital, vídeos, gravações etc.) que revelam dados da factualidade de determinado advento, ato, iniciativa ou processo. Portanto, todo documento tem relação direta com o tempo em que foi formulado, servindo, assim, de referência para uma infinidade de estudos (MOREIRA, 2011).

Em uma investigação, para que as devidas relações, comparações ou associações entre um documento e seu tempo histórico ou contexto sejam feitas, é preciso que o pesquisador tenha atenção e critério, sobretudo, na escolha dos materiais de referência (MOREIRA, 2011). Com base nisso, a opção pela análise documental ocorreu quando localizados o projeto básico e o material didático que orientam a concepção pedagógica do PME. Esses documentos passaram a ser as ferramentas úteis, uma vez que o que interessou para esta pesquisa foi a formulação das concepções do objeto, seu contexto e as motivações que o geraram.

Seguindo uma classificação proposta por Moreira (2011, p.p. 272 e 273), lidou-se com o projeto básico do PME como sendo um documento primário, tendo em vista que se trata de um texto técnico e institucional, sem referências bibliográficas ou identificação de autores. Texto este que define as propostas iniciais de formulação do objeto em questão. Já o material didático do PME, feito por diversos grupos e com base em uma série de fontes, foi identificado como documento secundário, uma vez que nasce da releitura de outros textos e de uma proposta de tornar viável o que está disposto em seu projeto básico.

Essa distinção, contudo, não é estanque e tampouco classifica a ordem de importância de tais documentos. Para a análise documental, o importante é a verificação do “teor” do objeto estudado (MOREIRA, 2011). Assim sendo, juntamente com este procedimento, é possível realizar análise temática, considerando tópicos para orientar a interpretação dos dados apresentados.

Na Comunicação, a análise de conteúdo foi inicialmente aplicada pelas pesquisas de audiência estadunidenses, na década de 1940, e, posteriormente, aproveitada também pelos estudos de jornalismo comparado realizados pelos fundadores do Ciespal (FONSECA JÚNIOR, 2011, p.p. 281 – 284). Neste período, cabia a este procedimento metodológico

localizar e quantificar temas dispostos em propagandas publicitárias, matérias jornalísticas ou até mesmo em falas de públicos e grupos consumidores entrevistados.

Com o passar dos anos, a “herança positivista” (FONSECA JÚNIOR, 2011, p. 281) da análise de conteúdo passou a ser debatida também entre tendências marxistas, que observaram que “o trabalho crítico não se define pelas técnicas de pesquisa que utiliza” (LOZANO, 1994 *apud* FONSECA JÚNIOR, 2011, p. 281), mas sim pela postura do pesquisador (que pode descartar a suposta “neutralidade” de sua investigação) e pelas teorias consultadas.

Ao realizar uma reflexão histórica sobre o modo como as diversas áreas, sobretudo a Comunicação, se aproveitam da análise de conteúdo como instrumento de pesquisa, Fonseca Júnior destaca o uso cada vez mais frequente das inferências no lugar de cálculos matemáticos e tabelas numéricas para realizar interpretações sobre determinados temas. Data do fim da década de 1950, conforme o autor, a preocupação em aproximar a análise de conteúdo da pesquisa qualitativa.

A inferência é considerada uma operação lógica destinada a extrair conhecimentos sobre os aspectos latentes da mensagem analisada. Assim como o arqueólogo ou o detetive trabalham com vestígios, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência (BARDIN, 1988 *apud* FONSECA JÚNIOR, 2011, p. 284).

Para Franco (2007) cabe à análise de conteúdo considerar a mensagem posta em um texto, seu contexto, suas condições e também o que está implícito sem, no entanto, recorrer a esquemas estruturais voltados ao discurso posto. Deste modo, a linguagem é considerada como uma “construção real de toda a sociedade e como expressão de existência humana” (FRANCO, 2007, p.13) e não como formalismo.

Pelas palavras da autora, nota-se que, assim como afirmou Fonseca Júnior (2011), é possível realizar um estudo crítico (que não perde de vista a “historicidade” do objeto, bem como a “totalidade” social em seu contexto) tendo como um dos instrumentos a análise de conteúdo.

Franco (2007) igualmente destaca a inferência como procedimento básico da análise de conteúdo e, tal como Fonseca Júnior (2011), define etapas para que o estudo possa ser realizado em sua completude. Para ambos os autores, é necessário realizar: a) caracterização e descrição do objeto; b) a definição de categorias de análise, caso seja feita opção pelo índice e pela inferência; c) a fundamentação teórica, que pode ser realizada paralelamente a todas as demais etapas; e d) a comparação e a classificação dos dados, no momento da análise interpretativa.

No que é referente à descrição do objeto, além da contextualização, já mencionada neste trabalho, foi realizada “leitura flutuante” (FONSECA JÚNIOR, 2011, p. 289) do documento primário, o projeto básico, que terá trechos reproduzidos e interpretados com mais precisão no capítulo terceiro desta dissertação.

Ainda no que diz respeito à caracterização do PME, foi elaborada uma tabela para decupagem, sobretudo, do material didático do curso. Considerando que o documento secundário do PME é multimídia e possui sua linguagem convertida em texto, áudio, imagem e vídeo, esta tabela buscou esmiuçar seu conteúdo, transcrevendo a íntegra das falas e realizando apontamentos sobre o que é tratado em cada momento das aulas virtuais.

Tabela 1 – Exemplo de decupagem do material didático do PME

MÓDULO INTRODUTÓRIO – EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE MÍDIA

Descrição	Texto na íntegra
<p>O terceiro tópico trata do conceito de mídia e de como essa evolução ocorre ao longo da história. Mídia é analisada enquanto termo, palavra, conceito. A referência imediata é ao que define Lúcia Santaella.</p> <p>Santaella, McLuhan e Dizard são usados para conceituar mídia. Dizard narra os processos de transformação da mídia como impressora de ideias, emissora de ideias e produtora e distribuidora de ideias.</p> <p>Uso de imagens: Uma moça sentada na poltrona ouvindo um grande rádio; sala de aula, quadro negro ao fundo e uma televisão à direita, num primeiro plano; capa do livro de McLuhan "Os meios de comunicação como extensões do homem".</p>	<p>Considerando a mutação das terminologias ao longo do tempo, bem como a amplitude que elas abarcam nos dias atuais, comumente é usado o termo "mídias", no plural, pois como bem destaca Santaella:</p> <p>"O termo mídias no plural visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação" (SANTAELLA, 1992, p. 138).</p> <p>Assim, a palavra mídias foi adotada e redimensionada nas sucessivas décadas do século XX, com o intuito de ampliar e tornar flexível o conceito.</p> <p>(...)</p>

Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 1.

Se a inferência pode ser feita a qualquer elemento comunicativo do objeto (FRANCO, 2007), concluiu-se que as temáticas podem ser definidas a partir do que se busca confrontar e compreender como concepção do objeto. De modo que, neste trabalho, os critérios para a categorização foram definidos pelo quadro teórico construído, pelas informações extraídas do projeto básico e do material didático do PME e, por último, pela relação entre problema e objetivo amadurecidos com o correr da pesquisa.

Se as questões a serem respondidas neste trabalho tratam da concepção de “comunicação” e “leitura crítica” para o PME, logo, inferiu-se que estas deveriam ser também as temáticas centrais. Paralelamente, foi percebido que, em todos os processos comunicativos descritos pelo PME, a “mídia”, ora linguagem ora ferramenta técnica, estava presente. A “mídia” foi elencada, portanto, como subtemática da “comunicação”.

Da mesma forma, concomitante ao processo de formação para a “leitura crítica”, havia atividades intituladas “fruição” e “autoria” (SEED/MEC, 2005). Seriam tais ações, para o PME, correspondentes à capacidade de o professor compreender, aproveitar e manusear a mídia. No material didático do PME, as ações de “fruir” e “criar” foram apontadas como quesitos básicos para que o cursista alcançasse sua própria independência ou visão crítica com relação ao mundo (SEED/MEC, 2008). Assim sendo, “Fruição”/“autoria”/“autonomia” foram destacadas, por sua vez, como subtemáticas da “leitura crítica”.

Como resultado deste percurso metodológico, a estrutura do trabalho está dividida em quatro momentos:

No primeiro capítulo, o PME é apresentado ao leitor como uma ação de política pública subsequente a iniciativas de inclusão da mídia na escola: os projetos *TV Escola* e *TV na Escola e os Desafios de Hoje*. Também são apresentadas as condições sociais, históricas e políticas para que o Estado brasileiro passasse a se preocupar com a formação de um cidadão polivalente e capaz de incorporar a linguagem e a técnica da mídia ao seu cotidiano, às suas formas de expressão.

São apresentadas, para tanto, as correntes teóricas que contribuíram para a formulação de uma “nova sociabilidade” entre os seres humanos, considerando a conjuntura da globalização e da “informacionalismo” (MARTINS & NEVES, 2010; OLIVEIRA, 2008). É explicitada a ideia de “cidadão do mundo” como sendo a atual condição de inclusão e pertencimento encampada pela Sociedade da Informação. Semelhante ao mercador do século XVII, o “cidadão do mundo” transporta, transmuta, segue fluxos de compra e venda, mantendo padrões de vida e visões de mundo que se realizam primeiramente na superestrutura do bloco histórico, mas são correspondentes às exigências da estrutura. Cabe, deste modo, à escola e ao Estado educador (OLIVEIRA, 2008) a formação moral deste “novo” cidadão.

De acordo com as ideias de Gramsci (1989b), é dos intelectuais²⁹ a tarefa, nas sociedades e nos tempos históricos, de conformar e estimular visões de mundo³⁰ propícias

²⁹ “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1989b, p. 7). Para Gramsci, a atividade intelectual é nata ao ser humano, sobretudo, na medida em que se interage com o mundo e se realiza a atividade do trabalho; no entanto,

para a manutenção da (ou para a ruptura com a) cultura estabelecida³¹. O autor refere-se, em sua obra, à sociedade burguesa, marcada pelas relações de classes, que são as mesmas relações entre as forças produtivas (MARX, 2004). No caso da interface Comunicação – Educação, poder-se-ia afirmar, a partir desta leitura, que fazem as vezes de “intelectuais” deste diálogo entre campos profissionais e pesquisadores que refletem, denominam, experimentam e reafirmam essa mesma relação antagonica, histórica e cultural entre classes.

A partir deste entendimento, o segundo capítulo buscará compreender as opções teóricas e práticas dos pesquisadores da Comunicação. Considerando, conforme Melo (2003), que juntamente com a consolidação do campo da Comunicação estão os pensamentos comunicacionais que o sustentam, este trabalho aborda vertentes diferenciadas tais como a que considera a “centralidade” da mídia e da técnica na vida, por um lado, e as perspectivas críticas, por outro.

Também é realizado um panorama da interface Comunicação – Educação, tal como um estado da arte, revelando desde concepções formuladas por intelectuais dos dois campos até iniciativas de práticas de mídia nas escolas. Sob o título “Comunicação e Educação para a cidadania”, esta seção recupera a trajetória do projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), desenvolvido pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC) na década de 1970 e pioneiro da interface no Brasil.

Para relacionar, teoricamente, o que é leitura crítica e como esta ocorre no processo comunicativo, no terceiro capítulo são apresentados elementos da obra de pensadores como Theodor Adorno, Jürgen Habermas e Paulo Freire. Destes, apenas o último trata especificamente da leitura crítica de mundo. No entanto, Adorno, bem como frankfurtianos como Max Horkheimer e Herbert Marcuse, e Habermas foram importantes para que este estudo conceituasse comunicação e compreendesse o que seria uma postura crítica e quiçá autônoma diante das relações sociais.

a função social de criar, organizar e disseminar as formas de pensar, agir, crer, e toda a subjetividade que parte das ações objetivas e se reconduz às mesmas é dada ao grupo dos intelectuais (GRAMSCI, 1989b). Isso não quer dizer, contudo, que essa atribuição é estanque e deva ser reproduzida. Pelo contrário, a “utopia” da “teoria revolucionária” (conforme o próprio Gramsci denomina o pensamento de Karl Marx) é justamente a autogestão do pensamento e da consciência por todos os seres sociais (VIANA, 2008).

³⁰ Ou ideologia: “... o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifeste implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1989a, p. 16).

³¹ Cultura, para Gramsci, é o mesmo que orientação simbólica para a prática social (OLIVEIRA, 2008). Seria a elaboração coletiva das formas de vida predominantes em determinado período histórico. A cultura, que engendra ideologias e interpretações sobre as relações humanas, é da ordem da superestrutura – composta, por sua vez, tanto pela sociedade política (instituições jurídica, coercitiva e administrativa) como pela sociedade civil (GRAMSCI, 1989a; 1989b).

O quarto e último capítulo trata da análise dos documentos do PME, quais sejam: seu projeto básico (SEED/MEC, 2005) e seu material didático (SEED/MEC, 2008). Almejando analisar, em primeira instância, a concepção de comunicação do PME e, em segundo momento, as considerações do curso a respeito da leitura crítica, as análises foram divididas em cinco seções: 1) “uma sociedade em mudança”; 2) “mais comunicação para melhorar a comunicação”; 3) “mídia ‘nova’ e ‘antiga’: ferramenta de interação com o mundo”; 4) “leitura crítica para ‘viver juntos’”; e 5) “fruição e autoria para ‘aprender a ser’”. Nestas, além de definir o que é comunicação e como esta é abordada pelo PME, o trabalho destaca aspectos relacionados à mídia (sendo esta técnica, linguagem e também instituição) e às ações de produção para a mídia, que este trabalho identifica como sendo uma performance midiática.

À guisa de conclusão, foi identificado que o PME expressa a comunicação como um ato de fala, como uma possibilidade de diálogo, mas, também, como um instrumento para orientar condutas de modo a “melhorar” as relações sociais e a educação. Referência bastante presente na apresentação conceitual do curso é o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1999), que identifica novos pilares para a formação dos cidadãos, quais sejam: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”. Conforme o constatado, essas diretrizes são atribuídas à ação comunicativa, que dever ser incorporada à prática pedagógica do professor.

A comunicação, no PME, também é equiparada à produção para a mídia, tendo em vista os processos de “fruição” e “autoria” previstos no projeto básico (SEED/MEC, 2005). Assim, é conceituada ainda como expressão do pensamento e do processo pedagógico, desempenho para a produção de conteúdos.

A mídia, por sua vez, é entendida pelo curso sob dois aspectos: a) aparato técnico, ferramenta de trabalho, bem de consumo não durável; b) produto finalizado de fruição, tal como filme, peça radiofônica, notícia etc.

O caráter institucional da “mídia”, representado pela estrutura industrial e financeira que a controla, bem como seu sentido histórico, que articula política, economia e cultura, não foram percebidos no curso. Deste modo, o PME indica uma contradição: propõe realizar leitura crítica da mídia e, assim, formar cidadãos críticos diante do mundo, porém, não favorece esse momento em sua completude, pois não apresenta em seu conteúdo informações históricas para tanto. Além disso, a realidade da escola e do professor é pincelada de modo que as relações de trabalho não sejam reconhecidas, sequer debatidas.

1. FORMAÇÃO CIDADÃ PARA A NOVA SOCIABILIDADE

Neste capítulo, é apresentado ao leitor o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME), objeto de pesquisa deste trabalho. Trata-se de uma ação de política pública

educacional, convertida em curso na modalidade EaD, voltada para professores da rede pública que, em serviço, apropriam-se da mídia e aprendem a relacionar seu uso às formas de ensinar. Conforme seus documentos básicos, como projeto político-pedagógico e material didático, um dos objetivos do curso é orientar para a criticidade e, portanto, para a postura cidadã diante do mundo (SEED/MEC, 2005; SEED/MEC; 2008). A consideração explícita é de que a leitura crítica das produções culturais e midiáticas é uma forma de inclusão necessária à contemporaneidade (GUARESCHI & BIZ, 2005).

Tal compreensão está inserida em um discurso, que faz parte de um contexto histórico. Em que medida, em que sentido e em qual marco temporal a leitura crítica da mídia e a produção midiática são consideradas fatores de inclusão e ferramentas de formação para a cidadania? Para responder a essa questão, a descrição do PME é antecedida por considerações sobre o bloco histórico, seus processos de conformação social e de reestruturação do capital. Uma “nova ordem” acompanha discursos como o da Terceira Via, na construção de modos de ser e de viver.

Entre a última década do século XX e a primeira do corrente, houve bastante esforço, por parte tanto de instituições políticas e burocráticas como da sociedade civil, para direcionar a educação rumo aos padrões de uma “nova sociabilidade” (OLIVEIRA, 2008). Apresentada como um “dever”, a exigência da formação de um “novo cidadão” tem sido responsável, entre outros fatores, pela instituição do uso da mídia nas escolas. A formação cidadã em tempos atuais implica em fazer desenvolver os potenciais cognitivos dos seres humanos. Essa é a orientação da Sociedade da Informação, voltada para os fluxos imateriais da produção humana, e, também, de documentos multilaterais, como relatórios do Banco Mundial e da Unesco, conforme se verá.

1.1. A condição da cidadania

A cidadania é uma condição de pertencimento, reconhecimento e inclusão que os grupos conferem aos sujeitos sociais. Está relacionada ao que os seres humanos, organizados em sociedade, definem como lógica de vida. As ideias desenvolvidas variam conforme o bloco histórico³². Na Grécia Antiga, por exemplo, cidadão era o sujeito da política, considerado livre para participar da vida pública (CHAUÍ, 2007). Como o regime econômico

³² O conceito de bloco histórico, retirado da obra de A. Gramsci e explicado por Portelli, é usado para compreender um contexto para além das forças produtivas, mas sim como um momento histórico cujas condições de vida são dadas pelas relações entre os seres sociais, nas mediações e na relação entre estrutura e superestrutura (PORTELLI, 1977, p.p. 51 e 73).

era escravagista, outra característica definidora do cidadão era a posse (HABERMAS, 2003). Estiveram excluídos da política e da vida pública, conseqüentemente da cidadania, mulheres e escravos. Os estrangeiros que conquistavam suas liberdades, aos poucos, ganharam o privilégio da decisão e da vida pública.

Já em Roma, a coisa pública (*res pública*) administrável pela governança, também condição para a cidadania, foi de abrangência de famílias, ou patrícios, que compunham um parlamento, ao lado da figura do imperador, o mesmo guia platônico, regente de uma força armada (CHAUÍ, 2007). Cidadão, para Roma, era quem pertencia ao território.

A “herança” greco-romana é um emblema, tendo em vista que ainda na contemporaneidade o caráter de cidadão é dado a quem está incluído, com base em critérios. Para T.H. Marshall (1967), sociólogo do começo do século XX, cidadania é “o direito a ter direitos” em três esferas (civil, política e social). Para o autor, conquistas históricas da sociedade burguesa que se desenrolaram ao longo dos séculos XVIII e XIX só puderam fazer-se completas com o desenvolvimento do Estado do Bem-Estar Social, eminentemente defensor os direitos sociais e, assim, da condição de cidadania.

Observando a Inglaterra reconstruída após a 2ª Guerra Mundial, o autor demarcou o século XX como sendo o tempo de se experimentar a cidadania moderna plena, uma vez que as instituições estatais estariam aptas a “respeitar” as liberdades individuais e as escolhas quanto à vida pública. Isso seria possível graças a uma terceira geração de direitos, correspondentes à participação dos indivíduos na “herança social” (MARSHALL, 1967, p. 64). Ou seja, a conquista dos direitos civis no século XVIII e dos direitos políticos no século XIX se somariam, finalmente, aos direitos sociais no século XX, e gerariam a condição na qual as pessoas poderiam “levar a vida de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 64).

Essa formulação levou o sociólogo a vislumbrar uma mudança na estratificação da sociedade. Para ele, as desigualdades, quando há direitos sociais, não seriam mais correspondentes apenas à disputa material entre as classes, mas sim às condições de vida, ao *status*:

O que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre os mais e menos favorecidos em todos os níveis – entre o sadio e o doente, o empregado e o desempregado, o velho e o ativo, o solteiro e o pai de uma família grande. A igualação não se refere tanto a classes quanto a indivíduos componentes de uma população que é considerada, para esta finalidade, como se fosse uma classe. A igualdade de status é mais importante do que a de renda (MARSHALL, 1967, p.p. 94 e 95).

A aposta de Marshall para a garantia de igualdade social, por meio da cidadania, foi o direito social da educação. A legitimidade que as instituições poderiam conferir ao *status* de um ser humano, para o pensamento do autor, deveria ser assegurada pela formação. O autor partiu do pressuposto de que os direitos determinados garantiriam menos desigualdades entre as partes. Isto é, com a implantação de um Estado do Bem-Estar Social, a questão social das classes, que gera o conflito, está dissolvida.

Norberto Bobbio, contudo, alerta que “a classe dos direitos é mal definível”, “variável”, “heterogênea” e às vezes gera uma “antinomia” entre uma parte e outra da sociedade (BOBBIO, 2004, p.p. 37 – 42). Além disso, não é possível estabelecer um direito que seja imutável e fundamental, pois os valores que o constroem, quando submetidos à história, terão um caráter temporal. Nem mesmo a educação é um direito soberano.

Ainda assim, os direitos, atualmente, são classificados em quatro gerações. A história ocidental os fez, além de civis, políticos e sociais, também difusos e culturais. Depois da individualidade, da liberdade de ir e vir, de votar, de escolher os rumos da vida pública, também foram garantidos os direitos de viver dignamente, de trabalhar, de ter acesso a moradia, educação e previdência. Isso consta em diversos documentos e estatutos que regem as normas das nações.

A escala planetária também é alcançada pelos critérios de inclusão desde que a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* foi aprovada, em 1948, pela Assembléia das Nações Unidas. O documento foi assinado por 48 Estados nacionais logo após a segunda Guerra Mundial e representou a reunião do mundo em torno do propósito de “promulgar a paz”. O direito à dignidade humana, estabelecido nesse documento, seria a vontade da maioria da população do planeta e o princípio da universalidade foi sacramentado, dando partida aos esforços de se construir uma “democracia global”. E assim tem funcionado desde então: os grupos se reúnem, representando outros grupos, e tomam as decisões. A referência é, diretamente, a *ágora*.

Bobbio lembra, no entanto, que há um “abismo” entre as declarações de direitos e a prática. “Sobre isso, é oportuna a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil” (BOBBIO, 2004, p. 80). Essas mesmas pretensões não são reais, pois não condizem com as expectativas da divisão internacional do trabalho, proeminente da origem do capitalismo, desde a economia política liberal do século XIX, que depende tanto da livre circulação de mercadoria e matéria-prima como da exploração de mão de obra barata (MATTELART, 2000).

A contradição que se estabelece é da ordem do antagonismo entre as classes. Desde 2000 um grupo de pesquisadores da América Latina e do Caribe, por meio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clacso), se dedica a apontar como as pessoas têm sido violentadas em seus cotidianos na concretização desses direitos, por meio do Observatório Social da América Latina (Osal). Um quantitativo de 25 publicações reúne documentos que tratam de conflitos não resolvidos, no campo e na cidade, situações de miséria, exploração e violência, dentro e fora dos limites geográficos dos Estados democráticos de direito.

Ao mesmo tempo em que os inúmeros documentos das Nações Unidas marcam a cidadania mundial, a política econômica do neoliberalismo vai vagarosamente se instaurando nas sociedades em desenvolvimento. E isso é preciso constar, nas palavras de Aníbal Quijano, como uma parte da política. O conceito de cidadania revela, em sua dupla-face, a dependência de modelos de vida (QUIJANO, 2005, p.p. 227-275).

Se no velho continente esta (**a reconstrução democrática do pós-guerra**) significou a simultânea aquisição de direitos políticos e econômico-sociais, o que se traduziu em uma rápida melhoria das condições de vida dos setores populares, na experiência latino-americana as restrições que o neoliberalismo impôs fez que a *cidadanização política* resultante da transição democrática fosse acompanhada por uma implacável “*descidadanização econômica e social*”. Se o auge das ideias neoliberais, expressão da hegemonia do capital financeiro em escala global, levou aos consolidados capitalismo democráticos europeus a recortar significativamente os direitos do cidadão, no nosso continente os efeitos foram simplesmente devastadores, comprometendo muito gravemente a legitimidade das incipientes democracias da região (CLACSO, 2000, p.1)³³.

A publicação dos primeiros pactos estabelecidos pelas Nações Unidas é semelhante ao bloqueio econômico dos Estados Unidos a Cuba e o desenvolvimento da “Aliança para o Progresso”³⁴. Não por meio da força, mas sim do direito social da educação, este é um modelo de controle social eficaz (LEHER, 1999, p.p. 19-30).

Para os pesquisadores que compõem o Clacso, é na hegemonia neoliberal que encontra-se o momento propício para que seja deflagrado o “abismo” entre os direitos proclamados e os direitos garantidos. Ao mesmo tempo em que se vive “a era dos direitos” (BOBBIO, 2004, p. 123), se presencia também o tempo da exploração mundial sob a égide de

³³ Tradução e grifos meus.

³⁴ Programa do governo de John Kennedy que previa “ajuda” ao Terceiro Mundo no que é referente a saúde, alimentação, educação e modernização do campo. Esse “auxílio” envolveu uma série de políticas, desde a formação de técnicos para atuar em diversas frentes, como agrônomos no campo e comunicadores nas cidades, até a distribuição de alimentos de baixo custo, como o trigo da campanha “food for peace”. Em verdade, a “Aliança para o progresso” foi uma política internacional de contra-insurgência que visava “equipar” a América Latina com maquinários e sonhos desenvolvimentistas, antes que outras formas de revolução ao modo de Cuba se alastrassem (LEHER, 2009, p.p. 19-30).

organismos internacionais, representados pelos Estados e comandados, de fato, pelas instituições privadas.

1.2. O “cidadão do mundo”

O cidadão já foi um homem livre, um homem comum e também um trabalhador. Já teve o direito de estar incluído por ter nascido em uma comunidade ou por conviver dentro de um grupo (VIEIRA, 2001). Essas concepções estão ancoradas na perspectiva de que um indivíduo está em um território cujas delimitações são claras. O que Liszt Vieira propõe rever. Ele denomina como “clássica” a cidadania cujas bases são o liberalismo e, ao mesmo tempo, a noção de pertencimento ao Estado-Nação.

Ao fazer um apanhado geral da teoria sociológica da década de 1990 voltada para o conceito de cidadania, Vieira considera pertinente uma “ressignificação” para o termo, com base nos processos de globalização que, principalmente depois da década de 1980, “transformaram” o mundo.

A justificativa é que o mundo mudou com a globalização porque as pessoas têm mais mobilidade, mais informação, com mais velocidade, a tecnologia altera sentidos, significados, modos de vida e o Estado clássico perde sua força, não tem razão de existir. Segundo sua concepção, existe um cidadão que, entrecruzando o sentimento de pertença à nação, ao território, aos laços sociais ou a determinada comunidade, teria direitos e deveres a cumprir, bem como identidades a se referenciar, em escala planetária, de ordem de uma aglomeração total e interligada por redes de comunicação.

Mas não se pode esquecer que a cidadania enfatiza a ideia de igualdade contra a desigualdade econômica e social. Nesse sentido, o padrão da cidadania é ainda o Estado-nação. Por outro lado, a fragmentação e a particularização da vida, principalmente nas sociedades multiculturais, tendem a fortalecer os laços étnicos e religiosos de identidade cultural em detrimento da identidade nacional. Se a cidadania é tradicionalmente protegida pelo Estado-nação e se este último se enfraquece com a globalização, qual o destino da cidadania num mundo globalizado? (VIEIRA, 2001, p. 222).

Conforme o raciocínio de Vieira, a cidadania pós-globalização rompe com as noções de pertença a uma única nação, passando a ser orientada conforme parâmetros transnacionais, definidos por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU).

Cidadania, assim, para Vieira (2001), varia conforme os valores e a ética de cada grupo, as relações locais e globais entre comunidades, etnias e culturas, tomando como

referência a questão dos direitos (VIEIRA, 2001, p. 245 – 249). Variável esta que segue, contudo, sendo regulada, uma vez que o “cidadão do mundo” passa a ser orientado pela própria sociedade civil e regido pela reunião de países que integram grupos, fundos, assembleias etc.

Mas, “como pensar num planeta unificado se ele é constituído por tantos mundos paralelos?”, questiona Armand Mattelart, definindo a globalização como um “cosmopolitismo” que se intitula “democrático”, justamente por assegurar uma série de direitos e liberdades às pessoas, mas que impõe às diversidades uma única forma de vida e de pensamento (MATTELART, 2000, p. 163; RAMONET, 1995). No mesmo sentido, considerando a globalização um regime totalitário, o “globalismo” ou “globalitarismo”, Muniz Sodré (2005) oferece uma definição para o termo:

No significado da palavra “globalização” está primeiramente implicada a ideia de “planetarização”, etimologicamente advinda do grego *plakso*, que significa nivelamento ou apastamento das diferenças. Historicamente, o referente desse signo aponta para o início da Era Moderna, quando novos instrumentos técnicos possibilitaram as “descobertas” e uma visão global da Terra, assim como a expansão do capital. Agora, indica a interconexão de economias parcelares (nacionais e relevantes) por um novo *modus operandi* e com o auxílio de novíssimas tecnologias integradoras (SODRÉ, 2005, p. 23).

Desde as formulações de Adam Smith, o cidadão do mundo existe na figura do mercador (MATTELART, 2000), pois esse já era personagem sem fronteiras. O mercador é alguém que está incluído, definitivamente. Por mais que transite, tem uma parada. Além disso, leva consigo a moeda, os valores, os lucros. É livre. Aceita e reforça o modo de vida vigente. O mercador é um ser do seu tempo. Logo, a concepção de cidadania global que Vieira apresenta gera a seguinte dúvida: que cidadão do mundo é esse de hoje, nessa sociedade globalitária “transformada” pela união dos mercados e pelas tecnologias? Ainda são os mercadores? As mercadorias? Os consumidores?

Contrastando essa visão de cidadania única estão as classes de cidadãos, identificadas por José Murilo de Carvalho (2003). O historiador traz à tona o Brasil redemocratizado (após a abertura política de 1985) para acusar as discrepâncias de uma sociedade em que, primeiro, a instituição de direitos ocorre de forma invertida e, segundo, cuja aplicação desses direitos segue um código paralelo, inexistente em documentos e presente nas práticas.

As “classes”, para Carvalho, correspondem à posição sócio-histórica das pessoas na sociedade: elite branca e estudada, classe média parda e negros pobres. A primeira classe não tem direitos, mas sim privilégios. E tem na lei apenas um ponto de apoio para a garantia de

suas benesses. A segunda comporta-se espelhada na primeira, tem sua base de sobrevivência agarradas ao Código de Defesa do Consumidor e sobrevive esperando a salvaguarda de direitos sociais como acesso a saúde e educação. Já a terceira classe existe e é maioria, resultado da colonização de exploração e herdeira da abolição da escravatura. Quando considerada, é miserável ou criminoso (CARVALHO, 2003, p.p. 216 e 217).

Finalmente, há os “elementos” do jargão policial, cidadãos de terceira classe. São a grande população marginal das grandes cidades, trabalhadores urbanos e rurais sem carteira assinada, posseiros, empregadas domésticas, biscateiros, camelôs, menores abandonados, mendigos. São quase invariavelmente pardos ou negros, analfabetos, ou com educação fundamental incompleta. Esses “elementos” são parte da comunidade política nacional apenas nominalmente. Na prática, ignoram seus direitos civis ou os têm sistematicamente desrespeitados por outros cidadãos, pelo governo, pela polícia. Não se sentem protegidos pela sociedade e pelas leis. Receiam o contato com agentes da lei, pois a experiência lhes ensinou que ele quase resulta em prejuízo próprio. Alguns optam abertamente pelo desafio à lei e pela criminalidade. Para quantificá-los, os “elementos” estariam entre os 23% de famílias que recebem até dois salários mínimos. Para eles vale apenas o Código Penal. (CARVALHO, 2003, p. 217).

Da ditadura varguista até o governo Collor, o autor destaca “subversões” na ordem da consolidação de direitos que ainda em tempos atuais oscilam inseguros entre a norma e a conduta. De forma sucinta, vale lembrar que os direitos sociais foram assegurados no Brasil antes mesmo dos direitos civis ou políticos em plena ditadura Vargas, por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Apenas com a Nova República e a aprovação da Constituição de 1988 que a liberdade de expressão e de escolha (por meio do voto) é condição de todo cidadão brasileiro.

O cumprimento dos direitos é algo que em realidade não ocorre, tendo em vista uma condição anterior: a questão social entendida como resultado das relações de produção. O inchaço das cidades e o aumento da violência urbana em decorrência do processo de exclusão social destacam a falta de garantia dos direitos sociais e civis (CARVALHO, 2003, p. 217 - 219).

O cidadão “de terceira classe”, uma espécie de semi-incluído, teria condições de ser um cidadão do mundo? Como os ideais de livre circulação de fluxos, pessoas, mercadorias, informação e visões de mundo lidam com problemas, demandas e questões sociais?

1.3. Premissas da nova sociabilidade

A necessidade de conformar formas de vida, padrões éticos e modelos de cidadania é identificada por Oliveira (MARTINS, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 22) como um “padrão de sociabilidade”. Este conceito, retirado da obra de Gramsci, reconhece a simbiose entre estrutura e superestrutura, sendo a segunda fluida a ponto de acompanhar as necessidades da primeira no decorrer da formação e do desenvolvimento do bloco histórico (FINELLI, 2003; OLIVEIRA, 2008).

Para Gramsci, estava na fábrica o desenho das sociedades modernas, cujo capitalismo já havia entranhado na “força das crenças populares” (GRAMSCI, 1989a, p. 63). Foi da estrutura produtiva que partiram tanto os hábitos dos trabalhadores como as ideias de sustentação do *status quo* desenvolvidas por seus executivos³⁵. De modo que, no século XX, o “americanismo”, ou “fordismo”, teria sido a argamassa legitimadora de toda uma vida em comum no planeta (FINELLI, 2003).

A característica fundamental do novo modo de produzir e trabalhar, bem como de todo o sistema sociopolítico a ele ligado, que se vinha desenvolvendo nos Estados Unidos desde as primeiras décadas do século XX, resumia-se para Gramsci no fato de que a estrutura (a fábrica) tendia a atuar como fator organizativo de toda a vida social, pondo-se como centro gerador não só da produção material, mas também a produção da ideologia e, por conseguinte, da formação da consciência social e do senso comum (FINELLI, 2003, p.99).

Uma “nova sociabilidade” é desenvolvida conforme as necessidades da produção e requer, para tanto, um novo tipo humano (FINELLI, 2003; OLIVEIRA, 2008). Nisto consiste a estruturação de novos padrões para o pensamento da coletividade – o que Gramsci chamaria de “*idola* do tempo e do grupo” (GRAMSCI, 1989a, p. 113). E cabe à cultura, organizada a partir de instituições como a escola, a igreja e os jornais, disseminar ideias e comportamentos pertinentes a essa “*idola*”, componente fundamental para a hegemonia³⁶ do bloco histórico.

O Banco Mundial³⁷, desde a década de 1960, tem na Educação uma das prioridades de investimento (FONSECA, 1995). De 1963 a 1983, 12% do total dos recursos do Banco Mundial foram aplicados no setor. Na década de 1970, foi liberado, no formato de

³⁵ O termo “executivos da fábrica” é encontrado na obra de Gramsci (1989a, 1989b) e também em alguns de seus interlocutores (FINELLI, 2003) como sendo referente à função do “intelectual de novo tipo” ou “intelectual subalterno” (OLIVEIRA, 2008), responsável por disseminar as ideias das elites dominantes, ou, dos detentores do capital e das forças produtivas.

³⁶ Ao papel da hegemonia basta lembrar que é conformar as classes sociais existentes na estrutura por meio de todo o aparato superestrutural dos “aparelhos privados de hegemonia” (MARTINS & NEVES, 2010).

³⁷ O Grupo Banco Mundial, agência multilateral internacional cuja direção fazem parte 184 países-membros, reúne cinco instituições privadas de crédito e fomento: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas de Investimentos (CIADI). (OLIVEIRA, 2008, p. 70).

financiamento para 42 países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, um montante correspondente a US\$ 431 milhões (FONSECA, 1995).

Como contrapartida, documentos de orientação moral-ético-política foram gerados nos anos de 1970, 1974, 1980 e 1990 (FONSECA, 1995), cada um com sua remessa monetária. Os dois primeiros destinaram-se à formação técnica e os dois últimos à formação básica. De 1990 em diante, passou a existir a preocupação, também, com a formação do professor que, conforme recomendações do Banco Mundial, deveria ser “terciária” e contínua, não necessariamente universitária (OLIVEIRA, 2008).

Até 1990, o investimento ocorreu, basicamente, sobre a infra-estrutura das escolas e em projetos de gestão que visavam a descentralização administrativa. De 1990 em diante, como uma continuidade, a prioridade passou a ser a implantação de laboratórios de informática e a difusão de novas tecnologias nas escolas. A preparação para o mercado de trabalho, com um projeto que priorizasse o perfil empresarial em todos os âmbitos e, também, que fosse fomentado por parcerias público-privadas, foi tornada a meta geral de toda boa educação (OLIVEIRA, 2008).

Nos anos 1990, a “nova sociabilidade” exigida pelo denominado “capitalismo avançado” ou pelo “patamar superior do capitalismo monopolista” (OLIVEIRA, 2008, p.21) ou, ainda, pelo “capitalismo monopolista nucleado pela financeirização da economia” (NETTO, 2008, p. 129)³⁸ consistiu em flexibilizar o universo e as relações de trabalho.

Miséria e desemprego em escala planetária foi o resultado das crises dos modelos “social-democrata” e “neoliberal”³⁹ aliadas à crise da distribuição do petróleo no mundo (ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 1995). Desta forma, para que essas sucessivas estagnações do capitalismo fossem justificadas e até mesmo “superadas”, argumentos dos mais variados foram desenvolvidos com base em estudos científicos. Novos conceitos para o processo produtivo valorizaram a ação e a formação do trabalhador, exigindo aumento de produtividade e escamoteando a derrocada real.

O direcionamento da “responsabilidade” da crise para o trabalhador contribuiu para flexibilizar vínculos, bem como para desenvolver a ideia de “sucesso” aliada, sobretudo, à

³⁸ O capitalismo monopolista é reconhecido como a fase que sucedeu o período concorrencial deste modo de produção. Até a segunda revolução industrial, no século XIX, o capitalismo teria seguido as bases da livre concorrência entre os setores produtivos para consolidar-se e, em seguida, como resultado das guerras do século XX, apoiou-se na alta lucratividade detida por grandes grupos financeiros. É nesta fase monopolista que o mundo assiste não somente à formação de trustes e cartéis, mas sim ao domínio das necessidades humanas pela entidade do “mercado” (BOTTOMORE, 1988; OLIVEIRA, 2008).

³⁹ “Social-democracia” e neoliberalismo “clássico” são termos utilizados por Perry Anderson para referir-se, respectivamente, ao Estado do Bem Estar Social e à reação teórica de Friedrich Hayek, que inaugurou as bases do neoliberalismo (ANDERSON, 1995, p.p. 9 – 23).

formação ao longo da vida. Frigotto (1995) encontra na Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz⁴⁰, a raiz do que foi consolidada, na década de 1990, a “nova ordem mundial” ou “sociedade do conhecimento”.

Schultz (FRIGOTTO, 1995), em seu estudo, busca traços cognitivos e comportamentais para explicar: “porque uma nação é rica e outra não?”. O momento da publicação de sua obra foi o ápice dos estudos de “dependência” nas Ciências Sociais e como pano de fundo para tanto estavam as estratégias políticas do “desenvolvimentismo” (FRIGOTTO, 1995). De modo que o fator diferencial encontrado pelo economista foi o H (capital humano). Este fator, na simulação de Schultz, seria identificado como mais elevado na medida em que as pessoas tivessem “saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina”, ou seja, “um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que (...) geram a ampliação da capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 1995, p. 92).

Isto quer dizer que quanto mais investimento em educação, mais a produtividade é latente – conclui a Teoria do Capital Humano. A “qualidade total” e a “policognição”⁴¹, depois de Schultz, tornam-se premissas para o planejamento educacional de modo que o trabalhador, concomitantemente ao exercício do trabalho, passou a ser orientado a adquirir novos conhecimentos e a se preparar para um futuro cujo “novo” valor das relações produtivas é a informação. O proletariado deu lugar ao “cognitariado” (TOFFLER, 1985, *apud* FRIGOTTO, 1995, p. 78).

A suposta derrocada moral, social e econômica dos regimes socialistas do Leste europeu também foi ingrediente para a formação da “nova sociabilidade”. Com a chegada da década de 1990, o cenário político e econômico foi propício pra que o mundo vivesse o “fim das ideologias”, o “fim da história” e tantos outros “fins” atribuídos a valores outrora firmes.

Nos rincões da ciência, no mesmo período, houve uma “metamorfose” (FRIGOTTO, 1985, p. 78) capaz de ressignificar conceitos, categorias de análise e compreensões sobre a realidade⁴². O “caldo de cultura pós-moderno” (NETTO, 2008), “verdade do moderno”

⁴⁰ Pesquisa esta que rendeu a Schultz o Prêmio Nobel de Economia do ano de 1968 (FRIGOTTO, 1995).

⁴¹ Rezende Pinto define os pontos da “policognição” (1992 *apud* FRIGOTTO, 1995, p.97) como: o domínio de fundamentos sempre vinculados a uma técnica; a compreensão de processos referentes à lógica funcional das máquinas e à organização produtiva como um todo; “responsabilidade, lealdade, criatividade, sensualismo” (FRIGOTTO, 1995, p. 101); e a disposição por parte do trabalhador de doar à empresa todo seu potencial afetivo, espiritual e comportamental.

⁴² Que, aliás, deixou de ser considerada como “uma” ou “a” realidade para ser vislumbrada no plural, como diversas e até mesmo múltiplas realidades.

(FINELLI, 2003)⁴³, validou uma “nova” forma de pensamento entre os teóricos sociais proclamando:

... o fim das classes sociais, dos paradigmas calcados na razão, da utopia de uma mudança estrutural das relações capitalistas, o fim do trabalho como categoria fundamental para entender a produção do ser humano como espécie e como evolução histórica (FRIGOTTO, 1995, p. 78).

Sendo as crises materiais sempre “passageiras” para a ideologia do modo de produção capitalista, a explicação das “complexas” realidades foi transferida para o plano da abstração, da representação e do desvendamento do “simbólico”, conforme destaca José Paulo Netto:

A cultura pós-moderna avança resolutamente na via antiontológica e resolve a irredutibilidade da vida social no plano simbólico – daí, por exemplo, a negação da efetividade do *trabalho* e da realidade das *classes sociais*, deslocadas para o espectro da *comunicação* e das *representações* e *identidades culturais* (NETTO, 2008, p. 130).

É certo que essa mudança não foi repentina. Pelo contrário, foi gestada entre pensadores ao longo de todo o século XX. No entanto, é na década de 1990 que a hegemonia reúne aspirações e conjunturas suficientes para justificar o tipo humano do século XXI: polivalente, interativo, comunicador, perspicaz, construtor de sua própria autonomia e, sobretudo, adaptado ao mercado (FRIGOTTO, 1995; OLIVEIRA, 2008).

Fórmula certa para a “coesão social” e para a conciliação entre Estado, sociedade civil e a riqueza flutuante do mercado monopolista é o programa político-econômico-ideológico da Terceira Via (OLIVEIRA, 2008), representando “o segundo alento” do neoliberalismo (ANDERSON, 1995) em todo o mundo e, sobretudo, nos países em desenvolvimento. A principal marca desta visão de mundo é enxergar a sociedade sem antagonismos e reunindo esforços para a superação de antigos “dogmas”.

Oliveira (2008), apoiada por Lima & Martins (2005 apud OLIVEIRA, 2008), e com base na obra de Anthony Giddens (1996 apud OLIVEIRA, 2008), um dos defensores da “nova sociabilidade”, enumera “três noções fundamentais para a Terceira Via”: 1) ruptura com a tradição conservadora e criação de pilares dialógicos e reflexivos para a vida em sociedade; 2) reconhecimento das transformações da cultura planetária com base no fenômeno da globalização; 3) “reflexividade social” (GIDDENS, 1996 apud OLIVEIRA, 2008, p. 49)

⁴³ Para Roberto Finelli, a “verdade do moderno” seria a realização do capital em todas as suas formas: da mercadoria às classes: “Concebo o pós-moderno não como o fim da modernidade e a passagem para uma outra época da história e da vida social, mas como a *realização do moderno*, como a explicitação de sua mais verdadeira e profunda natureza” (FINELLI, 2003, p. 101).

ou a capacidade que os indivíduos adquirem, na sociedade do conhecimento, de avaliar-se a si próprios e às atividades produtivas de modo a refutá-las ou a reformulá-las.

É importante destacar, também, um “valor moral radical” da Terceira Via que tende a orientar toda a ação dos sujeitos: o “novo individualismo”. Não se trata do “individualismo do mercado”, mas sim “de um fenômeno ligado à transição moral que marca a libertação das pessoas de algumas ‘fixidades do passado’” (OLIVEIRA, 2008, p. 51), ou seja, de alguns valores que demoraram mais a ser negados ou confirmados ao longo das tradições humanas, entre eles, o sentimento de integração a uma coletividade.

A reorganização moral que promove a Terceira Via, para Oliveira, embora se reconheça como justa, responsabiliza o indivíduo ao próprio sucesso em “todos os âmbitos da vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 51). Também, estimula uma falsa auto-gestão baseada em interesses que são, no máximo, corporativos.

No tripé da Terceira Via, o mercado é a lei natural, a sociedade civil é o *locus* da manutenção e da veloz reprodução da existência humana, cabendo ao “Estado educador”⁴⁴, por último, a tarefa de orientar para os pilares da “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES & SANT’ANNA, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 54; MARTINS & NEVES, 2010). Seriam estes pilares: a) a “repolitização da política” com base na atuação individual dos seres humanos; b) o desmantelamento da classe trabalhadora e dos sindicatos; c) o incentivo às lutas de minorias e grupos étnico-culturais em detrimento da luta de classes; d) o investimento em “aparelhos privados de hegemonia” como a escola e as instituições de mídia (OLIVEIRA, 2008, p.p. 54 – 57).

Para Martins e Neves, a “nova pedagogia da hegemonia” implanta uma “repolitização da política”⁴⁵ e reúne uma vasta gama de correntes e de intelectuais cujo ponto em comum é

⁴⁴ Gramsci compreendeu como “Estado educador” a estrutura do aparato público que, parte de um Estado ampliado cujas regras são formuladas pela superestrutura, mas partem da estrutura econômica, não atua como orientador da sociedade. As normas e as formas de vida são formuladas e organizadas pelos intelectuais orgânicos do poder e pela classe dominante que, de posse dos aparelhos privados de hegemonia, garantem um consenso e designam ao “Estado educador” a função instrumental de disseminar e manter esse mesmo consenso por meio das políticas públicas e de formação. A educação, “dever” do Estado, passa a ser, então, orientada a formar para a sociabilidade exigida pelo capital. Neste sentido, cabe ao “Estado educador” a escolarização básica e técnica, garantindo cada vez mais profundamente a especialização dos indivíduos e acirrando diferenças de classe e de posicionamento hierárquico mediante um *status quo* (GRAMSCI, 1989b; PORTELLI, 1977; OLIVEIRA, 2008; MATTELART, 2010).

⁴⁵ Iniciativas de articulação, mobilização e cooperação são articuladas por indivíduos e organizações não-governamentais, em um primeiro momento, substituindo a totalidade das ações do Estado e, em segundo lugar, reposicionando o trabalho na vida das pessoas. A “repolitização da política” prevê um espaço sem a identificação clara das forças produtivas e cuja participação popular está em todos os âmbitos, desde que realizada esporádica e simbolicamente. A auto-gestão, cara aos movimentos sociais e sindicais, é retirada do universo da militância coletiva e repassada à ação individual. Em contrapartida, estruturas seculares como judiciário, bancos, escolas, igrejas e fundações filantrópicas são mantidas entre a estrutura e a superestrutura do bloco histórico (OLIVEIRA, 2008; MARTINS & NEVES, 2010).

reconhecer “as experiências multifacetárias, a diversidade social e política, as novas interações entre o local e o global, as novas identidades culturais e o aparecimento de indivíduos mais autônomos e reflexivos” (MARTINS & NEVES, 2010, p. 23).

Teoricamente referendados por uma avalanche de correntes tanto à direita como à esquerda, os intelectuais da “nova pedagogia da hegemonia” negam o passado, a história e o antagonismo de classes para fazer valer os novos hábitos do “novo mundo”, que consistiriam basicamente em: disputar espaços sem, no entanto, pertencer a qualquer natureza de organização política; atuar no mercado sem, no entanto, possuir vínculos trabalhistas; e, também, praticar “justiça social” sem, no entanto, realizar qualquer crítica ao modo de produção capitalista.

Para tanto, no plano político o novo bloco histórico fundamenta-se no processo de depuração do projeto da social-democracia que concilia mercado com justiça social e, no plano teórico, nas teorias que difundem a existência de “novas relações” que se constroem supostamente de maneira independente das relações sociais capitalistas. Assim, o alicerce da formação e da atuação dos intelectuais orgânicos, singulares e coletivos, responsáveis pela implementação das estratégias econômicas, políticas, científicas, filosóficas e culturais da nova pedagogia da hegemonia encontra-se fundamentado na teorização antimarxista e no projeto político da nova social-democracia expresso no programa da Terceira Via (MARTINS & NEVES, 2010, p. 25).

A “nova pedagogia da hegemonia” propõe ainda um realinhamento do pensamento para além da “esquerda” e da “direita” política, reconhecendo tanto a “crise do marxismo” como a “insuficiência do neoliberalismo” (MARTINS & NEVES, 2010, p. 25). Isso requer habilidades para fazer convergir desde ideais anarquistas até trabalhistas ou mesmo liberais. Em contraposição ao que na prática não se confirma – a junção de “liberdade de mercado” com “justiça social” – Martins e Neves criaram⁴⁶ a “alegoria” do encontro de correntezas e passaram a considerar como fenômeno a “pororoca do novo mundo” (MARTINS & NEVES, 2010, p. 32).

Se a educação é imprescindível para o desenvolvimento do capital humano (H) e da “nova sociabilidade”, estão nos documentos internacionais as diretrizes que orientarão políticas públicas em todo o mundo e, sobretudo, nos países em desenvolvimento, onde a Terceira Via foi implantada com mais naturalidade.

Ferramenta necessária para essa etapa é a EaD que, em função de seu aparato tecnológico que converge diversas técnicas e linguagens, assume a possibilidade de

⁴⁶ Bem como o grupo ao qual fazem parte, o Coletivo de Estudos de Política Educacional da Fundação Oswaldo Cruz (CEPE/Fiocruz) e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV).

“democratizar” o ensino, fazendo com que a formação alcance um maior número possível de pessoas e em vários territórios. A EaD também é rotulada como eficiente por condensar tempo e espaço, evitando gastos referentes a gestão e infraestrutura. Outro ponto considerado “positivo” da modalidade a distância da Educação é a abertura de canais de comunicação e troca de conhecimento que também “rompem” as barreiras físicas e cronológicas da antiga sala de aula (OLIVEIRA, 2008). Essas “vantagens” tornam-se parte de um discurso recorrente em documentos internacionais, como os do Banco Mundial, e em versões de “ideólogos” da Terceira Via (OLIVEIRA, 2008; MARTINS & NEVES, 2010).

Assim, é preciso debruçar o olhar sobre um documento em especial, o “engenho do tesouro”: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1999)⁴⁷.

1.4. O “engenho do tesouro” e a formação para a mídia

Jacques Delors iniciou sua militância política no partido comunista francês, ainda na década de 1960, tendo participado ativamente das revoluções de maio de 1968. Foi ministro da Economia e das Finanças no governo de François Mitterrand e um dos responsáveis pela abertura do país ao modelo político do neoliberalismo. Entre 1985 e 1995, foi presidente da Comissão Européia na Unesco e um dos colaboradores para a instituição da União Européia. Ao passo que os Estados Unidos inauguraram as “autopistas da informação”, no início da década de 1990, Delors elaborou, na França, textos para a Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (MATTELART, 2000) que ficaram conhecidos como *Livro Branco* e *Livro Verde*. Em 1991, foi convidado a organizar e a presidir uma comissão “encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI” (DELORS, 1999, p. 268).

Juntamente a outros 14 intelectuais oriundos de diversas áreas do conhecimento, com formações múltiplas e representando várias partes do mundo, Delors oficializou um grupo de estudos para a Unesco em 1993, que ganhou o nome de Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Após três anos de reflexão e debates, foi lançado um relatório que serviria, logo em seguida, de diretriz para reformas educacionais em todo o mundo, inclusive em países em desenvolvimento como o Brasil.

O livro traz um panorama geral do planeta em tempos de formação dos grandes blocos econômicos e trata de possíveis “desafios” que os seres humanos têm de enfrentar para seguir

⁴⁷ *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

vivendo na terra (em escala planetária e unitária, global e local). Para tanto, define que a Educação “do futuro” deve ser baseada em quatro pilares (DELORS, 1999, p.p. 89-112):

a) Aprender a conhecer – Premissa primeira, que também confunde-se com “aprender a aprender” e está relacionada à formação orientada para ocorrer ao longo da vida e não somente nos anos da educação formal. Aprender a conhecer propõe mudanças na forma de se obter conhecimento. O acúmulo, a quantidade e as disciplinas específicas dão lugar à informação que se apropria para o bem viver, ao conhecimento do mundo, de si e do outro.

b) Aprender a fazer – A educação deve orientar, ao invés de dar instruções; estimular a pesquisa e o processo criativo ao invés de entregar fórmulas prontas. A educação deve ser orientada para a apropriação, de forma a contribuir para o ser humano trabalhar em equipe e enxergar o desenvolvimento do espaço onde vive.

c) Aprender a viver juntos – Se a concepção de conhecimento não é mais reduzida à quantidade acumulada mais sim ao que se faz com esse conhecimento, é que é reconhecida a importância de “aprender a viver juntos”. Conhecer e fazer implica em olhar para si, para o outro e para o mundo e, assim, implica também em viver de forma a valorizar a alteridade e a solidariedade. A educação passa a ser para a tolerância, para os direitos humanos, para a compreensão das diferenças e das diversidades.

d) Aprender a ser – Como consequência das três primeiras formas de aprendizado, está a quarta. A educação para o século XXI deve crer que mudanças na forma de aprender e captar o mundo podem contribuir para a formação de um sujeito, de fato, autônomo. O relatório pronuncia um estado de liberdade aliado à responsabilidade social: “Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 1999, p. 102).

Esses quatro pilares são justificados em uma educação que pretende estar “à prova de crises” (DELORS, 1999, p. 62) e, portanto, se vislumbra como messiânica. O relatório indica que algumas situações de conflito, colapso, miséria e exclusão vividas e reproduzidas pelo mundo, em larga escala e cotidianamente, serão resolvidas com uma mudança de costumes⁴⁸ e esta deve ser referendada pela “paz”, pelo estímulo ao diálogo e, sobretudo, para a busca de consensos. “A crise social do mundo atual conjuga-se a uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade” (DELORS, 1999, p. 53).

⁴⁸ Mudança de costumes parcial, vale lembrar, que não necessariamente quer dizer mudança de pensamento e de modos de vida.

Para tanto, a Educação deve ser cuidada ao longo de toda a vida e deve estar intrínseca ao bem estar social, à cidadania e à participação individual na vida pública. Deve, também, ser encarregada de formar um sujeito que não apenas adquira informação, mas que também dialogue com o outro e esteja disposto a adotar uma “atitude cívica” (DELORS, 1999, p.p. 67 e 68).

A obra propaga a transformação da “Sociedade da Informação” em “sociedade educativa”. A primeira, conservando valores modernos como o individualismo, estaria, conforme o relatório da Unesco (DELORS, 1999), abarrotada de mercadorias produzidas pela indústria cultural. Já a segunda, seria a comunidade interplanetária, difusa, que se desloca no tempo e no espaço, se comunica à distância e tem possibilidades conceituais e técnicas, inclusive, para fazer com que as pessoas distingam a melhor forma de experimentar a vida e “assimilar” o excessivo conteúdo simbólico produzido pelo mundo comunicacional (DELORS, 1999, p. 64).

A extensão das novas tecnologias e das redes informáticas favorece a comunicação com o outro, por vezes até em escala mundial, mas simultaneamente reforça as tendências de cada um para se fechar sobre si mesmo e se isolar. Assim, o desenvolvimento do trabalho a distância pode perturbar os laços de solidariedade criados no seio da empresa e assiste-se à proliferação de atividades de lazer, que isolam o indivíduo diante do computador. A perspectiva de uma evolução deste tipo faz surgir alguns receios: o acesso ao mundo virtual pode, segundo alguns, levar a uma perda do sentido da realidade, e é de esperar uma certa perturbação da aprendizagem e do acesso ao conhecimento fora dos sistemas educativos formais, com sérias conseqüências sobre os processos de socialização das crianças e dos adolescentes. (DELORS, 1999, p. 64 e 65).

Diante desse quadro, os quatro pilares da educação para o século XXI são um desafio para: (1) aproveitar a informação que rege o mundo (da economia à estética, do comportamento à política), (2) usufruir do conhecimento produzido e reproduzido pela ciência, (3) apropriar das novas TICs e das formas de socialização que eclodem junto a elas, (4) utilizar dessas mercadorias que chamam também de “dados” ou “produtos simbólicos” e, assim, (5) modificar costumes até então estabelecidos. O motivo da “transformação” a ser instaurada é a “coesão social” e a necessidade de uma “escola autônoma”, de fato, independente do Estado (DELORS, 1999, p.173).

É, sobretudo, no interior de cada uma das sociedades que as clivagens ameaçam ser mais profundas, entre os que dominam os novos meios de informação e os que não têm essa possibilidade: o perigo está em constituírem-se sociedades que progridem a várias velocidades, de acordo com o acesso de cada uma às novas tecnologias. É por isso que a Comissão considera que o aparecimento de sociedades de informação

corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspectos estão estritamente ligados. (DELORS, 1999, p. 66).

A educação nos tempos de “fordismo” teria alcançado, de acordo com o que está escrito no relatório da Unesco (DELORS, 1999), patamares meramente de reprodução social e, portanto, o professor do século XXI teria passado a carecer, nas palavras dos especialistas contratados pela Unesco, de melhor assistência e formação (DELORS, 1999, p.p. 157 e 158). O discurso é que está no profissional a figura de um mediador que, ao formar-se continuamente, tem em mãos as chaves da alteração no modo “informativo” para o modo “educativo” da sociedade. Esse é o início da proposta para um “novo” perfil para o trabalhador da educação⁴⁹.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI versa também sobre a estrutura da escola e propõe, por último, reformas na gestão do sistema educacional. Com vistas no “desenvolvimento humano”, segue a hegemonia do bloco histórico propondo descentralização das tarefas do Estado, parceria público-privada para garantir o financiamento da estrutura escolar, cooperação internacional entre países ricos e pobres para o fomento à educação, desenvolvimento de padrões de ensino-aprendizagem medido por indicadores internacionais, gratuidade do ensino básico, formação técnica à juventude, participação externa à comunidade escolar etc. (DELORS, 1999, p.p. 168 – 194).

Como uma das necessidades da Terceira Via é romper com o tradicionalismo e refazer vínculos orgânicos anteriormente estabelecidos em torno do trabalho, passa-se a exigir um novo ator. Passa-se, também, a elaborar outros espaços de conformação que não mais somente a escola: a mídia, por exemplo. Ou, lembrando o pensamento de Manuel Castells (2007): a rede.

Tendo na rede mundial de computadores, a internet, “a espinha dorsal da comunicação global” (CASTELLS, 2007, p. 431) disposta a conduzir informações que alimentarão os mais recônditos espaços do planeta, cujas fronteiras espaço-temporais estarão submetidas à “cultura da virtualidade real” (CASTELLS, 2007, p. 413), a Comissão posicionou a humanidade na “era da comunicação universal” (DELORS, 1999, p. 39) e previu, para aquele final de século XX e para este século XXI, a criação e consolidação de um comitê pela democratização do acesso às tecnologias que pudesse ser conduzido por diversas nações, por um lado, e o investimento de governos em políticas que ensinassem a usufruir da realidade multimídia, por outro.

⁴⁹ Esta mudança será analisada com detalhes no capítulo 4.

Da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada por Roquette Pinto em 1923, ao Instituto Universal de Educação, que vendia cursos pela televisão na década de 1980, a EaD está presente nas políticas públicas de formação de professores no Brasil. Mas, em função da preocupação que este trabalho tem em explicar a “nova sociabilidade” na Educação, buscou-se adotar como ponto de partida a década de 1990 e a gestão do ministro Paulo Renato de Souza (de 1995 a 2002)⁵⁰, que investiu maciçamente na presença física e simbólica da mídia nas escolas e cujo programa político do governo Fernando Henrique Cardoso foi um dos responsáveis por aproximar o país da Terceira Via.

Uma das iniciativas desenvolvidas nesse período foi o Programa TV Escola, de 1995, que consistiu basicamente em fornecer, aos professores da rede pública, material didático no formato de vídeoaulas e vídeodocumentários. Na ocasião, para implementar a ação, foram enviadas às unidades escolares com mais de cem alunos um kit de ferramentas que fazia parte do PAT: Programa de Apoio Tecnológico. Este kit foi composto por antena parabólica, aparelho de televisão, videocassete e dez fitas de vídeo para que diretores, coordenadores pedagógicos e professores sintonizassem o canal TV Escola e gravassem os conteúdos que mais lhes conviessem (TOSCHI, 1999, p. 41).

Em 1996, a TV Escola entrou no ar, como um canal de fato, e cerca de 42 mil estabelecimentos escolares foram atendidos. “O objetivo do projeto seria melhorar as aulas e capacitar, a distância, os professores” (TOSCHI, 1999, p. 41). Os conteúdos transmitidos na TV Escola eram ou produzidos por comunicadores do MEC ou comprados de produtoras estrangeiras e a formação continuada de professores previa apenas essa transmissão de conteúdo. Não previa dinâmicas de reflexão, teste de conhecimento ou até adaptação do que estava sendo veiculado com a realidade da escola e do professor. Estava no ar, verticalmente.

O entusiasmo por parte do Governo Federal foi grande, mas o programa não propiciou o envolvimento de professores; trouxe apenas uma complementação para o que já era realizado em sala de aula. Dados fornecidos pelo próprio MEC indicaram que a TV Escola servia, na maior parte das vezes, como ilustração em atividades com os alunos. O diálogo direto com o professor, idealizado inicialmente, não foi cumprido.

Toschi considerar que “reflexão é um ato dialógico” (TOSCHI, 1999, p.89), contudo, denuncia uma contradição: a proposta do professor reflexivo é elaborada para uma motivação maior de reformas na Educação. Tendo em vista que “as orientações adotadas ao longo da história de formação de professores determinam-se pelos conceitos de escola, ensino e

⁵⁰ Programa de informatização nas escolas (Proinfo) e TV Escola.

currículo prevaletentes em cada época” (TOSCHI, 1999, p. 88), é possível presumir que a proposta de professor reflexivo não prioriza o diálogo, de fato, mas sim os preceitos neoliberais vigentes na Educação da década de 1990.

Em *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*, Toschi (1999) faz um apanhado indicando “recomendações” do Banco Mundial, da Unesco e de outros organismos internacionais para uma política educacional que, conforme ressalta, inverte prioridades e direciona gastos para decisões mais pedagógicas, menos políticas, mais voltadas ao trabalho do professor, menos à gestão escolar, de modo a descentralizar as responsabilidades do Estado (TOSCHI, 1999, p.p. 38-40; 87 - 88).

Além dos esforços levados a cabo na América do Norte no sentido da questão reflexiva passar a ser a componente central da reforma educativa, assistimos a esforços semelhantes em países como o Reino Unido, Austrália, Noruega, Holanda, Espanha, Índia, Tailândia e Singapura. (ZEICHNER, 1993, *apud* TOSCHI, 1999, p. 88).

Para Pedro Demo, atitude reflexiva é comportamento que “formula proposta própria” e, assim, rompe ordenamentos estabelecidos, sempre que necessário. Ele trata o que Delors chama de necessidade de “capacitação ao longo da vida” como um “direito de estudar”. Direito, contudo, feito para romper, não para reordenar: “... as alternativas são forjadas por quem sabe produzir e usar de modo inteligente as energias do conhecimento, a versatilidade autopoietica da aprendizagem, a indocilidade da educação” (DEMO, 2004, p. 90).

Em 1999, uma pesquisa feita pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp (RODRIGUES, 2006, p.17) apontou que 86% dos professores da rede entrevistados sentiam a necessidade de capacitação específica para lidar corretamente com a TV Escola. Houve investimento, a mídia chegou até a escola, mas não houve aproveitamento. Foi feita, em 2000, a primeira proposta sistematizada de formação continuada a distância para compreender a mídia, em específico a televisão: TV na Escola e os Desafios de Hoje.

Pode-se dizer que o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” tinha como objetivo suprir a lacuna deixada pelo projeto TV Escola que, proposto como uma alternativa de recurso às práticas pedagógicas e à formação continuada do professor mediante curso a distância, não conseguiu ultrapassar os moldes de um material de apoio às atividades do professor, logo não se efetivou como um programa de formação continuada a distância, como conclui Toschi (1999). (RODRIGUES, 2006, p. 17).

Esse era um curso de extensão com carga horária de 160 horas que foi ao ar pelo canal da TV Escola em 2000, seguindo a efeméride do dia do professor: em 15 de outubro.

Inicialmente, essa extensão atenderia a 20 mil professores da rede pública em todo o Brasil. Mas, solicitações vindas das escolas fizeram o Ministério da Educação aumentar a primeira leva de formandos para 34 mil. Em quatro anos de funcionamento, esse quantitativo chegou a 100 mil.

TV na Escola e os Desafios de Hoje foi baseado no pilar “aprender a fazer” (RODRIGUES, 2006) e, portanto, o primeiro a propor algum tipo de produção e certificação aos professores cursistas. A iniciativa passou a valorizar as trocas de mensagens entre alunos e tutores ou professores, por meio de instrumentos de correspondência como correio, fax, internet ou telefone. Grande parte do conteúdo foi visto pela TV, mas o chamado “retorno” (ou “feedback”) passou a ser previsto para ocorrer, como forma de dar multilateralidade aos processos comunicativos (RODRIGUES, 2006).

TV na Escola e Desafios de Hoje foi também o primeiro curso da EaD a explorar as linguagens e as rotinas produtivas da mídia e a ser pensado e elaborado por instituições públicas brasileiras: o conteúdo era produzido por um consórcio de instituições de ensino superior chamado de UniRede. Pela primeira vez, também, a palavra “experimentação” entrou em uso, a partir de uma concepção que se assemelha ao que Martin-Barbero (2008) reconhece como contexto de mediação, em que o receptor dos conteúdos de mídia não só se apropria do que recebe como também aproveita, faz e refaz (MARTIN-BARBERO, 2008).

Ao acompanhar esse processo de formação a distância voltada para a mídia na região Centro-Oeste, Rodrigues (2006) enxerga com complexidade as conseqüências desse curso. De modo que TV na Escola e os Desafios de Hoje formou alunos em potencial para novos cursos a distância, reforçou nas escolas o legado do uso dos vídeos em sala de aula, mas o aproveitamento que cada professor cursista deu ao contato com a TV variou muito conforme a região, as necessidades envolvidas e a condução dos módulos. Na tentativa de superar ou até mesmo de corrigir estas iniciativas, foi lançado, em 2005, o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME), exposto a seguir.

1.5. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME)

Previsto pelo artigo nº 80 da Lei nº 9.394/1996⁵¹ e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 5.622/2005, foi lançado em 2005 o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME). Conforme os referidos documentos, cabe à Educação a Distância acelerar os processos de formação no país, contribuindo para a democratização de qualquer etapa ou modalidade de ensino⁵².

Trata-se, então, de um curso de capacitação em serviço⁵³ cuja finalidade específica é orientar profissionais da rede básica de ensino de todo o Brasil para a fruição de produtos de mídia e para o uso autoral das novas TICs em sala de aula. O documento de referência⁵⁴ do Programa explicita a ideia de que, com a consolidação em escala global de uma sociedade midiática e informacional, faz-se cada vez mais necessária a orientação para a leitura crítica da mídia, bem como para a apropriação compartilhada de sua técnica e sua linguagem (SEED/MEC, 2005).

Se os conteúdos e os respectivos equipamentos da TV, do rádio, da internet, dos jornais, das revistas estão na vida das pessoas, por que a escola deveria ignorá-los? Por que não ensinar com eles? Estaria identificada uma “demanda social” (SEED/MEC, 2005)?

Demandas sociais, *grosso modo*, são constatações oriundas de questões ou problemas sociais, representando a motivação de ações do Estado, que também podem ser chamadas de políticas públicas (VIANA, 1996). O PME considerou como demanda social a necessidade que tem o professor da rede básica de incorporar técnica e linguagens da mídia em seu cotidiano, para garantir os processos de ensino-aprendizagem:

A constatação desta demanda social, aliada à importância que a tecnologia vem assumindo na vida contemporânea e à necessidade da valorização do profissional em educação, exige uma resposta adequada dos responsáveis pelas políticas públicas educacionais. É neste contexto que surge o Programa Mídias na Educação. (SEED/MEC, 2005, p. 4).

O PME é sucessor de duas outras iniciativas similares como TV Escola e TV na Escola e os Desafios de Hoje. Além da escala cronológica, diferenciam as três iniciativas: a natureza de certificação, a concepção de formação e a presença de elementos da “nova

⁵¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

⁵² Vale ressaltar que a legislação vigente entende a educação como um direito social (previsto pelo artigo 6º da Constituição Federal) e, assim sendo, a “democratização” desse direito quer dizer sua extensão a um número cada vez maior (e por que não dizer a totalidade?) de brasileiros.

⁵³ A capacitação em serviço, denominada formação continuada, sugere que o professor atualize-se e qualifique-se sem se ausentar completamente de suas atividades em sala de aula. Para tanto, em muitos casos, como no referido Programa, a modalidade de ensino escolhida é a EaD.

⁵⁴ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356.

sociabilidade”, ou seja, valores identificados pelo relatório da Unesco (DELORS, 1999) como “novos pilares da educação”⁵⁵.

Tabela 2 – Elementos diferenciadores das políticas de formação de professores para a mídia a partir de 1995

Projeto/ano de desenvolvimento	Concepção de formação e certificação	Novos pilares da Educação (DELORS, 1999)
<i>TV Escola/1995</i>	Autoformação por meio de vídeos transmitidos via satélite; Sem avaliação e certificação;	“Aprender a aprender”;
<i>TV na Escola e os Desafios de Hoje/2000</i>	Acompanhamento de tutores via correio convencional; Voltado para a produção dos vídeos; Curso com certificação e registrado pela modalidade extensão;	“Aprender a fazer”;
<i>Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME)/2005</i>	Acompanhamento de tutores via Internet; Produção multimídia e autoral; Ênfase na formação para a leitura crítica; Curso com certificação, em último grau, de “especialista”;	“Aprender a aprender”; “Aprender a fazer”; “Aprender a viver juntos”. “Aprender a ser”;

Em 2006, primeiro ano de execução do PME, dez mil profissionais de escolas públicas⁵⁶ de todo o país foram cadastrados e orientados a utilizar o software e-Proinfo⁵⁷ para iniciar a etapa básica, com carga horária equivalente a um curso de extensão (120 horas/aula).

⁵⁵ A presença dos elementos da “nova sociabilidade” ou dos “novos pilares da Educação” (DELORS, 1999), no PME será esmiuçada no terceiro capítulo deste trabalho, juntamente com as análises interpretativas realizadas ao longo desta pesquisa.

⁵⁶ O público-alvo do PME é composto por professores da Educação Básica, mas inclui também os profissionais da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e da Educação Especial.

⁵⁷ Software de apoio aos processos de ensino-aprendizagem a distância desenvolvidos pela SEED. Também chamado de “Ambiente Colaborativo de Aprendizagem”.

Nesse primeiro momento, seis módulos de 30 horas apresentaram o conteúdo da formação, que seria gerenciado por tutores, por meio de fóruns virtuais: “Integração de Mídias na Educação”, “Gestão Integrada de Mídias”, “Rádio”, “TV e Vídeo”, “Informática” e “Material Impresso”. O material didático, reunido em CD-Rom, foi distribuído aos matriculados no lugar de livros ou cartilhas. Nos dois primeiros discos, o cursista foi situado em conceitos-chave, como “mídia” e “novas tecnologias”. Nas etapas seguintes, foram apresentadas noções elementares sobre o funcionamento, a técnica e a linguagem do rádio, da TV, da informática, dos impressos (jornal e revista).

Para elaborar os temas conceituais, foram convidados professores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), do Departamento de Ciências da Computação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Bandeirante de São Paulo. Para os módulos específicos, foram convidadas equipes de diversas instituições brasileiras, como Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Brasília (UnB).

A parceria com os intelectuais brasileiros oriundos de diversas instituições de ensino e pesquisa é legado de TV Escola e os Desafios de Hoje, formador de uma rede de colaboradores⁵⁸. Até então, os próprios técnicos do governo ou empresas terceirizadas eram responsáveis pela elaboração de materiais didáticos. A execução do PME, por sua vez, foi conferida a instituições públicas de ensino superior, juntamente com as secretarias estaduais⁵⁹.

Posteriormente ao ciclo básico, foram planejadas as fases intermediária e avançada do curso que, seguindo o que é estabelecido para a EaD no Decreto 5.622/2005, teriam certificação, respectivamente, de aperfeiçoamento e especialização⁶⁰.

Os módulos Rádio, TV e Vídeo, Material Impresso e Informática foram aperfeiçoados, com a proposta de que o conhecimento técnico fosse transformado em “projeto” dentro da escola:

O trabalho por projetos viabiliza a integração das mídias e de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, bem como o trabalho em grupo, que favorece o

⁵⁸ O Consórcio das Universidades Virtuais Públicas do Brasil, também chamado de UniRede, um antecessor da Universidade Aberta do Brasil.

⁵⁹ Conforme consta na Resolução nº 64 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 13 de dezembro de 2007.

⁶⁰ Com carga horária de 180 horas/aula para o Aperfeiçoamento e 360 horas/aula para a Especialização. Ao final das três etapas, o aluno (que também é professor) deveria realizar um trabalho monográfico debruçando-se sobre a reflexão, a partir da *práxis*, de alguma mídia em seu cotidiano escolar.

desenvolvimento de competências, as quais se tornam cada vez mais necessárias na sociedade atual. Nessa forma de aprender contextualizada, aberta para novas relações entre os diversos conceitos, numa situação de grupo em que as interações se intensificam e se comprometem em termos de aprender e ensinar um com o outro, o papel do professor, sem dúvida, precisa ser reconstruído⁶¹ (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

De acordo com o documento que apresenta o curso, ao cumprir cada um dos módulos, o professor estaria apto a, entre outras atribuições, lidar com a mídia de forma criativa. Daí a necessidade de as escolas investirem em “projetos”. Esse, aliás, é o mote do Programa: fruição seguida de autoria. O pressuposto explícito é que, fazendo mídia e manuseando as tecnologias, alunos e professores da rede aprendem a olhar o mundo e a se preparar para as exigências desse mundo:

Esse modo de utilização amplia sobremaneira o acesso à informação, auxilia a formação do leitor crítico das diferentes mídias, possibilita a entrada na escola das discussões mais atuais e amplia a possibilidade de exploração de temas e de uso de formatos mais interessantes para apresentação de informações (SEED/MEC, 2005, p. 9).

Com base nessa sustentação que exalta ora o saber técnico, ora o saber crítico, em 2009, o PME preparou-se para formar a primeira leva de professores-comunicadores ou professores “especialistas em mídias” (SEED/MEC, 2005). Acontece que a Seed não previu as especificidades da Resolução nº 01/07 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre os cursos de pós-graduação *latu senso* do país. Este documento, em seu artigo 2º, diferencia extensão e aperfeiçoamento de especialização, não autorizando que um curso de tal natureza incorpore a carga horária dos demais. A distinção de carga-horária nas certificações impediu que boa parte dos estados recuasse na realização do curso. No entanto, algumas universidades e secretarias estaduais de Educação, como no caso de São Paulo e Rondônia, realizaram a terceira etapa do PME, aglutinando as duas anteriores.

Além disso, ainda que fizesse parte de uma política nacional, cada região, estado e instituição, com suas equipes, suas realidades e seus públicos, realizavam um direcionamento diferente, enfrentando dificuldades distintas para a concretização dos planos da SEED/MEC. Em muitos locais do país, o material didático da etapa final sequer chegou.

Em 2009 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶², assumiu o PME, bem como todos os

⁶¹ Trecho do texto de Maria Elizabeth de Almeida e Maria Elisabette Brito Prado sobre a “pedagogia de projetos”, disposto na quarta etapa do primeiro módulo básico, “Integração de Mídias na Educação”.

⁶² A rede de universidades brasileiras interessadas em ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância é oficializada como UAB e transformada em “sistema” em 2006, logo após reuniões do Fórum das

cursos de nível superior anteriormente executados pela SEED/MEC⁶³. O Programa sofreu reformulações em sua carga horária e em sua certificação (o nível intermediário foi suprimido), além de ter a responsabilidade de sua execução descentralizada e distribuída às universidades brasileiras vinculadas à UAB⁶⁴. Em 2010 e 2011, o PME foi reassumido em estados como Rio Grande do Norte e Goiás, prevendo turmas especialistas em mídia a partir de 2012.

Ainda que tenha mudado de instância administrativa (da SEED/MEC para a Capes/UAB), a iniciativa de desenvolver o curso, justificada em seu primeiro documento oficial, manteve-se. O PME é o único curso oferecido pela UAB que está disponível tanto para professores que ainda não têm curso superior em licenciatura, na forma de “extensão”, como para profissionais graduados, aos moldes da já anunciada especialização.

Uma análise das concepções de comunicação e leitura crítica do PME, tendo como documentação de apoio o projeto básico do curso (SEED/MEC, 2005) e seu material didático (SEED/MEC, 2008), será feita no capítulo quarto. Nos que seguem, serão apresentados debates feitos em torno da construção dos campos da Comunicação e da Educação, buscando conceitos, releituras e interpretações que possam contribuir para as futuras considerações sobre comunicação e leitura crítica no âmbito do PME.

2. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Estatais pela Educação, formado em 2004 e coordenado pelo Ministro Chefe da Casa Civil (à época José Dirceu e, em seguida, Dilma Rousseff). Fonte: http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=29&tipo_pagina=1. Último acesso em 24/07/2010.

⁶³ Conforme o Decreto nº 5.800/2006, que instituiu o sistema da Universidade Aberta do Brasil, a educação superior a distância deveria ganhar autonomia para chegar a regiões onde o modo presencial de formação não chega. Informação disponível em:

http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Último acesso em 20/07/2010.

⁶⁴ Base fundadora da UAB é o Fórum das Estatais pela Educação, que desde 2005 vem designando às seguintes empresas a missão de formular propostas no que tange à formação dos brasileiros: Banco da Amazônia S/A (Basa), Banco do Brasil S/A (BB), Banco do Nordeste do Brasil S/A (BNB), Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Caixa Econômica Federal (CEF), Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica (CGTEE), Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF), Cobra Tecnologia S/A, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (Correios), Centrais Elétricas Brasileiras S/A (Eletrobrás), Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A (ELETRONORTE), Centrais Elétricas S/A (Eletrosul), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), Furnas Centrais Elétricas S/A, Empresa Brasileira de Infra-Estrutura Aeroportuária (Infraero), Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (Inmetro), Usina Hidrelétrica de Itaipu, Nuclebrás Equipamentos Pesados S/A (Nuclep), Petróleo Brasileiro S/A (Petrobrás) e Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro). Vale ressaltar, a essa altura, que a educação, desde a formação da Organização Mundial do Comércio (OMC), é considerada mercadoria. Fonte: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12:cursos-ofertados&catid=9:cursos&Itemid=25. Acesso em 01/07/2010.

Neste capítulo, o intercâmbio entre mídia e escola é traçado tendo em vista um diálogo acadêmico (com seus interesses e discursos) estabelecido historicamente. É desta forma que se pode pensar no conceito de interface como uma esfera de atuação e reflexão em que se resguardam as abrangências de cada campo. No caso da Educação e da Comunicação, é o que propõem Braga e Calazans (2001), diante de instâncias que podem dizer respeito a múltiplas temáticas.

Uma narrativa histórica da construção da interface Comunicação – Educação demarca propósitos e resultados do enlace entre os dois campos. É destacado que os intelectuais dos dois campos, ao estabelecerem seus diálogos teóricos e suas práticas, tiveram como motivação a conquista pela condição de cidadania. São mencionados projetos realizados em espaços como a escola, o bairro, o centro comunitário etc., que se debruçaram sobre a proposta de leitura crítica do mundo e da mídia. Também, é retomada a trajetória de um projeto considerado pioneiro entre as iniciativas de Comunicação e Educação (GABBAY & PAIVA, 2009; 2010): Leitura Crítica da Comunicação (LCC), desenvolvido no âmbito da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC).

Antes, porém, é necessário conhecer o campo e o pensamento comunicacional, bem como duas de suas nuances, conflitantes entre si: o discurso da centralidade da comunicação nos âmbitos da vida e o reconhecimento de que a materialidade dos processos comunicativos e midiáticos constrói “aparelhos privados de hegemonia”.

2.1. Campo e pensamento comunicacional

Pesquisadores brasileiros, reunidos em associações e sociedades científicas que têm nos processos comunicacionais seus objetos de estudo⁶⁵, não hesitam em considerar, atualmente, a Comunicação como um campo de saber. Por quê? Resposta a essa questão variará conforme os interesses cultivados pelos diversos grupos de intelectuais. No entanto, é possível presumir, brevemente, que o propósito seja desenvolver ideias que justifiquem suas experiências sociais.

⁶⁵ Tais como a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), criada em 1977, a Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós), que data de 1991, e a Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas de Comunicação (Socicom), fundada em 2008 (e reunindo outras afiliadas dedicadas aos estudos sobre jornalismo, publicidade e propaganda, relações públicas, economia política da comunicação e cinema).

A noção de campo pressupõe autonomia, conforme defendeu Maria Cristina Gobbi (2010) ao escrever para o segundo volume do *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil*⁶⁶:

Pierre Bourdieu (1988, p. 22) postula que as sociedades modernas se organizam em campos sociais (econômico, político, cultural, artístico etc.) e que funcionam com uma forte interdependência. Podemos afirmar que, buscando os elos que permitem consolidar o novo espaço, uma ‘luta’ é travada por todos os agentes que o constituem. Dessa forma, esses ‘lugares’ são estruturados, definidos e consolidados através de regras e objetos que norteiam os seus limites de ação. Cada campo tem seus interesses específicos que são irredutíveis aos objetos e interesses próprios de outros campos. (GOBBI, 2010, p. 22).

Essa delimitação surgiu na medida em que especialistas do fazer comunicativo, no ato de suas práticas, passaram a refletir sobre problemas de seu labor, a desenvolver linguagens e a reivindicar melhor formação (GOBI, 2010). Partiu da experiência adquirida e da capacidade de organização dos profissionais a urgência em disputar reconhecimento na academia científica. Reconhecimento este que quer dizer, *grosso modo*, legitimidade para explicar os fenômenos da vida a partir de um pensamento comunicacional.

Conforme Luiz Martino (2001), o campo se justificaria porque os processos sócio-históricos da modernidade assim os provocaram. Primeiro, pelo desenvolvimento das ciências, segundo, por uma estrutura econômica que exigiu (e exige) aperfeiçoamento de técnicas para facilitar as trocas simbólicas e financeiras entre os povos e, terceiro, pela consolidação de processos mediados por empresas, grupos e instituições, cada vez mais complexos e “produtores de sentido” cultural (MARTINO, 2001).

Para o autor, o que interessaria aos estudos da Comunicação seria justamente a forma como a sociedade se alterou e se reconstruiu a partir de sua própria “complexificação”, orientada pelo que se estabeleceu e se convencionou denominar como “mídia” ou “meios de comunicação de massa” (MARTINO, 2001, p. 74).

São exatamente estes processos comunicacionais, bem datados, contextualizados em um certo tipo de organização social e com especificidades próprias, que têm no emprego dos meios de comunicação sua expressão mais constante e evidente, que passam a ser o objeto de estudo de uma ciência particular: a Comunicação (MARTINO, 2001, p. 74).

José Marques de Melo (2003) tem compreensão semelhante às de Gobi (2010) e Martino (2001), reiterando que o diálogo entre *práxis* (“aplicação do saber acumulado pelas

⁶⁶ Primeira publicação da área fomentada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

sociedades”) e teoria (“apropriação do saber prático pela academia”), representado pelas trocas profissionais no seio da indústria cultural, construiu o campo da Comunicação (MELO, 2003, p. 33 – p.35). No entanto, Melo apresenta algumas diferenças entre o campo da Comunicação e o pensamento comunicacional. Este, derivado da filosofia antiga, teria uma trajetória paralela à formação do campo (MELO, 2003).

O autor delimita como “marco histórico” para o início da legitimação do campo da Comunicação no mundo algumas cenas ocorridas em países do Norte, tais como: a realização de um congresso europeu de jornalistas, em 1899, em Portugal; a criação de escolas de graduação na França, no mesmo período; a implantação do primeiro curso de pós-graduação em jornalismo na Universidade de Columbia, Estados Unidos, em 1910; e as exigências da própria sociedade por um produto cultural de qualidade (MELO, 2003, p. 35).

Os eventos descritos por Melo (2003) dizem respeito a uma organização profissional datada e localizada. Por isso, conforme o autor, vale distinguir o campo do pensamento comunicacional. O primeiro se constitui na medida em que os pares “afinam” seus discursos. Já o segundo, corresponde ao modo como grupos e épocas vislumbram o processo comunicativo. O pensamento comunicacional, então, vai além do campo, para fornecer-lhe elementos de consistência argumentativa.

Melo (2003) destaca três oportunidades para se compreender o pensamento comunicacional e, por conseguinte, para afirmar o campo da Comunicação: a Grécia Antiga da filosofia clássica, os Estados Unidos dos estudos matemáticos e a as correntes de pensamento latino-americanas da segunda metade do século XX.

O autor retoma a retórica aristotélica argumentando que desde o século III a.C. o ser humano pensa formalmente em comunicação (MELO, 2003). Graças à concepção grega de política⁶⁷ (MELO, 2003, p. 14), referenciada pela *ágora*⁶⁸, a comunicação se faz “face da mesma moeda” que a participação dos homens livres no espaço público. O discurso e os debates são valorizados como instrumentos para a tomada de decisões.

⁶⁷ Verbete comum em dicionários, a palavra política pode ser brevemente descrita como a ação do homem na *pólis*. Dentre muitas definições, a dos gregos é considerada “clássica” (NOVAES, 2007). Para Platão e Aristóteles, política consistia em “uma forma superior de vida” (CHAUÍ, 2007, p. 29) cuja premissa maior deveria ser a justiça. Para Platão, política justa era a guiada pelo sábio e protegida pelos fortes. Já Aristóteles reconheceu o peso das partes (e da divisão das mesmas) na sociedade. E destacou que a política, como “a significação mais comum de arte ou ciência de governo” (BOBBIO, 1986, p. 954), deveria primar pela participação de “todos” rumo ao caminho da igualdade entre as partes desiguais. Dessa premissa surgiu o conceito de democracia (NOVAES, 2007).

⁶⁸ O cenário emblemático da democracia foi chamado de *ágora*, ou praça pública, lugar da vida compartilhada em que as decisões eram tomadas com base nos princípios de *isonomia* (todos devem ser iguais perante as leis) e *isegoria* (todos devem ter as mesmas condições de fala) (CHAUÍ, 2007).

O cientista político estadunidense Harold Lasswell, cuja produção interessava-se por compreender o poder de convencimento da propaganda de guerra, é apontado por Melo (2003) como o principal herdeiro da “tradição dos estudos comunicacionais greco-romanos” (MELO, 2003, p. 20). Esse pesquisador, entre as décadas de 1920 e 1930, teria sido o primeiro a sistematizar um “paradigma” baseado na realidade das tecnologias em franco desenvolvimento.

Estão aí definidos os elementos do paradigma comunicacional lasswelliano: canais, comunicadores, conteúdos, efeitos. Ele rompe a estreita dimensão dos estudos comunicacionais aristotélicos – cuja centralidade está no interior do processo: o discurso, o interlocutor e o ouvinte – incorporando o ambiente cultural, particularmente o seu contexto sociopolítico – efeitos –, e ao mesmo tempo deslocando a centralidade do foco analítico para a tecnologia que dá suporte ao processo comunicativo – os canais. (MELO, 2003, p. 21)

Nas palavras de Melo, o pensamento comunicacional foi marcado, primeiramente, pela referência ocidental de sociedade e, em segundo momento, pela abordagem positivista dos estudos americanos (MELO, 2003). Tal como as Ciências Sociais fizeram no século XIX, a Comunicação teria se aproximado das chamadas “ciências duras” (exatas) na década de 1940, buscando uma forma de reconhecimento na comunidade científica. No entanto, narra o autor, o que legitimou o campo, com o correr do século XX, foram os “fluxos” de novas indústrias, novos profissionais e novas demandas cívicas (MELO, 2003, p. 35) que puderam formatar, justamente, o pensamento comunicacional.

Outro “marco” para o pensamento comunicacional (MELO, 2003) foi o desenvolvimento, já na segunda metade do século XX, da Escola Latino-Americana de Comunicação (ELACOM). Instaurada a partir da tentativa de romper com as teorias “do desenvolvimento” e “da dependência da modernidade”, bastante reproduzidas pelos estudos sociológicos nos países do Sul, a ELACOM teria sido responsável pela busca de novas práticas, novos métodos e até mesmo outros marcos teóricos para a Comunicação.

Segundo o autor, etapas seqüentes de “legitimação empírica”, “assimilação universitária” e “reconhecimento acadêmico” formataram o campo com base na proposta de independência, tanto de outras áreas do conhecimento como de escolas estrangeiras. Este movimento é o responsável por conceber o extensionismo, as práticas da comunicação comunitária e as metodologias de pesquisa de recepção.

Na definição latino-americana, a Comunicação não é um campo “ordinário”, pelo contrário, forma-se conforme são reconhecidas as “crises” da ciência e a dificuldade da academia em lidar com as “velozes mudanças” da realidade (MELO, 2003, p.p. 42 – 48).

Tenho viajado, nos últimos anos, por várias partes da América Latina. Impressiona-me sobremaneira a inquietação dessa juventude fascinada pelo universo midiológico. Ela se sente desorientada e perplexa diante das teorias que seus mestres importam dos antigos centros metropolitanos, embora sejam incapazes de dar conta dos problemas cotidianos, globalmente referenciados, mas localmente vivenciados (MELO, 2003, p.p. 44 e 45).

O discurso de Melo sobre a “insuficiência das teorias europeias para analisar a realidade latino-americana” é recorrente no pensamento comunicacional da região. A mesma defesa é feita por Jesús Martín-Barbero (2008), autor considerado como um expoente “renovador” do pensamento comunicacional (MELO, 2003).

Martín-Barbero repensa os conceitos de público, massa e mediação, usando como referência as “dimensões do popular”, ou a condição subalterna de sujeitos esquecidos pela história oficial que sobrevivem a despeito de toda a projeção das elites (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 113). Evitando a caricatura, a beleza ou a docilidade do popular, o autor concebe a “mestiçagem” como condição de fruição e sobrevivência entre povos cuja colonização ocorreu ao mesmo passo da modernização e da expansão capitalista (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 262).

Conforme as considerações de Martín-Barbero, o processo de mediação (que envolve os sujeitos em suas práticas sociais) está inserido entre a indústria de bens simbólicos e a recepção da mesma forma como as relações produtivas modificam a cultura e a história. No entanto, as relações produtivas, para o autor, não correspondem mais à luta de classes. Para reconhecer o “valor” das classes subalternas, o autor nega o conceito de classe e, também, como forma de realizar uma releitura da obra de Gramsci, o conceito de hegemonia:

... uma classe se hegemoniza na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas. E “na medida” significa aqui que não há hegemonia, mas sim que ela se faz e desfaz, se refaz permanentemente num “processo vivido”, feito não só de força mas também de sentido, de apropriação do sentido pelo poder, de sedução e de cumplicidade (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 112).

Seguindo os estudos sobre cotidiano, bem como as correntes da micro-história e da história das mentalidades, representada em seu texto pela menção a Jacques Le Goff (MARTÍN-BARBERO, 2008), o autor identifica uma infinidade de vidas que resistem, correm paralelas, se rebelam ou simplesmente negociam com o pensamento hegemônico, que têm seus protagonistas, suas narrativas, seus modos de dizer, de ser e de pensar, seus mestres e, portanto, têm também valor que ultrapassa o drama e o medo.

Muito embora Martín-Barbero seja um expoente bastante citado pelos trabalhos do campo da Comunicação (MELO, 2003), característica marcante do pensamento comunicacional no continente é a multiplicidade de teorias e reflexões sobre métodos. Reunidos durante um encontro realizado em Bogotá (Colômbia), no ano de 2005, pesquisadores latino-americanos listaram a existência dos muitos “*apellidos*” (ou “sobrenomes”⁶⁹) apregoados à comunicação, tais como “social”, “alternativa”, “popular”, “cidadã” e “cívica”, de forma a questionar o significado de tantas terminações. O momento foi de revisão epistemológica. “Por que tantas denominações? O que é comum a elas? Quem as propõe? Quais são seus interesses? O que disputam?” (TORRES, 2005, p.p. 2 e 3).

No texto em que narra esse encontro, Torres recorda que, na América Latina, o objetivo dos processos comunicativos estiveram quase sempre atrelados à ação política⁷⁰. Deste modo, quando o autor questiona “o que disputam?”, evidencia a preocupação com a visão de mundo e com os interesses dos intelectuais do campo.

O trabalho orgânico de definir objetos, questões, objetivos e discursos para um campo é realizado por “criadores da cultura”, com vistas a legitimar determinados processos mais amplos e estabelecidos no seio da estrutura social. “Qual será, então, a verdadeira concepção de mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação?” (GRAMSCI, 1989a, p. 14). É possível realizar indagação semelhante para a Comunicação: quais os interesses em se reforçar as relações sociais, ditas como complexas, a partir da mídia?

Para Torres, o processo comunicativo é uma “ferramenta” de ação e não somente um fenômeno encerrado em si mesmo (TORRES, 2005). Se realizada uma comparação entre sua fala e a de Melo (2003), nota-se semelhança, sobretudo, na defesa de que a Comunicação faz sentido em razão de algo maior, como a política, a participação, a democracia, a “coesão social”, a cultura etc. Neste “para algo”, como um fim, é que os diversos pensamentos comunicacionais divergem e elaboram suas defesas.

A palavra comunicação é derivada da raiz latina *communis*, que quer dizer comum. Refere-se, portanto, à ação de “tornar algo comum”, partilhado (WILLIAMS, 2007, p.p. 102 e 103). Outro verbete latino, *communicatio*, indica: “atividade realizada conjuntamente”

⁶⁹ Tradução livre da expressão “La comunicación y sus apellidos”, retirada da revista *Peri-feria*, editada pela Facultad de Ciencias Sociales y Humanas da Universidad Surcolombiana. Vol. 5, abril – dezembro de 2005. O número foi dedicado ao debate de pesquisadores latino-americanos sobre suas concepções de “comunicação social”, “comunicação para o desenvolvimento”, “comunicação cidadã”, entre outros termos que, cada qual com seu objetivo, oferecem ao campo de estudos da Comunicação uma multiplicidade de interpretações. Neste capítulo, o termo “sobrenome” será usado para indicar variedade.

⁷⁰ A ação política, neste caso, corresponde ao posicionamento dos seres sociais mediante uma disputa entre classes e uma estabelecida “batalha de ideias” (GRAMSCI, 1989a).

(MARTINO, 2007, p. 13). Sempre que se fala em comunicação, *grosso modo*, presume-se que há mais de um ser desenvolvendo determinado ato e que este ato é um fruto da coletividade.

Ao revisar dicionários variados, Martino (2007) atribuiu à palavra comunicação um caráter “polissêmico” cujo significado é multiplicado em sete associações de ideias, todas relacionadas à interação humana com o mundo e em seu processo histórico: a) Diálogo estabelecido entre sujeitos, animais e objetos; b) Transmissão de signos; c) Troca de pensamentos ou sentimentos; d) “Ação de utilizar meios tecnológicos”; e) Mensagem propriamente dita, enquanto comunicado dado a alguém; f) Circulação ou transporte entre corpos (objetos); e por fim, g) “Disciplina, saber, ciência ou grupo de ciências” (MARTINO, 2007, p. 15).

A comunicação, assim, está também associada a: construção coletiva de objetos; elaboração de visões de mundo; produção de sentidos para esse mundo; definição de espaço, meio e de fluxos para objetos e símbolos; ou, até, o objeto em si mesmo. Em outras palavras, da mais simples relação entre sujeitos até o emprego como disciplina científica, há uma infinidade de interpretações e práticas envolvendo a comunicação.

Na tentativa de “fechar” esse “guarda-chuva” conceitual, ou defini-lo com mais precisão, vale destacar o resultado de duas décadas de pesquisa feita por Ciro Marcondes Filho (2008; 2009). O autor defende, em sua “nova teoria”, desenvolvida a partir da interpretação de textos filosóficos, que o ato da comunicação – apesar de, sim, ser inerente às práticas humanas – não se localiza na regra, mas na exceção. Na realidade, seria mais comum a “incomunicabilidade” entre os seres humanos do que o seu contrário, pois nem sempre um sujeito estaria disposto ou “aberto” a receber o que vem de outro sujeito.

Marcondes Filho, deste modo, desloca o olhar da fonte de transmissão de informação, dados e símbolos, “lugar-comum” nos estudos sobre a comunicação, para a sua “recepção”:

No processo de comunicação, emissão e recepção são instâncias independentes e autônomas. Enquanto na emissão eu falo, divulgo, imprimo, reproduzo o que eu desejo que outros conheçam, leiam, incorporem, se influenciem, na recepção eu realizo uma avaliação e uma seleção: somente aquilo que eu autorizo me é comunicado. Todos querem comunicar, mas poucos aceitam receber a comunicação (MARCONDES FILHO, 2008, p. 152).

O diálogo é identificado como um ato mais corriqueiro do que a própria ação de comunicação. Os seres falam, podem vir a dialogar, mas daí a comunicar-se, é preciso averiguar os resultados dessa “partilha”. Seria, para o autor, a aceitação que o sujeito faz do diálogo o que torna a comunicação um “acontecimento”. Resultado do ato comunicativo seria,

portanto, o que provoca sentido nas pessoas (MARCONDES FILHO, 2008, p.p. 13 - 30, 31 – 151, 152).

Por essa razão, Marcondes Filho alega que “até hoje não começamos a estudar comunicação”⁷¹ (MARCONDES FILHO, 2009, p.p. 33 – 40). Conforme o autor, trata-se de um fenômeno muito mencionado, mas pouco conhecido, pois não se sabe em que momento exato os sujeitos aceitam e incorporam o que é emitido pelo “mundo exterior”. Na sua leitura, a ausência dessas informações é que faz com que diversas escolas, tendências, correntes de pensamento e muitos grupos de intelectuais tratem de filosofia, sociologia, estética, direito, história, lingüística, política, mas não precisamente de comunicação (MARCONDES FILHO, 2009, p.p. 39 – 40).

2.2. O discurso da centralidade

Na literatura especializada em comunicação, é recorrente a referência a uma suposta “centralidade” dos processos comunicativos na vida. Isso quer dizer que não se nega mais a presença do que as instituições de mídia produzem no cotidiano; nem com relação aos objetos tecnológicos e nem no que concerne aos bens simbólicos e aos modos de vida reproduzidos a partir destes. Pelo contrário, uma perspectiva por vezes evolutiva é adotada em reflexões e questionamentos sobre a convivência entre pessoas e a mídia.

O mundo foi envolvido por símbolos transmitidos por aparatos técnicos. Sejam esses símbolos informações, notícias, mensagens entre pessoas, produtos culturais ou qualquer outra forma de narrativa. O envolveram os próprios seres humanos, com suas formas de sociabilidade. Se fosse comum avistar o planeta do espaço, além do lixo espacial que circula em sua órbita, seria possível perceber ainda uma gama de feixes de luz que talvez representasse as trocas simbólicas que percorrem as ondas eletromagnéticas. Essa circulação de material cultural por várias partes do planeta, interligando vidas, diz de um momento denominado “era da informação” ou “era da comunicação” (CASTELLS, 2007).

Mas, os seres humanos sempre trocaram informação e se comunicaram. Com a diferença de que agora tudo está veloz, contribui para formar identidades, educa, engendra socialmente, dita normas, rege o trabalho, causa impactos profundos nos *a priori* do tempo e do espaço (SODRÉ, 2006). O mundo, então, estaria midiaticizado, com uma “*bios*” e uma ética

⁷¹ Este é o título de um artigo publicado na revista *Comunicare*, do Centro Interdisciplinar de Pesquisa da Faculdade Casper Líbero, vol. 9, nº 1, 2009.

próprias da frenética convenção de trocar informações e realizar processos comunicacionais via cultura tecnológica, cada vez mais tecnológica (SODRÉ, 2006).

Defesa semelhante faz Lúcia Santaella (2003) quando anuncia o desenvolvimento de uma “cultura das mídias”. A autora parte do pressuposto de que as sociedades mudam conforme o homem se relaciona com a própria técnica que criou e, então, na contemporaneidade, quanto mais setores se aproveitam e dependem das TICs, mais formas de relacionamentos no cotidiano (do trabalho à diversão, da aprendizagem à formação de identidades, das crenças à constituição de mitos) são feitas e refeitas.

Para Santaella (2003), considerar as transformações socioculturais é também reconhecer que essas se dão conforme o avanço tecnológico. Ou seja, a mídia posta na centralidade da vida seria um advento cultural e “natural”, tal como o ato comunicativo em si mesmo.

Santaella aponta que, ao reconhecer como fato dado as mudanças nos costumes das pessoas no século XXI, da mesma forma como muito do mundo social foi alterado com a criação da prensa no século XV, é necessário que, a respeito da mídia, sejam reformulados os conceitos. Estes devem ser “capazes de nos levar a compreender de modo mais efetivo as complexidades com que a realidade em mutação nos desafia” (SANTAELLA, 2003, p. 23), ou seja, devem abarcar e considerar novos olhares sobre a relação homem – cultura – tecnologia.

É certo (...) que, em cada período histórico, a cultura fica sob o domínio da técnica ou da tecnologia de comunicação mais recente. Contudo, esse domínio não é suficiente para asfixiar os princípios semióticos que definem as formações culturais preexistentes. Afinal, a cultura comporta-se sempre como um organismo vivo e, sobretudo, inteligente, com poderes de adaptação imprevisíveis e surpreendentes (SANTAELLA, 2003, p.p. 25 e 26).

Referência para a “centralidade” da comunicação é o postulado do canadense Marshall McLuhan, com suas considerações sobre “meio” e “mensagem”. Para McLuhan, as características físicas das tecnologias teriam capacidade para definir os conteúdos culturais e simbólicos, possibilitando aos seres humanos a recriação de suas relações a partir das descobertas cognitivas que oferecem os inventos aos seus criadores.

Exemplo dado pelo autor foi o rádio, com seu “tambor tribal”, em comparação com a escrita. Esta teria afastado da própria convivência o europeu moderno. Já aquele, seria capaz de recuperar a função primária da oralidade de “afetar” as pessoas (MCLUHAN, 2005, p. 145).

A “ambiência” tecnológica, que produz e reproduz os mais diversos sentidos, teria chances de alterar condições sociais e políticas. McLuhan cunhou o termo “aldeia global”, alimentando expectativas sobre um futuro comunicativo em essência. “Assim como agora tentamos controlar as cinzas radiativas, um dia teremos de controlar a radiatividade dos meios” (MCLUHAN, 2005, p. 150). A noção de novidade e obsolescência, tal como a sociedade a tem diante de suas invenções, é reivindicada também para o pensamento comunicacional.

Na contemporaneidade, se fazem hegemônicas as correntes “culturalistas” (MARTIN-BARBERO, 2008) e “centralistas” (SANTAELLA, 2003) do processo comunicativo. Opõe-se a esses movimentos abordagens críticas que, conforme Lopes (2005), na Comunicação, dividem-se entre a “perspectiva da Escola de Frankfurt” e a “perspectiva gramsciana”. A primeira, apesar de qualificada por Lopes como tendo um “pessimismo radical e conservador” (LOPES, 2005, p. 60), forneceu elementos de raciocínio importantes para este trabalho, sobretudo no sentido de compreender as contradições que podem apresentar a ação humana de comunicação. A segunda, importante para Lopes no sentido de compreender a *práxis* do homem comum e da mesma forma seu conhecimento acumulado (LOPES, 2005, p. 63), é traduzida neste trabalho pelo pensamento de autores que, recentemente, repensam o sentido da “hegemonia neoliberal” (COELHO, 2008, p. 84), tais como Coutinho (2008b) e Moraes (2010). Ambas as perspectivas, contudo, não são distantes, sequer se contradizem. Podem ser localizadas nos anseios de “conscientização” dispostos na obra de Freire (2006; 2011).

As abordagens críticas merecem, por último, ser compreendidas de forma aliada ao reconhecimento de uma “materialidade” da comunicação, representada pela organização de empresas e instituições de mídia, que controlam desde o mundo do trabalho (MATTELART, 2010) até os fluxos financeiros (RAMONET, 1995). A materialidade da comunicação produz um processo ideológico responsável por escamotear a sua própria condição de monopólio. De modo que a denúncia da estruturação da sociedade centrada na ordem capital, para este trabalho, não está “superada”, mas, sim, deve ser reforçada.

2.3. A materialidade da comunicação

Comunicação é fluxo e, também, meio e condição ideal para a expansão de mercados. No curso da história do capitalismo, o termo é associado diretamente às condições ideais para que se possam circular objetos e também as ideias que irão contribuir para o consumo desses objetos (BOLAÑO, 2000).

É certo que povos dos mais antigos do planeta também sentiram a necessidade de estabelecer contato, reajustar distâncias e até trocar produtos de subsistência (MARTINO, 2007). No entanto, não se trata de uma evolução, como defendem os “centralistas” da mídia. Por outro lado, não é possível naturalizar o comércio e as relações capitalistas como sendo atividades inatas do ser humano e da comunicação. Essa é uma característica datada da sociedade.

... é um erro colocar a troca no centro das comunidades, fazer dela o elemento que está na sua origem. A troca surge nas relações das diversas comunidades entre si, muito antes de aparecer nas relações dos membros no interior de uma só e mesma comunidade (MARX, 1974, p. 231).

Momento em que o mercado rege a vida é, também, momento de comunicação necessária para que esse mercado siga regendo a vida (e negando-a). Michèle Mattelart (1999; 2004) e Armand Mattelart (1999; 2000; 2004; 2006) estabelecem essa relação, indicando como a “polissemia” da comunicação resulta da conformação da economia liberal nas bases no Estado moderno. Do século XV ao XX, a globalização como modelo de mercado tomou corpo com base na transmissão de dados. As “veias” do planeta foram abertas entre a terra e o mar, em formas de estradas, canais, trilhos, serviços de postagem, unificação da moeda, das medidas, da linguagem.

A ciência e a tecnologia, por sua vez, deram suporte a essa arquitetura, de modo que a comunicação passou a ser ferramenta e espaço fundamentais para a eficácia da divisão internacional do trabalho (MATELLART & MATTELART, 1999; BOLAÑO, 2000).

Desde as formulações clássicas de Adam Smith no século XVIII até o planejamento das “autopistas da informação” anunciadas por Albert Gore na última década do século XX, muitas ideias sobre o mundo comunicacional foram cautelosamente formuladas e reproduzidas com vistas no amparo de um modo de produção (MATTELART, 2000).

Esse dispositivo operatório é baseado tanto no uso dos processos comunicacionais para a livre e ampla circulação de matéria-prima, mercadorias e mão-de-obra como para a transformação da comunicação em si mesma em uma mercadoria. Mercadoria esta também denominada informação, cujos valores de uso e de troca constituem um sistema de acumulação à parte (BOLAÑO, 2000).

Comunicação, no âmbito do capitalismo, é serviço cada vez mais especializado, mais gerador de seus próprios bens e até produtor de seus próprios hábitos (BOLAÑO, 2000). Comunicação passa de relação para processo e serviço, fundindo-se a uma dita

complexificação da sociedade, que também pode ser traduzida como a passagem pelo estágio mais avançado do capitalismo (BRITOS, 2000).

Nos dois últimos centenários, a parceria com a tecnologia para a livre circulação das ideias serviu a boa parte dos continentes também para orientar exércitos em guerra. Os sinais e a espionagem, por exemplo, promoveram desde as experiências de Morse e Marconi em um período anterior à 1ª. Guerra Mundial até o investimento em satélites durante a Guerra Fria (MATTELART, 2000).

Desde o início do século XXI, um grande grupo francês tem sido apontado como emblemático nessa transição entre discurso de paz e ação para a guerra que a comunicação contribui para fomentar no seio do capitalismo. Esse grupo, estruturado em torno dos *global players* midiáticos, é o de Serge Dassault, que no começo do século XXI se fundiu à editora Lagardère e herdou a posse de todos os produtos audiovisuais e fonográficos distribuídos pela Vivendi Universal (RAMONET, 2007). Segundo Ignácio Ramonet, Dassault e Lagardère “apresentam em comum a inquietante particularidade de se terem constituído em torno de uma empresa-mãe cuja principal atividade é militar (aviões de combate, helicópteros, mísseis, foguetes, satélites)”. (RAMONET, 2007, p. 96).

Essa raiz das armas é denunciada por Ramonet e por uma série de outros jornalistas franceses e naturalizados, entre eles Doreen Carvajal, que teve em 2004 um artigo publicado no Observatório da Imprensa sobre o tema⁷², ou até brasileiros conhecidos, como Luiz Fernando Veríssimo, que no mesmo ano escreveu a O Estado de São Paulo sobre a crise dos jornais franceses⁷³. Em todas essas publicações está estampado o atrelamento desses grupos, principalmente Dassault, com a venda dos famosos aviões e porta mísseis *Mirage* e *Rafale*, entre outros arsenais de guerra. “Realiza-se, portanto, a velha e temida profecia: alguns dos maiores veículos de comunicação estão, atualmente, nas mãos de mercadores de ‘canhões’”, denuncia Ramonet (RAMONET, 2007, p. 96).

Mais do que empresas capitalistas que uniram-se para sobreviver em um mercado cada vez mais amplo, livre e competitivo, esse atrelamento diz respeito a uma organização simbólica da vida. Denis de Moraes exemplifica: “Pensemos na CNN, que distribui, por satélites e cabos, a partir da matriz em Atlanta, notícias 24 horas por dia para 160 milhões de lares em duzentos países e 81 milhões nos Estados Unidos, além de 890 mil quartos de hotéis conveniados” (MORAES, 2005, p. 189).

⁷² “*Le Figaro*”, um jornal que vendeu a alma, copyright O Estado de S. Paulo / The New York Times, 29/9/04. Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br Último acesso: 07/07/2010.

⁷³ *Le ridicule*, copyright O Estado de S. Paulo, 30/9/04. Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br Último acesso: 07/07/2010.

Com o auxílio dos textos de Moraes (2005) e Ramonet (2007), é possível identificar grandes negócios que, no mundo, giram em torno da transmissão de dados, informações, entretenimento e estilos de vida:

Tabela 3 – Materialidade da Comunicação

País	Conglomerados e seus produtos
Estados Unidos	America On Line – Netscape – Revista Time – Warner Brothers – CNN 24 horas
Estados Unidos	General Motors – NBC
Estados Unidos	Microsoft – X-Box (videogame) – agência fotográfica de notícias Corbis
Estados Unidos/Inglaterra	New Corporation (Rupert Murdoch) – rede de jornais que envolve The Times, The Sun, The New York Post – BskyB (canal de TV via satellite) – Fox (emissora de tv estadunidense) – produtora Twenty Century Fox.
Inglaterra	Bertelsmann (grupo de editoras) – rede de rádios RTL – canal de TV M6;
Espanha	Prisa – El País – rede de editoriais – rede radiofônica SER – Canal Plus Espana (canal fechado).
França	Empresa Socpress, do grupo Dassault – Le Fígaro – jornais regionais – L’Express – revista L’Expansion, mais 14 títulos. No total, 70 publicações periódicas.
França	Lagardère – editoras Hachette, Fayard, Grasset, Stock – jornais regionais Nice Matin, La Provence – revistas Paris Match, Elle, Télé 7

Fonte: MORAES, 2005; RAMONET 2007.

Empresas capitalistas se firmam não apenas como “veículos de comunicação”, mas como conglomerados associados. No caso brasileiro, há pelo menos duas décadas, o exemplo das Organizações Globo é bastante denunciado (LIMA, 2001; GUARESCHI & BIZ, 2005; DONOS DA MÍDIA, 2010). Este grupo possui, juntamente com suas afiliadas, 340 emissoras de TV, 213 canais de rádio que emitem sinais em amplitude modulada (AM), 124

transmissoras em frequência modulada (FM), 12 canais de TV a cabo, 24 revistas de circulação nacional e cinco jornais de circulação regional (DONOS DA MÍDIA, 2010).

É crível reconhecer, ainda, uma realidade local que faz existir, em Goiás, 313 “veículos de comunicação” em funcionamento: 108 rádios comunitárias, 90 rádios comerciais FM, 58 emissoras AM, sete canais que operam em ondas curtas e tropicais (OC), 18 emissoras de TV, 19 jornais e cinco revistas. Com exceção das instituições comunitárias⁷⁴, esse montante está sob a administração de 19 redes de comunicação. Destas, duas são públicas: a Rede Brasil Central, de controle do governo estadual, e o complexo da UFG, que envolve a TV UFG e a Rádio Universitária (DONOS DA MÍDIA, 2010)⁷⁵.

As informações supramencionadas, contudo, podem estar ultrapassadas, tendo em vista a velocidade com que fazem-se e desfazem-se as transações financeiras do mundo. Os fluxos de controle da informação e das representações da vida tendem a ser mais velozes que o próprio registro histórico de sua existência. No entanto, o quadro foi deixado neste texto como exemplo do que se está considerando como materialidade dos processos comunicativos e como emblema das contradições instauradas entre a mídia, seu consumo e os seres humanos. É como analisou Galeano (2006):

Nunca a tecnologia das comunicações foi tão aperfeiçoada; e, no entanto, nosso mundo se parece cada vez mais com um reino de mudos. A propriedade dos meios se concreta cada vez mais em algumas mãos (...). A ditadura da palavra única e da imagem única, bem mais devastadora do que a do partido único, impõe em todo lugar um mesmo modo de vida e outorga o título de cidadão exemplar àquele que é consumidor dócil (...) (GALEANO, 2006, p. 149).

É deste modo que Eduardo Granja Coutinho (2008a) presume que o objeto de estudos da Comunicação esteja diretamente associado à estrutura do capital. Em outras palavras, o autor reconhece que há um projeto de sociedade orientando o discurso da “centralidade” (COUTINHO, 2008a, p.8) da comunicação e da importância inveterada das novas TICs na vida das pessoas. Projeto este identificado por José Paulo Netto como parte de um “caldo de cultura pós-moderno” (NETTO, 2008, p. 125) e da conformação social para o capital.

Não é questão de negar a presença da mídia na realidade social. Pelo contrário, não há como não reconhecê-la. No entanto, é preciso identificar, também, os porquês de um discurso que, de tanto exacerbar o poder e as funções da comunicação, não somente fortalece um campo, mas também as práticas sociais consolidadas em torno desse campo e de

⁷⁴ Que têm regime jurídico especial, emitem sinal ao raio de um quilômetro de distância e, *a priori*, não podem ter vínculos institucionais ou fins lucrativos.

⁷⁵ Fonte: www.donosdamidia.com.br Último acesso em 23/07/2010.

conglomerados econômicos que controlam a produção simbólica do mundo, bem como sua distribuição e circulação. “São hegemônicos os intelectuais que fazem a apologia – direta ou indireta – do existente no campo da comunicação” (COUTINHO, 2008a, p. 8).

Por “apologia do existente na comunicação” este trabalho entende a naturalização de processos comunicativos controlados por empresas. Realizando uma releitura do pensamento gramsciano distante da ótica dos estudos da década de 1980, que abandonaram a denúncia da ideologia para concentrar seus esforços nas manifestações das camadas subalternas⁷⁶, como se fossem processos distintos, Coutinho (2008b) e Moraes (2010) entendem a mídia como “aparelho privado de hegemonia”⁷⁷, ou seja, instituição integrante da superestrutura que, juntamente com igrejas, partidos, sindicatos, museus etc., colaboram para disseminar ideias e visões de mundo que podem assegurar o consenso. O entendimento deste trabalho é que essa é a classificação mais apropriada para a mídia.

Em Gramsci, a cultura parte das relações produtivas, o que quer dizer que se consolida e contribui para a manutenção da estrutura econômica (PORTELLI, 1977). Vale lembrar, ainda, que a interpretação gramsciana das sociedades ocidentais modernas diverge da leitura leninista⁷⁸ sobre o pensamento marxista, no sentido de que não classifica como dominante na conformação social a base estrutural das relações de produção. Isso quer dizer que a hegemonia social que marca determinado momento da sociedade, ou o “bloco histórico”, é mantida conforme um “vínculo orgânico” que estabelece constantemente um diálogo entre essa base e as “formas do Estado e da consciência social” (OLIVEIRA, 2008, p.30). Esse vínculo orgânico é mantido com base em duas ações: a “coerção” e o “consenso”. A primeira é da ordem da “sociedade política” (judiciário, polícias, Estado estrito ou poderes políticos executivo e legislativo). A segunda é, justamente, de responsabilidade dos “aparelhos privados de hegemonia”.

Nesse sentido, destacam Coutinho (2008b) e Moraes (2010), toda tentativa de estabelecer ou romper com a hegemonia, envolvendo ideias e visões de mundo, é também comunicação. À ação política de participar da “batalha de ideias” corresponde o processo comunicativo. Este, reconhece-se, é da ordem de várias outras instituições, inclusive “nem sempre privadas” (MORAES, 2010, p. 59), tendo em vista que trata-se da proposta de

⁷⁶ Distante, inclusive, de “culturalistas” como Jesús Martin-Barbero ou Néstor Garcia Canclini que, para Eduardo Granja Coutinho, correm o risco de “esvaziar” o pensamento marxista de Gramsci ao desconsiderarem “as relações materiais de produção” e, portanto, o antagonismo entre as classes (COUTINHO, 2008b, p. 43).

⁷⁷ “... isto é, organismos relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito, que desejam somar consensos e consentimentos em torno d suas proposições” (MORAES, 2010, p. 59)

⁷⁸ Lênin foi o principal interlocutor de Gramsci (Portelli, 1977).

direcionar moral e intelectualmente a sociedade. No entanto, na era do “informacionalismo” (CASTELLS, 2007) a mídia, enquanto instituição, para Coutinho, tem um importante papel.

A despeito da enorme insatisfação existente na sociedade global, das periódicas crises financeiras que afetam a população do planeta, aumentando o fosso entre os ricos e os miseráveis, é ela [a mídia] que garante as relações de produção e propriedade, criando e recriando o consenso necessário à dominação do capital (COUTINHO, 2008b, p. 47).

A história das comunicações acompanha o desenvolvimento do capitalismo (MATELLART, 2000) e, portanto, reproduz a mesma relação de classes (MATTELART, 2010). As relações produtivas ocorrem no limite do conflito, pois interpõe o trabalhador, com sua força de trabalho, ao dono das forças produtivas, com seu poder monetário. O primeiro, quando reconhece a crise, pode vir a confrontar o segundo e, assim, a não mais colaborar com a produção. Logicamente que, em um histórico de mais de 300 anos de capitalismo, essa relação é complexa, mas não se invalida. Pelo contrário, quanto mais desenvolvido o capitalismo, mais burocratizado, mais ambíguo e mais explorado é o mundo do trabalho (VIANA, 2008).

Deste modo, uma série de artifícios é elaborada, material e espiritualmente, objetiva e subjetivamente, para que o trabalhador não note a sua crise e a sua condição de exploração. Artifícios estes que podem ser criados por diversas instituições: o Estado, o judiciário, as próprias indústrias, as escolas, as igrejas, a mídia, a ciência. Com o objetivo maior de dispersar o trabalhador, falsos elementos da realidade são interpostos a fragmentos de realidade e, assim, são formuladas as falsas consciências sobre a vida, as ideologias (MARX, 2001 *apud* DANTAS, 2008).

Com base nestas representações ilusórias, valores e sentimentos, ou, em uma palavra, na mentalidade dominante, surge a ideologia, forma sistemática de falsa consciência que transforma em filosofia, teologia, ciência – em síntese, em pensamento complexo – o conjunto de idéias de uma determinada época. Isto tudo reforça o processo de dominação ao ser introjetado também pelos dominados e explorados (VIANA, 2008, p. 9)

Se as ciências forem consideradas fontes de elaboração de ideologias em potencial, o olhar que se dará para a Comunicação terá como filtro as demandas hegemônicas da superestrutura no bloco histórico. Assim, os discursos que naturalizam e centralizam o processo comunicativo, ignorando as relações de produção, serão, por indução, discursos ideológicos. Essas são as condições desta seção para enxergar o campo da Comunicação de forma crítica.

2.4. “Caminhos Cruzados”

A mídia está na escola. O que está contido nesta afirmação? Trata-se do reconhecimento de que há objetos tecnológicos sendo usados nos espaços formais de ensino; também, da percepção de que mercadorias como novelas, revistas, jornais, histórias em quadrinho, discos, filmes etc. têm sido incorporadas ao universo da sala de aula. Ainda, há uma realidade social tecida no presente de educandos e educadores que traz a mídia para a escola, formal ou informalmente (JACQUINOT, 1998; MARTIN-BARBERO, 2008).

Essa realidade diz respeito a um fazer midiático (BRAGA & CALAZANS, 2001) que tem sido somado aos processos educativos. Fazer este que é característico de um campo profissional e de estudos, Comunicação⁷⁹, mas que rompe com seus limites. Tendo sido apropriado por outro campo, Educação⁸⁰, envolve preocupações e possibilidades de interação e mediação que não somente limitam-se à produção de entretenimento e informação.

Os produtos de mídia, enquanto resultados de processos de produção, *grosso modo*, têm a finalidade de informar, debater, entreter e formar opiniões. Em consonância com a Educação, tornam-se objetos e passam a ser usados como ferramentas para a formação do ser humano diante do mundo. O que implica em novas responsabilidades, tais como uma suposta *práxis* e o despertar da consciência crítica dos sujeitos (KAPLÚN, 1998).

Para além dos objetos, chegando aos sujeitos que constroem uma mediação, a atuação profissional de comunicadores e pedagogos, conforme Jacquinot (2006), também tem sido, historicamente, um fator de aproximação entre as duas “jovens disciplinas”. A autora destaca pontos em comum que fazem Comunicação e Educação se aproximarem: começam a se institucionalizar no mundo das ciências a partir de meados do século XX, os campos profissionais sofrem profundas mutações com o advento das novas tecnologias, as teorias desenvolvidas em ambos os espaços são híbridas, se deslocam entre outras áreas do conhecimento e são tidas muitas vezes como “frágeis”, apesar de um volume significativo de produção acadêmica (JACQUINOT, 2006, p. 124).

A Capes registra em seu banco de dados, de 1987 a 2009, a realização de 3.410 trabalhos (entre teses, dissertações e monografias de cursos profissionalizantes), distribuídos

⁷⁹ Considerando a necessidade de diferenciar os processos comunicativos da organização de um campo de estudos, a palavra comunicação, neste trabalho, será escrita com inicial maiúscula sempre que for feita referência direta ao campo da Comunicação Social (MARTINO, 2001; 2007).

⁸⁰ O mesmo critério será usado para distinguir a educação como atividade humana de formação e a Educação como um campo de construção de saberes.

nas mais diversas áreas acadêmicas⁸¹, dedicados ao tema geral “Comunicação e Educação”. Desse total, 217 pesquisas são relativas à mediação pedagógica e/ou à formação de professores; 891 dedicam-se à inserção da mídia nos processos pedagógicos; e 272 têm como ponto de partida a leitura crítica de produtos como jornais, revistas, histórias em quadrinhos e novelas. Entre o primeiro e o último ano de computação dos dados, a diferença é, respectivamente, de 12 para 446 produções. O que revela um crescente interesse das ciências pela convergência entre os dois campos de estudos.

O Portal de Livre Acesso à Produção em Ciências da Comunicação (PortCom)⁸², que reúne as memórias da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) desde o ano de sua criação, em 1977, armazena 161 artigos, 184 livros, 312 trabalhos apresentados em eventos e 115 teses e dissertações que dialogam com a Educação.

Vermelho e Areu (2005 *apud* Kensky, 2008), ao estudarem duas décadas de produção entre Comunicação e Educação (de 1982 a 2002), quantificam 1.599 artigos publicados em 58 periódicos nacionais pertencentes às duas áreas (KENSKY, 2008, p. 648). Neste diagnóstico, é revelado que a temática da interface ganhou corpo e volume, sobretudo, a partir da década de 1990. Mais da metade dos textos, 953, foram escritos depois de 1995 (KENSKY, 2008).

Este aumento, segundo Kensky, não teria relação direta com o desenvolvimento e a popularização de novas (e cada vez mais acessíveis) tecnologias como computadores, jogos eletrônicos, telefones móveis, aparelhos de som etc.. A televisão, as revistas e os jornais impressos, considerados meios de comunicação de massa “tradicionais” (KENSKY, 2008, p.648), seriam o alvo de interesse entre os pesquisadores brasileiros⁸³.

A investigação de Vermelho e Areu (2005 *apud* KENSKY, 2008) indica que os estudos em Comunicação e Educação são, em grande parte, realizados no contexto formal da escola, “tendo como foco questões relativas às relações do sujeito com esses meios de comunicação; análises dos conteúdos veiculados e sobre o emprego de metodologias diferenciadas para uso desses suportes midiáticos em sala de aula” (KENSKY, 2008, p.p. 648-649).

Para a análise que faz Kensky, nessas aproximadas duas décadas de interface, houve a tendência em se confundir ou até mesmo em se reduzir os sentidos de Comunicação e

⁸¹ Envolvendo programas de pós-graduação em Letras, Linguística, Educação Física, Física, Biologia, História, Arte-Educação, Tecnologias, Comunicação, Educação, História e Geografia.

⁸² Disponível em: www.portcom.intercom.org.br/novosite/pesquisa.php Último acesso em: 16 de abril de 2011.

⁸³ Apesar de o consumo de tecnologia ter aumentado nas últimas décadas, é necessário destacar que o “investimento na infraestrutura da informação e do lazer” (SETTON, 2005, p. 420) há mais tempo faz parte da política nacional. Desde a era Vargas, e coincidentemente a era “de ouro” do rádio, o incentivo à compra de aparelhos, bem como ao uso dos produtos da “cultura de massa”, corre juntamente com a proposta de modernização do país (SETTON, 2005).

Educação, como se esta conexão fosse estabelecida somente no âmbito do consumo de produtos e do manuseio de objetos oriundos de um complexo industrial, trazidos mecanicamente para a instituição escolar (KENSKY, 2008). Careceriam ser mais observados, no entanto, “os sentidos do aprender” refletidos em relações dialógicas que “levam as pessoas a aprender não apenas conteúdos, mas valores, sensibilidades, comportamentos e práticas em múltiplos e diferenciados caminhos” (KENSKY, 2008, p. 649).

Isso implica enxergar Comunicação e Educação presentes em mediações do cotidiano e da cultura, que consideram como meios de expressão desde a voz e o corpo até softwares, redes, grupos virtuais de pesquisa etc. Além do suporte da mediação, seriam multifacetados o tempo, as condições e o ambiente destinados à relação de aprendizado entre os sujeitos. De tal forma que a atividade de ensino não estaria mais sob o domínio de uma única instituição escolar, nas mãos do professor e em um tipo de situação de ensino (KENSKY, 2008).

Defesa semelhante à de Kensky pode ser localizada nos textos de Jacquinet (1998; 2006) e Setton (2005). Para ambas o espaço da escola não foi mais o mesmo depois do advento da mídia de massa e da mídia portátil – ponto crucial a ser considerado pelo campo da Educação.

Segundo Jacquinet, o saber tradicional, pautado no tempo da maturação do conhecimento, da linguagem predominantemente escrita e do cultivo da razão, sofre interferência das informações instantâneas, das encenações, de um saber fragmentado oriundo do universo das notícias e dos melodramas (JACQUINOT, 1998, p.p. 3 – 4). Setton, por sua vez, destaca como essa fusão representa uma “nova arquitetura sociocultural” e uma “nova organização de ideias e representações sobre o mundo”, especialmente na América Latina, que desenvolveu tanto seu sistema escolar formal como sua indústria cultural no mesmo século XX (SETTON, 2005, p.p. 419 - 420).

Mudanças no contexto sócio-cultural do planeta, em que a convivência com o consumo da mídia é cada vez mais introjetada, fazem intelectuais como Kensky, Jacquinet e Setton alertarem para uma adequação, também, no comportamento do professor:

Porque não há escolha e, queiramos ou não, os alunos hoje aprendem coisas dos meios, mesmo que seja de uma forma que escapa ao pedagogo e aos pais. A casa não é mais o ‘lar’, não é mais o lugar que permite conservar as crianças ao abrigo do mundo exterior mais do que a sala de aula (JACQUINOT, 1998, p. 5).

Os argumentos ora apresentados revelam a preocupação da Educação, sobretudo, com a sobrevivência da instituição escolar mediante novas realidades. No campo da Comunicação,

a interface é identificada como um instrumento para a “preparação da cidadania” (LUCKESI, 1986, p. 30)⁸⁴, uma condição a ser conquistada coletivamente.

Motivados por experimentações populares realizadas em toda a América Latina⁸⁵, bem como pela possibilidade de contribuir para a independência cultural dos sujeitos, os integrantes do campo da Comunicação, em 1985, realizaram um debate sobre os “caminhos cruzados” da interface, por ocasião da oitava reunião anual da Intercom (KUNSCH, 1986).

Neste evento, foram apresentados trabalhos contemplados em sete eixos: 1) Meios de comunicação dentro e fora da escola; 2) O processo comunicativo nas faculdades de Educação; 3) O processo educativo nas escolas de Comunicação; 4) TICs no ensino; 5) Democratização da cultura e a universidade aberta como possibilidade de ensino superior aos excluídos; 6) Mobilização comunitária; e 7) Projetos de leitura crítica para a recepção midiática⁸⁶.

Consenso entre os comunicadores, na época, fora a ideia de que o uso das ferramentas de mídia pelas audiências e pelos movimentos populares provocaria situações de conscientização, organização e mobilização. Os exemplos dos jornais clandestinos do movimento sindical, dos bairros, dos partidos de esquerda (também clandestinos) tornaram-se sinônimos de luta contra as ditaduras, sobretudo, do pensamento.

A referência aos textos de Antonio Gramsci, que entraram no país com intensidade após a década de 1970⁸⁷ (COUTINHO, 1988), conduziu boa parte dos intelectuais desse campo à ideia de que uma luta simbólica é travada no espaço público, onde circulam as opiniões. E essa luta não se faz somente a partir do combate direto à força e à repressão física, mas sim com a linguagem e o convencimento⁸⁸. É justamente da conquista da maioria por meio de coerção e consenso que se afirma o modo de pensar da classe dirigente (GRAMSCI, 1989b). Para combatê-lo, necessário é que as classes subalternas tornem-se intelectuais e

⁸⁴ Um conceito de cidadania foi esmiuçado no capítulo 1.

⁸⁵ Tais como a “pedagogia da comunicação” desenvolvida no trabalho *casete-foros*, de Mário Kaplún; os radio-sociodramas produzidos pela rádio comunitária Santa Maria, da República Dominicana (KAPLÚN, 1998); os jornais sindicais, de bairro ou de partidos clandestinos etc. (FESTA, 1986).

⁸⁶ Neste grupo de trabalho foi apresentado o projeto Leitura Crítica da Comunicação, por Pedro Sérgio Gomes e Ismar de Oliveira Soares. O teor desta iniciativa será abordado de forma aprofundada ainda neste capítulo.

⁸⁷ Documenta Carlos Nelson Coutinho que as primeiras obras de Gramsci traduzidas no Brasil foram publicadas entre 1966 e 1968. No entanto, foram nas décadas de 1970 e 1980 que uma busca por alternativas dentro do pensamento marxista que superassem a proposta leninista do “socialismo real” é que fizeram com que os estudiosos das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas se debruçassem sobre o pensamento do italiano. Até a década de 1990, muitos de seus escritos chegaram a ser apropriados, inclusive, por uma variedade de “autores comunistas, social-democratas, cristão-progressistas e até mesmo liberais” (COUTINHO, 1988, p. 105)

⁸⁸ Coerção e consenso, somados, equivalem à “fórmula” do Estado ampliado, resultado do encontro entre a sociedade política (constituída pelas estruturas burocráticas, por governos, pela polícia e pelo judiciário) e sociedade civil (formada por bancos, comércio, indústrias, além de “aparelhos privados de hegemonia” como escolas, igrejas, partidos políticos, jornais, parques de diversões etc.).

dirigentes, podendo criar sua própria visão de mundo, seus valores e, então, guiar-se a si mesmas. A esse movimento de tomada de poder que ultrapassa os limites da força Gramsci denomina em sua obra “disputa por hegemonia” ou “domínio por consentimento” (GRAMSCI, 1989a; PORTELLI, 1977; BOTTOMORE, 1988).

Para tanto, na visão de parte dos intelectuais do campo das décadas de 1970 e 1980, a comunicação deveria ser pensada em todos os âmbitos da sociedade, da mesma forma como a educação. Escola e mídia seriam espaços privilegiados de transmissão de conhecimento, informação e cultura, mas, sobretudo, de conformação de valores.

A escola, enquanto transmissora da cultura e geradora de conhecimentos, deve interpretar os fatos numa perspectiva da dinâmica do dia-a-dia, estampada nos meios de comunicação, devendo, portanto, a educação e a comunicação andar juntas na construção de uma sociedade mais crítica, participando mais ativamente dos destinos da nação, na construção de uma democracia plena (KUNSCH, 1986, p.6).

Ao assumirem essa disputa, os comunicadores confiaram fazer frente ao elitismo, ao descaso com os direitos sociais, às condições precárias de cidadania, aos conchavos e privilégios do setor de comunicações⁸⁹ e ao governo autoritário “em ruínas” (KUNSCH, 1986).

Tanto que, de 1978 a 1984, a reunião da Intercom teve como temas centrais, respectivamente: a) As “injunções” (KUNSCH, 1986, p. 5) do Estado no desenvolvimento da estrutura curricular dos cursos de Comunicação Social; b) A marginalização e discriminação das classes subalternas no conteúdo produzido pelas empresas de comunicação no Brasil; c) O populismo do Estado e sua relação com a mídia, bem como sua forma de manter-se no poder; d) A resistência popular diante da hegemonia burguesa impregnada nas empresas de comunicação, bem como as formas de “manipulação” (KUNSCH, 1986, p. 5) de conteúdos por parte desses “aparelhos privados de hegemonia”⁹⁰; e) O papel do comunicador como mediador do conhecimento produzido na academia científica; f) As novas tecnologias e as políticas de regulação da comunicação no país; g) As “Diretas Já” e a reabertura política brasileira.

Nos anais da reunião de 1985, o tema da cidadania foi tangente aos 50 trabalhos apresentados pelos sócios da Intercom, mas especialmente enfatizado por Margarida Maria

⁸⁹ Representados pelo favorecimento a políticos e a determinadas empresas na distribuição de concessões de emissoras de rádio e televisão ou mesmo na manutenção dos parques gráficos de jornais, revistas e editoras.

⁹⁰ A classificação dos jornais como “aparelhos privados de hegemonia” vem, originalmente, dos primeiros escritos de Antônio Gramsci, ainda em 1916, quando considera a literatura, as artes e as publicações como parte importante do complexo privado que sustenta a superestrutura. No Brasil, atualmente, recuperaram este termo os autores Eduardo Granja Coutinho (2008b) e Denis de Moraes (2010).

Krohling Kunsch e Aluísio Pimenta⁹¹, na abertura do evento (KUNSCH, 1986, p.p. 5 – 26), e por Cipriano Carlos Luckesi, no grupo de trabalho dedicado ao debate sobre a presença da comunicação no cotidiano das pessoas (KUNSCH, 1986, p.p. 29 – 52).

Tal como o espírito progressista da época, esses escritos confiavam na potência da intervenção para o logro de garantias normativas e práticas tanto dos direitos sociais como da participação popular na política. “Trata-se de incorporar à sociedade o cidadão alijado dos mecanismos de decisão e controle, a fim de que as classes subalternas possam também participar dos bens produzidos pelo desenvolvimento” (PIMENTA, 1986, p. 23).

Uma das sugestões do grupo, nesse encontro, por exemplo, foi propor aos cursos de Pedagogia uma disciplina voltada para um ensino articulado sobre teorias e práticas da mídia⁹². Outra proposta foi de direcionar o trabalho do pesquisador, nos dois campos, rumo a um diálogo com a extensão, visando popularizar o conhecimento científico e humanizar as atividades experimentais⁹³. Uma terceira sugestão foi dada tendo em vista a busca teórica que não se restringisse às análises “moralistas” e/ou de denúncia da “alienação”, mas sim que dialogasse com as práticas de intervenção social⁹⁴. Esses foram alguns dos parâmetros para a consolidação da interface Comunicação – Educação⁹⁵.

Ainda durante a oitava reunião anual da Intercom, Luckesi defendeu que a escola preocupada com a formação cidadã dos sujeitos deveria ser também a instituição dedicada a uma “apropriação compreensiva da realidade” e dos conteúdos (LUCKESI, 1986, p. 47). Esta seria a mesma proposta das iniciativas de leitura crítica da mídia, conforme é apresentado na sequência, por meio de um retorno histórico ao projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC).

⁹¹ Ministro da Cultura do governo de José Sarney.

⁹² No Grupo de Trabalho destinado ao estudo da “comunicação nas faculdades de educação”, Pedro Georgen, Olga Molina, Antônio Luiz Cagnin, Lilian Lopes Martin da Silva e Maria Felisminda de Resende e Fusari relataram suas primeiras experiências com o audiovisual nos cursos de Pedagogia, bem como apresentaram propostas para que a aproximação com a Comunicação fosse estabelecida a partir da grade curricular (KUNSCH, 1986, p.p.155 – 196).

⁹³ Preocupação presente em textos como: *A relação ciência – imprensa. Uma forma de reduzir a distância* (PFEIFER, 1986, p. 120 – 126); *Pela reeducação dos professores de Comunicação* (BARBOSA, 1986, p.p. 222 – 226); e *O ensino das relações públicas e as exigências dos novos tempos* (ANDRADE, 1986, p.p. 292 – 296). Esse eixo também tangenciou os debates do grupo de trabalho sobre “comunicação e mobilização comunitária” (KUNSCH, 1986, p.p. 375 – 430).

⁹⁴ Apelo presente, sobretudo, nas intervenções de Pedro Gilberto Gomes, Ismar de Oliveria Soares, Nyrma Souza Nunes de Azevedo, Patrício Calderón Muñoz e Miguel Reyes Torres no grupo de trabalho “Educação Crítica dos Receptores” (KUNSCH, 1986, p.p. 431 – 483)

⁹⁵ Considerando, sempre, a perspectiva do campo da Comunicação. É possível que no campo da Educação tenha havido e ainda haja atualmente outras leituras e outras propostas sobre a interface.

2.5. Leitura Crítica: um legado

É comum na literatura dedicada à interface Comunicação – Educação encontrar o termo “leitura crítica da mídia”. Trata-se de uma proposta de exercício prático, ancorada na reflexão teórico-crítica, de interpretação, questionamento, negação e reavaliação dos conteúdos contidos nos produtos midiáticos (GUARESCHI & BIZ, 2005). Muitos autores debruçam-se sobre a reflexão deste fazer, porém, neste capítulo, a leitura crítica será reconstituída a partir de um legado: o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC).

Inaugurado em meados de 1970 pela União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC), o projeto LCC teve o propósito de orientar o trabalho de educadores para a interpretação de conteúdos exibidos na televisão brasileira (GOMES, 1986). Sua trajetória, posta em diálogo com pesquisadores e militantes religiosos e políticos, deu origem a um conceito e a um método de trabalho ainda em tempos atuais bastante caro aos estudos de Comunicação: a leitura crítica. Nesta seção, será traçado seu breve histórico.

Nas raízes do LCC estão cursos ministrados pelo professor Marcelo Azevedo, em Porto Alegre, e pelos então jornalistas Ismar de Oliveira Soares, José Marques de Melo e José Manoel Moran em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. A princípio, a preocupação do LCC foi com o sensacionalismo e suas consequências para a conduta do público. “Este projeto possuía uma concepção identificada como extremamente moralista, pois preocupava-se em combater os excessos da TV (violência, sexo, estereotipagem, exploração da capacidade infantil de entender a realidade etc.)” (GOMES, 1986, p. 478).

As aulas eram ministradas a professores de escolas públicas ou escolas privadas vinculadas à Igreja e contavam com a tarefa de “destrinchar” o formato e a linguagem dos programas de televisão, para alcançar as “entrelinhas” de seu conteúdo e seu discurso (SOARES, 1986). As Edições Paulinas fomentaram a proposta, de modo a publicar, na década de 1980, cartilhas específicas de leitura crítica da televisão, dos jornais, da publicidade e de histórias em quadrinhos.

Os objetivos do LCC, justificados por documentos do Vaticano que orientavam a instituição a observar e a formar os seus fiéis (SOARES, 1986), sofreram críticas dentro e fora da UCBC, pois diziam respeito mais ao exercício de certa catequese midiática do que da postura crítica⁹⁶, de fato. Somente depois de uma segunda reformulação, já na década de

⁹⁶ Este trabalho entende como postura crítica o ato radical de negação da realidade exposta; questionamento das ideias inquestionáveis; indagação do que é dado como natural entre o todo social (MARCUSE, 1967; ADORNO, 1985; 1995; 1996; 2009; FREIRE, 2005; 2006; 2011).

1980, houve uma virada política dentro do projeto, que passou a seguir o exemplo consolidado dos movimentos eclesiais de base.

Em verdade, quando as igrejas tomaram para si esta tarefa de “alfabetizar para os meios”, muito da imprensa alternativa do país e dos movimentos de resistência política, no campo e nas cidades, inclusive a Teologia da Libertação (negada dentro da própria instituição religiosa), já haviam sido severamente repreendidos pelo governo militar e pela sociedade de modo geral (FESTA, 1986). O que restou à UCBC foi orientar educadores sobre como lidar com o conteúdo oficial da mídia; mais especificamente, com o que as empresas concessionárias dos canais de TV se propunham a exibir.

Isso implicou um paradoxo: enquanto o nome do projeto exibia a palavra “crítica”, sua postura, de fato, era acrítica diante da história brasileira, da política de comunicação emergente e do atrelamento da “modernização” do país à consolidação desses “impérios” midiáticos que, na América Latina, foram favorecidos pelo Estado, em conluio com o capital estrangeiro (SCHENKEL & ORDÓÑEZ, 1975).

Assim sendo, realizar leitura crítica do conteúdo dos “populachos” exibidos na televisão não poderia ocorrer sem antes consultar as análises estruturais do período. Mais do que isso, acreditava-se que era preciso reconhecer as relações de dependência às quais estavam submetidos os países do Sul, diante do Norte, e localizar as responsabilidades das empresas de mídia para conquistar um processo contrário (SCHENKEL & ORDÓÑEZ, 1975).

Foi então que, no Brasil, em contato com pesquisadores do Instituto Metodista de Ensino Superior (IMS), o LCC passou a realizar seus cursos em forma de conferências e debates, abordando temas como “a indústria cultural, as contradições do desempenho dos meios de comunicação de massa, os excessos cometidos por esses veículos, enquanto informadores da opinião pública etc.” (GOMES, 1986).

Para realizar essa discussão, o LCC e seus aliados intelectuais passaram a apropriar-se, aos poucos, da literatura que vinha do Chile, do Equador, da Venezuela e do México, onde estavam localizados institutos de pesquisa voltados à teoria crítica sociológica e da Comunicação. Herança de parte do pensamento social do ocidente depois da Revolução Cubana, de 1959, e da revolta estudantil de maio de 1968, na França, as publicações oriundas dos grupos de estudos desses países “giravam à esquerda” (BERGER, 2007, p. 247) e

reivindicavam um olhar teórico-prático fincado nas condições de sobrevivência dos países latino-americanos e na luta contra a colonização e a “invasão cultural”⁹⁷.

Girar para a esquerda, na América Latina, significava opor-se ao *american way of life* e sonhar e propor uma nova sociedade. A efervescência libertadora que tomou conta do continente (não de forma homogênea, é claro) passava tanto pelas propostas dos movimentos guerrilheiros como pelas revisões do que se entendia por cultura, educação, vida política (BERGER, 2007, p. 247).

Desde um seminário realizado em São José, Costa Rica, no ano de 1972⁹⁸, cientistas sociais e pesquisadores do próprio campo da Comunicação pactuaram uma postura “crítica”, porém esperançosa, com relação à situação de jornais, revistas, emissoras de televisão e rádio, produtoras de filmes, gravadoras, etc. Foi proposto, no âmbito da investigação científica, “diagnosticar situações de comunicação e trabalhar em uma linha especulativa” que permitisse “a formulação de teorias que pudessem definir a própria realidade da América Latina” (SCHENKEL & ORDÓÑEZ, 1975, p.11).

A postura crítica, contudo, não foi adotada de forma homogênea. Logo os intelectuais do campo dividiram-se entre escolas e escolhas teóricas. Antônio Pasquali, por exemplo, venezuelano do Instituto de Investigações da Comunicação (Ininco), considerava os escritos da Escola de Frankfurt pouco explorados, enquanto que os estudiosos vinculados ao Centro Internacional de Estudos Superiores de Jornalismo para a América Latina (Ciespal), do Equador, ainda que usassem com frequência o termo indústria cultural, aos poucos, passaram a encarar os frankfurtianos como “pessimistas”, “elitistas” e, portanto, insuficientes para compreender a realidade das camadas subalternas (BERGER, 2007).

De um lado, estavam os estudos sobre estrutura dos meios e conteúdos das mensagens, de caráter denunciativo; de outro, eram localizados os estudos de intervenção social, as pesquisas empíricas e a observação da práxis, fortemente inspirados, principalmente depois dos anos 80, na ideia de “revolução passiva” gramsciana⁹⁹ e nos estudos culturais ingleses (MAZETTI, 2008).

⁹⁷ Esse conceito, para a Comunicação, tem origem nos escritos de Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?*, obra de 1977 que reflete sobre a educação técnica aplicada à realidade camponesa e pouco exitosa; tendo em vista os métodos instrumentais utilizados nas décadas de 1960 e 1970, que desconsideravam a observação e o saber popular (FREIRE, 2006).

⁹⁸ *El papel sociopolítico de los medios de comunicación para La sociedad de cambio em América Latina* foi o título dado ao evento organizado por: Instituto Latino-americano de Investigações Sociais (ILDIS), Centro de Estudos de America Latina (CEDAL), ambos filiais da Fundação Friedrich da República Federal da Alemanha, Ciespal e Unesco (SCHENKEL & ORDÓÑEZ, 1975, p.8).

⁹⁹ “Revolução passiva”, em Gramsci, é a forma como a classe dirigente renova-se para manter-se no poder. Para tanto realiza: a) Restauração: ação que consiste no uso da força, da coerção, e do convencimento, do consenso, para previr e inibir insurgências, impedindo seu acontecimento; b) Renovação: incorporação de reivindicações e necessidades populares às práticas já exercidas e dominantes (COUTINHO, 1988). Conforme destaca Carlos

(...) nas críticas que se satisfaziam com a denúncia por si mesma, os instrumentos de comunicação estavam sendo interpretados como veículos exclusivos de reprodução das ideologias dominantes na sociedade, enquanto as iniciativas comunicacionais das classes subalternas eram menosprezadas (MAZETTI, 2008, p. 260).

Tendo em vista que a parceria da UCBC foi com o grupo de pesquisadores do IMS e este mantinha (e ainda mantém) relação direta com o Ciespal, a tendência do LCC, com o passar dos anos, também foi de abandonar a abordagem teórico-crítica e a denúncia ideológica. Os esforços do olhar, aos poucos, foram concentrados no universo dos sujeitos e no modo como estes observam o mundo apresentado pelos produtos de mídia.

Houve, entretanto, uma passagem que merece ser destacada. “Contaminada” pelo ar de militância, a UCBC abriu-se aos movimentos sociais em 1983, passando a discutir as relações de poder entre Estado, meios de comunicação e sociedade, mas, também, a questionar quanto ao seu propósito, ao seu método de “esclarecimento” e ao que vinha julgando ser a “formação da consciência crítica” (GOMES, 1986, p. 479).

A escolha do LCC passou a ser trabalhar com grupos e não mais com indivíduos. Os trabalhadores do campo e da cidade, as mulheres, os estudantes, entre outros coletivos, reunidos em seus movimentos e sindicatos, passaram a ser considerados o real público-alvo do LCC, seguindo os moldes da proposta de alfabetização para a vida, “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 55), de Paulo Freire.

Um anteprojeto, assinado por João Luis van Tilburg, redefiniu objetivos e método de trabalho do LCC (GOMES, 1986). Neste, o foco principal do projeto seria identificar e discutir de que forma o *status quo* estava sendo reproduzido pelos conteúdos de mídia a ponto de sufocar as camadas subalternas. A relação com o projeto ideológico de neutralização dos posicionamentos na sociedade capitalista estava clara: este era o “inimigo” a ser combatido.

Gomes destacou que a análise objetiva do conteúdo e da linguagem dos produtos midiáticos passou a ser acompanhada do debate das questões de classe. Aos poucos, um novo elemento foi incluído no LCC: o protagonismo dos cursistas. Estes passaram a ser ouvidos em uma etapa “subjativa” das leituras críticas, sendo levados a comparar a mensagem explícita e implícita às suas realidades vividas. A meta era lançar dúvidas e fazer com que, dentro da própria cultura, os grupos se reavaliassem.

Nelson Coutinho, há muitos estudos sobre a “revolução passiva” no Brasil, no entanto, nem todos têm a mesma compreensão. Na Comunicação, a tendência é considerar uma “revolução passiva” a tomada cultural pela classe subalterna, como faz Jesús Martín-Barbero (2008).

Isto significa que os próprios conceitos, tais como justiça, bem e mal, direito e lei, matrimônio e amor, sejam reinterpretados a partir da interpretação dos conteúdos das produções simbólicas, numa perspectiva política que evidencia que os próprios julgamentos reproduzem os valores, como expressões dos interesses dos grupos que detêm o poder (TILBURG *apud* GOMES, 1986, p. 479).

O LCC deixou de realizar palestras e debates com intelectuais para assumir “a postura indutivo-dialético-popular” (GABBAY & PAIVA, 2009, p.12), recriando dinâmica similar aos círculos de cultura. Destaca Gomes que essa forma de desenvolver a leitura crítica foi baseada na “explicitação de valores” e na valorização da recepção. De modo que, sempre que em contato com um vídeo, uma notícia, uma novela ou qualquer outro produto da indústria cultural, os sujeitos responderiam a perguntas como: “Do que gostou? Do que não gostou? O que mudaria? Como faria um produto diferente?” (GOMES, 1986, p. 482).

Tendo a visão de mundo dos espectadores como ponto de partida, os seguintes estágios desse processo seriam observar o formato, a linguagem e o conteúdo das produções em destaque, bem como os valores emitidos por elas, e problematizar, comparando as divergentes conclusões surgidas no debate.

A expectativa era de que, com o passar dos encontros, os cursistas pudessem, também, debruçar sobre a teoria e compreender a estrutura das empresas capitalistas de comunicação e, assim, a indústria cultural como o todo que perpetua o modo de produção. Mais do que isso, acreditava-se que a consciência do trabalhador se daria pelo reconhecimento da falta de oportunidades, pelo despertar de reflexões como: “o que mostra a TV, os jornais, as revistas etc., eu não tenho, eu não sou, eu não me identifico” (GOMES, 1986, p.p. 479 e 480).

(...) agora se pretende trabalhar com grupos que tenham interesses de classes mais definidos, partindo do modo como as pessoas subjetivamente percebem os programas e matérias dos meios de comunicação de massa, a fim de tomar consciência da contradição entre seus valores e os valores propostos pela classe dominante (GOMES, 1986, p. 480).

Um dos responsáveis por esse comportamento foi o professor Paulo Freire (MELO, 1985; BERGER, 2007; RIBEIRO, 2010) que, quando explicitou seu método de ensino-aprendizagem, entre 1965 e 1968¹⁰⁰, e seu conceito de comunicação, em 1977¹⁰¹, creditou à interpretação cotidiana da cultura e da história o processo de tomada de consciência¹⁰².

¹⁰⁰ Ao escrever *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 2011).

¹⁰¹ Na obra *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 2006).

¹⁰² “Seu pensamento foi influenciado pelo marxismo, existencialismo, personalismo e fenomenologia. Em sua leitura de mundo há a presença, entre outros, de Marx, Lukacs, Sartre, Mounier, Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amílcar Cabral” (RIBEIRO, 2010, p. 19).

Freire, em sua obra, enxerga que a linguagem pode levar os sujeitos, em relações dialógicas e horizontais, a falarem de si, dos outros e do que os cerca. O pressuposto em seu pensamento é de que falar é enxergar, enxergar é ler e ler é conquistar (FREIRE, 2011). Do ato de avistar o mundo, as pessoas passam a alimentar uma possibilidade constante de partilha e de desenvolvimento de sua consciência de classe. Nos atos de fala, para o autor, está a vontade de produzir a própria interpretação sobre a cultura, como mais um ato de “admiração” do ser humano diante da realidade (FREIRE, 2006, p. 31).

Apontado entre comunicadores como o quinto autor mais influente em toda a América Latina (BERGER, 2007), Freire, com sua busca pela prática transformadora de uma consciência ingênua para outra crítica, inspirou os “pioneiros” dos projetos de intervenção social a partir da Comunicação. Buscando o “desenvolvimento” de suas regiões, esses deslocaram sua atenção, gradativamente, para o sujeito que convive com a indústria cultural em seu cotidiano e que, por certo, tem algo a dizer sobre ela, desde que provocado e despertado para olhar diferente.

Vale enfatizar, porém, que toda essa guinada do LCC ocorreu, curiosamente, depois do que Regina Festa (1986) classificou como “crise” da comunicação alternativa (considerada de resistência social) diante da dificuldade em organizar ou reorganizar os grupos de contestação à indústria cultural. Os tempos de redemocratização despertaram no brasileiro um tímido e fugaz espírito de luta, ao passo que muito do debate pela liberdade e pela cidadania tomou também os espaços mais agendados. Assim sendo, os jornais de bairro, sindicais, as rádios livres, entre outros veículos “clandestinos” perderam, pouco a pouco, a razão de existir (FESTA, 1986).

Junto com a “onda positiva” da opinião pública e da otimista visão sobre futuro do país, a repressão policial seguiu forte nas periferias, fechando emissoras de radiodifusão que operavam sem autorização ao longo de 1980 e 1990, punindo ferrenhamente os comunicadores populares e pobres.

Houve, também, o elemento da crise econômica da “década perdida” (providência do mercado internacional), que serviu para enfraquecer os setores populares organizados. “Aparentemente, as conquistas democráticas do período anterior pareciam ter caído num vazio sem precedentes” (FESTA, 1986, p. 28).

A partir da última década do século XX, a “intervenção social” tornou-se preferência entre os trabalhos da Comunicação considerados metodologicamente criativos e prósperos (BERGER, 2007). Os projetos de pesquisa e extensão passaram também a “ensinar a produzir” e a formar os comunicadores populares, já líderes de rádios livres e jornais de

bairro. A parceria com a educação foi, portanto, assumida e posta em um arauto, de modo que tenha sido:

(...) possível perscrutar outros movimentos e projetos sistematizados na América Latina por este mesmo período, além da UCBC e o seu LCC, todos com o mesmo propósito. Dentre eles o Ceneca (Centro de Indagação, Expressão Cultural e Artística) do Chile, ou ainda o Cinep (Centro de Investigación e Educação Popular), na Colômbia, dentre outros, além da atuação do Ciespal (...) e de diversos teóricos e comunicadores latino-americanos, como Juan Diaz Bordenave, Mario Kaplún, Daniel Prieto, Antonio Cabezas (GABBAY & PAIVA, 2009, p. 13).

Inspiração para processos de leitura crítica referendados na produção foi o trabalho do uruguaio Mário Kaplún, que vem sendo recuperado no Brasil ainda na atualidade (GABBAY & PAIVA, 2009). Kaplún desenvolveu uma “pedagogia da comunicação” a partir de experimentos com “*casete-foros*” (KAPLÚN, 1998, p.p. 67-75), dinâmica de gravação de conversas e entrevistas cujo objetivo maior foi formar comunidades para a participação política, para o costume do pronunciamento e da autogestão.

Tal como Freire, Kaplún, entre as décadas de 1960 e 1980, recuperou a concepção filosófica de trabalho em Marx¹⁰³ para valorizar o aprendizado em grupo. Desta feita, a mediação teria como protagonistas as próprias situações de debate. E o conteúdo desse debate, por sua vez, seria retirado das experiências vividas pelo grupo. De modo que um corriqueiro momento da realização de um trabalho na fábrica, na lavoura ou em casa seria propício para a troca de informações, para a elaboração cultural, para o diálogo e a formação. Essa concepção é retomada pelos pensadores latino-americanos, sobretudo, por Paulo Freire e Mario Kaplún, na Educação e na Comunicação, na medida em que se pretende fazer libertar a comunidade, os grupos subalternos e as próprias ideias desenvolvidas no continente.

A Educação, assim, em um processo de experimentação com a tecnologia e a mídia popular¹⁰⁴, tem ênfase no seu próprio processo, não se preocupando “tanto com os conteúdos a serem comunicados nem com os efeitos em termos de comportamento, mas sim com a

¹⁰³ Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, escritos em 1844 e publicados somente em 1932, Karl Marx descreve as formas de alienação às quais se submetem os trabalhadores (em relação a si mesmos, à mercadoria, à produção e ao mundo exterior). Para ele, a consciência plena do sujeito advém do trabalho e da consciência de exploração, limitação e “mortificação”. Sendo o trabalho uma atividade humana que se relaciona com o mundo exterior, pode levar o sujeito a, por meio de seu próprio processo de alienação, elaborar suas próprias ideias sobre o mundo; ou seja, na medida em que, ao interagir e manusear objetos, percebe seu próprio trabalho alienado. (MARX, 2004, p.p. 79 – 90).

¹⁰⁴ Até então marginal e marcada, mais precisamente, pelo uso de jornais mimeografados e transmissores de rádio de fabricação caseira.

interação dialética entre as pessoas e sua realidade; o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social” (KAPLÚN, 1998, p. 19)¹⁰⁵.

A história do campo da Comunicação, em interface com a Educação, demonstra que a leitura crítica passou de análise moral das representações sociais para o estímulo da produção “autônoma” de bens simbólicos. No entanto, é preciso destacar ainda a proposta de Guareschi e Biz (2005) referente à “alfabetização para os meios”.

Considerando a necessidade de formar um “quinto poder”, ou uma opinião pública que tenha condições de duvidar do discurso das empresas de mídia, os autores defendem que a “leitura crítica” deve ser realizada também de um ponto de vista estrutural.

É fundamental demonstrar que pensamos e que não nos furtamos a tomar uma posição frente a uma mídia oligopolizada. Um processo educativo não existe para se ajustar ao projeto hegemônico, dado como natural. Também é importante ter consciência que o trabalho crítico e político não se faz sobre o nada, mas sobre as contradições existentes na sociedade e, no caso em questão, as existentes no campo da mídia, que precisam ser apontadas, uma vez que seus donos fogem da autocrítica (GUARESCHI & BIZ, 2005, p. 202).

Na contemporaneidade, Guareschi e Biz sugerem que seja realizado um levantamento histórico sobre os grupos que produzem informação e entretenimento na sociedade. Para eles, a educação é ferramenta de uma cidadania típica do século XXI, cujos direitos fundamentais são a informação e a comunicação (GUARESCHI & BIZ, 2005), tendo em vista a realidade cada vez mais mediatizada em que vive o mundo. Para tanto, a atividade da interface deve ter como certa sua função política, que é a de realizar a crítica do hegemônico¹⁰⁶ – e que aparenta ser “natural” na vida em sociedade.

A educação não pode estar desligada da política, pois educar implica necessariamente perguntar-se pelo tipo de sociedade que desejamos. E isso é um ato político. Se a educação é a “inserção” das pessoas numa sociedade, ela tem de se perguntar: em que tipo de sociedade? Simplesmente nessa que está aí, pelo simples fato de estar aí? ou a discussão sobre um projeto de sociedade também faz parte da educação? em outras palavras: educar para que sociedade? (GUARESCHI & BIZ, 2005, p. 30).

O pensamento de Guareschi e Biz faz menção a uma “batalha de ideias” na qual a sociedade estaria inserida. O que remete à consideração gramsciana de que “pedagogia” é um sistema de formação que vai além do aprendizado de disciplinas escolares ou de conteúdos

¹⁰⁵ Tradução livre.

¹⁰⁶ Entende-se por hegemonia, na obra de Gramsci, a ordem predominante de determinada forma de vida no interior do bloco histórico, implicando consequências tanto para a estrutura como para a superestrutura, “mas que se dá com o consentimento ou a aceitação” da maioria (PAIVA, 2008, p. 164). No caso das sociedades modernas ocidentais, objeto das análises gramscianas, a hegemonia é associada ao “modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação” (BOTTFORMORE, 1988, p. 177).

formais. “A escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 1989a, p. 15). Desta feita, formar para a mídia garantiria aos sujeitos dois direitos fundamentais: direito à informação e direito à comunicação. Ou seja, o direito “a saber” o que ocorre na sociedade (e não somente o que é relatado pelas instituições de mídia) e o direito a falar, a se pronunciar, a opinar de posse das mesmas “ferramentas” apropriadas pelas empresas de mídia (GUARESCHI & BIZ, 2005).

Máxima semelhante segue a Escola Popular de Comunicação Crítica (ESPOCC), fundada em 2005 pelo Observatório de Favelas, em parceria com as universidades Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Federal Fluminense (UFF). Exemplo recente de proposta de leitura crítica realizada no século XXI, o espaço ministra classes regulares a moradores do complexo de favelas da Maré, na zona norte da capital carioca (COUTINHO & PAIVA, 2007).

A meta de trabalho da ESPOCC é a formação de “repórteres populares” que não mais pertencem a um grupo, classe ou categoria, mas sim, reúnem-se conforme o bairro ou a localidade onde vivem, característica considerada por Martín-Barbero típica da subalternidade no mundo contemporâneo (MARTÍN-BARBERO, 2008). Tendo como ferramenta o vídeo e a internet, esses repórteres fornecem suas próprias notícias ao mundo. No discurso de seus idealizadores, trata-se de um espaço regular de formação de “intelectuais orgânicos” (COUTINHO & PAIVA, 2007).

A parceria da Comunicação com a Educação e, sobretudo, com a Educação Popular, para Peruzzo, provoca o “rompimento dos fluxos unilaterais de comunicação” (PERUZZO, 2007, p. 88). Na visão da autora, pode ser a produção para a mídia um caminho ativo para a democratização da comunicação, da cultura e do conhecimento, na medida em que o público assume um papel protagonista no fazer midiático. Assim sendo, quanto mais um sujeito decodifica a forma como é feita uma novela em termos de técnica e de conteúdo¹⁰⁷, mais ele pode deixar a condição de “público” ou “receptor” passivo, assumindo a postura de narrador ou protagonista do que lhe faz sentido, tanto na cena da ficção como na vida real.

Essa, portanto, justifica Peruzzo, não deve ser atividade restrita aos movimentos populares ou às associações de bairro, não é da alçada somente da “comunicação comunitária”. Pelo contrário, deve estar na escola, de forma massiva, como política pública:

A inclusão da comunicação com mais desenvoltura nas escolas e nos próprios cursos que formam professores na área da Educação faria jus à importância crescente da mídia na sociedade, melhoraria as condições de aprendizagem,

¹⁰⁷ O que leva seu autor a pensar em determinados temas, a escolher esse ou aquele ator para representar determinado papel, em que contexto a produção está imbuída, o porquê de determinado cenário ou determinada forma de elaborar os diálogos etc.

contribuiria para desmistificar a mídia e despertar o interesse em apropriar-se dela. Afinal, vivemos a era da Sociedade da Informação e da comunicação (PERUZZO, 2007, p. 91).

Na medida em que as iniciativas da interface foram intensificadas, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) passou a defender um “novo campo de intervenção social” (SOARES, 1999; GOTTLIEB, 2002; BACCEGA, 2005) de caráter multidisciplinar que seria, essencialmente, regido “pela construção da cidadania, pela inserção neste mundo editado, com o qual todos convivemos, no qual todos vivemos e que queremos modificar” (BACCEGA, 2005, p.386).

O NCE/USP considera que não somente a “leitura crítica da mídia” ou a “alfabetização para a mídia”, mas uma articulação entre ações para desenvolver “ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e participativos, mediados pelas tecnologias da informação” (GOTTLIEB, 2002, p. 1). Isso quer dizer que a Educomunicação tenta romper também com o “disciplinarismo” da escola tradicional e com a ideia de que o uso da mídia como ferramenta e linguagem serve, apenas, para inovar e auxiliar a transmissão de conteúdo do professor.

Em uma recente avaliação da trajetória da interface Educação – Comunicação na América Latina, Soares define a Educomunicação como uma “utopia” (2009, p. 202) que dá continuidade aos projetos populares desenvolvidos massivamente no continente a partir da década de 1970, na medida em que planeja e implanta, juntamente com a sociedade civil, práticas “para garantir o direito à expressão” (SOARES, 2009, p. 204).

O autor traz o exemplo de projetos desenvolvidos pelo NCE na rede municipal de São Paulo, na rede privada da congregação Filhas de Maria Auxiliadora e também junto ao Jornal da Tarde (Grupo Folha de São Paulo) e ao Canal Futura (Organizações Globo). Sua conclusão é de que o momento de realização desta “utopia” é o “diálogo com o outro”, mesmo quando este outro é uma instituição. Desta feita, a materialização do “ideal utópico da liberdade da palavra” (HUERGO *apud* SOARES, 2009, p. 204) se dá quando tanto governos como sociedade civil querem expressar-se por meio da Educomunicação.

A representação do “educador” nasce na defesa de Jacquinet (1998), durante um encontro de Comunicação e Educação realizado na USP, e, também, como resultado de uma pesquisa realizada nos anos de 1997 e 1998. A investigação teve como base de coleta de dados o “Diretório Latino-Americano de Pesquisadores e Especialistas em Comunicação e Educação, formado ao longo dos anos 80 e 90 com a inclusão de um total de 1,2 mil (...)

profissionais” (SOARES, 1999, p. 1) como professores, jornalistas, publicitários, arte-educadores, tecnólogos, produtores culturais, produtores audiovisuais etc.

Ao receber a colaboração de “178 especialistas em 12 países” (SOARES, 1999, p. 1), a pesquisa constatou que: a) metade dos entrevistados (50%) dedicava-se a projetos investigativos nas universidades públicas; b) 47% eram professores da rede de ensino de seus países e, portanto, se viam como professores em diálogo com a mídia para um melhor desempenho em sala de aula; c) 30% dos entrevistados desenvolviam projetos voltados à inclusão tecnológica e 7% à expressão artística; d) 19% não atuavam em escolas, mas sim centros culturais, organizações não governamentais, movimentos sociais ou empresas.

Esse levantamento serviu de parâmetro para que o “novo” campo passasse a defender a existência de um “novo” profissional. Ainda que o NCE não exclua totalmente a figura do professor, conclui que:

No âmbito da atuação profissional, a grande maioria dos educadores latino-americanos entrevistados caracteriza-se (...) como coordenadores e agentes culturais, facilitadores da ação de outras pessoas, preocupados em que estes possam elaborar os materiais a partir de suas necessidades e interesses, tornando-se eles próprios produtores de conhecimento (SOARES, 1999, p. 2).

Ainda que sejam muitas as vertentes da interface, nota-se que a formação para a cidadania, tendo educação e comunicação como ferramentas, apresenta uma característica central nos mais diversos planos de trabalho: está vinculada fortemente ao “ideal pedagógico voltado para a formação do adulto na *pólis* e no mundo” (BOSI, 1992, p. 16), ou seja, à concepção grega de *Paidéia*. No entanto, a educação pode ser, também, o “momento institucional” do reforço de uma cultura vigente, da manutenção dos valores “de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 16). Ou, ainda, a orientação para que hábitos e visões de mundo sejam modificados no processo de sociabilidade.

É mister considerar a leitura crítica de mundo como um exercício de interpretação da realidade, com vistas no questionamento dos processos de naturalização e conformação social. Para tanto, no capítulo que segue, é traçado um comparativo entre autores que, no curso deste trabalho, foram importantes para visualizar a formação dos seres humanos em um processo de crítica. Theodor Adorno, Jürgen Habermas e Paulo Freire, apesar de escolas diferentes, preocuparam-se de certa forma com a questão maior da autonomia, utopia dos processos educativos e comunicativos.

3. LEITURAS PARA FAZER A CRÍTICA: UM COMPARATIVO ENTRE AUTORES

Neste capítulo, os conceitos de “comunicação” e “leitura crítica” são aprofundados, observando significados que a construção histórica e social lhes atribuiu. Ao ponderar que, nas relações humanas, tanto o ato comunicativo como a condição de cidadania não são processos automáticos, mas sim construídos coletivamente, busca-se uma “orientação epistêmica” (EPSTEIN, 2011) teórico-crítica, priorizando o pensamento de autores que, direta ou indiretamente, tenham se preocupado com a postura de questionamento e negação diante da sociedade e de padrões de sociabilidade voltados ao capital.

Para tanto, serão apresentadas considerações sobre o pensamento de autores como Theodor Adorno, Jürgen Habermas e Paulo Freire, estudados no curso deste Mestrado. Os três, em seus contextos, e muito embora com visões contrastantes, preocuparam-se com o tema da autonomia humana, enxergando-a como possibilidade de negação e superação das contradições e dos antagonismos sociais.

3.1. Theodor Adorno e a dialética negativa

Quando se fala em Escola de Frankfurt, possivelmente, se faz referência direta a um espaço construído, a um acontecimento histórico, à formação de um grupo de intelectuais, à postura adotada por esse grupo, ao seu projeto, a uma metodologia de investigação social e, por fim, a um escopo teórico (JESUS, 1995).

O Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt foi criado em 1923, logo após a Semana de Trabalho Marxista, reunindo os jovens Max Horkheimer, Felix Weil, entre outros (ENTEL & GERZOVICH, 1999), sob a premissa de manterem uma total independência de ideias em relação às instituições e à “vanguarda socialista” dominante entre as correntes de esquerda da época.

Narra Martin Jay que, tão logo o grupo tenha sido organizado e vinculado à Universidade de Frankfurt, pronto foi o contato com Hermann Weil, plantador de grãos e proprietário de terras na Argentina, pai de Félix. Um pedido de apoio e um aporte inicial de 120 mil marcos deram partida aos trabalhos, marcando a trajetória de independência também

financeira que viria a ser construída logo adiante (JAY *apud* ENTEL & GERZOVICH, 1999)¹⁰⁸.

Os estudiosos que ali se organizaram buscaram compreender o porquê da dificuldade de mobilização da classe trabalhadora mediante as primeiras crises capitalistas do século XX e o avanço dos governos totalitários no velho continente (FREITAG, 2004). Desta forma, seus primeiros integrantes iniciaram uma revisão tanto à teoria científica tradicional (o positivismo) como ao marxismo da “vanguarda socialista” leninista. Em um segundo momento, trataram de realizar diagnóstico e prognóstico do contexto europeu, que se aproximava da social-democracia hitlerista (FREITAG, 2004).

Os fenômenos do nazismo e do fascismo, bem como a adesão da sociedade europeia a esses regimes, fez com que os teóricos de Frankfurt, na passagem de quase duas décadas, primassem pela autonomia financeira e, concomitantemente, se colocassem à mercê de situações como o exílio.

A preocupação de observar a sociedade e os indivíduos como um todo trouxe as contribuições de Sigmund Freud sobre a existência ambivalente entre vida e morte, instinto e civilização, cultura e barbárie (DUARTE, 2009). Em linhas gerais, sem descartar o marxismo, mas imbuída do olhar freudiano para compreender o ser humano, a teoria crítica de Frankfurt realizou reflexões sobre o caráter totalitário do Estado, o conceito de verdade nas ciências positivas e a dupla-face da cultura (FREITAG, 2004).

3.1.1. Mito e esclarecimento

Em fases diferentes, escritos diversos e com visões eventualmente divergentes, os frankfurtianos lançaram um “olhar antropológico sobre o modo de vida burguês” (DUARTE, 2009) e também um olhar filosófico sobre a sociedade industrial, o capitalismo tardio, os meios técnicos de comunicação recém-popularizados (imprensa, rádio e, mais tarde, televisão), a música, o cinema, as artes, as mobilizações políticas, a educação, seu desdobramento “popular” etc., elementos conceituados como componentes de uma abarcativa indústria cultural (ADORNO, 1996).

Marco importante foi a publicação da *Dialética do Esclarecimento*, em 1947, por Adorno e Horkheimer, que se encarregaram de refletir sobre os limites da emancipação

¹⁰⁸ Alicia Entel, pesquisadora argentina, destaca esse “detalhe” para lembrar a relação de colonialidade que a América Latina prossegue estabelecendo com a Europa: na década de 1960, um acordo bilateral Argentina – Alemanha levou a Editora Sur a publicar, a preços acessíveis, as obras traduzidas dos pensadores frankfurtianos, fomentadas quarenta anos antes a partir do uso da terra daquele país (ENTEL & GERZOVICH, 1999).

humana e definir os mitos da modernidade em seu movimento dialético, tais como a conquista da “maioridade da razão” e o “desencantamento do mundo”. Quais as garantias de que a produção de conhecimento seria, de fato, emancipatória? – questionaram os teóricos de Frankfurt, no momento em que já haviam se afastado da Alemanha, exilados desde 1941 nos Estados Unidos.

Quando da definição do conceito de esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1947) versaram sobre o motivo das dúvidas, da agonia e da necessidade de questionamento. Conforme a obra, não há limites para uma atitude racional que busca conhecer. Esta, invariavelmente, domina e destrói: “O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 18).

Incomodava-lhes o avanço da ciência acompanhando a miséria, a submissão e a degradação da humanidade. Os métodos para obter novo conhecimento diante dos fenômenos da natureza, a experimentação possível para denominar os objetos, o esforço para explicar o mundo apenas deixavam a civilização ainda mais refém de seus impulsos autodestrutivos.

A transformação da inteligência em estupidez é um aspecto tendencial da evolução histórica. (...) A inteligência é superada tão logo o poder deixa de obedecer à regra do jogo e passa à apropriação imediata. (...) O fato então de que, de repente, os inteligentes são os estúpidos prova para a razão que ela é a irrazão (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 174).

A “auto-afirmação selvagem” (HABERMAS, 2001), referente a essa reação natural do ser humano diante da razão que domina a si mesmo e à natureza, consiste em impulso de morte e se preserva diante da identidade conquistada por meio do conhecimento (FREITAG & ROUANET, 2001). Essa “autopreservação” se converte em impulso de violência, como se o ser humano sempre esperasse por uma revanche da natureza. O que combate a dominação do homem, assim, para Adorno e Horkheimer, é sua própria violência. É dessa mesma “auto-afirmação selvagem” que nasce a subjetividade do ser humano.

No entanto, não somente os sujeitos, em suas individualidades, são impotentes diante dos próprios instintos de morte. As lições de violência extrema das guerras, principalmente para Adorno, foram as maiores evidências de que havia problemas, também, com as malhas da sociedade e seu *a priori* de constituição social. As sociedades industriais complexas não detiveram as próprias fórmulas do bem viver e disso a ciência, paradoxalmente, é refém (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

A trajetória dos seres humanos rumo ao seu futuro, considerando a história construída, só poderia representar um bom sinal diante do próprio mito: a crença de que há garantias no desenrolar das relações sujeito-objeto. De outro modo, se a própria espécie não se domina, outras formas de vida são dominadas (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

A “ação-relativa-a-fins” do pensamento weberiano tampouco contribuiu para a libertação dos seres humanos. Tem a razão administrada mais relação com o mito, na medida em que, visando resolver problemas objetivos, transforma o método no procedimento principal da produção de conhecimento. Tal como o positivismo de Francis Bacon (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

A premissa iluminista da individualidade e da liberdade dos indivíduos, ao reforçar a superpotência humana, é igualada às superstições. A história de Ulisses¹⁰⁹ foi dada como a grande significação que se converte o esclarecimento, quando do mundo desencantado. “O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Com a *Paidéia*¹¹⁰ e a versão iluminista de crença na formação com base nas malhas sociais, o que ocorre, de fato, é o contrário do esperado pela civilização ocidental: no cotidiano mediado pelo esclarecimento, o que há entre as pessoas é uma “desidentidade”¹¹¹ (ADORNO & HORKHEIMER, 1985).

Deste modo, realizar a crítica da sociedade, para esses autores, passou a estar relacionado a atentar-se aos mitos, ao que foi idealizado ou ao que está estabelecido como projeto de liberdade e igualdade, de perfeição da *práxis* e/ou do resultado dela (os objetos modificados). Negar a realidade e até mesmo a história, por meio da crítica, seria problematizar o que foi estabelecido e enxergar como foi estabelecido. Um “segundo giro copernicano” pela materialidade e pela totalidade, pela construção cultural e pelas *a priori*s da vida em sociedade (ADORNO, 1995).

Entre a busca da liberdade e o reconhecimento da autoprisão, os frankfurtianos estabeleceram a instabilidade como atitude. E foi dessa instabilidade que partiu Adorno (1995; 1996) para desenvolver sua *dialética negativa*. Para alcançar a crítica, seria necessário negar o esclarecimento em si mesmo. Caso contrário, o feito da descoberta seria a própria satisfação humana e, assim, a conversão da descoberta em explicação universal e mágica.

¹⁰⁹ Que, para não se deixar seduzir pelo canto mágico das sereias, segurou-se em seu próprio invento: o barco.

¹¹⁰ Ideal de formação do ser livre na Grécia Antiga.

¹¹¹ Tal como Ulisses deixa de se reconhecer quando resiste à sua natureza usando como âncora e escudo sua própria criação.

3.1.2. Indústria cultural e semicultura

O termo indústria cultural foi tornado público, pela primeira vez, em 1943, com a divulgação de *Fragmentos filosóficos* (DUARTE, 2009) entre os pares do Instituto de Pesquisa Social, que funcionava provisoriamente em Nova York. Em 1947, com a *Dialética do Esclarecimento* publicada, o conceito seria finalmente desenvolvido e repercutido.

Apesar do que se costumou acusar entre os estudos do campo da Comunicação (SILVA, 1982), a indústria cultural não se refere apenas a um complexo de fábricas que empacota cultura, produções artísticas e informação. Tampouco seria somente um conglomerado de empresas capitalistas que se dedica a produzir mercadorias ideológicas capazes de manipular mentes e atitudes.

Indústria cultural e mídia, aliás, não são sinônimos. Mas, a mídia faz parte da indústria cultural. Rádios, agências de notícias, produtoras de filmes, televisão e jornais integram o projeto da sociedade industrial, assim como qualquer outra instituição de produção de “verdades”, comportamentos, ilusões e significados, como a escola, a igreja e os centros de pesquisa.

A palavra “indústria” se refere à tendência instrumental das sociedades complexas em transformar qualquer produção humana em mercadoria. Para os frankfurtianos, na cultura está embutida uma dupla-face, capaz de emancipar e também de aprisionar os sujeitos, tal como o esclarecimento. Desta forma, a indústria cultural seria equivalente ao complexo sustentáculo do modo de vida burguês – hegemônico na sociedade ocidental (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; MARCUSE, 1967; ADORNO, 1996).

A indústria cultural pode ser entendida, logo, como a materialização dos aspectos oníricos da relação sujeito – objeto. Reflete a rotina produtiva do trabalho e faz os seres sociais se esquecerem da própria relação com esse trabalho. O consumo de bens culturais, por sua vez, representa um *status* burguês de preenchimento do espírito, camuflando, em realidade, a ação fragmentada e contraditória de afastamento das experiências de vida (ADORNO, 1996).

O chamado “gosto médio” do mercado dos editoriais de moda, das festas com etiqueta, dos restaurantes e dos cafés descontraídos, por exemplo, reproduz a alta cultura e os modos aristocráticos, fazendo o serviço de reproduzir hábitos das classes dominantes, de manter aceso o mercado dos “modos de vida”, mas sempre com um rebuscamento descartável. Discos, filmes e livros (principalmente livros) são divididos entre populares e

eruditos, mas, em verdade, passaram na esteira da simplificação, sendo esvaziados de conteúdo. Todos os “perfis” de público devem ser agradados (ADORNO, 1996).

Para agradecer, basta valer. Na mesma medida em que consome notícias, ofertadas em cachos pelos diversos jornais, revistas e panfletos, esse público médio também se sente valorizado, entorpecido por uma falsa sensação enxergar a realidade por meio do papel diagramado.

Para Adorno (1996), a autonomia é uma das promessas burguesas encampadas pela indústria cultural. Não por acaso as editoriais de política e economia, nos jornais, são as mais disputadas entre os repórteres. A intelectualidade muda conforme a boataria das manchetes e o pressuposto de que conhecer leva à consciência é introjetado. Ao mesmo tempo em que esse mesmo conhecimento é objetificado, empacotado, e reduzido às relações de troca.

Essa “onipotência do princípio de troca” (ADORNO, 1996, p.8) transmite ao gosto médio a impressão de que se está raciocinando conforme o próprio pensamento, enxergando com base nos próprios olhos e/ou lentes. O problema é que essa sensação, além de ilusória, é produzida em série. As sobranças do apresentador de TV levantadas quando duvida do assunto ou os aplausos ao personagem da ficção cinematográfica que espanca um político corrupto demonstram a capacidade da indústria cultural de produzir “pseudo-atividades” repetitivas, falsamente opinativas.

Na “teoria da semicultura”, Adorno (1996) esmiúça o conceito de indústria cultural entrelaçando, também, a educação. E quando se refere ao “gosto médio”, não quer dizer “classe média”, pura e simplesmente, e nem está cometendo uma atitude elitista, como muitos gostariam de dizer. Está mencionando a dificuldade da sociedade industrial de aprofundar-se em si mesma e em questões fundamentais de sua formação. Semicultural ou pseudocultural, semieducativo ou pseudoeducativo, semiatividade ou pseudoatividade são ações comuns a um mundo cuja forma de vida é única, voltada ao capital, e cujas bases de liberdade, autonomia e potência sequer são questionadas. Pelo contrário, a diversidade mostra-se disposta em todas as prateleiras (ADORNO, 1996).

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1996, p.1).

O problema da semicultura, na visão de Adorno, é a “absolutização” da formação, cada vez mais ideológica e encarregada de amenizar as dores sociais. Além disso, a noção de valor é perene, o que transforma formação cultural e educação em um bem, uma disputa.

Até mesmo ao “exército de reserva” (desempregados, que hoje podem ser em maior número que o proletariado) é oferecida a formação cultural. Entretanto, essa oferta não é para garantir um mínimo de igualdade entre as classes. É, sim, para tornar fluída essa diferença, para aniquilar a consciência de classe dos próprios trabalhadores. Da semicultura parte o discurso do fim das classes (ADORNO, 1996).

Ao trabalhador das cidades é retirado, primeiramente, o direito ao ócio e à reflexão descompromissada, justamente, para que a humanidade seja esquecida. Quiçá o homem do campo, que ainda consegue duvidar da dominação da ciência e do capital sobre a vida, pudesse, para a “teoria da semicultura”, ter mais autonomia em suas relações (ADORNO, 1996).

3.1.3. (In)comunicação

Se a ordem máxima da vida dentro do projeto de industrialização da sociedade (consolidado e invicto) é consumir, o que seria, então, dentro da ordem da cultura, a comunicação? No fragmento *Isolamento pelos meios de comunicação*, Adorno & Horkheimer dão a entender que comunicação é também (in)comunicação; é tanto a relação dos sujeitos com os objetos como o próprio resultado dela (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.p. 182 – 183). De toda forma, comunicação pode ser posta como a dupla-face do isolamento, na medida em que representa mais intercâmbio, troca simbólica, velocidade e mais objetos reverenciados, mais Ulisses agarrados a seus barcos.

“Em compensação, só se conversa num carro o que se discute em outro; a conversa da família isolada está regulada pelos interesses práticos” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 183). Comunicação, para a Adorno e Horkheimer, separa as pessoas na mesma medida em que as une. E as reúne em torno de anseios e desejos que podem não ser os mesmos, mas dão a entender que são: os desejos de sobrevivência e adaptação.

Do isolamento surge a diversão, mais um item empacotado e disposto na prateleira. O hábito de fabricar estilos de vida manufatura também o entretenimento, travestido de ócio, e impossibilita, para os frankfurtianos, a comunicação de fato, a reflexão diante das mazelas do mundo. “Divertir-se significa estar de acordo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 119). As horas livres dadas ao trabalhador foram muito bem compensadas com distração posta no último patamar.

Assim como as políticas sociais do Estado empresarial, o consumo das mercadorias da cultura traz satisfação pessoal suficiente para manter viva a engrenagem da fábrica, ou,

melhor dizendo, do modo de produção capitalista. Por isso uma das estratégias dessa vida social moderna, dividida entre classe, é criar a divisão cultural, educacional e, com ela, o ocultamento de suas mazelas.

Por isso é que, quando se fala em indústria cultural, não se pode perder de vista os processos formativos como um todo. Válida é a semiformação, que não provoca, não exige, não gera expectativas:

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada ‘educação popular’ – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p.p. 4 e 5).

Se o direito ao ócio foi desvinculado da condição humana mediante a sociedade industrial, com o entretenimento ocorre o contrário. Prova disso é que, desde os primórdios do rádio, o interesse dos anunciantes de produtos de bens de consumo por patrocinar programas de auditório com música ao vivo, comédias e melodramas.

O que haveria por trás dos sorrisos e da sedução? O mundo do trabalho, dividido em classes, porém ocultado. Os parques gráficos, as gravadoras, o copyright, os baixos salários, a hierarquia, os materiais pesados, a maquiagem, as roupas coloridas e o *glamour*. Trabalhadores dedicando-se a garantir a alienação de outros trabalhadores.

De modo que não é possível reconhecer ócio no entretenimento, pois ócio é recarregar as energias vitais, é fazer o corpo parar, enquanto o entretenimento segue sua rotina destinando seus esforços ao esgotamento; pois o público consumidor dos bens culturais é cada vez mais exigente (CHAUÍ, 2008).

No Brasil da década de 1980, entre os estudiosos da Comunicação, muitas foram as publicações que questionaram o conceito de indústria cultural, considerando que a totalidade do conceito “engessou” o olhar sobre as práticas sociais, a vida nos guetos, nas ruas, nas casas e nas periferias, bem como as relações entre os sujeitos, inclusive entre trabalhadores, dentro das empresas de comunicação de massa (MAZETTI, 2008; BERGER, 2007; SILVA, 1982).

Carlos Eduardo Lins da Silva, por exemplo, jornalista e professor da USP, foi um dos militantes que buscou combater a indústria cultural confundindo-a ao próprio conceito e questionando, inicialmente, as ideias de Adorno e Horkheimer. “O conteúdo dos meios de comunicação muda na medida em que muda o panorama da luta de classes na sociedade e nos seu próprio interior”, escreveu em 1982, considerando que a resistência viesse do método, do

fazer, porém, da busca por novas mensagens (SILVA, 1982, p.p. 31-32). Para ele, o ato de discordar do conteúdo exibido pela mídia já habilitava as pessoas a serem críticas e, mais do que isso, a não se sentirem cooptadas pela indústria cultural.

Mazetti (2008) relata o que a Comunicação considerou como “dificuldade” da teoria crítica seguir sendo referência para os estudos cujo objeto seria a própria indústria cultural (sua estrutura, seus produtos ou seu público):

Por mais complexas e abrangentes que as críticas tenham se desenvolvido, suas limitações tornaram-se aparentes, principalmente no que concerne à sua incapacidade de enxergar ou oferecer alternativas políticas concretas às mazelas que denunciavam (MAZETTI, 2008, p. 259).

A dificuldade de encarar a negação e a crítica, a tentativa de resumir o conceito de indústria cultural à batalha de ideias presente na mídia e os anseios fortes pela intervenção social, conforme apontado no item 1.2 do primeiro capítulo deste trabalho, retirou o entendimento do que seria a indústria cultural de seu lugar, de fato. E provocou, no campo da Comunicação, a (in)comunicação, redução de discursos e a dificuldade de os pesquisadores da área olharem para seu objeto com menos desejo e deslumbramento (ENTEL, 1999).

Até porque duvidar do conteúdo exibido em jornais, televisão, rádio, cinema etc. pode ser uma parte do processo de negação, mas não ele em si mesmo. Discernir e duvidar são atitudes distintas da crítica, que não se esgotam em um primeiro olhar e devem voltar ao próprio sujeito (no caso, os pesquisadores da Comunicação).

Quando dizemos crítica não nos referimos à atitude de denunciar somente, se não àquele modo que permite historicizar – ou devolver a história – ao que foi naturalizado, pensar o pensamento e ter capacidade de prospectiva, ou seja, de imaginar o futuro (ENTEL, 2007, p. 273).

Se denunciar não basta, o campo da Comunicação optou pela realização de projetos. E, para tanto, buscou parcerias cada vez mais estritas com o campo da Educação, aprofundando nas práticas de formação popular (MAZETTI, 2008).

A consideração de que os objetos técnicos podem também ser ferramentas de resistência ou de produção de sentido revelou aos comunicadores o universo das “hibridizações”, dos experimentos e da possibilidade de novos resultados para o confronto direto entre indústria cultural e sociedade.

Acontece que produzir conteúdo, por mais que se considere construção histórica da cultura como uma forma de trabalho, também não significa estar acima ou imune a essa mesma cultura e ao modelo paradoxal que a sociedade capitalista construiu para si. Não se

nega a sociedade apenas refutando o consumo deste ou daquele produto da cultura ou fabricando outros artifícios.

A valorização do método nos processos estudados pela Comunicação parece reluzir mais do que as teorias (e as críticas feitas às teorias) que a sustentam. Essa, sem dúvida, é uma escolha dos intelectuais desse campo, que partiram para a revolução, mesmo que no século XXI as editoras ainda sejam controladas pelas fábricas de mísseis (MATTELART, 2000; RAMONET, 2007).

Conforme lembra Adorno em *Notas marginais sobre teoria e práxis*, dispor-se à ação não significa, necessariamente, agir. E fazer a *práxis* se sobrepor à reflexão teórica pode representar um falso exercício da atividade humana, sem sentido e sem motivos. A ação orientada a fins do pensamento burguês desencantado está, também, entre os mais revolucionários. E não há contestadores que fujam desse risco: “Quem imaginar que, enquanto produto desta sociedade, está livre da gelidez burguesa, nutre ilusões sobre o mundo bem como sobre si mesmo” (ADORNO, 1995c, p. 224).

Ao refletir sobre possíveis “modelos” para a realização da crítica da razão e da cultura (SAFATLE, 2009), Adorno estabeleceu a atitude negativa diante das evidências do esclarecimento e da realidade dada como um princípio para a realização da crítica. Isso quer dizer: o que os olhos reparam, o que o mundo faz ver e o que se conhece, desse mesmo mundo deve ser questionado. A dúvida em si mesma é a mola da elaboração da vida.

Ao mesmo tempo, Adorno alertou para que esse princípio da negação das coisas não fosse transformado completamente em método, nem em norma, sob pena de perder sua essência dialética. “A reiteração dos conceitos tende a domesticá-los e retirar algo de um impacto inicial” (DURÃO, 2009, p. 13). Conceituar e definir um modo de agir para a fabricação das lentes pode custar, para quem quer enxergar com nitidez, a cegueira profunda.

Afinal, é a cultura a referência do enxergar. E quando tornada absoluta, a cultura confunde o mundo real com o mundo social (ADORNO, 1996) e guarda o preceito básico que a determinou: desejo de liberdade e impotência. A cultura, construída pelos seres sociais, deixa de formar para que enxerguem quais ideias e quais práticas a consolidaram. Forma, sim, para seguir existindo, como se todas as lentes fabricadas no âmbito das práticas sociais revelassem uma mesma, natural e concreta relação entre os seres humanos e o mundo.

O tom da negação rendeu a Adorno e aos demais teóricos frankfurtianos uma série de outras negações, outras críticas, revisões que, por aqui, se abordou sob o prisma dos estudos de Comunicação. Foi observado, no entanto, que essa crítica à teoria crítica, na Comunicação, foi confundida à própria existência da indústria cultural, ao seu conceito e, também, ao desejo

de ser um contraponto à sociedade administrada com base nos preceitos industriais e capitalistas.

3.2. Jürgen Habermas e a ação comunicativa

No ensaio *Theodor W. Adorno – Pré-história da subjetividade e auto-afirmação selvagem*, Habermas (2001) dedica reflexão ao pensamento de seu ex-orientador, T. Adorno, destacando a necessidade de a dialética negativa ser compreendida como um convite ao incômodo. Habermas revela, nesse texto, não somente a sensibilidade de Adorno, mas sua relutância em não alcançar a “maioridade” kantiana, no sentido de apaziguar os conflitos, conhecer e conformar-se. Apesar disso, sua opção foi por um percurso aproximado da teoria normativa e, portanto, afastado da perspectiva crítica.

Buscando respostas que, para ele, a teoria crítica não respondeu, Habermas assumiu uma postura essencialmente frankfurtiana, curiosa e paradoxalmente, estabelecendo “jogos de espelho” e diálogos constantes com autores de outras correntes de pensamento (FREITAG & ROUANET, 2001; SIGNATES, 2009).

Sua perspectiva epistemológica pode ser destacada, por exemplo, em *Conhecimento e Interesse*, tema de livro publicado em 1968 e de conferência inaugural em Frankfurt em 1973. A obra desenvolveu a teoria de interesses cognitivos, considerando que a construção de conhecimento não seria um processo neutro, mas sim feito com base em interesses (oriundos de fatores internos e externos) que os seres humanos costumeiramente alimentam.

Desta forma, o *a priori* do conhecimento seria o que o move: antes de tudo, o interesse. Esse, por sua vez, não estaria somente relacionado ao desejo do instinto de morte, aos impulsos primitivos, como definiria Freud, mas também à razão em si mesma, que evolui.

O autor separou o interesse técnico e o comunicativo. Um seria fruto da razão instrumental e da necessidade de os sujeitos construir, elaborar e pensar objetos para suas formas de vida em sociedade; o outro viria da relação entre sujeitos, de seu processo de socialização, da vontade de viver (bem) em sociedade. No interesse comunicativo, o objetivo deixaria de ser o inicial, de dominação, e passaria a ser posterior, de convívio e entendimento mútuo. As duas formas, juntas, serviriam a um terceiro interesse: o de emancipação da espécie.

É deste modo que Habermas abandonou a subjetividade transcendental kantiana e considerou a evolução social oscilando entre a ação instrumental e a ação comunicativa.

Surgiu, para o autor, a classificação em interesses cognitivos, motores do conhecimento (FREITAG & ROUANET, 2001).

Mas, então, se os seres humanos caminham, conforme sua capacidade de agir comunicativamente, para um entendimento, qual seria o *locus* das atrocidades e injustiças sociais? Essa pergunta não pode cair no esquecimento, tendo em conta que a leitura crítica dirige-se à realidade.

3.2.1. Crítica à técnica e à ciência

A perspectiva político-cultural do autor englobou os estudos sobre a esfera pública, sobre o Estado e sobre a orientação tecnocrática da sociedade. No que diz respeito a essa orientação, o tema central de várias obras foi a caracterização do capitalismo tardio em ambientes que, em desenvolvimento ou reconstrução, dependiam cada vez mais da intervenção do Estado e da geração de políticas sociais que sustentassem e/ou até promovessem o capitalismo. Houve aí uma junção anômala, segundo Habermas, do poder econômico com o poder político, o que provocaria a ruína do primeiro em favor do segundo (FREITAG, 2004).

Para o filósofo Francisco de Oliveira, seria uma espécie de “colonização da política pela economia” (OLIVEIRA, 2007, p. 287), de modo que o Estado, não mais soberano, passou a orientar suas ações apenas para a confirmação de um *status quo* por meio de um programa ideológico¹¹² de submissão ao capital. “Da taxa de juros aos salários” (OLIVEIRA, 2007, p. 286), da construção civil à educação, as instituições financeiras regulariam todos os outros setores, mas nem de longe passariam pelo mesmo processo de fiscalização.

Esse programa ideológico, para Habermas, contou com a técnica e a ciência como aliadas (KONDER, 2002; SIGNATES, 2009). As investigações científicas seriam parte das forças produtivas do capitalismo e, nas sociedades de desenvolvimento tardio, receberiam o reforço financeiro do Estado para crescer. E crescer para resolver, basicamente, problemas materiais. Assim, o Estado se tornaria o promotor direto do bem-estar social e ainda teria nas ciências sua forma de legitimação. O problema dessa regra, para Habermas, foi que tanto a política quanto o conhecimento passaram a ser orientados ao fim de manter viva a economia baseada no modo de produção capitalista (KONDER, 2002).

¹¹² A ideologia não corresponde apenas à consciência invertida de uma realidade (BOTTOMORE, 1988). Conforme sugere Rodrigo Dantas, “... a ideologia reúne as condições necessárias para dominar a linguagem, o imaginário, o pensamento, a cultura e a comunicação social em toda a sua extensão” (DANTAS, 2008, p. 97).

Quando escreveu *Técnica e Ciência enquanto Ideologia*, em 1968, sua abordagem o permitiu afirmar que ideologia não apenas correspondia a um conjunto de crenças, mas sobrevivia impedindo o questionamento do poder, alimentando-se de sua legitimação inquestionável. Daí surgiria a expressão “ideologia tecnocrática”, que não apenas impediria que o poder do capital fosse questionado, como também proporcionaria às pessoas sensação de resolução imediata de problemas, oriundos de questões sociais e do antagonismo de classes (KONDER, 2002). Esse resultado faria com que a ideologia tecnocrática se tornasse insuperável. Valores passariam a ser baseados em regras técnicas e eficazes.

Essa ideologia que evita questionamentos, para Habermas, negaria a ação comunicativa e o desejo de emancipação. O interesse instrumental, ou de dominação, predominaria sob o comunicativo, de conciliação.

O que está em jogo, assim, é algo de muito radical, que é nada menos que uma tentativa de sabotar a própria estrutura de interesses da espécie, que inclui, ao lado do interesse instrumental, também o interesse comunicativo (FREITAG & ROUANET, 2001, p. 16).

Se não houve mais debate, pois a técnica resolveu a vida, as decisões políticas, que seguiram sendo tomadas por uma minoria, criaram uma ilusão e deslocaram o debate político. Estudos e relatórios, ou seja, instrumentos e resultados gerados pela produção fragmentada de conhecimento, substituíram a vida em coletividade. O mito do conhecimento, assim, foi reconhecido na vida real.

Essa foi a conclusão de Habermas ao encerrar a segunda fase de seus estudos. No entanto, o autor, aos poucos, abandonou a categoria da ideologia para tratar da ausência de contextos de comunicação¹¹³.

Houve a consideração de que a superestrutura, a argamassa das relações produtivas, não corresponderia à totalidade social. Em 1976, quando revisou o materialismo histórico (HABERMAS, 1990), o pensador argumentou sobre a necessidade de se considerar a sociedade dividida em extratos e não em classes que disputam o poder em “sentido tecnicista”. Propondo separar a ação do trabalho em si mesmo, ele sinalizou para uma superação da leitura marxiana-leninista, buscando considerar, dentro da “escala evolutiva”, que a ação comunicativa ultrapassaria a ação instrumental, produzindo cooperação social e não mais disputa de poder (HABERMAS, 1990, p.p. 125-127).

Habermas retornou à crítica dos moldes frankfurtianos para, em seguida, dialogar com os positivistas Luhmann e Parsons. E foi do primeiro que retirou a ideia básica da existência

¹¹³ Conforme se verá logo adiante.

de sistemas, conformados por instituições – que convivem em eterno conflito e tentativa de colonização (SIGNATES, 2009). Ao passo que, por inspiração fenomenológica, identificou além dessas instituições, a arena do “mundo vivido”, o mundo das pessoas, em suas relações, mediante um entorno.

Nessa terceira etapa, o autor abandonou a compreensão do mundo subjetivo ou objetivo para refletir sobre um mundo intersubjetivo, cuja linguagem teria uma função pragmática, direcionada à ação dialógica. Essa, por sua vez, teria conteúdo transmitido com base em “expectativas de validade” como: 1. Transmissão compreensível; 2. Conteúdos verdadeiros; 3. Interlocutores compreensíveis; 4. Interlocutores trazendo consigo alguma forma de razão ao se pronunciar (JESUS, 1995). Essas características formariam o que Habermas chamou de estabelecimento de um consenso, ou seja, as condições ideais de fala para um entendimento mútuo.

E esse consenso poderia vir a impulsionar o debate e a ação comunicativa, sendo um fim a ser alcançado em um processo de troca e de fala. Esse processo, por sua vez, seria autêntico dos seres humanos em fase evolutiva e “civilizada”.

Essa consideração fez caber, então, uma ressalva: o consenso seria o “fim”, mas não visaria o fim. Contudo, como destaca Raymond Williams, nem sempre se percebe desse modo o significado desse termo:

... trata-se de uma palavra de uso difícil hoje, em um espectro que vai desde o sentido positivo de busca de concordância geral, passando pelo sentido de assentimento relativamente passivo ou mesmo INCONSCIENTE (v.) (cf. *opinião ortodoxa e saber convencional*), até a sugestão de um tipo ‘manipulador’ de política que procura construir uma ‘maioria silenciosa’ como a base de poder, a partir da qual se podem escluir ou reprimir os movimentos ou as ideias dissidentes. (WILLIAMS, 2007, p. 108).

O consenso de Habermas, segundo Freitag e Rouanet (HABERMAS, 2001), não partiria para o acordo, mas sim, estimularia o debate, pois levariam ao conflito de ideias, ao raciocínio conjunto e ao acordo com base em uma vontade coletiva. O ato da fala seria, logo, a mola do consenso e, na contramão, caberia à ideologia retirar esses temas, problemáticos, do debate público.

Se a ideologia tecnocrática foi considerada o maior problema das sociedades do capitalismo tardio, os conteúdos seriam facilmente banidos do espaço público, fazendo com que os seres humanos não alcançassem a verdade (KONDER, 2002). Na ação comunicativa não deveria haver unificação da prática e da técnica, alertou Habermas. Caso essa ocorresse,

seria porque as relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto foram adaptadas, reificadas, resolvidas estrategicamente.

O contrário do consenso, sob a interferência da ideologia tecnocrática, foi considerado “patologia” (SIGNATES, 2009), pois trata-se de um comportamento social afastado da busca pela verdade:

Verdadeira não é uma afirmação que corresponde a um objeto ou a uma relação real, mas uma afirmação considerada válida num processo de argumentação discursiva. A verdade não tem que ver com conteúdos, e sim com procedimentos: aqueles que permitem estabelecer um consenso fundado. A verdade, num certo sentido, confunde-se com as condições formais para alcançá-la (FREITAG & ROUANET, 2001, p. 21).

E essa “patologia” resultaria no fortalecimento das instituições, que se alimentam – “colonizando” as pessoas, o mundo da vida – por meio de objetos que, porventura, substituíram a linguagem. Esses objetos foram apresentados por Signates, em sua leitura habermasiana, como *inputs* e *outputs*, elementos de controle que representam um sistema ou subsistema. Dinheiro, para a esfera econômica, por exemplo, burocracia e poder, para a arena política.

O mundo vivido, regido pela razão comunicativa, está ameaçado em sua sobrevivência pela interferência da razão instrumental, tecnocrática. A interferência do subsistema estatal na esfera do mundo vivido é a burocratização, e a do subsistema econômico, a monetarização (FREITAG, 2004, p.62)

Não é que as ideologias produzidas pelas instituições, para Habermas, formam as opiniões e alienam as pessoas, mas sim, impedem a problematização da vida, por meio do constrangimento ao diálogo (SIGNATES, 2009). Aos poucos, não se usa mais os termos “reificação” e “alienação”, no sentido de naturalização e afastamento do ser humano à essência de sua própria ação, mas sim “processos comunicativos interrompidos”, uma vez que essa interrupção seria a causadora do uso da razão instrumental.

3.2.2. Teoria da Ação Comunicativa (TAC)

O diálogo conflituoso com Parsons e Luhmann (SIGNATES, 2009), cuja finalidade principal foi retomar a crítica ao positivismo e buscar outra possibilidade além do funcionalismo ou do estruturalismo para a sociedade, fez com que Habermas identificasse a organização de um conjunto de sistemas comunicativos e negociantes entre si. Esse conjunto seria formado pelas instituições políticas, econômicas, públicas e privadas. Ao passo que as

pessoas seriam seu entorno e conviveriam em constante luta com esse sistema (SIGNATES, 2009).

Tanto Parsons quanto Luhmann se apropriaram da noção biológica de *autopoiesis*, retirada da obra dos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, para considerar o mundo social, assim como uma célula, o corpo humano, os objetos e a natureza, como um grande organismo autodestrutivo, dependente e regenerativo. Nesse contexto, tanto grupos quanto pessoas, empresas, partidos, sindicatos, escolas e famílias, seriam sistemas em freqüente disputa por sobrevivência. Para Habermas, esse pensamento traria à tona um grande reducionismo e desconsideraria a dominação de seres humanos para com outros seres humanos, ao longo da história (SIGNATES, 2009).

Ao reivindicar a existência da dominação na lógica dos sistemas, o autor considerou a necessidade de identificar nos seres humanos, com sua racionalidade, não um sistema em si, mas uma consciência individual e comunicativa, capaz de desconfiar da tentativa de colonização por parte das instituições. E essa desconfiança seria possível por meio da ação comunicativa, esse instrumento de consolidação coletiva do mundo vivido.

Deste modo, a esfera pública deixou de ter certa condição datada e mediada por um determinado tipo de publicação (os jornais literários do século XVIII) e passou a ser considerada um fenômeno social situado em contextos variados, no âmbito da relação entre sistema e mundo da vida. Ou, da relação entre as instituições e as pessoas. O espaço social de debate não teria perdido, assim, a chance de existir.

Uma esfera pública poderia, inclusive, estar dentro de um desses jornais que vende espaço e troca notícias por dinheiro. Ou, uma escola ou uma associação de bairro também poderiam ser uma esfera pública. De acordo com Signates, em sua revisão, Habermas atribuiu três tipos a essas múltiplas esferas públicas: episódica (“bares, cafés, encontros de rua”), de presença organizada (sindicatos, “concertos de rock, congressos de igrejas etc.”) e abstrata (“espectadores singulares e espalhados”) (SIGNATES, 2009, p. 185).

Em um artigo traduzido e publicado pelo corpo editorial da Revista *Líbero*, Habermas (2008) retomou sua teoria a partir da realidade de uma “sociedade midiática” e apresentou um modelo deliberativo que pudesse orientar uma verdadeira esfera pública: “Neste modelo, a busca cooperativa, empreendida por cidadãos deliberativos, por soluções para problemas políticos substitui a ideia da agregação de preferências de cidadãos privados ou da autodeterminação coletiva de uma nação eticamente integrada” (HABERMAS, 2008, p.11).

Tendo em vista que a deliberação é “uma forma de comunicação exigente” que se desenvolve a partir da crítica e das avaliações entre os grupos, o modelo deliberativo seria

legítimo quando, no processo de formação da opinião pública, garantisse: transparência, igual oportunidade de participação, decisões coletivas retiradas da troca de argumentos. O que remete à Teoria da Ação Comunicativa (TAC).

A Teoria da Ação Comunicativa (TAC) começou a ser desenvolvida como uma proposta nem metafísica, nem empírica de busca da verdade. Mas, sim, como uma sugestão de visualizar as relações no mundo por meio da intersubjetividade, baseada no caminhar da história e na relação entre os homens. Seria o que os seres humanos constroem como verdade, em suas razões, mas também em seus discursos. Não obstante, a fala compõe a inter-fala e a linguagem seria entendida como um ato social e não instintivo (JESUS, 1995).

No percurso da evolução civilizatória, uma sociedade feita por vários indivíduos, ensimesmados muitas vezes, com a ação comunicativa, caminharia para uma sociedade de “nós”, o plural da primeira pessoa, à medida que se afirma em diálogo, razão e consenso. Desta forma, a comunicação para Habermas, é a superação do agir estratégico e do egocentrismo.

Para que o diálogo ocorresse, contudo, seria preciso condições ideais: homens inseridos na cultura e compactuando de uma mesma língua, de uma mesma troca de sinais. A partir disso, um modelo é construído. Modelo esse que servirá de base para a consolidação do termo esfera pública como uma situação específica de fala e não um dado histórico. Situação essa que põe os mundos subjetivo e objetivo em diálogo para se produzir a intersubjetividade, a realidade em comum.

O falante “um” retiraria algo de seu mundo subjetivo, algo que quisesse falar, e comentaria com um segundo falante. Essa primeira fala entraria em contato com o mundo objetivo e chegaria ao falante “dois”, por meio da ação. O falante “dois”, que também teria seu mundo subjetivo, poderia ter contato com a primeira fala por meio, também, do mundo social. Este, por sua vez, carregaria outras falas, de outras pessoas, e poderia ter contribuído para a formação da opinião tanto do primeiro como do segundo falante. Assim que avaliaria as condições da palavra do outro, o falante “dois” emitiria seu valor, voltaria sua fala ao segundo, podendo emitir ou não uma expressão de veracidade ao que ouviu. A fala do segundo também partiria do mundo interno para o externo e poderia, do mesmo modo, vir a compor o mundo social.

“Em uma ação comunicativa, os falantes-ouvintes agem lógica, expressiva e teleologicamente. No primeiro caso, eles CONSTATAM; no segundo, EXPRESSAM-SE; no terceiro, ORDENAM reações de seus interlocutores” (JESUS, 1995, p. 115).

Esse modelo não só ainda hoje é considerado por Habermas e por seus interlocutores, como também orientou uma gama de estudos empíricos. No entanto, quando optou pela teoria normativa, o autor deixou de enxergar as condições de fala não ideais, o que este trabalho considera desfavorável em relação ao pensamento de Adorno (1985; 1995; 1996).

3.3. Paulo Freire e a leitura de mundo

O conceito de comunicação de Paulo Freire¹¹⁴ é desenvolvido entre as décadas de 1960 e 1970 e publicado em 1977 na obra *Extensão ou Comunicação?*. Seu objetivo foi pensar sobre o trabalho do homem do campo e seu contato com a mecanização, o difusionismo e o extensionismo, cuja experiência demonstrou anular não somente a fala dos camponeses, mas toda a sua história, sua relação com a terra e a si próprios (FREIRE, 2006).

No entanto, as ideias sobre o processo comunicativo derivam também de um período anterior, entre 1965 e 1968, quando o autor escreveu reflexões sobre seu método de alfabetização em *Educação como prática da liberdade*. Nesta obra, além de organizar seus ensinamentos, Freire os relaciona a uma possibilidade de formação para a consciência de classes (FREIRE, 2011). Em um terceiro trabalho, também de 1968, *Pedagogia do Oprimido*, Freire relaciona com mais proximidade o tema da comunicação com o processo de conscientização política (FREIRE, 2005). Nas próximas seções, tem-se um esboço do pensamento do autor.

3.3.1. Pronunciamento, leitura e libertação

O professor e advogado pernambucano Paulo Freire propôs alfabetizar pessoas que pudessem reconhecer a força histórico-cultural envolvida em cada palavra antes mesmo de conhecerem sua forma no papel. Não bastaria memorizar uma seqüência de signos se essa não fizesse sentido no trabalho, nas relações de parentesco, na convivência, no cotidiano. Necessário seria conhecer a grafia de palavras que correspondessem às experiências adquiridas. E como detectar essas palavras? Pelo diálogo.

¹¹⁴ Este trabalho faz menção, direta ou indiretamente, às seguintes obras de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade* (1965), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Extensão ou Comunicação?*, *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). As quatro primeiras são citadas a partir de reedições recentes, a saber, respectivamente: 2011, 2005, 2006 e 2003.

Organizados pelo Movimento de Educação de Base e reunidas nos chamados Círculos de Cultura¹¹⁵ (BRANDÃO, 2008, p. 44), camponeses narravam suas histórias e confeccionavam suas próprias cartilhas de letramento. Assim, surgiam “palavras-geradoras” cujo significado deveria ser próximo da realidade social do trabalhador: “Arado”, “plantação”, “chuva”, “fome”, “seca”, “feijão”, “Benedito”, entre outras (FREIRE, 2011). Na visão do autor, deste modo, o alfabetizando aprenderia o sentido das palavras não somente no papel, mas na vida e a partir do que percebe da vida.

A palavra geradora, para o pensamento de Freire, é um primeiro vínculo com a consciência histórica do indivíduo. Por isso merece ser extraída de ações de percepção do mundo, despertadas por situações de fala. Assim “método Paulo Freire”, como ficou conhecido, iniciou a proposta de despertar no homem comum a sua condição de sujeito da história, do mundo, de sua própria vida.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, o autor indica que tais “palavras geradoras” sejam ensinadas juntamente com o debate sobre conceitos de cultura e natureza: “quem fez o poço? Por quê? Como o fez? Quando o fez?” – deve perguntar o educador (FREIRE, 2011, p. 162). Ao dizer sobre o poço, o educando pensa sobre todo o processo de construção envolvido, os motivos de terem-no feito, o tempo que levou para ser feito etc. Começa, assim, o processo dialógico de perceber o que o faz no mundo. O primeiro aprendizado, antes da leitura, compreende a observação e o entendimento dos elementos dispostos no mundo.

Para Freire (2011), a marca do homem está na sua história. E fazer com que um indivíduo perceba essa marca é papel da educação. Por isso, aprender deve ser como libertar-se. Caso contrário, não é educação, mas, sim, “educação bancária” (FREIRE, 2005), transferência de conhecimento, preenchimento de um vazio (FREIRE, 1996). O aprendizado, de acordo com o pensamento do autor, deve ser, portanto, mais do que uma “invasão cultural” (FREIRE, 2006): deve identificar que o homem transforma a natureza com seu trabalho, que essa natureza transformada dá origem à cultura e que todos, portanto, “constroem” uma cultura a partir da sobrevivência e do labor. Todos, então, têm uma ideia prévia da realidade e merecem conhecer outras realidades a partir de seus próprios pontos de vista (FREIRE, 2006).

¹¹⁵ “Dá pra desconfiar que ‘círculo de cultura’ é uma idéia que substitui a de ‘turma de alunos’ ou a de ‘sala de aula’” (BRANDÃO, 2008, p. 44), Conforme narra Brandão, os círculos, articulados pelo Movimento de Educação de Base, foram estruturados para romper barreiras físicas e ideológicas do ensino formal. No lugar da aula expositiva, conversa integrada com imagens, manifestações culturais e (como no caso de Goiás) programas de rádio; ao invés do tradicional mestre, um mediador, que ensina e aprende. No final dos anos 60, o método Paulo Freire de alfabetização foi experimentando em estados como Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e Goiás.

Esse reconhecimento de si em seu espaço e em sua trajetória, aos poucos, implica em atividade crítica de integração, ultrapassando a acomodação. Não basta seguir, há que saber o porquê de seguir: “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 2011, p.57).

O sujeito de Freire é esse que está no tempo e tem consciência de seus atos. Essa consciência, por sua vez, é histórica, como já afirmado, mas se deve às percepções adquiridas por meio do diálogo, da relação entre os seres sociais. É pela troca de idéias que são discutidos a natureza, o trabalho e a cultura. É pela ação dialógica que são feitas reflexões e, conseqüentemente, constatações, problematizações, negociações. Quem fala é levado a saber de si, pois, ao falar, raciocina, tira conclusões, entende-se em processo.

“Só o diálogo comunica” (FREIRE, 2011, p. 141). E como comunica? Que tipo de diálogo comunica? O diálogo de “palavras verdadeiras”¹¹⁶. Diante de situações existenciais provocadoras e livres – que usam como base da troca de sentidos a indagação – todos falam, todos escutam, todos duvidam, todos compreendem, diversa e horizontalmente, sem hierarquias, sem ordem ou importância de fala, sem opressores e oprimidos, sem poder em disputa (FREIRE, 2005, p. 92).

A esse processo de negociação com o que se vive e se percebe da natureza, da cultura e do trabalho dá-se o nome de “leitura de mundo”. Resultado do entendimento gerado pelo diálogo, ler o mundo é enxergar-se a si e ao outro. E é esse o objetivo da comunicação dialógica para o autor: ainda que estabelecida entre diferentes, deve ser realizada em condição de igualdade.

Educar deixa de ser um mero processo de orientação para a vida social, para as normas a serem seguidas. Deixa de ser o aprendizado de conteúdos para ser também a compreensão da essência do mundo e do que está sendo construído no mundo. Passa a ser o processo radical de tomada de consciência que, vale lembrar, só é possível se a palavra verdadeira é pronunciada. Ou, se o que se diz é, antes, perceptível diante de si e do mundo.

Miguel Arroyo escreveu em 2001 que a educação e a leitura vêm à tona não como um processo formal de orientação do homem para a sociedade, mas como instrumento de

¹¹⁶ Venício Arthur de Lima, quando aproximou as idéias de Paulo Freire à comunicação e à cultura relacionou o sentido de “palavra falsa” para o autor ao de “comunicação distorcida” para Jurgen Habermas: é aquela fruto de um não-diálogo, de uma situação social subjugadora, colonizadora, de um verborragismo que não chega a ser executado, da fala que não se pratica. Assim sendo, palavra verdadeira, como contraposição da falsa, é palavra sincera porque sai não só do pensamento, mas da ação, é oriunda de atitude pronunciada tal qual é vivida (LIMA, 1981).

revolução – reposicionamento e reformulação – dos sujeitos. Para ele, faz-se necessário que a educação assuma o ato humano de “colocar-se como questão”.

Os grandes momentos em que a educação avançou foram os momentos de crise social, em que se colocavam as grandes questões humanas, em que vinham com toda força os questionamentos mais existenciais. E como fala Paulo Freire, há grande questionamento sobre o ser humano nos tempos de crises. Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*, de uma riqueza e atualidade incrível, disse que nos momentos de crise não são questões acidentais que o ser humano se coloca, mas se coloca ele em questão, ele como questão. Aí, Paulo encontra a radicalidade maior da educação: tomar o ser humano como questão. Ele se tomar a si mesmo como questão. Estamos nesse momento? (ARROYO, 2001, p. 272)

Educar ganha a dimensão de comunicar. E vice-versa, pois ambos assumem o sentido de transformação. Conjugados em consonância, esses dois verbos implicam em uma cidadania que não está somente nos direitos, nas normas, no território, nos documentos internacionais ou nas identidades. Está, primeiro, nas práticas sociais dos sujeitos que, ao se reconhecerem, reconhecem também o outro. Cidadania é o resultado de uma condição conquistada a partir de provocação, de reflexão e de troca de experiências: a condição da autonomia.

Autonomia, contudo, que não brota, mas sobrevive a um processo; que não é automática, mas construída na medida em que a consciência da vida se instala no cotidiano; que não transforma por existir, mas existe como possibilidade de transformar. Autonomia, que revela a história dos homens e oferece caminhos para a arquitetura de um futuro. Ler o mundo e pensar criticamente sobre esse mundo é dizer, imaginar e fincar os pés no chão.

Em 1992, quando escreveu *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire refletiu sobre a trajetória de seu pensamento diante da história e, ao narrar seu percurso até os escritos que originariam *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, revelou a profunda expectativa que a convivência com camponeses brasileiros e chilenos nos anos de 1950 e 1960 gerou em seu próprio mundo. Pronunciar a palavra, para o grupo de alfabetizando com que o autor conviveu, foi identificar (e reivindicar) sua própria condição; para ele, foi reconhecer seres humanos embasados e fortalecidos por suas escolhas:

Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. (FREIRE, 2003, p. 40)

O diálogo libertador de Paulo Freire, associado por Venício Artur de Lima (1980; 2001) à ação comunicativa habermasiana, é também um ideal-tipo para quem vislumbra a

comunicação como ferramenta para a transformação social. É preciso diferenciá-lo, portanto, de seu contrário.

3.3.2. Diálogo e Antidiálogo

Para Freire, a comunicação é ação humana que, por meio do diálogo, implica em formulação de ideias e arbítrios e, conseqüentemente, modifica a interação entre os sujeitos, “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2011). Trata-se de co-participação, que não se esgota e desencadeia outras ações, desde que os sujeitos se reconheçam nessa relação.

Venício Artur de Lima (2001) considera a comunicação algo tornado ambíguo quando carrega consigo tanto o significado do “compartilhamento” como o da “transmissão” (LIMA, 2001, p. 25), justamente porque passa de mediadora de uma situação de fala a outra de silêncio profundo. Para ele, comunicação ou compartilhamento diz respeito a uma ação humana de dupla direção, que aguarda não apenas resposta, mas compreensão e construção coletiva. Já o segundo termo, transmissão, diz de uma direção única e sem retorno, que pode soar como “manipulação” e imposição de dados em torno de uma ou mais ações.

Grosso modo, essas múltiplas situações da comunicação podem, então, ser resumidas em: diálogo e antidiálogo (FREIRE, 2005; 2006). Ambos têm, em sua estrutura, “mensagem” (ou conteúdo), “meio” (um suporte que conduz a mensagem), “emissor” (o ser que produz o conteúdo) e “receptor” (o ser que recebe a mensagem). O que os diferencia?

Primeiramente, o sentido da partilha. Em um diálogo, ambos os sujeitos compartilham experiências e visões de mundo. Já quando se trata de um antidiálogo, alguém recebe verticalmente o conteúdo (FREIRE, 2006).

Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em *paciente* de seus comunicados (FREIRE, 2006, p.67).

Em segundo lugar, o antidiálogo é uma reprodução de visões de mundo dominantes que tendem a ser “falsas”, pois impedem a percepção de ações que ocorrem na realidade social. A ideologia do capitalismo, que camufla o sofrimento humano derivado do antagonismo entre classes, que desperta ilusões para frear o sentimento de “mortificação” do trabalho, é um exemplo (FREIRE, 2011). Ao comentar sobre a “sociedade fechada” à qual o

Brasil necessitava romper na década de 1960, Freire dá elementos para que se realize uma reflexão não somente sobre uma passagem política, ou sobre a necessidade de “democratização da cultura” (FREIRE, 2011, p. 133), mas sobre a ordem da hegemonia do bloco histórico e sobre como a consciência crítica, uma vez desenvolvida, é capaz de agir. E esta ação pode envolver tanto o diálogo como o antidiálogo.

Tendo em vista que Freire trata de transformação social por meio da *práxis* e que esta, para o autor, representa um “quefazer” ou uma ação realizada juntamente com a possibilidade de reflexão e questionamento, outro exemplo de antidiálogo parte desse mesmo desejo de transformação. O autor alerta sobre a postura da “vanguarda” que, ao representar os trabalhadores, desenvolve mecanismos de exclusão da fala dentro de seu próprio grupo.

O esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas [capitalistas] não pode ter, na liderança, homens do *quefazer* e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro *fazer*. (...) O que não se pode realizar, na *práxis* revolucionária, é a divisão absurda entre a *práxis* da liderança e a das massas oprimidas, de forma que a destas fosse a de apenas seguir as determinações da liderança. (FREIRE, 2005).

Vale lembrar, por isso, que comunicação e comunicado não dizem respeito somente a situações presenciais e de conversa entre sujeitos. Freire trata, em muitos momentos de sua obra, de política (FREIRE, 2005; 2011). Ao passo que pode ser um equívoco atribuir à mediação por tecnologia em tempos e espaços distintos a condição antidialógica do comunicado; do mesmo modo que nela não se encerram as possibilidades de comunicação. Para Freire (2011), o mundo da história e da cultura se constrói diante da afinidade do sujeito com o objeto, mas, sobretudo, a partir da relação entre sujeitos. Portanto, não é a tecnologia a determinante do sentido da comunicação, mas sim os sentidos e a estrutura dessa ação. Seguindo o mesmo raciocínio, há possibilidades na técnica, desde que essa não seja instrumento de ideias derivadas de uma “falsa” consciência.

Deste modo, o comunicado compreende, assim como a comunicação, a ação e a relação entre seres humanos. As tecnologias ou os objetos de mediação são consequência. E uma das características da ação antidialógica é tomar um universo externo sem sair de si. “Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade” (FREIRE, 2006, p.39). E esse sujeito que invade sai de si para impor o que é de si no outro, penetra o outro sem a percepção do que realmente seja esse outro.

Na tabela a seguir, há uma tentativa de organizar as ideias dos três autores em destaque a respeito das ações humanas de comunicação e leitura crítica.

Tabela 4 – Comunicação e leitura crítica: comparativo entre autores

Autor	Breve descrição sobre trajetória e influências	Compreensão sobre comunicação	Compreensão sobre leitura/postura crítica diante do mundo
Theodor Adorno	Teórico crítico da segunda geração da Escola de Frankfurt (FREITAG, 2004). Juntamente com Max Horkheimer, publica a <i>Dialética do Esclarecimento</i> em 1947, obra que sinaliza forte crítica à ciência positivista e à razão instrumental (1985). Desenvolveu seu escopo teórico com base nas análises psicanalíticas sobre o homem e com base na interpretação do materialismo histórico dialético sobre a sociedade. Em sua <i>Dialética Negativa</i> , tensiona a relação entre sujeito e objeto (1995a), considerando que qualquer método de análise deve partir da premissa de que esta é uma relação inevitavelmente contraditória.	A comunicação é pensada por Adorno como uma ação humana, tal qual a relação sujeito – objeto, “multívoca” e “indivisível” (ADORNO, 1995a), portanto, digna de expor contradições. Deste modo, juntamente à comunicação está seu contrário, a (in)comunicação e a capacidade de o ser humano, diante da realidade que constrói, não se fazer compreendido, não dialogar e afastar-se de sua própria natureza. O conceito de indústria cultural, desenvolvido juntamente com Horkheimer, trata de todo o aparato tecnológico e institucional desenvolvido nas sociedades modernas para domesticar a isolar os seres humanos. Encontram-se neste aparato o rádio, o cinema e a televisão, cuja rotina produtiva é realizada de modo é fazer com que o público afaste-se cada vez mais de sua condição de trabalhador e de classe. Nas notas finais da <i>Dialética do Esclarecimento</i> , Adorno menciona ainda o estarecimento diante da publicidade, que equipara sujeitos a objetos.	Considerado “pessimista”, assumiu como postura teórica o incômodo diante do que se naturaliza. Deste modo, nega a cultura, a sociabilidade e o próprio poder de emancipação do ser humano. Em seus <i>Modelos Críticos</i> (1995) e também na <i>Teoria da Semicultura</i> (1996), nega a necessidade de um método para que se interprete o mundo e as relações sociais, no entanto, propõe que a primeira tentativa de autonomia do ser humano seja feita questionando a própria autonomia como um valor social e cultural, estabelecido historicamente. Pode-se inferir que, para Adorno, a leitura/postura crítica diante do mundo vem da “negação da negação da vida”, ou seja, da negação de todo e qualquer padrão de sociabilidade.
Jürgen Habermas	Alguns autores consideram que Habermas fez parte da terceira geração de teóricos frankfurtianos,	O interesse comunicativo existe no ser humano tal e qual o interesse instrumental. Ambos são contrastantes e o primeiro	Habermas tenta superar a teoria crítica frankfurtiana, apesar de considerá-la um grande “convite ao incômodo”.

	<p>tendo sido orientado em sua tese de doutoramento por Theodor Adorno (FREITAG & ROUANET, 2001). Partiu para a orientação normativa logo depois da publicação de <i>Conhecimento e interesse</i>, em 1968. Revisou o pensamento marxista em 1976, propondo a reclassificação das classes sociais (de classes para estratos) e afirmando que uma ação comunicativa teria capacidade para por fim ao antagonismo das forças produtivas.</p>	<p>se desenvolve, evolutivamente, conforme a capacidade que as sociedades têm de se organizar e tornarem-se complexas. A ação comunicativa é a premissa de que o ser humano é capaz de dialogar e, com isso, resolver o antagonismo entre as classes. Sua teoria da ação comunicativa desenvolve um complexo esquema que valoriza a intersubjetividade humana ou a capacidade de atribuir juízo e valor a partir dos atos de fala. A comunicação, para Habermas, é a condição normativa ideal de resolução de conflitos na sociedade.</p>	<p>No entanto, a crítica e a negação para o autor devem ser superadas. A postura comunicativa diante do mundo é valorizada e a busca de Habermas passa a ser pelo consenso, pelo acordo entre interesses antagônicos, com base na permanência do diálogo.</p>
Paulo Freire	<p>Advogado por formação e professor por vocação (FREIRE, 2003), o exílio no Chile o permitiu trabalhar com camponeses e desenvolver boa parte de seu pensamento a partir desta experiência, embora sua origem também tenha sido camponesa. Foi influenciado por diversas correntes europeias, tais como a dialética hegeliana, a dialética marxista, o personalismo, a fenomenologia e o existencialismo (RIBEIRO, 2010). Em <i>Pedagogia do Oprimido</i> (2005), sua compreensão sobre a potencialidade dos marginais e do exército de reserva de porem em prática as principais transformações da sociedade, desde que transformados, muito se assemelha ao entendimento de Herbert</p>	<p>A comunicação é um ato dialógico que consiste em reconhecer o anti-diálogo. Ou seja, não se trata apenas de trocas de fala ou de experiências, mas de situações em que seres sociais, sem tentativas de dominação, compartilham visões de mundo. O processo comunicativo é peça fundamental para a formação para a “liberdade”, que consiste no reconhecimento do ser social enquanto resultado da história, ou seja, da luta de classes. A comunicação, sendo dialógica, para Freire, implica no pronunciamento de “palavras verdadeiras” e na negação de “palavras falsas”, ou seja, no reconhecimento do que é real e do que é ideologia.</p>	<p>Leitura crítica, ou leitura de mundo, é resultado de um processo de alfabetização que implica não somente em letramento, mas em compreensão do sentido das palavras. Sentido este que é histórico e cultural. A leitura de mundo, sendo crítica, consiste em reconhecer o antagonismo entre as classes e, também, em localizar a dominação, seja em uma instituição, em um ser ou até em si mesmo. A leitura crítica, para Freire, é um ato político que requer transição das consciências, da ingenuidade para a crítica, e esta “transitividade” só é possível ser realizada por meio da formação dialógica; ou seja, das ações comunicativa e educativa.</p>

	<p>Marcuse, que realizou reflexão semelhante ao final da década de 1960. Freire é considerado um dos autores mais influentes entre os pesquisadores da Comunicação (MELO, 1985; BERGER, 2007; RIBEIRO, 2010), sobretudo, pelo seu discurso <i>praxista</i> (considerando aqui a <i>práxis</i> como uma atividade reflexiva que alia teoria e prática em constante avaliação).</p>		
--	---	--	--

Uma vez expostos, nos três primeiros capítulos, os pressupostos teóricos deste trabalho, seguem nas próximas páginas as análises possíveis atribuídas ao PME, considerando as concepções de “comunicação” e “leitura crítica” imbuídas nesta ação de política pública. A pergunta que abre o quarto e último capítulo (“usar a mídia, educar melhor?”) é resultado do que se discute nos campos da Comunicação e da Educação, ambos impregnados dos anseios de formar para a cidadania. A partir da descrição do projeto básico e também do material didático do PME, é investigado de que modo o conteúdo do curso se articula para sugerir a construção da autonomia dos sujeitos nos processos pedagógicos mediados pela comunicação.

4. USAR A MÍDIA, EDUCAR MELHOR?

COMUNICAÇÃO E LEITURA CRÍTICA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO (PME)

Este capítulo dedica-se a analisar o conteúdo disposto em dois documentos: o projeto básico e o material didático do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME). O primeiro foi localizado em fevereiro de 2009, quando da elaboração do anteprojeto desta pesquisa. O segundo, por sua vez, foi cedido pela orientadora deste trabalho, em março de 2009, quando do início das preparações para este estudo.

A data de produção do projeto básico do PME indica o ano de 2005 e sua disponibilidade na rede mundial de computadores, no antigo sítio da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)¹¹⁷, confere com o dia 15 de maio de 2008¹¹⁸. Neste trabalho, o documento foi considerado uma fonte primária (MOREIRA, 2011), tendo em vista seu caráter técnico e o fato de suas informações representarem diretamente as intenções da ação de política pública que aqui se pretende interpretar.

Na primeira seção deste capítulo, são descritos e comentados elementos da fonte primária de análise, tais como: justificativa, caracterização, objetivos, concepção pedagógica e metodológica e perfil do cursista. Ainda, é realizado apontamento sobre as concepções de “comunicação”, “mídia”, “fruição”, “autoria” e “leitura crítica” que começam a delinear-se no PME.

O material didático, por sua vez, é apresentado a partir do item 3.2. Este estudo teve acesso aos módulos¹¹⁹ das etapas “básica” e “intermediária” do curso, que datam de 2007 e 2008, conforme indicam, respectivamente, os módulos “Gestão Integrada de Mídias” e “Integração de Mídias na Educação”¹²⁰.

Classificado como “fonte secundária” (MOREIRA, 2011), o material didático do PME tem como característica uma diversificada autoria. Em cada módulo do curso, um grupo de

¹¹⁷ www.portal.mec.gov.br/seed

¹¹⁸ Com a transferência do PME para os cuidados da UAB/Capes, a partir de 2009, e com a extinção da SEED/MEC em 18/01/2011 (conforme o Decreto nº 7.480, de 16/05/2011), o endereço eletrônico do projeto básico desapareceu da rede mundial de computadores (um último acesso para confirmar esta informação foi feito em 20/07/2011). Deste modo, foi considerado necessário anexar este documento neste trabalho.

¹¹⁹ “Entende-se por módulo um conjunto de conhecimentos e atividades dedicados a uma mídia ou à aplicação das mídias, em diferentes níveis, com duração mínima de 15 horas” (SEED/MEC, 2005, p. 5)

¹²⁰ A citação do material didático se dá considerando como autor a instância SEED/MEC, a data de execução e, em seguida, a numeração do módulo com base em lista apresentada no início deste trabalho. É preciso, no entanto, fazer uma ressalva: como existem materiais produzidos em datas diferentes ou até mesmo sem registro de tempo, para realizar a citação do material, opta-se por considerar o último ano, 2008.

especialistas e profissionais, oriundos de universidades e grupos de pesquisa, assina sua elaboração¹²¹. A colaboração de múltiplos autores não significa, contudo, múltiplas visões de mundo ou mesmo divergências teóricas e metodológicas entre esses autores.

Apesar de uma prevista “flexibilidade curricular” para o curso, a “unidade” do PME é resguardada no texto do projeto básico, que delimita que as partes sigam as concepções do todo, dispostas nos módulos introdutórios¹²²:

Caberá ao MEC a concepção pedagógica do programa, constituição de Comitê Gestor e de Equipe de Coordenação Pedagógica Nacional para o programa, alocação de recursos e definição de critérios de participação dos parceiros, a elaboração dos Módulos Conceitual Introdutório e de Gestão de Mídias, que constituirão referenciais para o referido Programa (SEED/MEC, 2005, p. 24).

Os dois módulos supracitados são apresentados juntamente com os demais, correspondentes às etapas iniciais e intermediárias de “Internet”, “Material Impresso”, “Rádio” e “TV e Vídeo”. A conquista da autonomia pelos sujeitos é consequência de um processo de “leitura de mundo” (FREIRE, 2011) que, no projeto básico do PME, é atribuído ao desenvolvimento de atividades comunicativas. A partir desta premissa, será lançada uma tentativa de localizar a condição de “autonomia” disposta no conteúdo do material didático do curso.

4.1. Fonte primária: projeto básico do curso

O projeto básico do PME é constituído por um documento principal, de 34 páginas, mais anexos. Seu texto dispõe de questões como justificativa da oferta do curso, concepção pedagógica, objetivos, perfil do cursista, orientação metodológica, certificação, distribuição de ementário etc. Os anexos correspondem a um plano de ação, um cronograma, um organograma de módulos e o ementário do curso. Este estudo, nesta seção, se atém ao conteúdo do projeto referente às compreensões teórico-metodológicas do PME.

O texto do projeto informa ao leitor que o PME é uma ação da SEED/MEC¹²³, cujo objetivo principal é a “democratização do acesso e domínio das linguagens de informação e comunicação” (SEED/MEC, 2005, p. 4). Assim sendo, uma “demanda social”, de âmbito

¹²¹ Conforme apresentado no item 1.5 do capítulo 1.

¹²² Módulos estes assinados pelos pesquisadores José Manuel Moran, Maria da Graça Moreira da Silva, Maria Elizabeth B. de Almeida e Maria Elisabette B. Brito Prado, respectivamente, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), do Departamento de Ciências da Computação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Bandeirante de São Paulo.

¹²³ Instância de governo criada oficialmente pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e atualmente extinta.

local e global, é considerada pungente, tendo em vista a “importância que a tecnologia vem assumindo na vida contemporânea” (SEED/MEC, 2005, p.4).

O documento dispõe como meta da SEED/MEC garantir “qualidade” aos “processos de ensino e aprendizagem” (SEED/MEC, 2005, p. 4). Para tanto, o PME:

Engloba a discussão sobre a utilização das mídias em diferentes concepções pedagógicas, os fundamentos e a aplicabilidade das principais mídias no ensino e na aprendizagem, tanto do ponto de vista do espectador quanto do autor (SEED/MEC, 2005, p. 7)

Com base na estrutura herdada de programas anteriores¹²⁴, o professor da rede básica deve aprender linguagens e padrões técnicos de produtos midiáticos dos mais diversos, para que estes possam ser usados tanto em sala de aula como nos diálogos do dia-a-dia. Em função disso, são ministradas classes sobre como interpretar, conhecer e elaborar produtos de rádio, vídeo, material impresso e informática.

A partir do uso de “mídias”, consta como objetivo do curso o aproveitamento de materiais produzidos pela SEED/MEC e por seus parceiros, oriundos de programas anteriores como “TV Escola, Proinfo, Rádio Escola” etc. (SEED/MEC, 2005, p. 12). Também é prevista a orientação para que as instituições de ensino desenvolvam seus próprios “acervos tecnológicos” e que estes sejam peça fundamental para a elaboração das atividades curriculares nos períodos letivos.

Sendo um curso de formação de professores, o uso das tecnologias pelo PME pretende ser qualificado. Deste modo, vale destacar o que o projeto básico entende por “mídia”: a) “objeto de estudo e reflexão”; b) “ferramenta de apoio aos processos de ensino e aprendizagem”; c) “meio de comunicação e expressão” (SEED/MEC, 2005, p. 16). Nas três definições, “mídia” é, literalmente, “meios” que facilitarão três “fins” distintos: o estudo, o ensino e a produção autoral. Resultado do trabalho do professor, estes “fins” são, também, mediações. Para o PME, então, o uso qualificado da mídia resulta em mediação. Esta, por sua vez, é apresentada por meio de dois processos: “fruição” e “autoria”.

Fruição é ato de decodificação que, uma vez realizado, leva à interpretação. Cadeia de ações que depende, necessariamente, de diálogo. Da mesma forma que um poema, para ser compreendido, merece passar por um momento de diálogo com seu leitor, que irá percebê-lo

¹²⁴ “Os núcleos do curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje poderão ser revitalizados e utilizados em sua estrutura física e de recursos humanos” (SEED/MEC, 2005, p. 26). Além deste, mencionado pelo projeto básico, também são iniciativas que dão suporte ao PME: TV Escola, Salto para o Futuro, Proinfo, Rádio Escola etc.

com base no que está explícito e também implícito, a fruição também requer leitura, mas não qualquer leitura. Isto é, uma leitura de contexto e leitura de mundo.

O PME propõe que a fruição seja feita aos produtos de mídia. Ao que empresas privadas ou públicas, devidamente constituídas com suas rotinas produtivas, manufacturam em forma de noticiário, discos, filmes, novelas, programas de auditório etc., em formato radiofônico, televisivo, em papel ou hipertexto. Dividindo os módulos do curso em rádio, TV, informática e impressos, o objetivo é dar condições ao professor de esmiuçar o que é consumido no cotidiano.

O entendimento de autoria, por sua vez, é uma decorrência da fruição, desde que seja orientada para tanto. Diz respeito à produção criativa. Em um processo de autoria, a criação passa por uma nova codificação e, assim, um novo diálogo. No caso da autoria para “mídias”, trata-se de um diálogo não mais realizado por fala e escuta, mas sim por linguagens e signos dos mais variados (imagem, som, escuridão, vazio, enfim, referências a sensações).

Se a fruição desmistifica o que está escrito em uma reportagem de revista, por exemplo, a autoria produz novamente a reportagem, uma vez que disponibiliza ferramentas para tanto (como o formato do texto, a linguagem do blog, o recorte da fotografia etc.). Tal como a fruição é proposta para ser uma ação de contraponto aos produtos midiáticos, porque os lê compreendendo de que modo e com que objetivos foram feitos, a autoria é considerada uma ação de contraponto à repetição.

Equipamentos de captação de sons e imagens, bem como de edição “doméstica” desses materiais, possibilitam **transcender a condição de fruição**, de usuários da informação. A autoria implica no desenvolvimento de novas competências, **novos olhares sobre as mídias**, além de ampliar as possibilidades de **expressão** de alunos e professores e, conseqüentemente, de ensinar e de aprender (SEED/MEC, 2005, p. 10)¹²⁵.

Conforme orienta o texto, ao desenvolver a fruição e a autoria para a mídia, o PME torna possível a formação de um “leitor crítico”. Segundo o projeto, essa possibilidade é alcançada a partir do momento em que o cursista, na condição também de educador, escolhe um meio técnico para experimentar em seu ambiente de trabalho junto a seus educandos. O trabalho, realizado como “fruição” e “autoria” nas três instâncias levantadas anteriormente (estudo, ensino e produção), forma visões de mundo e, conseqüentemente, leituras críticas sobre esse mundo.

¹²⁵ Grifos meus.

O programa Mídias na Educação deve (...) estabelecer um diálogo constante entre a mídia em si, sua aplicabilidade e os benefícios efetivos que possa trazer para a aprendizagem, a formação de valores e o desenvolvimento de habilidades e competências compatíveis com a formação de um ser humano mais crítico, mas consciente de seus potenciais e melhor capacitado a desenvolvê-los (SEED/MEC, 2005, p.17).

A “concepção pedagógica” do PME, denominada de “interacionista”, apresenta como característica principal fazer com que os cursistas aproveitem da mesma tecnologia do curso para pronunciar-se, trocar produções e impressões. Para o projeto básico, “multimídia” corresponde à “maneira hipertextual de conduzir o pensamento” (SEED/MEC, 2005, p. 10).

Para tanto, é criado junto ao curso o espaço virtual da “Galeria de Mídias da Educação”. Ao final de cada módulo, seguindo as orientações dos exercícios pré-estabelecidos, os cursistas devem tornar disponíveis suas reflexões, de modo que tanto tutores como outros estudantes possam ter acesso ao seu percurso de aprendizagem. Essas, por sua vez, podem ser feitas em forma de texto, foto, áudio ou vídeo. A “Galeria de Mídias” é a metalinguagem do PME.

Trata-se de um projeto integrador (multimídia), no qual os participantes dos diversos módulos em curso desenvolvem atividades relativas à(s) mídia(s) a que se destinam. Sua intenção é congrega a produção e as interações nos envolvidos no processo (SEED/MEC, 2005, p. 16).

Na concepção pedagógica do projeto básico, tanto o ato humano de comunicação quanto a necessidade que cada sujeito tem de expressar-se são associadas ao acesso e ao consumo de microcomputadores (bem como dos aparatos que o acompanham: *hardwares* e *softwares*). A “capacidade autoral” dos sujeitos, quando feita por intermédio de máquinas, é equiparada a uma “materialização”.

No computador texto, som e imagem se encontram e intercombinam criando a possibilidade de navegar através de diferentes suportes de informática. Uma mesma informação pode se apresentar sob diferentes formatos, ampliando as possibilidades de aprendizagem (SEED/MEC, 2005, p. 10).

A técnica reforça as ações humanas e isso “justifica” o caráter “multimídia” do PME, tornando o curso “necessário” para desenvolver certas potencialidades comunicativas entre professores e alunos.

Tal associação remete às considerações de Santaella (2003) a respeito do “advento do pós-humano”, engendrado pela “cibercultura”. Resultado de um complexo estágio de fusão tecnológica, reformulação do capitalismo e “reinvenções” do consumo, a “cibercultura” indica um tempo histórico em que as pessoas não apenas se apropriam das linguagens e das

técnicas da mídia, mas também criam a partir delas e passam a transferir atos “cognoscentes” para essas técnicas (SANTAELLA, 2003, p. 26).

No texto do projeto básico, a comunicação e suas técnicas não somente estão na “centralidade” da vida como, também, fazem parte de uma transformação social cujo único resultado possível poderia ser esse. Trata-se de um processo “evolutivo” ao qual deve passar a educação, “dado que a tecnologia é¹²⁶ a sociedade e a sociedade não pode ser vista ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2007, p. 43).

A autoria e a fruição combinam-se **de tal maneira e com tal simplicidade**¹²⁷, com o uso de redes de comunicação e de transmissão de dados, que a autoria ganha novas e interessantes possibilidades pedagógicas. Mas para que tal ocorra é necessário que os professores não só compreendam a importância desse instrumental como também desenvolvam as competências fundamentais para sua utilização (SEED/MEC, 2005, p. 10).

A naturalização da autoria e da fruição é dada quando se usa, no texto, as expressões “de tal maneira” e “com tal simplicidade”. O documento expressa que, no plano subjetivo, sujeito e objeto se confundem em um único ser, tendo a técnica como “extensão do corpo humano” (MCLUHAN, 2005); e no plano objetivo, a ambiência virtual torna-se componente da realidade materializada pelas redes de informação (CASTELLS, 2007).

Para a concepção pedagógica do PME, a potencial criatividade humana deve ser estimulada pelo uso de “mídias”. Contudo, essas “mídias” podem ser “nocivas”, de modo que o professor e a instituição escolar devam, também, saber mediar, dosar, controlar essas mesmas ferramentas, tendo em vista que muito de seu conteúdo é produzido externamente (por instituições que não necessariamente são educadoras, mas igualmente formam opiniões, como jornais, redes de televisão, emissoras de rádio e até mesmo empresas produtoras de sites).

No cotidiano contemporâneo, a superexposição informações veiculadas pelas mídias pode provocar maior confusão do que esclarecimento. Diante dessa constatação, outra tarefa da escola que se destaca é a de formar ouvintes, espectadores e autores críticos, capazes de compreender subtextos e de analisar o teor, a fidedignidade e a relevância das informações a que têm acesso (SEED/MEC, 2005, p. 10).

É por essa ressalva que a perspectiva de trabalho do PME se apresenta como “problematizadora, analítico-crítica e propositiva” (SEED/MEC, 2005, p. 17). Para realizar uma mediação crítica entre os sujeitos e a mídia, alcançando as etapas de fruição e autoria, o projeto básico prevê que todo módulo do PME deverá conter: um manual de utilização das

¹²⁶ Grifo do autor.

¹²⁷ Grifos meus.

ferramentas técnicas, um resumo do conteúdo explorado, uma lista com sugestões de leitura, um convite para o uso da “Galeria de Mídias” e “uma situação problema, uma instigação, uma proposta desafiadora relacionada ao tema tratado no módulo” (SEED/MEC, 2005, p. 18).

Tal “estímulo”, conforme o projeto básico, deve ser provocado em ambiente virtual de aprendizagem, mas, também, deve ser levado ao espaço escolar. A contrapartida do professor, desta feita, é:

Ao final do estudo, de forma individual ou em grupo, o cursista deverá apresentar sua proposta de solução para a situação inicial, após testagem ou simulação com seus alunos, sempre que possível, estimulando iniciativas dos cursistas de adaptação à própria realidade (SEED/MEC, 2005, p. 19).

O perfil de profissional que o PME interessa formar é voltado para o desempenho de múltiplas habilidades comunicativas e, ainda, com um potencial crítico sobre as mesmas. Isso quer dizer que, ao passar pelo PME, o professor deve ter: a) um juízo de valor sobre “mídias”; b) saber manuseá-las; c) compreender de que modo apropriá-las junto ao seu universo; d) por fim, realizar autocrítica sobre seus próprios métodos de ensino-aprendizagem, antes e depois do uso da mídia como ferramenta. Para o PME, é a partir desse encadeamento de ações que a formação para a leitura crítica da mídia e do mundo, dentro e fora da escola, torna-se possível.

Para garantir que o curso proporcionará essa condição aos professores, o projeto básico anuncia que a formação é “um processo construtivo e permanente” (SEED/MEC, 2005, p. 14) que implica:

No reconhecimento da realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente; (...) na metodologia de resolução de problemas; (...) na integração e na interdisciplinaridade curriculares; (...) no favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática; (...) na inclusão, considerando (...) as necessidades e a expectativa dos participantes. (SEED/MEC, 2005, p. 14)

Indicando como objetivo promover a “ação-reflexão-ação” no cotidiano escolar a partir de “mídias” (SEED/MEC, 2005, p. 16), o projeto básico do PME visa, ainda, atingir os modos de agir, de planejar e de trabalhar do professor. Deste modo, remete aos quatro pilares de *Educação: um tesouro a descobrir*, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1999, p.p. 89 a 102).

Conforme o relatório da Unesco, “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à **civilização**

cognitiva¹²⁸, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 1999, p. 89). A mídia nunca foi tão adequada, tendo em vista que na “civilização cognitiva” o ato de conhecer deixa de ser uma busca por explicações sobre o mundo e sobre os seres humanos e passa a ser vislumbrado como uma experiência (MATTELART & MATTELART, 1999), uma sensação, mais uma vez, uma “performance”.

O conteúdo deste projeto básico, ao que os estudos realizados indicam, está atrelado a preceitos de “modernização” e de “reforma” da educação que não se concretizam sem o uso de tecnologias, quais sejam: aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor; capacitação técnica do professor para atender às demandas emergentes do mercado de trabalho; criação de ambientes de aprendizagem em rede; redução de despesas do Estado com a manutenção da educação terciária tradicional (o ensino superior) e com a contratação de novos professores formadores; além da formação ao longo da vida (OLIVEIRA, 2008, p.p. 85 e 86; p.p. 102 – 113). Essa concepção corresponde a diretrizes dispostas em relatórios formulados nas décadas de 1990 e 2000 para a área da Educação, assinados por organismos multilaterais internacionais como Unesco e Banco Mundial (OLIVEIRA, 2008)¹²⁹.

O PME, assim como outras ações de políticas públicas que envolvem a mídia¹³⁰, representa a preparação da educação para as “exigências” do mercado global, cuja informação é transformada em *mais valia* e o capital humano qualificado substitui a antiga força de trabalho (FRIGOTTO, 1995). Também, é preciso preparar a população para um “inevitável” mundo globalizado cuja “instrumentalização” se dá pelas TICs (DELORS, 1999).

O referido relatório (DELORS, 1999) recomendou aos países do mundo que atentassem para a capacitação técnica de estudantes e educadores, sobretudo, em tempos tão “inseguros” e “novos” quanto os atuais, marcados pela “livre circulação de idéias e imagens” (DELORS, 1999, p. 40) e, conseqüentemente, por novos “paradigmas” de convivência e comportamento.

Para a Comissão deste relatório, o envolvimento das escolas com as tecnologias representa uma tentativa de aproximar pessoas, trazer as necessidades contemporâneas para a sala de aula, além de dissolver o “monopólio das indústrias culturais”¹³¹ (DELORS, 1999, p.

¹²⁸ Grifos meus.

¹²⁹ Tais como *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999), estudado neste trabalho, e *Prioridades y estrategias para la educación* (BM, 1996); *La Educación en América Latina y Caribe* (BM, 1999); *Desenvolvimento e Redução da Pobreza* (BM, 2004), entre outros, citados por Oliveira (2008).

¹³⁰ Tais como o canal via satélite TV Escola, o curso de extensão TV na Escola e os desafios de Hoje, o projeto Rádio Escola, a plataforma de aprendizagem virtual Proinfo etc.

¹³¹ Conforme foi destacado no capítulo 2, não somente as fábricas de informação e de entretenimento fazem parte da abarcativa indústria cultural. Todas as instituições que produzem discursos e bens simbólicos, tais como igrejas, escolas, entidades filantrópicas etc. são também parte da indústria cultural. Seguindo esse raciocínio, o

40), democratizar o conhecimento e preparar os países pobres para não somente receberem como apropriarem-se dos altos fluxos informativos circundantes pelo mundo.

Os sistemas de informação são ainda relativamente caros, e de difícil acesso para muitos países. O seu domínio confere às grandes potências, ou aos interesses particulares que o detêm, um verdadeiro poder cultural e político, **principalmente sobre as populações que não foram preparadas, através de uma educação adequada, a hierarquizar, a interpretar e a criticar as informações recebidas** (DELORS, 1999, p. 40)¹³².

Um processo de democratização das TICs, segundo Oliveira (2008), apresenta três pontos que estão intrínsecos à ideologia da sociedade em rede: primeiro, que não há forma de vida que se dê no planeta que não dependa de tecnologia e de comunicação; segundo, que o mundo do trabalho necessita de mais educação para que não entre em colapso e isso corresponde a uma maior oferta de cursos rápidos; e, terceiro, que a materialidade da produção pouco a pouco será substituída pelo “informacionalismo” (CASTELLS, 2007, apud OLIVEIRA, 2008, p.p. 102 – 104).

No material didático do PME, sobretudo nos módulos introdutórios de “integração” e “gestão” de “mídias”, rotulados pelo projeto básico como “conceituais”, esses e outros elementos serão localizados. Nas etapas que seguem, questionar-se-á se a leitura que se faz da mídia é, de fato, crítica e se o resultado dos processos comunicativos em sala de aula é, por certo, a autonomia dos sujeitos.

4.2. Fonte secundária: material didático do curso

O material didático analisado indica que as aulas ministradas pelo PME são divididas por módulos que duram entre 15 e 30 horas. Ao longo da exposição dos conteúdos, a mediação pedagógica ocorre por meio de suportes em áudio, vídeo, texto, imagem e hipertexto, necessariamente. As etapas de ensino são seguidas por propostas de atividades a serem executadas junto ao ambiente virtual de aprendizagem (a “Galeria de Mídias da Educação”). Em cada ciclo (básico, intermediário ou avançado) são previstos encontros presenciais de, no mínimo, 8 horas (SEED/MEC, 2005, p. 15). É recomendado que o cursista dedique uma média de 6 horas semanais ao módulo estudado (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Ao final do curso, um projeto integrado de “mídias” deve ser executado, individual ou

uso do termo no plural subentende um equívoco, tendo em vista que, de forma confusa, resume a indústria cultural aos conglomerados internacionais de comunicação.

¹³² Grifos meus.

coletivamente, considerando o currículo e as particularidades do ambiente escolar (SEED/MEC, 2005, p. 23).

O módulo introdutório do PME, intitulado “Integração de Mídias na Educação”, é o único do ciclo básico com duração de 30 horas. Considerado pelo projeto como sendo fundamental para todo o pacote do PME (SEED/MEC, 2005, p.15), é realizado em quatro etapas que definem o que é tecnologia, o que são “mídias”, como integrá-las, o que é Sociedade da Informação, o que significa compartilhar conhecimento em rede, como se deve agir diante de uma “nova realidade” mundial, o que se espera da educação etc.

O Módulo Conceitual Introdutório proporciona uma visão geral do Programa e fundamenta práticas pedagógicas de utilização das mídias. Discute conceitos, potenciais e implicações do uso das mídias na educação. Provoca reflexões sobre as diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem (SEED/MEC, 2005, p.15).

Os módulos básicos e intermediários de “Informática”, “Material Impresso”, “Rádio”, “TV e Vídeo” são elaborados por grupos de pesquisa interdisciplinares ou de áreas correspondentes a Comunicação, Educação e Informática de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Discorrem sobre suas próprias estruturas, linguagens e modos de funcionamento, apresentam seus próprios conceitos e discutem possibilidades de produção. Portanto, são metalingüísticos tanto quanto a “Galeria de Mídias”, mencionada no item 3.1.

Os módulos de “Informática”, por exemplo, produzidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tratam do computador como máquina e como “portal de sociabilidade” (SEED/MEC, 2008, módulo 2), abordam a constituição dos componentes *hardwares* e *softwares*, discutem questões referentes à Internet e à Sociedade da Informação. Também, apresentam conteúdos em formato de jogos e simulações e têm como maior característica de narrativa a descontinuidade. Ou seja, não há linearidade quanto à disposição de textos, vídeos, imagens e sons; a organização é orientada para que o cursista faça seu próprio percurso de aprendizagem, tal como se estivesse, de fato, “navegando” pela rede.

Os módulos de “Material Impresso”, por sua vez, abordam a escrita como um suporte da expressão humana, realizando um passeio por toda a sua história, do livro à hipermídia. A importância do livro é ressaltada como sendo este “um produto cultural de nosso tempo” (SEED/MEC, 2008, módulo 3). São reconhecidas como mídia impressa apropriada para a sala de aula: jornais, campanhas publicitárias, livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, histórias em quadrinhos, revistas, cordel, mapas e projetos digitais.

A proposta de se tornar autor a partir da leitura em seus variados níveis são temas explorados nos módulos de “Material Impresso”. Na etapa intermediária, os “gêneros textuais” são esmiuçados como forma de levar o cursista a compreender as origens e os subtemas dos textos:

A construção da noção de gênero que melhor responde às necessidades didático-pedagógicas da atualidade, diferentemente da do senso comum, é aquela estruturada sobre questões como: onde e quando o texto é produzido, por quem, para quem e com que finalidades (SEED/MEC, 2008, módulo 8).

O módulo básico de “Material Impresso” foi elaborado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o módulo intermediário pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com suporte técnico da Universidade de Brasília (UnB).

A mídia “Rádio” é apresentada nos seus respectivos módulos básico e intermediário¹³³ como veículo “ultrapassado”, porém popular e estimulante. Cada ciclo é composto por 12 pequenas etapas que apresentam um panorama sobre a história da radiodifusão, os tipos de rádio (comercial, educativa, comunitária etc.), as características do som, os projetos de programação etc.

Um conceito tratado nas aulas de rádio do PME é o de educomunicação. De modo que, sobretudo no módulo básico, nota-se que a ênfase do curso será dada na integração desse veículo com a Educação. Foi deste módulo que se retirou um dos subtítulos deste capítulo, “mais comunicação para melhorar a educação”, tendo em conta que há nesta frase uma característica dominante no PME: a centralidade da mídia na convivência dos seres sociais.

A realização dos módulos radiofônicos é de uma equipe interinstitucional liderada pelas universidades Federal de Pernambuco (UFPE) e de São Paulo (USP) e composta por professores e estudantes da USP, da UFPE, mais federais de Rio Grande do Sul, Santa Maria, Rural de Pernambuco e Sergipe (UFRGS, UFSM, UFRPE e UFS).

A televisão e o vídeo são contemplados pelo PME em dois módulos que tratam mais precisamente de “comunicação de massas”. Rotulada como “Veículo barato” e “de fácil acesso” (SEED/MEC, 2008, módulo 5; módulo 10), a TV é considerada popular por ter o maior alcance entre todos os demais meios. Também é definida como uma fonte de informação e entretenimento “quase de graça” (SEED/MEC, 2008, módulo 5). Essa concepção indica que debates sobre manipulação de imagens, censura e sensacionalismo são tangentes a definições mais técnicas de produção, tomadas de cena, formulação de roteiros etc.

¹³³ Este tema será tratado com mais profundidade no item 4.2.3.

O vídeo, por sua vez, é considerado um reprodutor do cinema e, portanto, veículo diferente da televisão. De acordo com o PME, o mercado das imagens, unificado, é que aproxima os dois meios. Exemplo de canal educativo é dado a partir da TV Escola e dos programas “Salto para o Futuro”. A Universidade Federal do Ceará (UFC) assina os módulos básico e intermediário de “TV e Vídeo”.

O último módulo a ser descrito está no ciclo básico e envolve o desenvolvimento de “novas” práticas nas escolas: “Gestão Integrada de Mídias”. O conceito de tecnologia novamente é explorado, com vistas à realização de diagnósticos sobre o uso de aparatos técnicos no ambiente escolar. É conjecturada uma situação em que, gradualmente, a função das tecnologias passa de apoio pedagógico a organizadora curricular, sendo usada para complementar ou melhorar alguma prática de ensino e, também, para envolver de forma plena as disciplinas oferecidas pelo currículo.

Para que o uso de “mídias” seja realidade nas escolas, reforça-se que seja preciso “superar” a ideia de que as tecnologias complicam a rotina da escola ou que somente servem de suportes para a comunicação entre as pessoas (SEED/MEC, 2008, módulo 6). Deve haver, conforme estabelece o texto do PME, aproveitamento de tecnologia em pesquisas, em projetos especiais e na gestão administrativa e financeira do estabelecimento de ensino (SEED/MEC, 2008, módulo 6).

É no módulo “Gestão Integrada de Mídias” que se tenta por em prática a construção de uma sociedade do conhecimento. Para tanto, diz o PME que é preciso que todas as informações do estabelecimento escolar estejam disponíveis em rede, que a gestão dessas informações seja feita por programas específicos e que todo o funcionamento da unidade seja oriundo desta organização (SEED/MEC, 2008, módulo 6).

Neste módulo, é apresentado o significado de projeto, tendo em vista que tal forma de ensinar também sinaliza “mudanças”:

PROJETO é uma construção própria do ser humano, que se concretiza a partir de uma intencionalidade representada por um conjunto de ações que ele antevê como necessária para executar, a fim de transformar uma situação problemática em uma situação desejada. A realização das atividades produz um movimento no sentido de buscar atingir, no futuro, uma nova situação que responda às suas indagações ou avance no sentido de melhor compreendê-las (SEED/MEC, 2008, módulo 6).

As atividades arroladas neste módulo são para que o cursista observe seu cotidiano e realize um “diagnóstico em termos de equipamentos, estrutura física e programas/projetos envolvendo o uso das tecnologias e mídias” (SEED/MEC, 2008, módulo 6). Para tanto, os participantes do curso devem preencher um formulário sobre as condições de sua escola e, em

seguida, disponibilizá-lo no ambiente virtual de aprendizagem para o debate com tutores e colegas virtuais. A partir deste diagnóstico, tarefa obrigatória, é que o professor deve partir para o planejamento de suas atividades de fim de curso.

“Gestão Integrada de Mídias”, tal como o módulo introdutório “Integração de Mídias na Educação”, é considerado pelo projeto básico do PME (SEED/MEC, 2005) parte conceitual do curso e, portanto, também foi idealizado por equipe designada pelo MEC e composta por professores da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), do Departamento de Ciências da Computação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Bandeirante de São Paulo.

Nos próximos itens, o tema da “nova sociabilidade” será retomado (OLIVEIRA, 2008), bem como será realizada uma análise direcionada às categorias e subcategorias definidas neste estudo.

4.2.1. “Uma sociedade em mudança”¹³⁴

Para introduzir o uso das tecnologias no cotidiano escolar, um “novo paradigma” de sociedade é delineado pelo PME. “Estamos vivendo em um mundo em constantes mudanças” (SEED/MEC, 2008, módulo 1), anuncia o texto de apresentação da primeira etapa do módulo introdutório. O objeto de estudo do curso é justificado sob o aspecto de uma vida dinâmica que se altera a cada minuto, tendo em vista uma série de acontecimentos. “Encurtaram-se as distâncias, expandiram-se as fronteiras, o mundo ficou globalizado. As novas mídias e tecnologias estão relacionadas com todas essas transformações” (SEED/MEC, 2008, módulo 1), completa o documento.

Em seguida, na seção *Uma sociedade em mudança*, localizada na segunda etapa do módulo introdutório, é feito um convite ao cursista: acompanhar o “complexo” debate das transições ocorridas no “palco” da Sociedade da Informação, cujos alicerces são as TICs (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Tendo como referência a “gênese de um novo mundo” assinalada por Manuel Castells a partir do advento do “informacionalismo” nas organizações sociais (CASTELLS, 2007 *apud* SEED/MEC, 2008, módulo 1), textos e vídeos entrecruzam-se com os seguintes objetivos, explicitados na segunda etapa do módulo introdutório:

¹³⁴ Este título foi retirado da segunda etapa do primeiro módulo do PME.

Debater questões sobre a Sociedade da Informação e Comunicação; Apresentar as **novas competências** para a Sociedade da Informação e Comunicação; Abordar as possibilidades de **construção da rede colaborativa de aprendizagem**; Analisar a recontextualização do **papel da escola diante das demandas da sociedade atual**; Refletir sobre a **mudança de atitudes** e concepções **para conviver nessa sociedade** (SEED/MEC, 2008, módulo 1)¹³⁵.

Considerando as palavras grifadas na citação acima e recordando o que foi disposto no primeiro capítulo deste trabalho a respeito da “nova pedagogia da hegemonia” (OLIVEIRA, 2008; MARTINS & NEVES, 2010), nota-se que essa “nova conjuntura”, oriunda de transformações no cenário econômico, necessita de uma revisão completa a partir da escola para consolidar-se como uma “nova sociabilidade”.

O primeiro módulo retoma o fenômeno da globalização, intensificado a partir da década de 1990, como sendo responsável por esta “sociedade em mudança”:

Esse movimento impulsionou e foi impulsionado, de um lado, pelos avanços das pesquisas, das descobertas científicas e do desenvolvimento dos mais sofisticados meios tecnológicos de informação e comunicação e, de outro, pelas complexas inter-relações do mercado internacional, cada dia mais globalizado (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Além da globalização econômica, o documento cita como forças motrizes para transformações “profundas” no comportamento e na competência dos seres humanos três eventos: a) o “desenvolvimento” técnico-científico da Era Moderna, que rompeu com as “barreiras” de tempo, de espaço e de interlocução entre as pessoas, dispostas em várias partes do mundo e aptas a se comunicarem por meio de tecnologia; b) a crise do capitalismo monopolista e, também, do socialismo real; c) as manifestações de maio de 1968, generalizadas no ocidente, que fizeram “despertar” movimentos sociais e culturais tais como “feminismo, ambientalismo, defesa dos direitos humanos, das liberdades sexuais etc.” (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Tais ideias de Silva são reforçadas com uma figura que expõe múltiplos mundos, ilustrando a transformações na economia, na cultura e na sociedade, conforme segue na imagem de nº 1.

¹³⁵ Grifos meus.

Imagem 1 – Mundos novos



Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 1.

A representação gráfica aponta que a sociedade em mudança é uma realidade decorrente da reorganização do modo de produção capitalista que depende da capacidade das corporações financeiras de movimentarem fluxos de informações, mercadorias, valores e negócios, de um canto a outro do mundo, conforme as possibilidades de lucro, usando, para tanto, a linguagem digital (MORAES, 2005, p. 191). Isto, contudo, não pode ser explícito. No diagrama, por exemplo, a “estrutura social dominante”, organizada por redes, é separada da “nova economia”, cujo valor é a informação.

Entende-se que a rede dá forma e sentido às transações financeiras do capitalismo avançado, assim como nos primórdios da expansão de mercados, entre os séculos XVIII e XIX, quando foram desenvolvidos padrões de métrica, estradas de ferro e telégrafos (MATTELART, 2000). A tecnologia, sob este ponto de vista, contribui para unificar a vida comercial e, também, a vida comum, voltada integralmente ao consumo de mercadorias e de informação. Esta é a conjuntura em que o PME trata do tema da “transformação social”.

Na primeira etapa do módulo introdutório, o PME conceitua tecnologia a partir do processo de conhecimento humano, da relação sujeito – objeto e de seus resultados para a “evolução” da história e da cultura.

Tecnologia é um termo usado para atividades de domínio humano, embasada no conhecimento, manuseio de um processo e ou ferramentas e que tem a possibilidade de acrescentar mudanças aos meios por resultados adicionais à competência natural, proporcionando desta forma, uma **evolução na capacidade das atividades**

humanas, desde os primórdios do tempo, e historicamente relatadas como **revoluções tecnológicas** (SEED/MEC, 2008, módulo 1)¹³⁶.

Quando recorre ao termo “evolução”, o PME identifica um refinamento na relação sujeito – objeto dos tempos atuais. Um aparato da vida contemporânea, por exemplo, derivado de processos de investigação e produção de conhecimento, surte efeitos na vida humana e na natureza, mas tem a peculiaridade de armazenar e reproduzir seus próprios efeitos, o conhecimento que o gerou e os conhecimentos adjacentes que o compreendem. Esses novos aparatos encaixar-se-iam no *rol* das TICs, sendo estas “mídias” (jornal, livro, revistas, TV, rádio) ou “novas mídias” (telefones celulares, players de áudio e vídeo, DVD, TV interativa, webcams, microcomputadores portáteis, Internet etc.).

Já o termo “revoluções tecnológicas” diz de mudanças na estrutura societal provocadas, justamente, pelo caráter evolutivo das tecnologias. Uma delas, apontada pelo PME, seria a “democratização” da informação e do conhecimento:

O advento das TIC revolucionou nossa relação com a informação. Se antes a questão-chave era como ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte, sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. A informação e o conhecimento não se encontram mais fechados no âmbito da escola, mas foram democratizados (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

A variedade de conteúdos dispostos na rede mundial de computadores, para o PME, é “prova” de “democratização” da informação e, portanto, de como o mundo está “mudado”. Assim revela o texto na seção *Quais as possibilidades da Internet?*, ainda no primeiro módulo.

A múltipla oferta de conteúdos é representada por um diagrama interativo que indica por onde uma pessoa “conectada” pode navegar. Nesta figura, são apresentadas as páginas das empresas Google, Yahoo e Altavista como ferramentas de “busca” por fontes de informação e conhecimento. Os sítios da transnacional IBM, da escola privada de ensino superior Anhembí Morumbi e da multinacional fabricante de remédios Pfizer são indicados como “exemplos” de instituições que já ocuparam a rede e, portanto, também encontram-se “disponíveis” ao cidadão.

O cursista também é levado a reconhecer: o entretenimento na rede pela indicação de uso de programas de áudio e vídeo assinados por Apple e Microsoft; o consumo de notícias nas páginas da Terra, da UOL e do jornal Estado de São Paulo; o consumo de qualquer necessidade nos “feirões” virtuais das Lojas Americanas, do Mercado Livre e do Submarino.

¹³⁶ Grifos meus.

A figura que segue foi retirada do módulo básico para ilustrar a noção de rede mundial de computadores que o PME sugere ao professor e cursista.

Imagem 2 – Possibilidades da Internet



Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 1.

Logo abaixo dessa imagem, uma frase ganha destaque: “Estar ‘conectado’ é uma condição para estar incluído na Sociedade da Informação e Comunicação” (SEED/MEC, 2008, módulo 1). De acordo com o material didático, este imperativo deve ser considerado, sobretudo, pelas políticas públicas, para que todos estejam integrados à rede por meio de esforços do Estado. “A escola pública e os telecentros podem representar as alternativas viáveis para que as classes menos favorecidas tenham acesso a essa sociedade” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

O mundo transformado e transferido para a virtualidade, contudo, guarda resquícios da sociedade que o originou. No módulo básico de informática, por exemplo, o cenário por onde o cursista navega para tratar de temas virtuais é uma reprodução do mundo real: uma praça

rodeada por cafeteria, cinema, salão de jogos, shopping center, biblioteca e escola, todas instituições de formação de opinião e lazer.

No interior de cada uma dessas “instituições”, há tarefas que orientam para o funcionamento do computador e da rede. O centro de compras é o maior dos prédios do desenho e está localizado bem ao centro da praça. Em seus corredores, o cursista aprende o que são “sistemas de segurança” e “rede doméstica” de computadores para navegar sem correr o risco de ter seus dados “roubados” por estranhos na Internet. É o que aponta a próxima ilustração.

Imagem 3 – Cenário virtual



Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 2.

As relações produtivas da sociedade em rede, por mais que tenham como valor a informação e não reconheçam o trabalho como referência de produção, não negam a circulação do capital. portanto, são relações de classe e, da mesma forma que na sociedade burguesa, geram desigualdades. A isto o PME, quando trata da “sociedade em mudança”, no módulo conceitual, denomina “contradições”. Estas, no entanto, não são apresentadas diretamente. Há somente uma menção sutil de que podem surgir no presente ou no futuro “novas e mais sofisticadas exclusões” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

O relatório sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1999) também trata do tema, levantando a hipótese da existência de um “mundo multiriscos”. Este abarcaria questões como conflitos entre nações, etnias e segmentos religiosos, ameaças de guerras civis, ataques nucleares, acidentes ambientais e violência urbana. Além disso, também é motivo

para se crer em um mundo incerto a existência de uma “fratura social” entre ricos e pobres, classificada também como “desigualdade de desenvolvimento” provocada pelo “descontrole” por parte dos países mais pobres (DELORS, 1999, p.p. 44 e 45).

A sugestão do documento, tendo em vista este “diagnóstico” coercitivo, é que a educação assuma como tarefa uma formação que compreenda este mundo “contraditório”, mas que “evolua” para a paz e para a “superação” de divergências entre o “local” e o “global”. Às incertezas deve ser oferecida uma conduta de vida voltada à integração entre povos, economias, políticas e culturas; ou seja, a sociedade global, unificada pela rede (DELORS, 1999, p.p. 46).

Ideia semelhante é perceptível no PME em que os autores, ainda tratando da “sociedade em mudança”, atribuem à escola a tarefa de identificar, compreender e aceitar as exigências e os riscos desse mundo novo. O motivo, para tanto, é a sobrevivência. “Apenas adentrando criticamente nessa sociedade e buscando compreender seus instrumentos e dinâmicas de mobilização e expansão é que podemos nos apropriar e utilizar seus recursos e meios de interação para a emancipação humana” (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Por inferência, poder-se-ia interpretar que sobreviver na “nova sociedade” é questão de manusear equipamentos.

Na apresentação do módulo conceitual, quando dadas boas-vindas ao cursista, é mencionada a existência de uma “rede de conhecimentos” que será construída em conjunto e no decorrer do curso. Esta rede substitui o antigo conteúdo programático, posto agora em aberto e estruturado por meio de “caminhos”, ou “links”, que dependem do envolvimento do cursista nos ambientes virtuais para se cruzar.

Participar desta rede, sem preconceitos e/ou resistência, ressaltam os autores, seria o primeiro passo para uma mudança de comportamento que envolve o manuseio de objetos, mas vai além, pois visa construir na escola uma rede virtual de conhecimento que se comunicará à rede mundial de computadores. Conforme o texto do PME, há condições materiais para tanto, pois “mais de 15% das escolas brasileiras” são equipadas com computador e “um percentual bem maior” tem outros aparatos tecnológicos como TV, vídeo ou equipamento de som (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

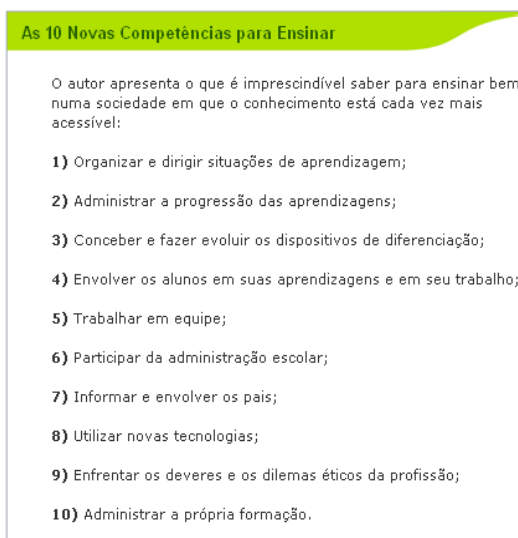
O PME considera que a escola é um *locus* de cultura e, portanto, que sua transformação deve dar-se em consonância com o mercado global e com os avanços tecnológicos (SEED/MEC, 2008, módulo 1; módulo 6). Desta forma, para que seja efetiva e completa, a conexão deve ocorrer em três planos: físico, pedagógico e de gestão.

Esse último é valorizado em um módulo específico cujo papel é orientar para que os currículos, os projetos, o departamento financeiro e também o setor administrativo de uma instituição escolar sejam transferidos integralmente para a rede. Isso requer não somente a transmissão dos dados da escola para um programa de computador, mas também o comprometimento e a habilidade de gestores e educadores em lidar com esses dados e, por fim, uma transição de hábitos com base em “novas competências”, capazes de orientar as atividades de ensino para a sociedade em rede (SEED/MEC, 2008, módulo 6).

Essas “novas competências para aprender, ensinar, trabalhar e se relacionar com os demais” (SEED/MEC, 2008, módulo 1), considerando a competência como uma “capacidade cognitiva” para resolver problemas no dia-a-dia, são retiradas da obra de Philippe Perrenoud, *As dez novas competências para ensinar* (PERRENOUD, 2000 apud SEED/MEC, 2008, módulo 1). Constam dessa listagem atitudes semelhantes aos quatro novos pilares da educação (DELORS, 1999), conforme explana a imagem nº 4.

Classificadas na segunda etapa de “Gestão Integrada de Mídias” como “estratégias criativas e de novas aprendizagens” (SEED/MEC, 2008, módulo 6), as “novas competências” têm como finalidade estimular o estudante a buscar informações de forma autônoma, provocando questionamentos e criando situações comunicativas por meio de “comunidades colaborativas”. O quadro de “novas competências” retirado do material didático do PME demonstra em dez passos como se dá esse processo:

Imagem 4 – Novas competências



Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 6.

O modelo de convivência, sendo a rede, implica em um novo ambiente escolar envolvido em paradoxos, pois estimula o individualismo radical (OLIVEIRA, 2008) e ao mesmo tempo menciona o “trabalho em equipe”. Os próximos itens deste capítulo se encarregarão de abordar esse ambiente, por essência, comunicativo.

4.2.2. “Mais comunicação para melhorar a educação”¹³⁷

Grosso modo, a comunicação é concebida pelo PME como “um campo de trocas”, uma ação que visa tornar comum e, portanto, vincular os sujeitos (SEED/MEC, 2008, módulo 1; módulo 4; módulo 9). Esse, aliás, é o sentido geral atribuído ao verbo comunicar, derivado da palavra latina *comunicare* (MARTINO, 2007; WILLIAMS, 2007).

O conteúdo dos módulos revela mais atribuições à comunicação:

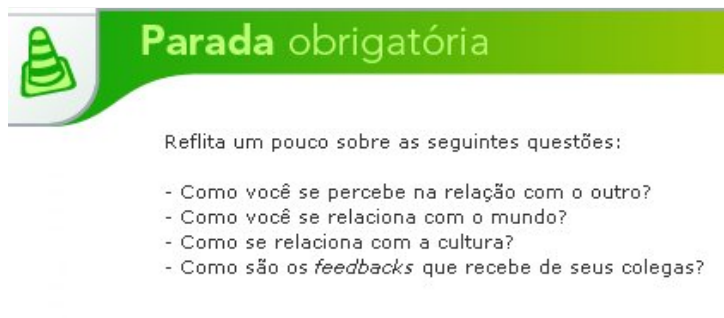
- a) Interação entre cursista e material didático, por meio da leitura e do debate de textos;
- b) Diálogo entre cursistas, tutores e professores no ambiente virtual de aprendizagem;
- c) Ação a ser proposta no ambiente escolar por meio das tecnologias e que visa modificar (e “melhorar”) a educação;
- d) Produção para a mídia, que neste trabalho também é denominada performance midiática¹³⁸.

As alíneas “a” e “b” são recorrentes nas etapas do curso, sobretudo, quando há intenção de simular um diálogo ou despertar reflexões. As “paradas obrigatórias” dos módulos conceituais, realizadas em forma de questionamentos e usando tratamento direto e informal em terceira pessoa do singular (“você”), são exemplos de como o PME entende comunicação como interação:

¹³⁷ Este título foi retirado do módulo intermediário de “Rádio”.

¹³⁸ A expressão “performance” para tratar da produção para as mídias foi usada no item 4.1 e será esmiuçada com o correr deste capítulo.

Imagem 5 – “Parada obrigatória”



Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 1.

Na realização das atividades para avaliação, ao final de cada etapa, tal interação visa ultrapassar a relação do cursista com o material didático, buscando alcançar possibilidades de contato entre outras pessoas, por meio da rede. Todas são orientadas para este fim.

Atividade 1 – O tema desta etapa é a Mudança - vamos refletir como a mudança vem acontecendo no nosso dia-a-dia. Como estamos lidando com a abrangência e a atualização das informações, com as novas formas de comunicação e com mediatizadas por tecnologias que impulsionam novas maneiras de aprender. Para analisar este tema, a proposta deste período é debater com seus colegas no Fórum "Analisando a Mudança" (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Esta modalidade da comunicação do curso não é possível averiguar profundamente, tendo em vista que depende de informações que ultrapassam o documento do material didático. De que forma os textos, os debates e as conversas são estabelecidos no ambiente virtual de aprendizagem? Há, de fato, ação dialógica (FREIRE, 2006) nas interações entre o curso, os cursistas e os tutores, por meio da rede? Buscar respostas para estas perguntas seria tarefa para outra pesquisa e, também, para uma reflexão mais aprofundada sobre a experiência¹³⁹ dos cursistas. Não é o caso deste trabalho, que se dedica a analisar o conteúdo de documentos como projeto básico e material didático do PME.

De volta ao texto, na seção *Quais os desafios da educação?* do módulo introdutório e conceitual há consideração a respeito do que foi disposto na alínea “c” e corresponde ao título desta seção: comunicação como proposta de “mudança” e de “melhoria” para a educação. O PME parte do pressuposto de que há problemas na formação dos cidadãos e, também, no modelo de educação proposto historicamente pelas escolas. Problemas que foram gerados em

¹³⁹ Considera-se como “experiência” a vivência, de fato, de determinada situação; o envolvimento real dos sujeitos em determinada ação e não simplesmente a comunicação do que é vivido. O “privilegio da experiência” será tratado mais adiante (ADORNO, 2009, p.p. 42 – 44).

decorrência das “transformações sociais”, das exigências do mercado e da dificuldade de os professores adaptarem-se a essa “nova realidade”.

Com base na afirmação que faz o texto do material didático (SEED/MEC, 2008, módulo 1), medidas devem ser tomadas considerando o potencial comunicativo da sociedade em rede e a conjuntura deste modelo emergente. A comunicação é uma ação orientada a fim de atender às “novas demandas” do capitalismo avançado.

Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração do sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico em si mesmas, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Em *Interação entre Comunicação e Educação*, seção também localizada no módulo introdutório e conceitual, essa ideia de transformação da educação a partir da ação comunicativa é reforçada. O instrumental da comunicação é identificado como elemento importante para a convivência entre as pessoas e, portanto, para a orientação das mesmas a lidar com a vida (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

A comunicação é considerada pelo PME uma atividade cognoscente e que possibilita troca de linguagens, sentimentos, opiniões e vivências. É da ordem da comunicação ações humanas como “entrar em sintonia, aproximar, trocar, intercambiar, dialogar, expressar, influenciar, persuadir, convencer, solidarizar, tornar transparente, comungar” (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Neste ponto, a concepção de comunicação do curso aproxima-se do entendimento de Freire sobre o diálogo, que requer envolvimento objetivo e subjetivo entre os falantes e ouvinte (FREIRE, 2006, p. 66).

Compõem informações visuais desta etapa do curso fotografias que representam sujeitos em atividade: senhor tocando violão, meninas cochichando ao pé do ouvido, moça diante a tela do computador, garota escrevendo, turma em sala de aula, bailarina realizando um movimento, jovem falando ao telefone, três mulheres conversando. Estas são imagens de pessoas que se comunicam sob diversos modos e por meio de várias ferramentas, seja seu próprio corpo ou outro corpo estranho. A comunicação, portanto, é apontada como viável tanto em um contexto presencial como em outro que envolva distâncias, diferenças de tempo e objetos de mediação.

Com exceção do senhor ao violão, da jovem que escreve e da bailarina, que demonstram concentração no em seus fazeres, todas as pessoas estão com semblante sorridente, afinal, estão realizando uma “comunhão” (FREIRE, 2006). Por meio de texto e imagem, o PME demonstra a intenção de equiparar a comunicação ao êxito na convivência humana, ao prazer e à felicidade.

Este pensamento é recorrente no campo da Comunicação, no entanto, conforme o contraponto apresentado no segundo capítulo, Ciro Marcondes Filho (2008) rejeita a ideia de que sempre que há ação comunicativa, há também diálogo e, conseqüentemente, entendimento. Para o autor, são instâncias de relacionamento dos seres humanos com o mundo que se diferenciam. É possível que as pessoas pronunciem-se, escutem-se, retornem suas mensagens, mas difícil é garantir que algo muda na relação entre os seres mediante um processo comunicativo (MARCONDES FILHO, 2008). E, se há mudança, nada corresponde à felicidade como resultado, tendo em vista que “falas são tentativas de manipulação” (MARCONDES FILHO, 2008, p. 31).

A dúvida de Marcondes Filho é importante ser ressaltada neste momento da análise do material didático do PME, pois, tal como foi reproduzido e, também, conforme se vê em outros momentos do curso, o sentido de “sucesso” ou “fracasso” entre professores e estudantes é atribuído à “falta de diálogo” e à “dificuldade” de o professor ouvir e se fazer ouvir.

Com base em Marcondes Filho, comunicação é “exceção” e não uma “regra” (MARCONDES FILHO, 2008). No entanto, para o PME, tudo depende do desempenho individual de cada ser que tenta dialogar. Afinal, pessoas que conseguem expressar o que pensam e o que sentem por meio de suas atitudes comunicativas alcançam o objetivo de melhorar suas relações (SEED/MEC, 2008, módulo 1; módulo 4; módulo 9). Conforme ressalta o documento:

Nos vários ambientes que freqüentamos, nos comunicamos como pessoas realizadas ou insatisfeitas, abertas ou fechadas, confiantes ou desconfiadas, competentes ou incompetentes, egoístas ou generosas, éticas ou aéticas. Todas essas variáveis interferem nos vários níveis e ambientes de comunicação pessoal, grupal e organizacional (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Nos módulos básico e intermediário de “Rádio”, a comunicação também é identificada como ação que deve garantir satisfação às pessoas. Ao difundir o conceito de “Educomunicação”, por exemplo, a etapa básica considera que é tarefa das ações comunicativas ampliar as “habilidades de expressão dos membros das comunidades”

(SEED/MEC, 2008, módulo 4) de modo que estes não se reprimam, se sintam dispostos a falar e, conseqüentemente, construam ambientes democráticos.

A premissa é de que a ação comunicativa, tal como vislumbrou Habermas (JESUS, 1995; HABERMAS, 2008; SIGNATES, 2009), cria um ambiente intersubjetivo cuja pronúncia da palavra pode ser capaz de revelar pensamentos e identificar um consenso. Uma situação ideal de relacionamento seria provocada por deliberação (HABERMAS, 2008), conforme revela a fotografia abaixo.

Imagem 6 – Estudantes debatendo e produzindo rádio



Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 9.

Sentido semelhante tem o conceito de “ecossistema comunicativo” (GOTTLIEB, 2002) reproduzido pelo material didático do PME:

...ecossistemas comunicativos são espaços onde professores, funcionários, alunos e seus pais ou responsáveis, sentam, dialogam e discutem os problemas da escola, da comunidade ou mesmo do Estado, de forma franca e aberta, usando os recursos tecnológicos sempre que possível para potencializar essas relações (SEED/MEC, 2008, módulo 9).

A seção que trata dos ecossistemas no módulo intermediário de “Rádio” apresenta programas gravados nas escolas que, a partir do “protagonismo juvenil”, pede a professores, coordenadores e, enfim, a todos os trabalhadores das escolas que se comuniquem melhor, sem “ruídos”, a ponto de aprimorar o relacionamento no ambiente escolar.

Conforme estabelecido no roteiro a seguir, o fato de os estudantes tomarem o microfone e abordarem o que aparentemente lhes incomoda (no caso, a falta de diálogo) é considerado um ato comunicativo que empodera, garante auto-estima, enfim, modifica a

convivência. Essa, conforme vislumbra o NCE ao longo dos módulos de “Rádio”, é a contribuição da comunicação “para melhorar” a educação (SEED/MEC, 2008, módulo 9).

Roteiro:

“Nas Ondas do Amadei”

Spot produzido pela EME José Amadei (SP)

Transcrição do áudio:

Efeito sonoro vocal

Locutor: Estamos aqui na Rádio Nas Ondas do Amadei. E o tema do programa de hoje é “O Fluxo de Comunicação nas Escolas”. Agora, temos um pedido na agulha. Solta o som DJ!

Coro canta:

Estava a diretora no seu lugar

Veio a coordenadora lhe perguntar

A assistente respondeu

O professor não entendeu

O aluno não entendeu

E a dúvida cresceu

Efeito sonoro vocal

Locutor: E como dizia o Velho Guerreiro: “Quem não se comunica, se estrumbica”. E agora um momento utopia.

Cantor e coro:

Eu queria ter na escola simplesmente

Um bilhete coerente

Do que nós vamos fazer

Que comunicasse o mesmo a toda gente

Transformando a escola

Num lugar bom de se viver

Efeito sonoro vocal

Locutor: E por hoje é só pessoal, e continuem ligados...

Locutor 2: Nas “Ondas do Amadei”

(SEED/MEC, 2008, módulo 9)¹⁴⁰.

Não há atividade educativa que sobreviva sem a comunicativa, tendo em vista a necessidade do diálogo na relação de ensino-aprendizagem e também na sociabilidade de modo geral (SEED/MEC, 2008, módulo 9). Isso é o que diz o texto que inspirou esta seção. “Mais comunicação para melhorar a educação” considera que o rádio pode contribuir com a falta de diálogo nas escolas e com o que “impede a socialização do conhecimento” (SEED/MEC, 2008, módulo 9).

No entanto, o que o as palavras grifadas no roteiro sugerem é que a necessidade dos estudantes não é simplesmente de falar, ouvir ou dialogar. É por clareza ou, melhor dizendo, por garantia de que a fala dos adultos será homogênea, perfeita e tenha o mesmo sentido para todos. Não há mais espaço para divergências ou para não entendimentos em uma ação comunicativa considerada bem sucedida.

¹⁴⁰ Grifos meus.

Tal situação remete à preocupação dos teóricos frankfurtianos com as atitudes totalitárias do cotidiano, muitas delas, contraditoriamente, orientadas ao mesmo fim que estipula o PME: a benfeitoria nas relações humanas, a sociabilidade sem alardes. Adorno alerta sobre esse risco em inúmeras passagens. Uma delas, na *Dialética Negativa* (2009), quando versa sobre “privilégio da experiência” humana rumo à tomada de consciência, o autor destaca um raciocínio básico de que comunicar o real entre os sujeitos pode não significar necessariamente o real do mundo. Pelo contrário, comunicar determinada ação ou proposição pode servir para camuflar essa ação ou proposição, tendo em vista que não exige a vivência, de fato.

O critério do verdadeiro não é a sua comunicabilidade imediata a qualquer um. É preciso resistir à compulsão quase universal a confundir a comunicação daquilo que é conhecido com aquilo que é desconhecido, e mesmo a colocá-la se possível em uma posição mais elevada, uma vez que atualmente cada passo em direção à comunicação líquida e falseia a verdade (ADORNO, 2009, p. 43).

Identificar a melhoria dos relacionamentos por meio da comunicação pode não significar, de fato, melhoria para esses relacionamentos. Esse é um dilema universal, vale ressaltar, ao qual os “ecossistemas comunicativos” devem estar atentos, sob pena de encerrarem as possibilidades de contradição, que são humanas, e imergirem em um único modo de vida: a “nova sociabilidade”, por exemplo, em conformidade com a estrutura do capital.

Tal raciocínio remete também à crítica feita por Herbert Marcuse ao homem unidimensional, de ação e preocupação únicas (para o bem e para a paz), produzido por uma sociedade em que até mesmo a tomada de consciência (individual e coletiva) é administrada e induzida por uma linguagem de conformidade (MARCUSE, 1967). “Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação” (MARCUSE, 1967, p. 93).

Para o autor, “designação, asserção e imitação” são ações garantidas pela publicidade. Ou seja, pelo que se diz, mas não essencialmente se faz; pelo que é tornado público por meio de palavras que não restam dúvidas de sua veracidade, mas que não fundamentalmente ocorrem. Os sentimentos de satisfação e felicidade escondem a verdadeira condição de miséria, de apartamento, de ruína humana. Na Escola Municipal José Amadei, de São Paulo, por exemplo, revelada no roteiro reproduzido e transcrito pelo PME (SEED/MEC, 2008, módulo 9), quais contradições estariam camufladas na exigência de clareza feita ao bilhete do professor?

Os módulos introdutório e intermediário de “Rádio” reconhecem que a comunicação não é eficaz por “um passe de mágica”, no entanto, ressalta que as experiências da Educomunicação são em maioria bem sucedidas (SEED/MEC, 2008, módulos 4), tendo em vista o potencial do rádio para mediar diálogos “que nem sempre são possíveis face a face” (SEED/MEC, 2008, módulo 9).

A sugestão do módulo intermediário, especialmente, é que a autonomia dos sujeitos está para ser “criada” (SEED/MEC, 2008, módulo 9) conforme o desenrolar das ações comunicativas. De modo que, portanto, o debate e a crítica não foram descartados e serão gerados com o desenvolvimento da intersubjetividade. Como a discussão pode ser instaurada, de fato, se não se aceita o que é falível, as dificuldades de fala, nem mesmo a falta de clareza ou de disposição dos sujeitos?

Além de útil para a educação como forma de garantir a socialização, a comunicação, para o PME, pode ser a educação em si mesma. Na seção *Interação entre Comunicação e Educação* do módulo introdutório, localiza-se um questionamento que reforçará este raciocínio: “como a educação se relaciona com a comunicação?”. O texto situa o ato de educar com o sentido de *Paidéia*, ou seja, da orientação de sujeitos para a vida (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Em seguida, desenvolve o raciocínio de que a educação, uma atividade eminentemente formadora para a emancipação, requer diálogo e relação entre os sujeitos. Logo, conclui que educação tem o sentido não somente de informação e transmissão de conhecimento, mas, sobretudo, de comunicação.

No texto do PME não se distingue diálogo de ação comunicativa, pois ambas as atividades humanas são ponderadas como complementares ao processo de formação. Educar, para o módulo conceitual do curso, é estimular “habilidades de compreensão, emoção e comunicação” (SEED/MEC, 2008, módulo 1) entre os sujeitos e seus mundos. “Educar também é ajudar a desenvolver todas as formas de comunicação, todas as linguagens: aprender a dizer-nos, a expressar-nos claramente e a captar a comunicação do outro e a interagir com ele” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Outro tópico, ainda na mesma etapa, questiona: “o que determina a nossa visão de mundo”? O tema da relação entre os sujeitos, que podem enxergar-se de vários modos, é retomado. Um texto breve, de quatro parágrafos, indica que todas as pessoas têm informações de si e do outro e que nem sempre conseguem organizar. Por isso existe a crise, a contradição, os conflitos e os problemas de fala (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

A percepção da visão de mundo, para o texto, parte justamente da organização das ideias e da possibilidade de pronunciá-las rumo ao consenso (COUTINHO, 2008b; COELHO,

2008; MORAES, 2010). O contrário disso indica, conforme o texto, o “caos”, a “desordem”. Tal organização de ideias, por sua vez, ocorre na medida em que as pessoas se comunicam e estão abertas ao processo relacional do diálogo. Quanto mais comunicação, mais organização. Uma é em decorrência da outra.

É no processo de comunicação que essa desorganização diminui, que consigo encontrar áreas de significação no caos, no "inconsciente" tanto meu como no do outro. O outro lê nas entrelinhas do não-verbal, do que sugiro, do que deixo escapar, da entonação e me devolve a sua leitura, que me ajuda a ler-me, a compreender-me a partir da sua leitura. Se as interpretações de muitas pessoas sobre mim são convergentes, se coincidem no essencial, a minha leitura sobre mim mesmo se modificará (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Vale arriscar que a “partilha” da comunicação, para o PME, quanto mais é repetida no sentido de “melhoria” pra as relações humanas, mais adquire um sentido ideológico (COELHO, 2008; VIANA, 2008), tendo em vista que esconde um fato da realidade social: o conflito. Para Coelho (2008), Coutinho (2008b) e Moraes (2008), a tarefa da hegemonia é repetitiva e opera para formar juízos de valor que recusem, contraditoriamente, a “batalha de ideias”.

O PME faz menção, direta ou indiretamente, ao pensamento de Paulo Freire que, em *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2011), *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 2006) ou *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), postulou sobre aproximações entre educação e comunicação como atos construtores de consciência.

É imprescindível ressignificar as idéias de Paulo Freire para o mundo digital. É preciso criar condições para que os alunos das escolas públicas tenham condições de ler o mundo digital e reescrever a sua própria história; a história do mundo e da sociedade conectada, na qual ele se encontra inserido (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

No entanto, o que o PME não apresenta é o conceito de consciência a que se refere Freire, isto é, a consciência de classe e, portanto, derivada da mediação dos seres sociais e do reconhecimento das contradições do mundo a partir do trabalho. Em nenhuma definição sobre comunicação do PME há qualquer menção sobre o que vem a ser um “antidiálogo” (FREIRE, 2005) ou sequer uma tentativa de relacionar os processos de aprendizagem à estrutura do capital, às relações antagônicas entre as forças produtivas e, conseqüentemente, ao trabalho real do cursista.

O PME tampouco revela que o compartilhamento de “palavras verdadeiras”, em atitudes dialógicas, como possibilidade de formação para a libertação dos sujeitos, depende do

reconhecimento das “palavras falsas” (FREIRE, 2005). Ou seja, do reconhecimento do humano e de como está configurado esse humano em um mundo social.

O diálogo, para Freire, é resultado de uma ação relacional livre de assujeitamentos ou dominações e não necessariamente algo que deve ocorrer para a satisfação coletiva. Se comunicação e educação, para Freire, têm o mesmo propósito, isso não quer dizer convivência pacífica, mas sim oriunda de uma crise maior, a crise da “transitividade crítica” (FREIRE, 2011).

Nos itens 3.2.4 e 3.2.5. o tema da conscientização por meio da comunicação será retomado, considerando a ideia de performance e também os pilares da educação para o século XXI “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1999). Antes, porém, é preciso comentar brevemente o que vem a ser o suporte da “mídia” para a comunicação vislumbrada pelo PME.

4.2.3. Mídia “nova” e “antiga”: ferramenta de interação com o mundo

Este item analisará a subcategoria “mídia”, identificada desde o projeto básico do PME como uma ferramenta, um suporte ou um complemento da ação comunicativa (SEED/MEC, 2005). “Termo usado para referenciar um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação. Literalmente ‘mídia’ é o plural da palavra ‘meio’, cujos correspondentes em latim são ‘media’ e ‘medium’, respectivamente” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Gravados em primeiro plano no vídeo que abre o curso e deseja boas-vindas aos cursistas, os autores José Manuel Moran e Maria Elizabeth B. de Almeida dão caráter multifacetado para as “mídias”, indicando que podem ser um transmissor de cultura, um aparato que traduz conhecimento e também um resultado da produção estudantil.

As mídias podem ser usadas como apoio ao processo de ensino e aprendizagem e também para “fazer coisas novas”, que sem elas seriam impossíveis. Podem ser usadas também para interpretá-las e avaliá-las como um elemento cultural, como um elemento educativo e, também, para divulgar, para publicar tudo o que os alunos produzem, por exemplo, na Internet. (...) E não paramos por aí. A música, a dança, os vídeos, os livros, as animações e diferentes materiais, mídias e tecnologias, podem contribuir de maneira significativa para os processos de ensino e aprendizagem. (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

No tópico destinado a responder “o que é mídia”, o PME intercala texto e imagens que dão a entender que “mídias”, no plural, correspondem a qualquer aparato que amplia a

expressão e o alcance da expressão humana. Podem ser, também, um produto ou conteúdo gerado por estes mesmos aparatos.

Para exemplificar, cinco imagens são encadeadas: telas e olhares entrecruzados, em tom azul; letreiro colorido apresentando a palavra “color” (cor); homem segurando um alto-falante; garoto com o fone de ouvido na cabeça; pessoas correndo em uma cena congelada. Tais imagens indicam várias possibilidades de transmissão de informação e conhecimento, sendo todas facilitadas por meio de “mídias”.

Com base nessa ideia de que “mídia” é meio técnico e é também resultado deste e de outros meios técnicos; considerando, ainda, que a palavra “mídia” requer um estudo conceitual preciso, sob o risco de ser usada com simplificações em demasia (SANTAELLA, 2003); o PME desenvolve uma “evolução” histórica do termo. Nesta, destacam-se marcos de três décadas: 1920, o advento do rádio em todo o planeta e o uso do termo “meios de comunicação de massa” por estudos da psicologia e da sociologia; 1930, a criação da televisão em 1939 e sua popularização nas décadas seguintes, alcançando, a partir de 1960, a possibilidade de “homogeneizar os sistemas de educação” (SEED/MEC, 2008, módulo 1); e, por fim, a passagem de 1960 para 1970, com o desenvolvimento do pensamento de Marshall McLuhan sobre a extensão dos sentidos humanos a partir de aparatos técnicos.

Acompanham tal “evolução” as seguintes imagens: a) 1920: moça sentada em uma poltrona ouvindo rádio, um aparelho de madeira e com medidas largas; b) 1930: sala de aula, quadro negro ao fundo com escritos desfocados e uma tela de vídeo à direita, em primeiro plano, com a reprodução do quadro negro de forma nítida; 1960: Reprodução da capa do livro de Marshall McLuhan, *Os meios de comunicação como extensões do homem*, cuja data indica 1979.

Na sequência, o módulo introdutório destaca o mesmo histórico marcado por “transformações”. Conforme assinala o autor Wilson Dizard (1998), mencionado pelo PME, tais transformações dos “meios de comunicação de massa” teriam sido:

1ª. Transformação

Introdução, no século XIX, das impressoras a vapor e do papel de jornal barato, que resultou na edição de jornais, livros e revistas em grande escala.

2ª. Transformação

Introdução da transmissão por ondas eletromagnéticas - o rádio em 1920 e a televisão em 1939.

3ª. Transformação

Produção, armazenagem e distribuição de informação e entretenimento estruturados em computadores (DIZARD, 1998 *apud* SEED/MEC, 2008, módulo 1)¹⁴¹.

¹⁴¹ Grifos do autor.

A referência evolutiva de Dizard, por conseguinte do PME, é baseada em mudanças de padrões tecnológicos: da impressão para a emissão; da emissão à gravação e distribuição de conteúdo.

O conceito de mídia não evolui com base, por exemplo, na distribuição dos territórios entre os continentes europeu, americano e asiático pelas agências de notícias, ainda no século XIX (MATTELART, 2000, p. 48). Ou, pela “invenção” do “cinema do fronte” e a criação da *Universum Film AG* (UFA), produtora estatal alemã, que produziu documentários para justificar, com argumentos plausíveis, tanto a primeira quanto a segunda guerras mundiais (MATTELART, 2000, p. 67). Ou mesmo, usando uma experiência recente, a mídia não é considerada “nova” a partir de eventos como a reunião dos sete países mais ricos do mundo em 1995, na Bélgica, para um debate sobre as “infovias da informação” e o estabelecimento da livre-concorrência dos mercados na Internet (MATTELART, 2000, 142).

Não há a consideração, em suma, de que a história da mídia, como defende Mattelart (2000; 2009), é também a história da consolidação do capitalismo e da necessidade de se unificar mercados e estabelecer fluxos livres de produção de mercadorias e de modos de consumo. Não há menção ao desenvolvimento de instituições que se estabeleceram em diversos ramos da indústria, do comércio e do mercado financeiro (setores de eletrodomésticos, editoração, agências de notícias, radiodifusão, estúdios, produtoras, telemática, telecomunicações, informática etc.) ou mesmo relação entre Estado, sociedade e comunicação. Tampouco são evidenciadas e discutidas questões de regulação, legislação e interesses econômicos e políticos na conservação de “aparelhos privados de hegemonia” (COUTINHO, 2008b; MORAES, 2010).

A mídia enquanto instituição seria plenamente ignorada se não fosse alguma menção, por exemplo, nos módulos básico e intermediário de “Rádio”. São definidas “categorias” para as emissoras e chega-se a comentar o sentido de termos como “comercial”, “educativa”, “pública”, “livre”, “comunitária” e “pirata”. No entanto, não há explicações sobre como cada modelo de rádio se instaura e como se conquista uma concessão de radiodifusão, por exemplo.

Há um breve histórico que narra a instalação do rádio no Brasil, o envolvimento do governo de Getúlio Vargas com a “novidade” e os propósitos educativos do pesquisador Roquette Pinto, entusiasta da Rádio Clube do Rio de Janeiro (SEED/MEC, 2008, módulo 4; módulo 9). Também, há um mapa indicando quantas rádios há em cada estado, no século

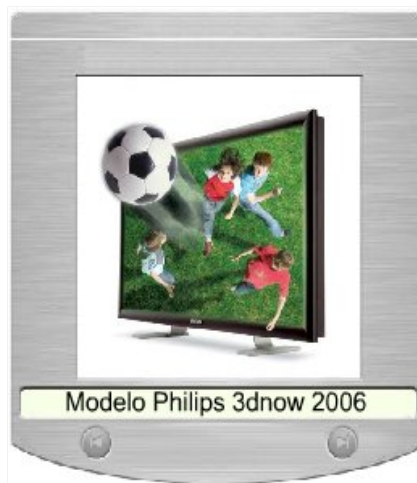
XXI. Entretanto, não há comentários contextualizados sobre os grupos empresariais que comandam as redes e as emissoras, bem como seu atrelamento com a política nacional.

A mídia, ainda, poderia ser conceituada com base na trajetória dos trabalhadores da indústria cultural (MATTELART, 2010) e/ou de grupos subalternos (MARTIN-BARBERO, 2008) que, ao longo da história, produziram seus próprios “meios de comunicação”, tais como jornais de movimentos sindicais, jornais de bairro, cinematógrafos ambulantes ou rádios livres (COUTINHO, 2008a). O PME poderia, também, para tratar de mídia, partir da história dos intelectuais do campo e do desenvolvimento de teorias que vislumbraram determinadas ideias (MATTELART & MATTELART, 1999).

No entanto, há uma opção demarcada. No módulo básico “TV e Vídeo”, por exemplo, a seção *TV Digital* apresenta ao cursista a “novidade” dos próximos anos e sugere que, com a mudança do padrão tecnológico, quem assiste a um canal de televisão poderá também interagir, responder, reenviar seu próprio conteúdo. Há, inclusive, uma atividade que pede ao professor que escreva um texto imaginando como seriam as possibilidades de produzir, na escola, material para a TV digital.

Pense no espectro eletromagnético como uma auto-estrada que liga as redes de TV e o aparelho de TV de sua casa. A TV analógica é um grande caminhão carregado que usa a estrada toda para levar a imagem até você. O caminhão é tão grande que ele não deixa espaço para ninguém poder voltar. É uma estrada de mão única. A TV Digital usa pequenos caminhões que ocupam apenas parte da estrada, pois a carga que eles tem que levar é menor. A estrada ainda é a mesma, o que mudou foram os caminhões. Esses caminhões agora podem utilizar a estrada como uma via de mão dupla. E isso é a revolução da TV digital. Esse retorno faz com que o espectador possa interferir diretamente na programação (SEED/MEC, 2008, módulo 5).

Não há um contraponto para o “avanço” da tecnologia. Não é dito ao cursista como o governo brasileiro resolveu aderir ao padrão digital para emitir sinais de radiodifusão, como foi feita a escolha do modelo de transmissão e sequer que a interatividade ainda é uma incógnita para pesquisadores das áreas das engenharias. A fotografia que segue, retirada do Módulo 5, ilustra o tratamento dado à questão, com imagens de um jogo de futebol que pode até mesmo virar realidade, tamanha a potência tecnológica da TV Digital, cuja marca “Philips” é facilmente identificada.

Imagem 7 – “Modelo de TV”

Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 5.

Ainda no módulo básico “TV e Vídeo”, há considerações sobre a “evolução” da indústria de eletrodomésticos e os diversos formatos de aparelho desenvolvidos desde o advento da TV, na década de 1930. Tal “meio de comunicação de massa”, para o PME, “já nasceu comercial” e é equiparada a “um representante do *status quo*”, no entanto, merece atenção e debate, pois está em toda parte. “Para a maioria dos brasileiros, sobretudo para os mais economicamente desfavorecidos, a televisão se constitui na única fonte de informação” (SEED/MEC, 2008, módulo 5).

O termo “mídias” é mencionado independentemente dos processos históricos e de como as instituições lidam com os mesmos. Deve, pelo contrário, reforçar o padrão tecnológico que cada aparato reproduz como forma de considerar a linguagem que cada um é capaz de produzir.

O termo mídias no plural visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação (SANTAELLA, 1992, p. 138, *apud* SEED/MEC, 2008, módulo I).

Paralelamente a essa ideia, o PME desenvolve que a “evolução” tecnológica apresenta como resultado, nos dias de hoje, “novas” e “antigas” “mídias”. Essa divisão também é retirada da obra de Dizard (1998). O antigo pertence ao mundo analógico e o novo ao digital. O antigo engloba os impressos, o rádio e a televisão. Já o novo diz respeito a toda tecnologia de informação e comunicação produzida a partir da “consolidação” da Sociedade da Informação. O antigo emite um ou no máximo dois tipos de linguagem (escrita, sonora,

visual); o novo tem como função principal o hipertexto e as funções múltiplas em um único aparelho.

Os módulos específicos de mídia incorporam a mesma definição. No módulo básico “Material Impresso”, por exemplo, é estabelecida discussão sobre uma possível “morte do livro”, tendo em vista outros suportes mais “atuais”. Há, em decorrência desse debate, a consideração de que, ainda que transportados para as bibliotecas virtuais da rede, a proposta do livro, que é a transmissão da linguagem escrita, não deve “morrer”, tendo em vista seu “valor” formativo e cultural (SEED/MEC, 2008, módulo 3). Um texto do colunista de jornal Carlos Heitor Cony, publicado na Folha de São Paulo em 2000, é usado para referendar essa preocupação entre o “antigo” e o “novo”.

Discutir a sobrevivência do livro, como objeto material, é ocioso. Como produto industrial, ele estará sujeito às transformações da técnica e da circunstância. Agora, o espírito da letra, a necessidade da letra como símbolo de expressão, reflexão e comunicação, isso nada tem a temer da linguagem digital. Pelo contrário: ela ajudou a velha letra, que nossos ancestrais grafavam na pedra ou na madeira, a vencer a força e a comodidade da imagem (SEED/MEC, 2008, módulo 3).

A divisão entre mundo antigo e mundo novo ultrapassa a questão do padrão tecnológico. Surge, também, para justificar a postura da educação mediante novas agendas e novas “demandas sociais”. O “antigo” é definido como fechado, elitista, purista, não permite hibridismos entre a escola e o mundo social, a cultura e o trabalho. Já o “novo” é dinâmico, veloz, perspicaz, exige novas competências, está aberto ao que os estudantes trazem da rua ou de suas casas, é múltiplo e, sobretudo, integrado às tecnologias.

Durante muitos anos, acreditou-se que a escola fosse um lugar protegido, neutro, distante das manifestações sociais transformadoras, por imaginá-la um lugar inócuo, como se fosse possível concebê-la sem a sua história, sem suas inter-relações com a cultura ou com a realidade, sem os conflitos que lhe são inerentes. Atualmente não entendemos que a escola seja considerada de forma apartada de sua comunidade e da realidade que a cerca, ela está imersa na cultura, na comunidade, na representação social e política, em contínua interação com o seu contexto (SEED/MEC, 2008, módulo I).

Nessa proposição, também é estipulada uma “diferença” para o perfil do educador, que deve também ser o mediador da tecnologia. No módulo “Gestão Integrada de Mídias”, os professores são divididos entre “humanistas” e “tecnológicos”, guardando consigo características que podem contribuir ou não com a instalação da “nova sociabilidade” na escola (SEED/MEC, 2008, módulo 6). Conforme o texto do PME, um perfil e outro de

trabalhador oscilam entre a resistência e a admiração. O que gera “tensão” e deve “ser evitado”.

Os humanistas dizem que as tecnologias são importantes, mas, em geral, resistem a uma utilização mais ampla, inovadora. Permanecem ancorados na sala de aula como espaço de resistência, fora do qual não vale a pena avançar. Os educadores tecnológicos, impulsionados por administradores em busca de resultados, ampliam mais e mais o número de alunos atendidos simultaneamente, focam predominantemente o conteúdo, a auto-aprendizagem e limitam a interação ao mínimo porque encarece dramaticamente os custos (SEED/MEC, 2008, módulo 6).

A velocidade das mudanças na cultura e na história é equiparada à velocidade com que novas tecnologias são inseridas no cotidiano das pessoas. De modo que alternativa ao “mundo antigo” torna-se o uso da Internet e da mídia, bem como as possibilidades de produção de linguagem e conteúdo que essas oferecem. A partir desse cenário disposto a ser rompido, o PME indica alguns passos rumo a “adentrar criticamente nessa sociedade”. Sobre a questão da leitura e da consciência crítica, este trabalho dedica os próximos itens.

4.2.4. Leitura Crítica para “viver juntos”

De acordo com o disposto no segundo capítulo deste trabalho, a realização da crítica ocorre mediante uma postura filosófica de negação e questionamento radical da cultura (ADORNO, 1996), da estrutura societal e do modo de produção capitalista. Crítica é inquietação, lembra Marcuse: “O fato de a grande maioria da população aceitar e ser levada a aceitar essa sociedade não a torna menos irracional e menos repreensível” (MARCUSE, 1967, p. 17).

Tal inquietação diz respeito a todas as dimensões da vida humana, com suas potencialidades e seus mitos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995; 2009). A postura de dúvida é estabelecida para a relação básica entre sujeito e objeto como sendo esta toda presença dos seres no mundo. Preocupada com a exatidão do método, que cega, a crítica questiona até mesmo a *práxis* como proposta absoluta de transformação da realidade de dominação entre indivíduos e grupos (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1995a; 1985b).

A postura crítica dos teóricos críticos frankfurtianos influenciou as Ciências Sociais e Sociais Aplicadas, bem como os estudos da Comunicação, ao longo de boa parte do século XX. O potencial discursivo da negação, contudo, foi considerado “esgotado”, na medida em que, na América Latina, optou-se pelo desenvolvimento de teoria e prática que

experimentassem e, assim, apontassem saídas para a “dominação”, rumo à emancipação humana (BERGER, 2007).

Nesse contexto e, também, com base em sua experiência de alfabetização na zona rural, no Brasil e no Chile, Paulo Freire desenvolveu um método para a “conscientização” (FREIRE, 2011). Classificado como uma proposta de ação e reflexão, portanto *práxis*, este método visou retirar palavras do universo dos alfabetizandos e provocar seu letramento a partir do debate sobre seus significados.

A alfabetização, para este método, dar-se-ia em círculos de convivência e por meio de situações de fala. Conforme narra Freire (2011; 2005), os envolvidos no processo de “conscientização”, na medida de seu desenrolar, aprenderiam a “admirar” o mundo à sua volta, observá-lo e, assim, realizariam reflexões contribuintes de uma leitura que ultrapassa as palavras e seus sentidos (FREIRE, 2011).

A leitura crítica nasceu de uma idealização de *práxis* para que sujeitos, em fase de alfabetização, pudessem compreender suas relações de trabalho e de produção de história e cultura. Isso não quer dizer, entretanto, que a negação da postura crítica foi alheia à leitura crítica. Pelo contrário, Freire anunciou, na *Pedagogia do Oprimido*, que a verdadeira liberdade da conscientização está em reconhecer os estágios da dominação a partir da negação da realidade, da sujeição, do conformismo (FREIRE, 2005).

Inquietude e crise estão presentes, também, na definição de Freire sobre “transitividade”. Não se passa pela consciência ingênua e se alcança a crítica de forma ilesa. “Admirar” não quer dizer estar de acordo. Para a *práxis* da conscientização, seria preciso “ler” o mundo reconhecendo o que é camuflado e privativo pela ideologia dominante ou, nas palavras do autor, pela “cultura do silêncio” (FREIRE, 2005).

Inspirada nas ideias de Freire, a proposta de “leitura crítica da mídia”, por sua vez, teve início no Brasil em meados da década de 1970, por iniciativa da União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBC). Com base no primeiro capítulo deste trabalho, sabe-se que foi desenvolvido o projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC) junto a educadores da região Sudeste para tratar, especialmente, do conteúdo sensacionalista da televisão. Bem sucedido, o LCC revelou especialistas importantes para o campo da Comunicação, como José Manuel Mora e Ismar de Oliveira Soares. Também publicou obras de referência, como as “cartilhas” das Edições Paulinas sobre “leitura crítica” dos jornais, das histórias em quadrinhos, da televisão e da publicidade. Ainda, inaugurou uma forma de trabalhar que se estendeu pelas salas de aula de todo o país, até alcançar o PME.

Em um primeiro momento, o trabalho do LCC foi feito de forma “moralista”, de modo a “destrinchar” texto e imagem para desvendar conteúdos relacionados com “violência, sexo, estereotipagem, exploração da capacidade infantil de entender a realidade” (GOMES, 1986, p. 478) etc. Nos anos de 1980, a partir do “clima” da campanha pelas “Diretas Já” no país e da retomada do discurso pela cidadania, o LCC passou a trabalhar conteúdos voltados à interpretação da política nacional e internacional com grupos como sindicalistas, estudantes, trabalhadores rurais, entre outros (TILBURG *apud* GOMES, 1986).

No século XXI, o PME incorpora a proposta de “leitura crítica” ao seu projeto básico e ao seu material didático. De que modo propõe realizar tal tarefa? Com quais objetivos? Para responder a esses questionamentos é preciso compreender o que o curso entende como “leitura crítica” e em qual contexto sua proposta de formação se insere.

Vale destacar, conforme já foi comentado neste capítulo, que o cenário descrito pelo PME como estrutura societal, à qual todos os seres humanos devem estar preparados e inseridos, é de adesão à Sociedade da Informação, à globalização e às velozes mudanças exigidas pelos mercados. Deste modo, o módulo introdutório e conceitual pondera que “a globalização da economia e os avanços tecnológicos demandam, cada dia mais, a alta qualificação” e, ao mesmo tempo, que “as exigências de alta qualificação profissional e as demandas da sociedade são fatores de concentração de mercado, de renda, de competição global e de exclusão social” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

O PME, por meio dos autores que formularam seus conceitos, considera as injustiças do mundo como sendo resultado da realidade, mas que cabe ao “novo paradigma” de produção e compartilhamento do conhecimento, com a consolidação da Sociedade da Informação, vencer essa problemática. A tarefa da educação é, portanto, indicada pelo PME como dupla: capacitar e reformular comportamentos que se adaptem às novas propostas e sejam, da mesma forma, propositivos.

A mudança da qual falamos é aquela que altera os rumos da sociedade, via educação. O que é a nova sociedade? Com participação democrática nas decisões políticas, com justa distribuição de renda, com oportunidade de trabalho digno para todos, com equidade na fruição e produção da cultura, com liberdade de expressão e acesso à educação e saúde etc. (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

A expectativa de criar cidadãos melhores para produzirem uma realidade sem sofrimento impulsiona a proposta de formação do PME e, conseqüentemente, a proposta de leitura de mundo. A leitura crítica é parte da construção desta nova sociedade e ganha sentido

na medida em que é realizada dentro da mesma dicotomia em que se encontra a mídia. Os postulados antigos são confrontados com os novos e os cursistas devem fazer sua escolha.

A leitura crítica do PME requer que se identifique o mundo novo, em detrimento do antigo. Para tal fim o módulo conceitual fornece seus subsídios. O que se deve negar é justamente o que não deu certo: a tecnologia analógica, que não oferece possibilidades técnicas de interação (SEED/MEC, 2008, módulo 5); o comportamento da sociedade moderna, separada pelas instituições e pelos conflitos entre as nações, cujo resultado é a exclusão; o professor humanista, que resiste às novidades (SEED/MEC, 2008, módulo 1) etc.

A caminhada do planeta rumo aos novos padrões de sociabilidade é o que o PME considera legítimo e isto não se pode alterar. Ao longo dos módulos conceituais, “Integração de Mídias na Educação” e “Gestão Integrada de Mídias”, estão presentes termos como “inquestionáveis”, “incontestáveis”, “inegáveis” e outras expressões cujo sentido é frear a dúvida (SEED/MEC, 2008, módulo 1; módulo 6). A crítica tal como vislumbraram os teóricos críticos, conforme alertou Marcuse (1967), é “esvaziada” e ganha sentido literal de conflito – o que deve ser evitado.

O mesmo discurso é perceptível no relatório da Unesco (DELORS, 1999). Quando define como um dos “novos” pilares da formação da juventude “aprender a viver juntos”, o documento propõe que a Educação reformule também o seu tom de crítica e de combate, de modo a evitar comportamentos intransigentes e segregadores de qualquer natureza (entre nações, etnias, classes sociais ou mesmo indivíduos).

Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! (DELORS, 1999, p.p. 98 e 99)

Para o documento, explicitar diferenças é sinal de individualismo e reforçar a realidade do antagonismo e da exploração provocados pelo capitalismo real é sinal de separação. A Educação para o século XXI não deve prestar-se a isso (DELORS, 1999). Esses são resquícios do mundo antigo (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Os objetivos do trabalho do professor devem ser convergentes e não divergentes, sob qualquer aspecto. E isso envolve, como revela o texto (DELORS, 1999), sobretudo, as análises “conflitivas” de classes, da estrutura do capital e as críticas feitas à cultura planetária.

Como bem destacou a comissão para a Unesco, é preciso estimular “o prazer do esforço comum” (DELORS, 1999, p. 99). Para tanto, a organização de uma rede (física e

virtual) na escola é o primeiro ponto a ser estabelecido. O segundo, como um suporte, é o uso das tecnologias. Os cursistas devem olhar para as ferramentas como sendo oportunidades viáveis de práxis, de construções de fala e de produção cultural coletiva. Tal como o trabalho foi importante para os alfabetizados de Freire conquistarem a conscientização de sua real condição, as TICs são agora para a escola (SEED/MEC, 2008, módulo 1). A leitura crítica do século XXI deve ser realizada com vistas a uma “conexão” entre produções, conceitos, linguagens, pessoas e modos de pensar:

O uso das tecnologias de informação e comunicação para a criação de redes de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Os módulos básico e intermediário “TV e Vídeo” trazem uma abordagem de leitura crítica aproximada ao desempenho do projeto LCC em seu início. Isto é, tratam mais abertamente dos conteúdos da televisão e sugerem de que modo um veículo “massivo” pode ser apropriado para finalidades educativas. “Um professor pode ensinar física, por exemplo, usando um filme do super homem”, anuncia o jornalista e trabalhador de uma emissora de TV Marcelo Tas em entrevista gravada pelo programa “Salto para o Futuro”, veiculado no canal TV Escola, e reproduzido pelo PME (SEED/MEC, 2008, módulo 5).

No entanto, como a leitura crítica do século XXI não pode apresentar os “ranços” da postura crítica do século XX, não se deve negar o uso da televisão. É preciso, pelo contrário, reconhecer sua “pauta cidadã” e realizar a interpretação dos dados a partir do que é veiculado.

A TV, vista como o próprio espaço da cultura de massa, obedece à racionalidade técnica. E essa cultura de massa não se liga a um único estrato da estrutura social. Ela é fruto da sociedade industrial. Impregnado-a como um todo. Há necessidade, portanto, de promover debates e reflexões sobre a importância dos meios de comunicação na vida do cidadão. Isto porque a televisão deve ser considerada como espaço democrático, a serviço de uma pauta cidadã (SEED/MEC, 2008, módulo 5).

Cabe à leitura crítica do PME não somente incorporar o uso da mídia na escola como também defender seu uso. De acordo com o material didático, o cursista crítico não oferece resistência, mas sim se sente desafiado a fruir de seu conteúdo (SEED/MEC, 2008, módulo 1; módulo 5).

“A informação e a forma de ver o mundo provêm fundamentalmente da televisão” (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Com esta afirmação, o PME sugere que seja mais fácil para os alunos (crianças ou jovens) se interessarem pelo que assistem na TV do que pelo que

captam na escola. A escola, aliás, é classificada como “um universo mais abstrato” e “complexo”. A partir desse raciocínio, o autor indaga: como competir com a TV, se esta “fala da vida, do presente, dos problemas afetivos” e se a escola é “distante e intelectualizada” (SEED/MEC, 2008, módulo 1)?

Novamente, uma polaridade é estabelecida entre a mídia e a escola. A primeira é nova e sedutora; a segunda é cansativa e antiga. É recomendado que o cursista não seja refém do discurso combativo, mas sim aprenda as novas linguagens para também seduzir seu aluno. “Nós mesmos, como educadores e telespectadores, sentimos na pele a esquizofrenia das visões contraditórias de mundo e das narrativas (formas de contar) tão diferentes dos meios de comunicação e da escola” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

As dicotomias são estimuladas e uma sutil “morte” da razão está presente no PME quando se sugere a “leitura crítica da mídia” sem, contudo, duvidar da mídia. Isto é, a fruição dos conteúdos da mídia prevista pelo PME instrumentaliza-se desde que não haja suspeita sobre a legitimidade da própria mídia. A leitura crítica deve ser feita sem que seu próprio objeto de estudo seja questionado. Trata-se de um paradoxo que está no conteúdo do PME tal como a reprodução de um discurso publicitário.

Ao final do módulo introdutório, um texto que “imagina” o futuro do professor anuncia: “Haverá programas que facilitem a gestão de grupos grandes e de grupos menores a distância. As conexões serão com fio e sem fio. Poderá entrar em contato com seus alunos durante uma viagem de avião, na praia ou de outro país” (SEED/MEC, 2008, módulo 1). O verbo pronunciado no futuro, garantindo ao professor da escola pública uma “conexão” com a rede mundial de computadores muito se assemelha às previsões feitas, também, pelas empresas telefônicas que divulgam seus produtos, justamente, por meio da mídia.

Caso não seja publicitário, o discurso pode ser ameaçador. Nos momentos em que se discute tecnologia, o PME lembra o cursista que caso seja oferecida resistência quanto ao uso integrado da mídia, pior será para a formação dos estudantes. O sucesso e o fracasso são valores caros ao PME: “caso o professor não conheça as características, potencialidades e limitações das tecnologias e mídias, ele poderá desperdiçar a oportunidade de favorecer um desenvolvimento mais poderoso do aluno” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Conforme Ignácio Ramonet (1995), a comunicação produzida nas instituições de mídia, em campanhas publicitárias, séries, desenhos animados e até mesmo no próprio jornalismo, trabalham com conteúdos que não são refutáveis, pois não são apresentados em forma de argumentos, apelam para instintos, sentimentos, sentidos estéticos e rotulagens.

Hoje, na televisão publicitária, as proposições lógicas são tão raras quanto as pessoas feias. A questão de saber se o marketeiro diz a verdade ou não, nem sequer se coloca. Um anúncio de Mc Donalds, por exemplo, não se constitui numa série de assertivas verificáveis e apresentadas com lógica. É uma encenação – uma mitologia, por assim dizer – de gente muito bonita, vendendo, comprando e comendo hambúrgueres e ostentando uma felicidade de êxtase (RAMONET, 1995, p. 12).

Tal observação de Ramonet (1995) ainda pode ser constatada em um trecho do módulo conceitual que descreve as “potencialidades” das novas tecnologias. O conteúdo do PME estabelece novas dualidades (“junto” e “separado”, “móvel” e “fixo”) para comparar presente e passado e confrontar escola e tecnologia. “Há vinte anos, para aprender oficialmente, tínhamos de ir a uma escola. E agora?” (SEED/MEC, 2008, módulo 1), questiona a legenda de uma figura que traz um celular cujo visor apresenta outras imagens se intercalam, conforme aparecem palavras como internet, vídeos, jogos, fotos, música.

Imagem 8 – Celular e educação



Fonte: SEED/MEC, 2008. Módulo 1.

As tecnologias são apresentadas como parâmetros para a aprendizagem e para a comunicação. Conforme o conteúdo do curso é “mais fácil” realizar a mediação pedagógica por meio das tecnologias, tendo em vista que, graças à digitalização das linguagens, articula-se, texto, som e imagens, do que ensinar apenas de modo presencial, em sala de aula. A pronúncia do convencimento, juntamente com a imagem, segue em texto:

O telefone celular é a tecnologia que atualmente mais agrega valor: é wireless (sem fio) e rapidamente incorporou o acesso à Internet, à foto digital, aos programas de comunicação (voz, TV), ao entretenimento (jogos, música-mp3) e outros serviços (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Vale rememorar a consideração de Coutinho, de que toda ação para a hegemonia é também uma ação comunicativa (COUTINHO, 2008b, p. 44). Ou, então, descrever a abordagem que faz Coelho sobre a “ideologia da nova era” ou a “hegemonia neoliberal” (COELHO, 2008, p. 84). Para este autor, os sentidos da vida são unificados pelas linguagens publicitária e jornalística e passam a dizer somente de uma realidade, o mercado. No material didático do PME, a “coesão social” também está representada por essa forma única de expressar a realidade: “Como nos bancos, temos nossa agência (escola) que é nosso ponto de referência; só que agora não precisamos ir até lá o tempo todo para poder aprender” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Ainda com tais evidências e contradições, a leitura crítica da mídia, para o PME, é proposta a partir de um método. No módulo “TV e vídeo” estão dispostos elementos da técnica desenvolvida pelo LCC. Uma “parada obrigatória” reproduz questionamentos que foram tornados instrumentos de debate na fase “política” do LCC (TILBURG *apud* GOMES, 1986) e que, atualmente, são aplicados também por projetos de comunicação comunitária (GABBAY & PAIVA, 2009; 2010): “Qual a natureza da maioria dos programas veiculados?”, “Qual o tom desses programas?”, “Que tipo de participação o telespectador tem nessa programação?”, “O que mais lhe chama a atenção?” (SEED/MEC, 2008, módulo 5).

A leitura crítica do PME é feita com base em reaproveitamentos do mundo antigo, ainda que a supremacia do mundo novo prevaleça. Para tanto, é necessário, além da rede, além da exploração sem preconceitos do conteúdo da mídia, a experimentação. Uma atividade sugerida no módulo conceitual reforça essa ideia, indicando ao cursista que faça uma pesquisa sobre as tecnologias, descrevendo-as, e refletindo sobre como utilizá-las. “Todos os dias surgem novos recursos tecnológicos, os quais precisamos conhecer para identificar as possibilidades de uso e contribuições à prática pedagógica” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

O sentido da leitura crítica para o escopo conceitual do PME é baseado na experiência prática, de modo que, no módulo intermediário “TV e Vídeo”, cujo curso está voltado para o desenvolvimento de um projeto de gravação de documentário ou ficção na escola, um dos objetivos é “elaborar pensamento crítico sobre a inserção das tecnologias da informação e da comunicação no currículo escolar” (SEED/MEC, 2008, módulo 10). Parte-se do pressuposto de que a postura crítica concentra-se, portanto, na fruição e na autoria, subcategorias que serão analisadas ao final deste capítulo.

4.2.5. Fruição e autoria para “*aprender a ser*”

O relatório da Unesco (DELORS, 1999) assume que seu esforço principal e “enérgico” é para orientar as instituições formadoras, que se encarregam da *Paidéia* no mundo, para o desenvolvimento pleno do cidadão. Isto corresponde a uma orientação complexa e completa que envolva “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1999, p. 99). Esta é a condição básica, conforme o documento, para que a autonomia seja cultivada pela Educação.

Este preceito é o último e mais estimável “pilar da Educação” (DELORS, 1999). Sua origem data de 1972, quando a Unesco demonstrou sua preocupação com a racionalidade técnica por meio de documento denominado igualmente *Aprender a ser*. Na ocasião, o organismo multilateral alertou, por exemplo, para riscos como “alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade”, “conformismo de comportamentos” e “expulsão pelas máquinas, do mundo do trabalho, no qual a pessoa pelo menos tinha a impressão de se mover livremente e de decidir por si própria” (FAURE, 1972 *apud* DELORS, 1999).

O comportamento “humanista”, tal qual define o PME (SEED/MEC, 2008, módulo 1), ainda era premissa da Educação, com vistas a proteger-se do mundo exterior. Conforme o relatório organizado por Delors (1999), o temor em 1972 era de que o desenvolvimento técnico-científico do planeta, dado de forma desigual, e o “poder midiático” acirrassem constantemente um processo de “desumanização” das sociedades.

A preocupação demonstrada, tanto em 1972 como em 1996, é com a questão da autonomia: de que forma os sujeitos formariam, no futuro, suas visões de mundo de modo a agirem conscientemente, com liberdade e de forma responsável?

Na contemporaneidade, tal situação de reconhecimento de crise da Educação poderia ser a mesma, caso a Sociedade da Informação não tivesse sido organizada, justamente, para compartilhar conhecimento, reinventar a técnica, desenvolver novas criatividadees (DELORS, 1999, p. 100 e 101) e, também, como ressalta Ramonet (1995) produzir novos métodos de controle social. Ainda assim, o documento organizado por Delors, lançado originalmente em 1996, reforça que o papel da Educação em nada mudou, apenas se reinventou:

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação

de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 1999, p. 100)

A formação para o novo século em todos os sentidos deve contemplar “métodos inéditos” que estimulem “a diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa” (DELORS, 1999, p. 100). Esse referencial pode ser, novamente, equiparado à proposta que o PME faz de uso da mídia.

Quando planeja etapas de “fruição” e “autoria”, o PME assume o refinamento da técnica. Ler criticamente o mundo e, assim, formar cidadãos conscientes, por meio da ação comunicativa, da mídia e de suas ferramentas é um método contemporâneo de “produção de sentidos” (BACCEGA, 2005; PERUZZO, 2007) que, no discurso e na concepção do PME (SEED/MEC, 2005; 2008), visa a equiparar-se à “conscientização” (FREIRE, 2011).

Tal proposta é semelhante ao que Jesús Martin-Barbero (2008) intitula “apropriação” por parte dos públicos em situações de “mediação”. Ao realizar uma releitura do pensamento de Walter Benjamin (MARTIN-BARBERO, 2008, p.p. 81 – 87), o autor considerou ser necessário, para o pensamento comunicacional, levar em conta a transformação por qual passa a cultura, e até mesmo as relações de trabalho, sempre que a técnica e as linguagens se renovam e se reproduzem. A apropriação, para Martin-Barbero, representa “o momento em que a mercadoria” parece “realizar-se por completo” ao passo que, também, é “o mesmo em que a realidade social” começa a “estremecer do outro lado, o das massas, seu novo *sensorium* e seu contraditório sentido” (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 87).

No PME, como forma de “apropriação”, estão as aulas práticas de elaboração de roteiro e planejamento de cenas para vídeo (SEED/MEC, 2008, módulo 5). Além disso, há sugestão de atividades para “Rádio”, “Material Impresso” e “Internet” nos respectivos módulos básicos e introdutórios (SEED/MEC, 2008, módulo 2 – 4; 7 – 9). No entanto, a maior parte do curso, como se revelou neste capítulo, dedica-se a tratar das “transformações” conceituais pelas quais passa a sociedade.

“Aprender a ser”, no projeto da “nova sociabilidade”, é desempenhar a performance midiática. Para tanto, a escola deve mover-se rumo à mudança (SEED/MEC, 2008, módulo 1). E esta implica em, primeiro, compreender profundamente o que dizem os produtos de mídia e, em seguida, criá-los e recriá-los, com suas próprias ferramentas. As “situações de fala” previstas por Paulo Freire estão, na Sociedade da Informação, vinculadas a essa performance, capaz de “inventar técnicas e criar sonhos” (DELORS, 1999, p. 101; SEED/MEC, 2008, módulo 1).

O modo como o cinema é descrito pelo PME não chega a apelar para uma “reinvenção da obra de arte”, mas revela a intenção do curso em considerar a possibilidade criativa da mídia. Diferentemente da televisão, o cinema é “emoção... mistério e realidade”, um “artefato cultural” que pode ser acompanhado “em plano geral” e em outros “planos-sequência” (SEED/MEC, 2008, módulo 1). O vídeo, por sua vez, quando elaborado, desperta não somente a curiosidade do estudante, mas os seus sentidos, os seus afetos:

...é um exercício muito motivador para o aluno a criação de seu próprio vídeo. Este é um trabalho que terá como resultado um produto informativo, divertido e significativo. Ao se trabalhar com temas, cria-se a possibilidade de interdisciplinaridade, de construção conjunta de um conhecimento contextualizado (SEED/MEC, 2008, módulo 10).

Não somente o vídeo, mas um programa de rádio, uma revista ou um blog são tidos como instrumentos autorais. A dança, a música, o teatro e a pintura são “produções artísticas” equiparadas aos produtos midiáticos (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

A comunicação e o sentido estético passam a ser centrais na formação da “juventude protagonista” (SEED/MEC, 2008, módulo 4; módulo 9), que não deve mais comparecer à escola para assimilar conteúdo. Este é um comportamento “passivo”. O protagonismo está em buscar, planejar e realizar o próprio conteúdo em um processo de autoformação “ao longo da vida” (DELORS, 1999; SEED/MEC, 2008, módulo 1; módulo 6).

Para uma exemplificação mais precisa, a maneira como os estudantes podem “aprender a ser” na escola está documentada no curso intermediário de “Rádio”, que transcreveu depoimentos concedidos por estudantes de escolas públicas de São Paulo à gravação do documentário “História de Jovens Educomunicadores”, produzidos pelo NCE/USP:

Isael: Aprendi mais a me desenvolver, na fala. A parar com aquilo de vergonha, a me soltar mais com as pessoas. Não que a cabeça da gente seja um pouco retrancada, só que a gente é meio devagar, meio preguiçoso. Não põe aquilo que a gente tem em prática. E com o Educom, eu estou bem mais solto, estou levando a vida, melhorou em casa, melhorou em tudo.

Laia: Então, é isso aí. Temos o curso de reciclagem. Gente, reciclagem é tão importante. Eu aprendi a entrar no meio dos assuntos. Pegar informação, conseguir me expor, me expressar melhor. Antes do Educom, era tipo assim: escola-casa-rua.

Rodolfo: Muitas vezes as pessoas acham que não são importantes. "Se eu não sou importante, então, vou destruir". O Educom passa isso também, passa paz (SEED/MEC, 2008, módulo 9)¹⁴².

¹⁴² Grifos do autor.

A “autoria coletiva” e as “novas linguagens”, que são possíveis somente em função da sociedade em rede, têm como potencial estimular pessoas desinibidas, desenroladas, sem crise, envolventes, envolvidas, felizes, resolvidas. Esta é a personalidade cultivada pela nova sociabilidade, tal como definiu Frigotto (1995) e Oliveira (2008).

Neste sentido, vale avaliar o papel de mediador que é destinado ao professor. O sentido da formação, sendo para a autoria e para a fruição da mídia, consiste em desenvolver uma performance. Cabe ao professor saber estimular esse desempenho comunicativo, que substitui a situação de fala e se torna a própria fala (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Quando discorre sobre o “professor do futuro”, o PME evidencia o sentido da performance midiática como sendo “experiência” e “experimento” diante do mundo. Tendo como aliada a tecnologia, deve acompanhar a “antiga” transmissão de conhecimento e inverter a centralidade do aprendizado: do professor para o estudante. Sendo assim, as bases da ação do professor devem ser estabelecidas sobre a sua própria disponibilidade de “tentar” novas formas de expressão na mediação pedagógica.

O texto do PME, ao definir o “professor do futuro”, revela a ideia de que a rotina da escola, uma vez conectada, será fluida e fácil. Portanto, será possível realizar uma multiplicidade de tarefas (dentro e fora da escola). “Quanto mais situações diferentes experimentar, estará mais bem preparado para vivenciar diferentes papéis, metodologias, projetos pedagógicos, muitos ainda em fase de experimentação” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Há ênfase no cuidado com as crianças, as gerações novas e o ensino fundamental. Estas devem ser atendidas por um ensino físico e presencial, que dure a maior parte do tempo desse ser. Já os mais velhos, os adolescentes, podem ser educados pela virtualização, pois já estarão aptos para um “modelo audiovisual e virtual” de aprendizagem (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

Nenhuma menção sobre as condições reais de trabalho é feita pelo PME. Pelo contrário, o professor será “gestor” e “pesquisador”. Seu material de trabalho, por sua vez, poderá ser feito a qualquer momento, de qualquer lugar, como em uma ficção (SEED/MEC, 2008, módulo 1). “Os Congressos terão forte componente de comunicação virtual. Mas nada impede que as pessoas viajem fisicamente até o local para conhecer lugares, pessoas, conviver. Em muitos casos a participação será on-line, a distância, conectados audiovisualmente” (SEED/MEC, 2008, módulo 1).

É direcionada ao trabalhador a responsabilidade não somente de lidar com “novas ferramentas”, mas de saber o que fazer com elas, saber como influenciar com elas, saber como viver e como conviver por meio dessas mesmas ferramentas.

Recorrendo brevemente às análises de Gramsci (1989a; 1989b) sobre o professor, nota-se que seu perfil muda conforme mudam as necessidades da hegemonia social. Em sua percepção, até a migração em massa para as cidades, os professores foram, basicamente, intelectuais tradicionais, tendo assumido como função não somente a transmissão de cultura, mas também de valores, a educação em todas as suas etapas. Herdaram da história e da fase de hegemonia passada, a Idade Média, elementos de conformidade como formas de pensar, ritualísticas, crenças etc. Com o êxodo rural, os professores teriam misturado-se a “intelectuais de novo tipo” ou “intelectuais subalternos”, como jornalistas, folcloristas e ficcionistas, responsáveis por disseminar modos de vida, mas nem sempre preparados para a formação completa dos seres humanos.

Oliveira (2008) também classifica o professor do século XXI como “intelectual de novo tipo” ou “intelectual subalterno”, justamente, por essas proposições de mudanças em seu perfil. De acordo com a autora, tal configuração ocorre justamente quando se estimula “a competição, a individualização, a responsabilização e a performance” (OLIVEIRA, 2008, p. 22). Para Oliveira, a categoria trabalho é esvaziada quando se questiona o papel do professor em tempos de avanço na produção de tecnologias que permitem com que os alunos descubram sós o mundo. Na visão da autora, que debruça seu olhar para documentos de orientação a políticas públicas educacionais, “mediação”, “prática reflexiva” e até mesmo “tarefa docente” são termos utilizados para substituir a palavra trabalho.

Por mais que o PME proponha formar sujeitos críticos por meio da ação comunicativa, esse “novo” profissional, desvinculado do trabalho real, da noção de que trabalha, é formado mais para orientar o consenso do que para contribuir com a autonomia dos sujeitos.

A ação comunicativa em sala de aula, realizada somente como experiência, sem vínculo com a práxis, por mais que se apresente como um “quefazer” (FREIRE, 2005) corre o risco de pender para a “pseudo-atividade” tal como definiu Adorno (1995c), se considerada como ação que se realiza e se repete, portanto, basta a si mesma.

O PME parte da ideia que, ao fruir e produzir, o professor e, conseqüentemente, seus alunos se fazem críticos diante da realidade e do mundo. No entanto, o conteúdo do curso não dialoga com o cursista de modo a fazê-lo refletir sobre a realidade. As relações de trabalho, de ensino-aprendizagem e de comunicação sequer aparecem como contradições, mas, sim, como promessas e, porventura, ilusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A própria sociabilidade é participação na injustiça, ao apresentar o mundo gelado como se nele ainda se pudesse falar um com o outro”, Theodor Adorno, 1944¹⁴³

Na medida em que o ser humano vive suas experiências e tira lições, constrói também lentes com as quais enxergará o mundo, as relações, a si mesmo e aos outros. Conforme o que é vivido, elaborado, transformado, construído e destruído, essas lentes são moldadas para armações e, também, alcançam variados “graus” (seja de proximidade ou distância). Transformam-se, assim, em óculos – ou, extraíndo o tom metafórico, objetos de mediação.

O sujeito que enxerga é tanto um ente individual quanto uma consciência coletiva. O objeto, por sua vez, facilmente manuseável, é o resultado do descobrimento desse ser que vê; como também é a construção de outra visão, decorrente da mesma que a gerou.

Antes que surja a impressão de que, com as lentes que se tem em mãos, a tudo se vê, é preciso fazer uma ressalva: objetos criados pelos sujeitos não são totais, não são perfeitos, são como os próprios sujeitos que os produziram. De modo que os óculos aqui referidos podem apresentar defeitos, tornar-se ofuscados pelo tempo ou, até mesmo, podem nunca ser usados.

A leitura do mundo feita pelos sujeitos, por sua vez, implica em conflito, questionamento, revisão e dor – o que faz com que os olhos e as mãos que fabricaram tais lentes, buscando enxergar melhor, possam, em um ato retroativo e contraditório, optar pelo abandono parcial ou total da visão. Assim sendo, os objetos seguem existindo como representações de uma interação entre sujeitos que não mais se enxergam. A relação prática entre sujeitos e objetos é essencialmente “contraditória”, “multívoca” e “indivisível” (ADORNO, 1995a, p.p. 181 – 183).

Não por coincidência, a metáfora da visão está, exaustivamente, em diversas narrativas, lembrando sempre a agônica integração/separação entre ser humano e natureza. Neste trabalho, a leitura é comparada à elementar relação sujeito – objeto que diz respeito à construção do conhecimento (ADORNO, 1995a, p.183) e, portanto, está impregnada em todas as relações do ser humano com o mundo que o cerca.

¹⁴³ Trecho retirado do aforismo 5 de *Mínima Moralía*.

Este trabalho é uma leitura de mundo e, conseqüentemente, uma interpretação de outras visões e lentes. Sua proposta está ancorada em “por quês” que fazem ideias e conjunturas se configurarem, estabelecerem e se modificarem, ainda que o olhar humano seja enviesado.

...

Em tempos de imagens transmitidas via microondas eletromagnéticas, reproduzidas por aparelhos digitais, em telas planas, o que são os olhos? Em tempos de redes sem fio, de dados reunidos em megapixels e transportados via telefone celular como mercadorias mais valiosas que outrora, de vidas escancaradas no espaço público da virtualidade etc., o que é o mundo captado pelas lentes? Mediante uma sociedade que opera sob a égide do capital, cuja história revela uma questão social resultante de conflito entre classes, quem é o ser que vê? O que ele vê?

A partir de uma realidade de flexibilização e “mortificação” do trabalho, de instabilidade econômica, globalização de mercados, controle social, reformulação de consensos e reestruturação do modo de produção capitalista, o que o sujeito escolhe enxergar e, assim, ler, tirar conclusões?

Serge Halim (2007), quando escreveu sobre o papel do comunicador no mundo atual, afirmou que é preciso reconhecer “o valor urgente da dissidência” (HALIM, 2007, p.70). O contexto para o qual olha Halim é o do capitalismo tardio em crise, porém com um forte poder de autofagia e uma consolidada ideologia baseada no gerenciamento da informação. Um tempo histórico ainda fortemente marcado por antagonismos e por uma série de falsas ideias sobre as condições de vida no planeta.

O que fazer quando os que assinam os cheques, os que redigem as leis, os que investem, os que reestruturam, os que demitem, são também os nossos patrões, os nossos anunciantes, os nossos distribuidores, os nossos interlocutores, enfim, quem decide? (HALIM, 2007, p. 62)

Direcionado a jornalistas, o questionamento de Halim reflete uma realidade: de onde vem a exploração, é criada a ilusão. São os conglomerados comunicacionais os responsáveis por reproduzir fábulas que escamoteiam a realidade.

Há 12 anos, o autor acusava a existência de 358 bilionários retendo mais da metade da riqueza mundial em contraponto a milhares de miseráveis. O ponto de partida dessa visão é a predominância de um sistema de acumulação que traz sérias conseqüências ao planeta, de desemprego, falta de moradia até miséria absoluta e violência. Conforme Rodrigo Dantas:

Abstrair esse fato equivale, na prática, a negar a existência histórica das classes sociais e da própria luta de classes – o que já é por si só o mais claro indício de como interesses e posições de classe podem coagir, ideologicamente, as formas de consciência, o universo da linguagem e da interlocução e a própria produção e circulação social do conhecimento no interior da sociedade e do Estado de classes (DANTAS, 2008, p. 91).

Há uma força-tarefa técnica, moral e intelectual voltada a “abstrair esse fato” desde o século XVIII, quando da liberalização dos fluxos comerciais e do desenvolvimento técnico-científico em favor desses mesmos fluxos. Estradas, padrões de medida, unificação de moedas e linguagens, desenvolvimento de códigos, instalação de cabos submarinos, entre outras iniciativas estruturais, foram as primeiras formas de comunicação a “ligar” o mundo e, assim, a desenvolver um ideal de união e de “esperança no futuro” (MATTELART, 2000, p. 16). Juntamente com a comunicação e o “progresso” técnico-científico, reforçavam-se e tornavam-se cada vez mais complexos, também, os postos da divisão internacional do trabalho.

A “sociedade em rede” propriamente dita, que atualmente é associada ao pensamento de Manuel Castells (2007), surgiu pela primeira vez em 1820, com a proposta do padre Claude-Henri de Saint Simon de criar a “Associação universal sob o ponto de vista da indústria” para, paradoxalmente, equiparar ricos e pobres (MATTELART, 2000, p. 37). Nesta associação, o planeta seria “administrado” pelas fábricas e não pelos Estados. As pessoas, livres e satisfeitas, trabalhariam para um fim comum, o desenvolvimento dessas fábricas, bem como de suas mercadorias. A “nova” organização social, para o “visionário” Saint Simon, deveria ser semelhante a um organismo, com veias e pulsações, e deveria ser estimulada pelas formas de comunicação das mais variadas.

Na ocasião, o continente europeu passava por crises econômicas e por insurgências revolucionárias (a exemplo do que ocorreria em 1871, sob a insígnia de “comuna de Paris”), também, produzia embates acirrados entre o “pensamento crítico negativo” dos “iluministas” e o pensamento positivo dos “economicistas” (MATTELART, 2000, p. 38). Realidade semelhante é encontrada na contemporaneidade, em que as crises se acirram e a rede, representada pela técnica, volta à tona como uma promessa de reorganização social cuja experiência da dominação e do conflito é deixada para trás em prol da paz, da comunhão e do messianismo.

Para Milton Santos (2001), a diferença que está posta no século XXI é que a “família” das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na história da técnica e da política, tem mais capacidade de despertar sensações de integração, de dilatação, de velocidade e de proximidade. Isso contribui para o desenvolvimento de “um motor único da história,

representado pela mais valia globalizada” (SANTOS, 2001, p. 24). Para o autor, uma das “fábulas” da contemporaneidade parte justamente de sua maior contradição: o mundo não está unido, mas as TICs provocam esse sentimento. Quem pode duvidar?

Esse tem sido o papel da comunicação que, juntamente com a técnica, veicula “bons fluidos” e violência, com o objetivo de reproduzir felicidade, camuflar conflitos e intensificar a coerção (RAMONET, 1995). A isso se deve estar atento, sobretudo, quando se está inserido em um campo que pretende estudar, justamente, as formas de comunicação que se tem no mundo.

Toda ideologia pressupõe alienação, afastamento do que é concreto (BOTTOMORE, 1988). E a primeira alienação é descolar o “advento” da comunicação de suas bases históricas, do conflito entre classes (MATTELART, 2010). Apesar de todas as transformações pelas quais os seres humanos passaram diante da “cultura das mídias” (SANTAELLA, 2003) ou do “informacionalismo” da rede (CASTELLS, 2007), ainda há um pequeno grupo que detém o poder. E grande parte do que se consome e se produz de informação passa por esse grupo e é empacotado no formato de livros, jornais, revistas, discos, filmes, teatro, radioteatro, radiojornal, CD-Rom, documentários, *softwares* etc.

Uma vez controlando as forças produtivas, os grupos dirigentes¹⁴⁴ encarregam-se, também, de desenvolver ideias que justifiquem sua “hegemonia” (GRAMSCI, 1989a). E a predominância da sociedade global e real é operar com base em leis invisíveis do mercado, nas ilusões de prazer provocadas pelo consumo, no individualismo radical (OLIVEIRA, 2008) e, por fim, na capacidade de dispersão política do trabalhador.

O fulcro de grande parte dos ajustes é seguir modelando comportamentos e consciências, bem como influenciando agendas públicas e privadas, com a meta de obter vantagens simbólicas associadas à conversão de identidades à lógica consumista (MORAES, 2010, p. 72).

A despeito do que a academia pode vir a considerar como “declínio dos macrossujeitos”¹⁴⁵ (MATTELART & MATTELART, 2004, p. 167), tal é a “realidade” que este trabalho percebe e aponta como premissa para as considerações que aqui estão contidas.

...

¹⁴⁴ Esta é uma referência à expressão “classe dirigente”, utilizada por Antônio Gramsci para definir, na sociedade burguesa, os detentores das forças produtivas, seus executivos e intelectuais e, por fim, os representantes da sociedade política (Estado estrito, polícia e judiciário), que trabalham para a manutenção da classe dirigente (GRAMSCI, 1989a).

¹⁴⁵ O autor refere-se às macro categorias de análise Estado e classe social, premissa para estudos que considerem a totalidade e a historicidade (MARX, 1974; SANFELICE, 2008).

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”, Paulo Freire, 1968¹⁴⁶.

Em *Educação como prática da Liberdade*, Paulo Freire (2011) define o ser humano radical como aquele que, diferentemente do sectário, é enraizado em seu posicionamento, mas, ao mesmo tempo, esperançoso. É um ser político, de postura crítica, que enxerga a história, suas contradições e suas questões. Esse ser radical é datado, não existe além de seu tempo, de suas experiências e da mesma forma não aguarda soluções mágicas ou fáceis para o futuro próximo.

Não se detém nem se antecipa a história, sem que se corra o risco de uma punição. (...) Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir (FREIRE, 2011, p.72)

A radicalidade, para Freire, deriva da *práxis* e colabora para seguir em movimento, tendo em vista os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005), sempre. É uma demarcação de posicionamento humano “à esquerda”, sem gregarismo ou reprodução de violência. Faz-se radical o ser consciente, que passou pela “transitividade crítica” e identifica a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2005) do capitalismo, da dependência científica, da “invasão cultural” (FREIRE, 2006) e de qualquer natureza de dominação.

Para a concepção ideal de *práxis* freireana o ser que realiza “leitura de mundo”, ao reconhecer que está neste e com este mundo vivendo, faz-se radical (FREIRE, 2011). Contudo, sua radicalidade não é estanque, pelo contrário, deve ser vigilante, tendo em vista a contradição e a fragilidade dos próprios seres humanos.

Tal definição teórica, para este trabalho, é semelhante à postura de negação, inconformismo e crítica de autores como T. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse, por mais que os estudos da Comunicação os tenham rotulado como pensadores “elitistas” do “ideologismo” (MARTIN-BARBERO, 2008) e do “denuncismo” (LOPES, 2005).

Também é “radical” a tentativa de trabalhadores e militantes do século XX, tal como A. Gramsci, de compreender os motivos de suas lutas nem sempre alcançarem êxito e reelaborarem as ideias que sustentam suas “batalhas”. Radical é o esforço de imaginar uma

¹⁴⁶ Trecho retirado da obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005, p. 23).

sociedade anticapitalista acusando a “mortificação” do capitalismo, tal como Marx, sem que isto seja considerado um devaneio.

Radical também demonstra ser a iniciativa de estudiosos da Comunicação e da Educação, como Mattelart (2000; 2010), Coutinho (2008a; 2008b), Moraes (2010) e Oliveira (2008), citados neste trabalho, de recuperar leituras críticas observando relações, divergências e, sobretudo, desafios em tempos de reestruturação do capital.

Neste processo, nota-se que a concepção de hegemonia renova o conceito de ideologia no sentido de evidenciar que a estrutura e a superestrutura de dominação, no interior do bloco histórico, existem, são um fato igualmente histórico. A hegemonia se transforma e se reformula, gerando de tempos em tempos novo consenso e novas visões de mundo. Ao radical cabe combatê-la, no plano simbólico, cultural e, também, no mundo do trabalho.

Consciente de suas limitações e fragmentações, este trabalho inspirou-se na radicalidade em busca de um posicionamento de desconfiança frequente a respeito da “neutralidade” científica. Houve, ainda, tentativa de compreender os “porquês” de um objeto que, “multívoco” e “indivisível” (ADORNO, 1995a), não se revelou por completo.

As partes observadas no Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME) foram correspondentes a: a) a concepção de comunicação; b) o entendimento por leitura crítica; e c) a localização das estratégias de hegemonia contidas em seus documentos de concepção. Para tanto, foi realizada análise de documentos e temática de dados, tanto no projeto básico do PME (SEED/MEC, 2005) quanto em seu material didático (SEED/MEC, 2008).

O conteúdo das alíneas “a” e “b” foi convertido em temas e debatido no quarto capítulo, com base no disposto em três tópicos anteriores. A respeito do conceito de comunicação, múltiplas ideias foram localizadas no PME: a) processo dialógico; b) interação entre pessoas; c) instrumento para a “melhoria” da Educação; d) expressão do pensamento envolvendo técnicas. Foi notado que o diálogo e a interação são, normalmente, equiparados à resposta que o cursista deve dar aos seus tutores, ao longo das atividades e das avaliações, em ambiente virtual de aprendizagem. Assim, a interação é apresentada pelo PME como sendo o entendimento gerado pelo cursista na medida em que tem contato com o conteúdo didático recebido. O diálogo, por sua vez, é prática que se realiza entre sujeitos, ainda que mediados por tecnologia.

O PME também dá ênfase à comunicação como diálogo quando idealiza tal ação em confluência com o processo pedagógico. Neste sentido, valoriza a concepção instrumental de que toda ação comunicativa deve ser aproveitada para “melhorar” o relacionamento na escola

e, assim, garantir a “coesão social”, por meio dos quatro pilares da educação do século XXI (DELORS, 1999).

A quarta noção de comunicação do PME (expressão do pensamento envolvendo técnicas) é perceptível por meio da proposta de realizar “fruição” e “autoria” para a mídia. A comunicação é também um fazer midiático. É o desempenho para criar um produto cujos modos de fazer e de dizer (ou seja, técnica e linguagem) são referenciados pelo instrumental das TICs.

À comunicação do PME que é equiparada ao sentido de produção para a mídia, atribuiu-se o termo performance midiática. Performance, neste caso, tem o significado de pseudo-atividade (ADORNO, 1995a), indicando uma manifestação do corpo e do pensamento que não necessariamente vem a ser experienciada (ADORNO, 2009). Trata-se de uma encenação feita com *personas*, máscaras, e não personagens reais, que provocam sensações, mas não necessariamente sentem ou vivenciam o que pronunciam. Esta, aliás, é uma característica da “dupla-face” da comunicação: na medida em que existe para congregar, existe também para dispersar e, assim, reproduzir palavras, intenções e fatos nem sempre verossímeis (ADORNO & HORKHEIMER, 1985; MARCUSE, 1967; RAMONET, 1995).

O PME entende que o sujeito que produz para a mídia é capaz de tornar-se crítico, consciente e autônomo, uma vez que a performance midiática para o PME ganha sentido de *práxis*. Por isso existe, no projeto básico, a indicação de que a “leitura crítica” é um dos objetivos a ser alcançados pelo PME (SEED/MEC, 2005). No entanto, na articulação do conteúdo, não há pistas ou sugestões que levem o cursista a questionar a realidade e, sequer, a duvidar da “inevitável” presença da mídia e das TICs nas escolas.

Foi válido, ainda, no PME, desmembrar da ação comunicativa a existência da “mídia”. Esta, usada com o substantivo no modo singular, por este trabalho, e, pelo PME, no plural, foi localizada no conteúdo dos documentos analisados sob os aspectos de aparato técnico e produto da indústria cultural. Uma ressalva, feita nos capítulos 2 e 3, merece ser destacada: a mídia enquanto instituição ou “aparelho privado de hegemonia” (COUTINHO, 2008b; MORAES, 2010) é invisível à percepção conceitual do PME.

No que concerne à “leitura crítica”, buscou-se, primeiramente, entender a “postura crítica” e a origem de ambos os termos para a tradição marxista. As leituras dos textos de Adorno, Adorno & Horkheimer, Marcuse, Freire e, também, Habermas¹⁴⁷, além da recuperação histórica do pensamento comunicacional (KUNSCH, 1986; MELO, 2003;

¹⁴⁷ Bem como os leitores de Habermas (FREITAG, 2004; FREITAG & ROUANET, 2001; JESUS, 1995; SIGNATES, 2009).

BERGER, 2007) e do projeto Leitura Crítica da Comunicação (GOMES, 1986; SOARES, 1986), contribuíram para este processo. Em seguida, foi possível identificar que a “leitura crítica da mídia” apresentada pelo PME, nos documentos de concepção, é vislumbrada tanto como partida quanto como resultado da formação. Ou seja, “leitura crítica da mídia” é: 1) Atividade de apropriação simbólica e técnica que se desmembra em “fruição” e “autoria”, usando os produtos da indústria cultural, sua linguagem, as ferramentas das novas TICs e os elementos técnicos da sociedade em rede; 2) Uma vez realizada a “fruição” e a “autoria”, tem-se um produto que se pronuncia, tem um conteúdo de fala, é compartilhado e, igualmente, passa a ser a própria possibilidade de “leitura crítica”.

Tal interpretação foi retirada do conteúdo do projeto básico (SEED/MEC, 2005) e também do que foi disposto no material didático do PME (SEED/MEC, 2008). Entretanto, é reconhecida a dificuldade de se localizar o método da leitura crítica da mídia no PME ou a forma como o curso viabiliza ou sugere tais atividades de “fruição” e “autoria”. Talvez, somente em outra pesquisa e em observações de campo fosse possível constatar se, de fato, o que o PME anuncia tem condições de ocorrer.

A comunicação e a “leitura crítica da mídia”, os principais problemas deste trabalho, são arrolados pelo PME como objetivos imprescindíveis a serem alcançados pelos professores na escola, tendo em vista a necessidade de se formar para a cidadania. A condição de cidadão, como se tentou mostrar no primeiro capítulo, oscila conforme os valores vigentes em uma sociedade, podendo ser validada pela participação política, pelo sentimento de pertença a uma comunidade, pela garantia de direitos, pelo “*status*”, pela liberdade em transitar entre as fronteiras e as nações etc. No caso da contemporaneidade, com base no que revelam os documentos do PME, a cidadania do século XXI seria a da performance midiática.

Esta conclusão foi tomada tendo em vista o modo como a “sociedade em mudança” é descrita pelo PME e, conseqüentemente, pela forma como o “novo perfil” de professor é apresentado. A “transformação” configurada pelo PME revela um mundo sem “barreiras” físicas e temporais, organizado em rede e cujas bases materiais transformam-se em dados e informações (CASTELLS, 2007). Já o educador, que aos poucos passa a ser denominado “mediador”, deve estimular a comunicação e a interação com as tecnologias e com a mídia, de preferência realizando leitura crítica, no sentido de promover os pilares “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Ou seja, uma vez que comunicação, crítica e expressão do pensamento por meio da mídia e da rede são condições de inclusão para o futuro convertido em linguagem binária, futuro este da “realidade virtual” e digital, o cidadão do século XXI

deve desenvolver hábitos, visões de mundo e personalidades que o façam “sobreviver” por meio de sua performance midiática.

Este trabalho considera, por fim, para responder ao último objetivo traçado ao longo da pesquisa, que justamente a comunicação e a leitura crítica, convertidas em performance midiática, podem ser as estratégias de hegemonia do PME. Isto é, comunicação e leitura crítica são referendadas como ações instrumentais para “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1999), para formar para um padrão de sociabilidade que é o do sujeito espontâneo, polivalente, que realiza sua própria formação e se expressa por meio das TICs. Assim sendo, nada garante que comunicação e leitura crítica se concretizem em sua plenitude. As ações apenas são ditas, anunciadas.

Formar cidadãos, para a estrutura do capital, consiste em definir um consenso, apoiar-se nele e orientar para ele. Consenso no PME, ao que o estudo constatou, é a ideia de que a Educação não somente é “melhorada” pela ação comunicativa como também não deve ser orientada de modo a ignorar a relação com as tecnologias e a mídia.

A performance midiática, fazendo-se incontestável e irrecusável, torna-se, para não dizer ideologia (DANTAS, 2008; VIANA, 2008), processo comunicativo de distribuição de consenso (COUTINHO, 2008b) e, também, de orientação para a “nova pedagogia da hegemonia” (MARTINS & NEVES, 2010; OLIVEIRA, 2008) que, em um cenário estrutural e superestrutural de reorientação capitalista, engendra uma “nova sociabilidade”.

Em outras palavras, a estratégia de hegemonia do PME consiste em transformar a *práxis* em performance, realizando falsa ou parcial leitura crítica e estimulando a ação comunicativa como única forma de expressão do pensamento. A história não existe, as questões de classe são camufladas, o consumo e o deslumbramento são estimulados.

Fruição e autoria da mídia e para a mídia tornam-se partes de um processo produtivo que orienta à “nova pedagogia da hegemonia”, tal como nas fábricas, nas redações, nos estúdios. A “democratização” do fazer midiático é convertida em fazer midiático obrigatório.

Tendo em mente as noções dispostas neste trabalho sobre *práxis*, conscientização e formação de um ser humano radical (FREIRE, 2011), vale ressaltar quão pouco é provável (para não cair no mesmo erro do PME de apelar para o “impossível”, “inviável” e “inquestionável”) que a leitura crítica, da mídia e do mundo, seja realizada de forma parcial, apenas a contestar conteúdos. Leitura crítica deriva de uma postura de dúvida, crise e negação diante da vida sob a égide da estrutura do capital.

Desta feita, a performance midiática, cujos fins são a leitura crítica da mídia e a “pronúncia da palavra” (FREIRE, 2006; 2005), não deve reverenciar-se e referendar-se como

ação central da vida, tal como anuncia de forma hegemônica o campo da Comunicação (SANTAELLA, 2003; MCLUHAN, 2005; CASTELLS, 2007). Tampouco, deve ser realizada longe dos processos históricos, dos ensinamentos do trabalho e da cultura, somente ancorada por ideias “novas”, sob pena de dialogar com o que há de mais antigo na “verdade do moderno” (FINELLI, 2003). “Os novidadeiros de hoje parecem não ter um” antes “de si mesmo” (SANFELICE, 2008, p. 81).

Vale destacar, encerrando, que tais observações são inconclusas e referentes a um modo de ler o mundo. Leitura esta limitada e correspondente a um momento. Descrever se a hegemonia tem alcançado seus méritos, de fato, ou, de que maneira o professor compreende, aceita, recusa ou reformula o consenso é tarefa para uma longa observação, correspondente quiçá a uma vida.

Também, reconhecendo que para toda hegemonia pode haver uma “contra-hegemonia” e que essa busca é parte da tradição de experimentos e estudos na Comunicação da América Latina, não se descarta que a formação para a mídia proporcione uma *práxis* real (ação – reflexão – ação) aos sujeitos, “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2011). Não se descarta, tampouco se afirma.

Talvez, se os conteúdos do PME fossem articulados de modo a não abandonar a política; se a arena de disputas e conflitos existente na mídia e na constituição do campo da Comunicação fosse revelada e debatida às claras; se houvesse a preocupação de estimular os cursistas a produzirem e criarem seus próprios aparatos técnicos; se a história drástica dos movimentos pela comunicação livre fosse escancarada; a crítica poderia existir, temporariamente, de modo a dar mais possibilidades à performance midiática.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. *Dialética negativa*. p.p. 42 – 44. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. Tradução de Marco Antônio Casa Nova.

_____. *Notas marginais sobre teoria e práxis*. In: ADORNO, T. *Palavras e sinais - modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995c.

_____. *Observações sobre o pensamento filosófico*. In: ADORNO, T. *Palavras e sinais - modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. *Sobre sujeito e objeto*. In: ADORNO, T. *Palavras e sinais - modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. *Teoria da Semicultura*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A revisão definitiva, feita pelo mesmo grupo, contou também com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.p. 09-23.

ANDRADE, Cândido Teobaldo de Souza. *O ensino de relações públicas e as exigências dos novos tempos*. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ARROYO, Miguel. *Educação em tempos de exclusão*. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação/Educação: um campo em ação*. Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II Ibérico. 2005. Vol. IV. p.p. 383 – 393.

BARBOSA, Júlio Cesar Tadeu. *Pela reeducação dos professores de comunicação*. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

BERGER, Christa. *A pesquisa em comunicação na América Latina*. In: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C. & FRANÇA, Vera Veiga (org.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. UnB, 1986. 2ª. Ed.

BOLAÑO, César. *Indústria Cultural: informação e capitalismo*. Introdução, capítulos 1 e 2. São Paulo: Hucitec/Polis, 2000.

BOSI, Alfredo. *Introdução*. In: BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. RJ: Jorge Zahar, 1988.

BRAGA, José Luiz & CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e educação: questões delicadas da interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Último acesso em: 11 de julho de 2010.

BRITOS, Valério. *A comunicação no capitalismo avançado*. Signo y Pensamiento. Bogotá, v. 19, n. 36, p.p. 33-46, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CARVAJAL, Doreen. *Le Figaro, um jornal que vendeu a alma*. Copyright O Estado de S. Paulo / The New York Times, 29/9/04. Disponível em: www.observatoriodaimprensa.com.br Último acesso: 07/07/2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 6ª. ed. Tradução de Roneide Venâncio Majer.

CHAUÍ, Marilena. *O que é política?* In: NOVAES, Adauto (org.). *O Esquecimento da Política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

_____. *Cultura y Democracia*. En publicación: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano no. 8. Buenos Aires : CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Mayo 2008.

CLACSO. Editorial. En publicación: OSAL, *Observatorio Social de América Latina*, no. 1. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina: Argentina. Junio 2000. [Citado: 7/8/2010]. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal1/editorial.pdf> Último acesso em 24/08/2010.

COELHO, Cláudio Novaes Pinto. *Teoria crítica e ideologia na comunicação contemporânea: atualidade da Escola de Frankfurt e de Gramsci*. *Líbero: revista acadêmica / Programa de Pós-Graduação, Faculdade Cásper Líbero*. – v. 11, n.21 (junho 2008). – São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 01/07. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf Acesso em 21 de junho de 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. *As categorias de Gramsci e a realidade brasileira*. In: COUTINHO, Carlos Nelson & NOGUEIRA, Marco Aurélio (org.). In: *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

COUTINHO, Eduardo Granja. *Apresentação*. In: COUTINHO, Eduardo Granja (org.) *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicação de contestação, pressão e resistência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008a.

COUTINHO, Eduardo Granja. *Gramsci: a comunicação como política*. In: COUTINHO, Eduardo Granja. *Mídia e poder: ideologia, discurso e subjetividade*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008b.

_____ & PAIVA, Raquel. *Escola Popular de Comunicação Crítica: um experiência contra-hegemônica na periferia do Rio de Janeiro*. Comunicação apresentada no *Colóquio internacional sobre educación radiofónica y medios comunitários: participación, sostenibilidad y identidad*, realizado em Santiago de los Caballeros, República Dominicana, novembro de 2006; publicada na Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação em 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewArticle/142> Último acesso: 23/09/2010.

DANTAS, Marcos. *Prefácio*. In: BOLAÑO, César. *Indústria Cultural: informação e capitalismo*. Introdução, capítulos 1 e 2. São Paulo: Hucitec/Polis, 2000.

DANTAS, Rodrigo. *Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia*. In: COUTINHO, Eduardo Granja (org.) *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicação de contestação, pressão e resistência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DIZARD, Wilson Jr. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998. Tradução de Edmond Jorge.

DUARTE, Rodrigo. *Sobre o conceito dialético de esclarecimento*. In: TIBURI, Marcia & DUARTE, Rodrigo. *Seis leituras sobre a dialética do esclarecimento*. Ijuí: Unijuí, 2009.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *Três ideias para a validade da Dialética do Esclarecimento 60 anos depois*. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.7, p. 13-20, out. 2009.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2010. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 23ª. Ed.

ENTEL, Alicia; LENARDUZZI, Victor; GERZOVICH, Diego. La escuela de Frankfurt en América Latina. In: ENTEL, Alicia y otros (org.). *Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Endeuba, 1999.

EPSTEIN, Isaac. *Ciência, poder e comunicação*. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antônio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2011. 2ª ed.

FESTA, Regina. *Movimentos sociais, comunicação popular e alternativa*. IN: FESTA, Regina e SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

FINELLI, Roberto. *O “pós-moderno”: verdade do “moderno”*. In: COUTINHO, Carlos Nelson & TEIXEIRA, André de Paula. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FONSECA, Marília. *O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro*. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 2ª. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

FONSECA JÚNIOR, Wilson Corrêa da. *Análise de conteúdo*. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antônio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2011. 2ª ed.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2ª. Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed., 2011.

_____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 13ª ed.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 11ª ed.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 47ª ed.

_____ & Betto, Frei. *Essa escola chamada vida – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 2000. 14ª. Edição.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. SP: Brasiliense, 2004.

_____ & ROUANET, Sérgio Paulo. *Introdução*. In: HABERMAS, Jürgen. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 2001. Organização e tradução de Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet. Coordenação de Florestan Fernandes.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 2ª. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

GABBAY, Marcelo M. & PAIVA, Raquel. *Leitura crítica e cidadania: novas perspectivas*. Trabalho apresentado no GP Comunicação para a Cidadania do IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação. Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). Curitiba – PR, setembro de 2009. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/lista_area_DT7-CC.htm Último acesso: 23/09/2010.

_____. *Usos críticos da comunicação blogueira*. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Recepção, Usos e Consumo Midiáticos, do XIX Encontro da Compôs, na PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, em junho de 2010. Disponível em: http://compos.com.puc-rio.br/media/gt12_marcello_gabbay_raquel_paiva.pdf Último acesso em: 23/09/2010.

GALEANO, Eduardo. *A caminho da sociedade da incomunicação?* In: MORAES, Dênis de (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

GOBI, Maria Cristina. *A emergência do campo da comunicação no Brasil*. In: CASTRO, Daniel; MELO, José Marques de & CASTRO, Cossete (org.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil*. Brasília: Ipea, 2010. vol. 2.

GOMES, Pedro Gilberto. *O projeto de leitura crítica da comunicação da UCBC*. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

GONÇALVES, Gabriela; DOURADO, Maiara; ROCHA, Nilton José dos Reis. *WebTV Magnífica Mundi: Novas Tecnologias pelo Direito à Comunicação*. Anais do XII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Centro-Oeste (Intercom Regional). 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/regional/resumos/R21-0507-1.pdf> Último acesso: 9 de julho de 2010.

GOTTLIEB, Liana. *Cristianismo e Marxismo no pensamento educacional de Ismar de Oliveira Soares*. 2002. Artigo disponível no banco de dados do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP). Disponível em: www.nce.usp.br. Último acesso em: 21 de janeiro de 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Introdução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.

GUARESCHI, Pedrinho A. & BIZ, Osvaldo. *Mídia, Educação e Cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Comunicação política na sociedade midiática: o impacto da teoria normativa na pesquisa empírica*. Revista Líbero. VII. Nº21. 2008.

_____. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: 2003.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Theodor W. Adorno – Pré-história da subjetividade e auto-afirmação selvagem*. In: HABERMAS, Jürgen. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 2001. Organização e tradução de Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet. Coordenação de Florestan Fernandes.

HALIM, Serge. *Incentivar a dissidência*. In: LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. *Caminhos para uma comunicação democrática*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

IPEA. *Políticas Sociais: Acompanhamento e análise*. Boletim nº 18/2010. Disponível em: www.ipea.gov.br Último acesso em 03/08/2011.

JACQUINOT, Geniviéve. *O que é um educador?* Texto apresentado no I Congresso Internacional de Educação e Comunicação. 1998. Disponível em: www.nce.usp.br Último acesso em 10/03/2011.

_____. *As Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação em diálogo: a propósito dos meios e das tecnologias educativas*. In: PARASKEVA, João M. & OLIVEIRA, Lia Raquel (orgs.). *Currículo e Tecnologia Educativa – vol. 1. Mangualde: Edições Pedago, 2006*.

JESUS, Osvaldo Freitas de. *Da teoria crítica à teoria da ação comunicativa*. Letras & Letras, Uberlândia, 11 (1) 85-120, jan./jun. 195.

KAPLUN, Mario. *Una pedagogia de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KENSKY, Vani Moreira. *Educação e comunicação: interconexões e convergências*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, nº 104 – Especial, p.p. 647 – 665, out. 2008.

KONDER, Leandro. *A questão da Ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LEHER, Roberto. *Um senhor da educação? A política educacional para a periferia do capitalismo*. Outubro (São Paulo), São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e Cultura – as idéias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Mídia – teoria e política*. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2001.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005. 8ª. Ed.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Presença dos meios de comunicação na escola: utilização pedagógica e preparação para a cidadania*. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAAR, Wolfgang Leo. *A política e a sujeição social pela forma - Práxis e Pseudo-atividade em Adorno*. Texto apresentado em 9 de setembro de 2003 no Ciclo de Debates Adorno Hoje. Promoção: Goethe Institut/Inter Naciones/São Paulo, Unesp, Unicamp, USP. Disponível em: www.antivalor.uol.com.br Último acesso em 31/01/2011

MARCONDES FILHO, Ciro. *Até hoje não começamos a estudar comunicação*. Revista *Comunicare*. Centro Interdisciplinar de Pesquisa da Faculdade Casper Líbero. vol. 9, nº 1, 2009. p.p. 33-40.

_____. *Para entender a comunicação: contatos antecipados com a Nova Teoria*. São Paulo: Paulus, 2008.

MARCUSE, Herbert. *Introdução*. In: MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p.p. 15-20.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. 5ª ed. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides.

MARTINO, Luiz C. *Elementos para uma epistemologia da Comunicação*. In: FAUSTO NETO, A.; PORTO, S. D. & PRADO, J. L. A. (eds.). *Campo da comunicação: caracterização, problematização e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

_____. *De qual comunicação estamos falando?* In: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C. & FRANÇA, Vera Veiga (org.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007. 7a. ed.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da Nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Cadernos III e IV. Lisboa: Estampa Editorial, 1974. 3ª ed. Coleção Teoria. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Caderno III. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. Tradução de Jesus Ranieri.

MATTELART, Armand. *Para un análisis de clase de la comunicación* – Introducción a Comunicación y lucha de clases 1. 1ª. Ed. – Buenos Aires: Editorial Cooperativa El Río Suena, 2010. Tradução de Mariano Zarowsky, com supervisão de Gabriel Torem.

_____. *A globalização da comunicação*. Bauru – SP: Edusc, 2000.

_____. *Para que uma “nova ordem mundial da informação”?* In: MORAES, Denis de. (org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____ & MATTELART, Michèle. *História das teorias da comunicação*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____ & MATTELART, Michèle. *Pensar as mídias*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAZETTI, Henrique. *Mídia e questionamento de poder: três abordagens teóricas*. In: COUTINHO, Eduardo Granja; FREIRE FILHO, João; PAIVA, Raquel (orgs.). *Mídia e poder: ideologia, discurso e subjetividade*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

MCLUHAN, Marshall. *Rádio: o tambor tribal*. In: MEDITSCH, Eduardo (org.). *Teorias do rádio*. vol. 1. Florianópolis: Insular, 2005.

MELO, José Marques de. *História do pensamento comunicacional: cenários e personagens*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. MELO, José Marques de. *Para uma leitura crítica da comunicação*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

MORAES, Denis de. *Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci*. Revista Debates, Porto Alegre, v. 4, n.1, p.p. 54-77, jan-jun. 2010.

_____. *O capital da mídia na lógica da globalização*. In: MORAES, Denis de. (org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2005. 3ª. Ed.

MOREIRA, Sônia Virgínia. *Análise documental como método e como técnica*. In: DUARTE, Jorge & BARROS, Antônio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2011. 2ª ed.

NETTO, José Paulo. *Universidade, caldo de cultura pós-moderno e a categoria de hegemonia*. IN: COUTINHO, Eduardo Granja (org). *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

NOVAES, Adauto. *Políticas do Esquecimento*. In: NOVAES, Adauto (org.). *O Esquecimento da Política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais*. Orientador: Waldeck Carneiro

da Silva. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Francisco de. *Capitalismo e política: um paradoxo letal*. In: NOVAES, Aduino (org.). *O Esquecimento da Política*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

PERUZZO, Cicília M. Krohling. *Rádio comunitária, Educomunicação e Desenvolvimento*. In: PAIVA, Raquel (org.). *O retorno da comunidade: os novos caminhos do social*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

PFEIFER, Ismael F. *A relação ciência – imprensa*. Uma forma de reduzir a distância (a experiência da Unicamp). In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PIMENTA, Aluísio. *Cultura, comunicação e educação na Nova República*. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação: caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PORTELLI, Huges. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Tradução de Angelina Peralva.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto Lei nº 5.622/2005*. Brasil: 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622compilado.htm último acesso em 17 de agosto de 2009.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto Lei nº 5.800/2006*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Último acesso em 18 de julho de 2010.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. En libro: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

RAMONET, Ignácio. *Os novos imperadores da mídia*. In: LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. *Caminhos para uma comunicação democrática*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

_____. *O pensamento único e os novos senhores do mundo*. Paris, 1995. Disponível em: http://www.culturabrasil.pro.br/pensamentounico_ramonet.htm Último acesso em: 20/07/2010.

RIBEIRO, Fernanda P. F. *Comunicação do oprimido: movimentos populares midiáticos nas favelas do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA JÚNIOR, Alberto Ferreira da.. (Org.). *Cultura e Extensão Universitária: a produção de conhecimento comprometida com o desenvolvimento social*. São João Del Rei: Malta Editores, 2008, p. 100-109.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. *Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006. Tese de Doutorado.

SAFATLE, Vladimir. *Adorno e a crítica da cultura com estratégia da crítica da razão*. Artefilosofia, Ouro Preto, n.7, p. 13-20, out. 2009.

SANFELICE, José Luís. *Dialética e pesquisa em Educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação e pesquisa*. Projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

_____. *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*. Revista Famecos. Porto Alegre. Nº 22. dez/2003. p.p. 23 – 32.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. Partes 1 e 2. Rio de Janeiro: Record, 2001. 6ª ed.

SCHENKEL, Peter & ORDOÑEZ, Marco. *Prólogo*. In: *Comunicación y cambio social*. Quito, Equador: Editorial Frey Jodoco Ricke – Ciespal/Ildis, 1975. p.p. 7-11.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projeto Básico do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Brasil: Seed/Mec, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=199&Itemid=341>

Último acesso em: 18 de agosto de 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Material Didático do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação*. Brasil: CD-ROM. Seed/Mec, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A educação popular no Brasil: a cultura de massa*. Atas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO – Volume IV. 2005. p.p. 419 – 426.

SIGNATES, Luiz. *A sombra e o avesso da luz - Habermas e a comunicação social*. Goiânia: Editora Kelps, 2009.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *As brechas da indústria cultural brasileira*. IN: IN: FESTA, Regina e SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Comunicação popular e alternativa no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Caminos de la educocomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*. Revista Nómadas. Unversidad Central – Colômbia. n. 30, abril de 2009. p.p. 194 – 207.

_____. *Comunicação/Educação - emergência de um novo campo e o perfil de seus professores*. 1999. Artigo disponível no banco de dados do Núcleo de

Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP). Disponível em: www.nce.usp.br. Último acesso em: 21 de janeiro de 2011.

_____. *Recepção crítica dos MCM. Projetos em desenvolvimento nas escolas*. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Comunicação e Educação – caminhos cruzados*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SODRÉ, Muniz. *Eticidade, campo comunicacional e comunicação*. In: MORAES, Denis de. (org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____. *O globalismo como neobarbárie*. In: MORAES, Denis de. (org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2005. 3ª ed.

THOMPSON, Edward P. *Prefácio*. In: THOMPSON, Edward P.. *A formação da classe operária inglesa*. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 5ª reimp. Tradução de Denise Bottmann.

TORRES, William Fernando. *Los otros apellidos*. Editorial. Revista Peri-feria. Universidad Surcolombiana. N. 5, abril – diciembre de 2005. p. p. 2 – 4.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. São Paulo, Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1999. Tese de Doutorado.

VERISSIMO, Luiz Fernando. *Le ridicule*. Copyright O Estado de S. Paulo, 30/9/04. Disponível em: www.observadoriodaimprensa.com.br Último acesso: 07/07/2010.

VIANA, Nildo. *A constituição das políticas públicas*. Revista Plurais – Anápolis – v. 4, n. 1/2 – Janeiro/Dezembro de 1996.

_____. *Manifesto autogestionário*. Seção 1. Rio de Janeiro: Achiamé, 2008.

VIEIRA, Liszt. *Os argonautas da cidadania*. Rio de Janeiro – RJ: Record, 2001.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

Páginas da internet

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) – www.clacso.org.ar

Cultura Brasil – www.culturabrasil.pro.br

Donos da Mídia – www.donosdamidia.com.br

Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da Universidade do Rio de Janeiro – www.leccufrj.wordpress.com

Ministério da Cultura – www.cultura.gov.br

Blog do Centro de Comunicação Digital da Amazônia –
www.narrativasamazonicas.blogspot.com

Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP) – www.nce.usp.br

Observatório da Imprensa – www.observatoriodaimprensa.com.br

Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – www.portal.mec.gov/seed

Universidade Aberta do Brasil – www.uab.capes.gov.br

Universidade Federal de Goiás – www.ufg.br

ANEXO A – Exemplar de decupagem do material didático do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação (PME): módulo 1, etapas 1 e 2

Por ser extensa, a decupagem do material didático do PME será exemplificada com um trecho de seu módulo conceitual (SEED/MEC, 2008, módulo 1). Seguem, portanto, as etapas nº 1 e nº 2, em que foram localizados os conceitos de comunicação, mídia e técnica, bem como o entendimento do curso sobre a nova sociabilidade.

Etapa 1 – Este é o momento inicial do curso. Cada etapa traz um texto introdutório, um vídeo e conceitos que deseja trabalhar. Há uma barra de menu no lado esquerdo da tela, com mais indicações.

APRESENTAÇÃO

Descrição	Texto na íntegra
<p>Na apresentação da primeira etapa, há a sugestão de que o mundo passa por transformações graças à globalização e ao "fenômeno" das novas tecnologias presente na vida e no cotidiano das pessoas.</p> <p>Logo após a introdução, falando desse mundo novo que chega, são definidos os objetivos da etapa. Entre eles: refletir sobre o papel das tecnologias e da comunicação na educação.</p> <p>Há um vídeo para diálogo direto com o cursista.</p> <p>Imagem: Mais uma vez, uma senhora falando, em plano americano. Ao que tudo indica, é, novamente, Maria Elisabeth B. de Almeida.</p>	<p>Estamos vivendo em um mundo em constantes mudanças. Essas mudanças foram aceleradas nos últimos dez anos, principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos que, juntamente com as transformações sociais e econômicas, revolucionaram as formas como nos comunicamos, nos relacionamos com as pessoas, os objetos e com o mundo ao redor. Encurtaram-se as distâncias, expandiram-se as fronteiras, o mundo ficou globalizado. As novas mídias e tecnologias estão relacionadas com todas essas transformações.</p> <p>Nesta etapa, além de nos familiarizarmos com o ambiente virtual de aprendizagem - e-ProInfo - e nos conhecermos um pouco mais, vamos também iniciar nossa trajetória conhecendo o que são mídias e tecnologias e seu papel na educação.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Abordar o que são mídias e tecnologias. * Entender a evolução do conceito de mídias. * Conhecer novas terminologias como multimídia, hipertexto, hiperídia e tecnologias da informação e comunicação. * Refletir sobre o papel da tecnologia da informação e comunicação na educação." <p>Texto do vídeo: "Este é o início das quatro etapas do Módulo</p>

	<p>Introdutório deste curso. Participe, professor! Vamos explorar este ambiente virtual, compreender como funcionam os seus diferentes recursos e como realizaremos as atividades que envolvem leituras, debates no fórum e a produção de documentos por vocês.</p> <p>Vamos lá! Contamos com a participação de todos!</p>
--	--

TECNOLOGIA E TIC

Descrição	Texto na íntegra
<p>Depois do Link "avançar", vem o primeiro conceito abordado. O curso irá conceituar tecnologia da informação e da comunicação, além de contextualizar no cotidiano do cursista. Para isso, simula um diálogo com o mesmo, sugerindo que a pessoa, antes de começar os estudos, perceba quanta coisa fez no dia utilizando as mídias e as tecnologias. Ao sugerir que o cursista faça essa reflexão, usa da expressão "parada obrigatória". O ícone de um cone que inibe a circulação de automóveis pela rua é a imagem que acompanha o imperativo.</p> <p>O conceito de Tecnologia vem separado do corpo do texto, em uma caixa de barra verde. Sobre a palavra conhecimento e a expressão revolução tecnológica, há um link que leva o cursista para a definição conforme o site Wikipédia¹⁴⁸.</p>	<p>Antes de iniciar, temos que ter claros alguns conceitos-chave que serão trabalhados ao longo de todo o curso. Vale lembrar que o foco de nossas atividades é o debate sobre a integração de mídias na educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas... o que são mídias? O que é tecnologia? - Quais mídias você utiliza em seu dia a dia? <p>Parada obrigatória:</p> <p>Pense um pouco sobre seu dia de hoje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como você acordou? Utilizou um despertador? - Como preparou seu café? Usou uma cafeteira? O leite estava na geladeira? - Leu seu jornal? Assistiu às notícias no rádio ou TV? - Como foi para a escola? Observou a sinalização no caminho? - Como foi sua aula? Leu um texto? Usou o computador? O vídeo? Uma música? Dançou? - Como teve acesso a este curso? Usou alguma mídia? Alguma tecnologia? <p>Quando ouvimos falar em tecnologia, normalmente nos vem à cabeça a idéia de complexos artefatos tecnológicos, de forma que não nos damos conta de que utilizamos diversas tecnologias que já estão incorporadas ao nosso cotidiano. Podemos citar como exemplos simples: canetas, lápis, talheres, óculos, termômetros etc.</p> <p>Tecnologia</p> <p>Do grego tekhnō- (de tékhnē, 'arte') e -logía (de lógos, ou 'linguagem, proposição').</p> <p>Tecnologia é um termo usado para atividades de domínio humano, embasada no conhecimento, manuseio de um processo e ou ferramentas e que tem a possibilidade de acrescentar mudanças aos meios por resultados adicionais à competência natural,</p>

¹⁴⁸ O sistema Wiki vem se firmando na internet como uma central de produção coletiva, onde todos entram e dão sua contribuição. É uma espécie de dicionário coletivo virtual.

	<p>proporcionando desta forma, uma evolução na capacidade das atividades humanas, desde os primórdios do tempo, e historicamente relatadas como revoluções tecnológicas.</p> <p>A tecnologia pode ser vista, assim, como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus processos etc.</p> <p>A terminologia TIC (tecnologias de informação e comunicação), especificamente, envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica.</p>
--	--

MÍDIA

Descrição	Texto na íntegra
<p>O segundo conceito apresentado é o de mídia. O texto e as imagens se intercalam, não há link para o site Wikipédia, mas há marcações em palavras-chave para se compreender o conceito.</p> <p>As imagens são cinco. Uma fotografia com telas e olhares entrecruzados, tom azul. Uma fotografia de um letrado colorido (letrado escrito "color"), um homem segurando um alto-falante, um garoto ouvindo algo com o fone de ouvido na cabeça, pessoas correndo em uma imagem congelada.</p>	<p>Nos dias atuais, se tornou necessário criar espaços para a identificação e o diálogo entre várias formas de linguagem, permitindo que as pessoas se expressem de diferentes maneiras.</p> <p>A linguagem por si só, já constitui um instrumento de interação entre o pensamento humano e o seu meio. Essa comunicação pode ocorrer de modo direto ou pode ser mediada por outros instrumentos e artefatos (tecnologias).</p> <p>Considerando-se que o indivíduo se desenvolve e interage com o mundo utilizando suas múltiplas capacidades de expressão por meio de variadas linguagens constituídas de signos orais, textuais, gráficos, imagéticos, sonoros, entre outros, as mídias passam a configurar novas maneiras para os indivíduos utilizarem e ampliarem suas possibilidades de expressão, constituindo novas interfaces para captarem e interagirem com o mundo.</p> <p>Mídia Termo usado para referenciar um vasto e complexo sistema de expressão e de comunicação.</p> <p>Literalmente "mídia" é o plural da palavra "meio", cujos correspondentes em latim são "media" e "medium", respectivamente.</p> <p>Na atualidade, mídias é uma terminologia usada para: suporte de difusão e veiculação</p>

	<p>da informação (rádio, televisão, jornal), para gerar informação (máquina fotográfica e filmadora).</p> <p>A mídia também é organizada pela maneira como uma informação é transformada e disseminada (mídia impressa, mídia eletrônica, mídia digital...), além do seu aparato físico ou tecnológico empregado no registro de informações (fitas de videocassete, CD-ROM, DVDs).</p> <p>A palavra escrita, o discurso oral, o som, a imagem estática e em movimento formam o substrato da mídia</p>
--	---

EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE MÍDIA

Descrição	Texto na íntegra
<p>O terceiro tópico trata do conceito de mídia e de como essa evolução ocorre ao longo da história. Mídia é analisada enquanto termo, palavra, conceito. A referência imediata é ao que define Lúcia Santaella.</p> <p>Santaella, McLuhan e Dizard são usados para conceituar mídia. Dizard narra os processos de transformação das mídias como impressora de ideias, emissora de ideias e produtora e distribuidora de ideias.</p> <p>Uso de imagens: Uma moça sentada na poltrona ouvindo um grande rádio; sala de aula, quadro negro ao fundo e uma televisão à direita, num primeiro plano; capa do livro de McLuhan "Os meios de comunicação como extensões do homem".</p>	<p>Considerando a mutação das terminologias ao longo do tempo, bem como a amplitude que elas abarcam nos dias atuais, comumente é usado o termo "mídias", no plural, pois como bem destaca Santaella:</p> <p>"O termo mídias no plural visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes meios de comunicação" (SANTAELLA, 1992, p. 138).</p> <p>Assim, a palavra mídias foi adotada e redimensionada nas sucessivas décadas do século XX, com o intuito de ampliar e tornar flexível o conceito.</p> <p>Acompanhe sua evolução:</p> <p>Década de 20: A terminologia "mass mídia" ou "meios de comunicação de massa" foi cunhada para referenciar as mídias que alcança o grande público tais como: o rádio, a televisão, o cinema, a escrita impressa em livros, revistas, boletins, jornais.</p> <p>Década de 30: O advento da televisão em 1939 e sua disseminação a partir da década de 1960 trouxeram novo impulso à geração e distribuição de informações amplamente utilizadas para homogeneizar os sistemas de educação.</p> <p>Década de 60: McLuhan (1979) referenciava os meios de comunicação como extensões dos sentidos humanos.</p> <p>Com relação às tecnologias da mídia de massa, destacam-se três grandes transformações segundo Dizard (1998): Transformações segundo Dizard (1998)</p>

	<p>1ª. Transformação Introdução, no século XIX, das impressoras a vapor e do papel de jornal barato, que resultou na edição de jornais, livros e revistas em grande escala.</p> <p>2ª. Transformação Introdução da transmissão por ondas eletromagnéticas - o rádio em 1920 e a televisão em 1939.</p> <p>3ª. Transformação Produção, armazenagem e distribuição de informação e entretenimento estruturados em computadores.</p> <p>Abordaremos com mais profundidade, ao longo do curso, as diferentes mídias e como elas vão sendo ou podem ser incorporadas ao cotidiano das escolas.</p>
--	---

NOVAS TERMINOLOGIAS

Descrição	Texto na íntegra
<p>Será abordado o que é hipertexto, hipermídia, telemática e outros termos cunhados na "Sociedade da Informação".</p> <p>Um quadro azul com as palavras multimídia, hipertexto, telemática e hipermídia está disposto no ambiente. O quadro possui quadriculados azuis e as palavras estão em cores rosa, verde, amarelo e azul-claro. Ao clicarmos em cada palavra, um link nos leva a uma definição e essas definições levam o navegante, mais uma vez, ao site Wikipédia.</p>	<p>Por efeito dos computadores e da digitalização, todas as formas e instrumentos da mídia estão cada vez mais se fundindo em sistemas inter-relacionados (Dizard, 1998). A tecnologia computacional torna-se assim o elo para todas as formas de produção de informação e de entretenimento: som, vídeo, mapas e impressos.</p> <p>Com o advento do computador, com a crescente importância de comunicação texto-áudio-visual e do acesso e utilização de informações em todos os campos de atuação dos indivíduos, novas formas de combinação de aparatos tecnológicos foram viabilizadas, bem como surgiram novas nomenclaturas para referenciar as novas formas de comunicação e de aquisição, armazenamento, processamento, produção e distribuição de informação.</p> <p>Diversos conceitos, já utilizados em contextos anteriores à era da informática, foram redimensionados e retornaram com novo vigor.</p> <p>(Texto de cada terminologia)</p> <p>Multimídia: A terminologia multimídia passa então a ser utilizada para designar a capacidade de um computador ou de um programa de usar elementos de várias mídias, como áudio, vídeo, ilustração, animação e texto. Tal terminologia também passa a ser utilizada para referir-se às produções que articulam diversas mídias, de maneira informatizada e com participações interativas de seus usuários.</p> <p>Como exemplo: podemos citar os CD-ROMs</p>

	<p>com softwares educativos, almanaques ilustrados, jogos etc.</p> <p>Hipertexto: Em 1945, Vannevar Bush (físico e matemático), apresentou em seu artigo "As we may think", os conceitos primordiais do hipertexto baseado na complexidade da mente humana. Seu projeto "MEMEX" objetivava registrar a memória auxiliar de cientistas que com ele trabalhavam, prevendo a criação de elos entre informações e com a possibilidade de navegação por diferentes caminhos de leitura.</p> <p>O hipertexto é um sistema para a visualização de informação cujos documentos contêm referências internas para outros documentos (chamadas de hiperlinks ou, simplesmente, links), e para a fácil publicação, atualização e pesquisa de informação. O sistema de hipertexto mais conhecido atualmente é a world wide web.</p> <p>Na prática, podemos acessar os hipertextos de qualquer site de notícias, por exemplo. Sempre que clicamos em um link, e somos remetidos para uma outra página que contém outros links, estamos diante de um hipertexto.</p> <p>Telemática: Telemática é o conjunto de tecnologias da informação e da comunicação resultante da junção entre os recursos das (negrito) telecomunicações (negrito) (telefonia, satélite, cabo, fibras óticas etc.) e da (negrito) informática (negrito) (computadores, periféricos, softwares e sistemas de redes), que possibilitou o processamento, a compreensão, o armazenamento e a comunicação de grandes quantidades de dados (nos formatos texto, imagem e som), em curto prazo de tempo, entre usuários localizados em qualquer ponto do planeta.</p> <p>Hipermídia: A hipermídia une os conceitos de não-linearidade (não-linear), hipertexto, interface e multimídia numa só linguagem. Segundo Bugay (2000), uma forma bastante comum de Hipermídia é o Hipertexto, no qual a informação é apresentada ao usuário sob a forma de texto, através de uma tela do computador. O usuário pode iniciar uma leitura de forma não linear, ou seja, escolhe entre o início, meio ou fim de um texto. Segundo o autor citado, a Hipermídia pode ser considerada uma extensão do Hipertexto, entretanto, inclui além de textos comuns, desde sons animações e vídeos, e de ma forma interativa, com apenas um clicar de botão, o computador responde ao caminho desejado.</p>
--	---

MÍDIA ANTIGA E MÍDIA NOVA

Descrição	Texto na íntegra
<p>O próximo passo do botão "avançar" é a divisão conceitual entre "mídia antiga" e "mídia nova". Segue o texto na íntegra com um quadro especificando o que é Nova Mídia. Não há desenhos ou fotografias neste espaço.</p>	<p>Mídia antiga e nova mídia</p> <p>Enfocando as transformações ocorridas na mídia, na medida em que as mesmas se adequavam às novas realidades da era da informação, Dizard (1998) opta por adotar a nomenclatura mídia antiga e nova mídia enquanto as formas de interação e de fusão entre as mesmas estão se configurando.</p> <p>Nova mídia</p> <p>Uma lista parcial da nova mídia inclui os computadores multimídia, CD-ROM, discos laser, os aparelhos de fac-símile, bancos de dados portáteis, livros eletrônicos, redes de videotextos, telefones e satélites de transmissão direta de televisão etc.</p> <p>Tomadas em conjunto, as inovações tecnológicas de telecomunicações e de informação possibilitam o fornecimento de informações praticamente em toda parte e sob qualquer forma - verbal e sonora, impressa ou em vídeo.</p> <p>Dizard (1998), adequando as novas tecnologias à definição de mídia de massa, destaca que a inovação mais importante é a distribuição de produtos de voz, vídeo e impressos num canal eletrônico comum, muitas vezes em formatos interativos bidirecionais que dão aos consumidores mais controle sobre quais serviços recebem, quando obtê-los e sob que forma, ao contrário, por exemplo, das mídias de massa tradicionais, como a televisão e o jornal, onde o indivíduo tem um papel puramente passivo, de receptor da informação.</p>

TIC NA EDUCAÇÃO

Descrição	Texto na íntegra
<p>O último item desta primeira etapa é uma reflexão sobre a TIC na educação. Mais uma vez é levantada a ideia de que as novas tecnologias revolucionam o mundo e a educação. Em anexo, o curso traz uma entrevista com uma das formuladoras do Programa, a professora Beth Almeida. O link com a entrevista está no Portal do Professor.</p> <p>Obs.: Há, no mesmo quadro, uma fotografia da professora entrevistada e também três links indicando para o mesmo lugar. No portal do professor há ainda uma enquete sobre o tema da entrevista de Beth Almeida e sugestões de</p>	<p>O advento das TIC revolucionou nossa relação com a informação. Se antes a questão-chave era como ter acesso às informações, hoje elas estão por toda parte, sendo transmitidas pelos diversos meios de comunicação. A informação e o conhecimento não se encontram mais fechados no âmbito da escola, mas foram democratizados. O novo desafio que se abre na educação, frente a esse novo contexto, é como orientar o aluno a saber o que fazer com essa informação, de forma a internalizá-la na forma de conhecimento e, principalmente, como fazer para que ele saiba aplicar este conhecimento de forma independente e responsável.</p>

exercícios.	<p>Compreender as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis na escola, bem como criar dinâmicas que permitam estabelecer o diálogo entre as formas de linguagem das mídias, são desafios para a educação atual.</p> <p>Portal do Professor Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida Acesse a entrevista Tecnologias trazem o mundo para a escola Caso não esteja conectado à internet, clique aqui para acessar o conteúdo. Endereço de acesso à entrevista: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/journalContent.action?editionId=2&categoryId=8</p>
-------------	--

Etapa 2 – Após trabalhar os primeiros conceitos e estimular uma reflexão inicial sobre as mídias, o curso segue, nesta segunda etapa, falando sobre a “nova” Sociedade da Informação e as mudanças em curso na sociedade.

APRESENTAÇÃO

Descrição	Texto na íntegra
<p>Comenta, mais uma vez, sobre o objetivo dessa segunda etapa, que é iniciar discussões com um grau maior de complexidade, que levam em conta as transformações sociais a partir da presença das tecnologias e das mídias na vida das pessoas.</p> <p>Um vídeo com o professor Moran em plano americano dá, novamente, as boas vindas aos cursistas. Ele pede para que seu interlocutor siga participando. Abaixo do vídeo, há um link com a indicação de que o que o professor fala também pode ser lido.</p> <p>No menu desta etapa, os temas são articulados, em maioria, como respostas a perguntas tais como: “quais as possibilidades da internet?”, “quais os desafios da Educação?”, “modernização ou mudanças?” e “que Educação queremos?”.</p>	<p>Como a Educação está relacionada com as mudanças sociais, tecnológicas e culturais da nova Sociedade da Informação e Comunicação? Quais as demandas dessa nova Sociedade?</p> <p>Nesta etapa serão tomados alguns dos olhares e vozes para condução e contribuição das discussões que têm como palco a educação e a Sociedade da Informação e Comunicação.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debater questões sobre a Sociedade da Informação e Comunicação; • Apresentar as novas competências para a Sociedade da Informação e Comunicação; • Abordar as possibilidades de construção da rede colaborativa de aprendizagem; • Analisar a recontextualização do papel da escola diante das demandas da sociedade atual; • Refletir sobre a mudança de atitudes e concepções para conviver nessa sociedade. <p>Texto do vídeo: Estamos entrando na segunda etapa durante essas duas próximas semanas, onde continuaremos desenvolvendo a rede</p>

	colaborativa de aprendizagem e como trabalhar esse tema na Sociedade da Informação. Por isso, é muito importante que vocês desenvolvam as atividades e, principalmente, as discussões no fórum do curso.
--	--

UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA

Análise bruta	Texto na íntegra
<p>Com um texto de Maria da Graça Moreira da Silva, uma das autoras deste curso, esta etapa vai tratar de dizer ao cursista em que sociedade ele está. Com referência na “Sociedade em Rede” de Manuel Castells, a professora Maria da Graça vai dar ênfase no contexto de globalização que, de 1970 para o século XXI vem construindo um “novo” paradigma de vida em conjunto. O termo “nova sociedade” é usado repetidas vezes e até grifado pela autora, na citação que usa de Castells. A ideia se repete nos diagramas de mundos que revelam transformações na economia, na cultura, na estrutura social.</p>	<p>Nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, conseqüente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, científicas e culturais. Esse movimento impulsionou e foi impulsionado, de um lado, pelos avanços das pesquisas, das descobertas científicas e do desenvolvimento dos mais sofisticados meios tecnológicos de informação e comunicação e, de outro, pelas complexas inter-relações do mercado internacional, cada dia mais globalizado.</p> <p>Segundo Castells, três processos independentes começam a se gestar no final dos anos 60 e princípios dos 70 e convergem hoje para a "gênese de um novo mundo". São:</p> <ul style="list-style-type: none"> * a revolução das tecnologias da informação; * a crise econômica tanto do capitalismo quanto do estadismo e sua subseqüente reestruturação; * o florescimento de movimentos sociais e culturais - feminismo, ambientalismo, defesa dos direitos humanos, das liberdades sexuais, etc. <p>"A interação desses três processos, paralelos, mas independentes, durante o último quarto do século XX produz uma redefinição histórica das relações de produção, de poder e de experiência (individual e social) que acabaram produzindo uma nova sociedade." (grifo nosso). (RUIZ, 2002)</p> <p>Texto dos desenhos/diagramas: Uma nova estrutura social dominante: a sociedade em rede. Uma nova economia: a economia informacional global. Uma nova cultura: a cultura da virtualidade real.</p> <p>Estamos vivendo nesta nova sociedade em</p>

	<p>constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. Apenas adentrando criticamente nessa sociedade e buscando compreender seus instrumentos e dinâmicas de mobilização e expansão é que podemos nos apropriar e utilizar seus recursos e meios de interação para a emancipação humana.</p> <p>Essas características e contradições da sociedade atual vão gradativamente influenciando em nosso dia a dia, afetando a forma como nos comunicamos, trabalhamos, nos relacionamos com os demais, aprendemos e ensinamos. Aos poucos vamos alterando nossos hábitos e nossas atividades cotidianas.</p>
--	--

A EDUCAÇÃO NA NOVA SOCIEDADE

Descrição	Texto na íntegra
<p>Maria da Graça Moreira da Silva, mais uma vez, recorre a Manuel Castells para falar sobre o papel da escola e das universidades no processo de transformação social. Diz que essas instituições formadoras estão inseridas na cultura, não são neutras e devem integrar o que os alunos trazem de suas casas, seus contextos, suas realidades.</p> <p>Há uma “parada obrigatória”, com o ícone em forma de cone (um desenho), mais uma vez, e perguntas para que o professor faça uma reflexão, sobre a escola dele.</p> <p>É nesse contexto de “mudança” que sinaliza o texto que o professor deve articular, diz a autora, o diálogo com o aluno e com as ferramentas de mídia.</p> <p>Um link direciona o cursista a conhecer a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP): http://www.rnp.br/.</p>	<p>A educação em todos os níveis - desde o ensino fundamental até o curso de pós-graduação - não tem sido alheia aos movimentos de mudanças, ao desenvolvimento científico-tecnológico nem aos movimentos sociais, políticos e econômicos em curso na nova sociedade.</p> <p>Durante muitos anos, acreditou-se que a escola fosse um lugar protegido, neutro, distante das manifestações sociais transformadoras, por imaginá-la um lugar inócuo, como se fosse possível concebê-la sem a sua história, sem suas inter-relações com a cultura ou com a realidade, sem os conflitos que lhe são inerentes. Atualmente não entendemos que a escola seja considerada de forma apartada de sua comunidade e da realidade que a cerca, ela está imersa na cultura, na comunidade, na representação social e política, em contínua interação com o seu contexto.</p> <p>As Escolas e Universidades, muitas vezes consideradas como um mundo isolado, são:</p> <p>“... um dos principais agentes de difusão de inovações sociais porque gerações após gerações de jovens que por ali passam, ali conhecem novas formas de pensamento, administração, atuação e comunicação e se habitam com elas.” (CASTELLS, 1999. p.380).</p> <p>Dentre os principais agentes que vêm provocando o repensar da educação brasileira e explicitam a necessidade de mudanças em</p>

	<p>seus espaços, tempos e modos de trabalho, desde a última década do século XX, desponta o acesso à rede mundial de computadores - a Internet, viabilizado pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), que potencializou a incorporação das tecnologias de informação e comunicação nas esferas culturais, administrativas, acadêmicas e científicas de suas atividades.</p> <p>Perto de 15% das escolas públicas brasileiras possuem laboratórios de informática, um percentual bem maior dispõe de recursos de TV, vídeo, rádio e outras tecnologias. Não existe escola que não disponha de algum recurso tecnológico, dos mais convencionais até computadores e Internet. As influências dessas tecnologias se fazem presente no dia a dia das escolas mesmo que não estejam incorporadas ao ensino e à aprendizagem.</p> <p>Os alunos trazem para as escolas questões que dizem respeito diretamente ao mundo interconectado por meio das mídias fazendo com que os professores se sintam desafiados.</p> <p>Parada Obrigatória: Sua escola participa das mudanças?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em que aspectos as tecnologias influem no cotidiano de sua escola? - Como você analisa o papel da sua escola frente às mudanças? - Você se sente preparado para ensinar e aprender na Sociedade da Informação e Comunicação? - Quais os principais desafios da Sociedade da Informação e Comunicação? - De que maneira você pode utilizar nas suas atividades com alunos os recursos tecnológicos disponíveis em sua escola? <p>As tecnologias e as novas linguagens de comunicação que viabilizam invadem a sala de aula. A linguagem das mídias, repletas de imagens, movimentos e sons, atrai as gerações mais jovens.</p> <p>Criar espaços para o uso dessas novas formas de linguagem e o diálogo entre elas ajuda os alunos a trazerem a sua realidade cotidiana para a sala de aula e a se expressarem conforme o seu mundo. Ao mesmo tempo, a discussão sobre as influências das mídias na</p>
--	--

	<p>sociedade ajuda a desenvolver o olhar crítico do aluno sobre o complexo jogo de poder e marketing que sutilmente permeia os meios de comunicação.</p> <p>A mídia impressa, a televisão, o vídeo, o rádio, a Internet, a hipermídia são ótimos recursos para mobilizar os alunos em torno de problemáticas, quando se intenta despertá-los o interesse para iniciar estudos temáticos, desenvolver projetos ou trazer novos olhares para os trabalhos em andamento. Para tanto, é importante conhecer quais os objetivos pedagógicos das atividades e quais as características principais das mídias disponíveis. Nesse último aspecto os alunos são excelentes parceiros dos professores.</p>
--	--

QUAIS AS POSSIBILIDADES DA INTERNET

Descrição	Texto na íntegra
<p>Maria da Graça Moreira da Silva assina o texto. Segundo ela, o advento da internet é “inquestionável”, não há como viver sem saber usar essa ferramenta. Basta se adaptar.</p> <p>Uma seta indica que o cursista clique sobre ela e várias possibilidades de uso da internet aparecem. O professor pode usá-la para ler notícias, fazer compras, acessar sites institucionais, elaborados por movimentos sociais etc. Logo abaixo do diagrama, com uma série de indicações de endereços eletrônicos, a autora segue discursando sobre “estar incluído na sociedade”.</p> <p>Os endereços eletrônicos que aparecem no diagrama são referentes às seguintes instituições:</p> <p>Sites de busca – Descrição: “Pesquisa a banco de dados nacionais e mundiais” Aparecem na tela: Yahoo (Brasil); Google (Brasil); Alta Vista;</p> <p>Institucional – Descrição: “Navegação por páginas sobre temas diferenciados, publicadas por empresas, instituições de ensino, pesquisadores e usuários em geral – A Web”. Aparecem na tela: IBM, Anhembí Morumbi e Pfizer.</p> <p>Notícias – Descrição: “Notícias atualizadas em tempo real”.</p>	<p>Atualmente é inquestionável que o advento da Internet vem possibilitando a ampliação e a rapidez no acesso à informação, provocando grande parte das mudanças e simbolizando a Sociedade da Informação e Comunicação, ao propiciar:</p> <p>(hiperlink – navegação)</p> <p>Estar "conectado" é uma condição para estar incluído na Sociedade da Informação e Comunicação.</p> <p>A escola pública e os telecentros podem representar as alternativas viáveis para que as classes menos favorecidas tenham acesso a essa sociedade. Daí a necessidade de políticas públicas que possam diminuir o fosso entre os que têm acesso em casa, nas escolas e em diferentes espaços e aqueles que carecem de todos os recursos, dos mais básicos e essenciais às tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>Mas não basta o acesso, é preciso educação de qualidade para que os aprendizes consigam atribuir significado às informações e utilizem as tecnologias para resolver problemas de sua vida e de seu contexto.</p> <p>É imprescindível ressignificar as idéias de Paulo Freire para o mundo digital. É preciso criar condições para que os alunos das escolas públicas tenham condições de ler o mundo digital e reescrever a sua própria história; a história do mundo e da sociedade conectada, na qual ele se encontra inserido.</p>

<p>Aparecem na tela: UOL, Terra e Estadão.</p> <p>Entretenimento – Descrição: “Acesso a lazer e ao entretenimento, com opções de vídeo e áudio pela internet”.</p> <p>Aparecem na tela: programas que reproduzem músicas das marcas Windows Media Player, QuickTime e Apple.</p> <p>Comunicação Instantânea – Descrição: “Comunicação instantânea e jogos em rede com conexão no mundo todo”.</p> <p>Aparecem na tela: “Desafiando”, “Miniclípe”, “Kaboose”.</p> <p>Comércio Eletrônico – Descrição: “Comércio eletrônico, viabilizando transações financeiras, como net-banking, pagamentos de serviços públicos, realização de compras pela Rede.</p> <p>Aparecem na tela: Mercado Livre, Submarino e Americianas.com.</p> <p>Educação – Descrição: “Diversas formas de apoio à educação presencial e educação a distância”.</p> <p>Aparecem na tela: Wikipédia, SEBRAE e plataforma e-Proinfo.</p> <p>Sociedade – Descrição: “Desenvolvimento social – com o web ativismo, ciber-cidadania e governo eletrônico”.</p> <p>Aparecem na tela: Setor 3, Filantropia.org, Click Cidadão.</p>	
---	--

SOCIEDADE CONECTADA

Descrição	Texto na íntegra
<p>Neste texto, a autora desta etapa, Maria da Graça Moreira da Silva, explica sobre a palavra “conexão” e seu significado, quando vinculada ao contexto social. Ela faz um jogo de palavras entre “conexão” e “neutralidade”, definindo a primeira como uma condição de vida e a segunda como um afastamento institucional dessa vida. Ela dá ênfase de que é preciso “romper com os muros da escola” e sugere que o uso das tecnologias nas escolas é que faz com que esses muros sejam rompidos.</p>	<p>A conexão se expressa também pelos serviços de correio eletrônico, pela comunicação instantânea, nas conferências pelo computador dentre outras construídas a cada dia. O acesso à informação, ou ainda, à conexão, é, atualmente, uma definição de característica de vida.</p> <p>Não só o acesso à informação, mas também às novas mídias e tecnologias da informação e comunicação contribuem para:</p> <p style="text-align: center;"><i>"a formação de comunidades de</i></p>

	<p><i>aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento, a comunicação, a formação continuada, a gestão administrativa, pedagógica e de informações.</i>" (ALMEIDA, 2001).</p> <p>Permitem a incorporação de novos ambientes de aprendizagem nas escolas, e permitem também levar esses ambientes para além dos muros das escolas rompendo com as limitações das grades curriculares e fazendo da escola um espaço de produção de conhecimento articulado com outros espaços que hoje também trabalham com o conhecimento. A produção científica também é impactada pelos novos ambientes de aprendizagem e ignorar suas conseqüências no fazer pedagógico é crer em sua neutralidade e prejudicar uma geração de aprendizes. Em diferentes graus, as instituições de ensino estão diante de novos desafios, provocados tanto pelos avanços tecnológicos como pelas conseqüentes demandas que trazem em seu bojo. A educação, apesar de suas enormes e diversificadas carências, tem incorporado gradualmente as tecnologias e outros agentes que compõem seu cenário atual e acenam para cenários futuros.</p>
--	--

QUAIS OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO?

Descrição	Texto na íntegra
<p>A autora tenta responder a duas perguntas:</p> <p>a) Na sociedade de hoje, a Sociedade da Comunicação e Informação, quais os principais desafios da educação?</p> <p>b) Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo, não é mesmo?</p> <p>Ela sugere que o professor saiba articular a autoria coletiva e as possibilidades de se comunicar em rede com as tecnologias do ciberespaço.</p> <p>Há imagens de gráficos, computadores interligados em rede, bonecos que formam um texto coletivo.</p> <p>É mencionada a necessidade de se recriar um modelo de sociedade diferente do que existe, mas esse ponto não é especificado.</p>	<p>Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender, a ensinar e a aprender, a construir modelos diferentes dos que conhecemos até agora. Ensinar e aprender hoje não se reduz a estar um tempo numa sala de aula. Implica em modificar o que fazemos dentro da sala de aula e organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuar aprendendo em ambientes virtuais, acessando páginas na Internet, onde encontram textos, novas mensagens, salas de aula virtuais, possibilidade de orientação a distância, etc. Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para a educação. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, o espaço e o tempo, a comunicação audiovisual e a estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância.</p> <p>Mas se ensinar dependesse só de tecnologias</p>

	<p>já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo, não é mesmo?</p> <p>Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.</p> <p>Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração do sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico em si mesmas, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.</p> <p>Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais.</p> <p>Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e na seqüência para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio, não é verdade?</p> <p>Segundo Silva (2004), as novidades que essas novas tecnologias trouxeram para a educação refletiram no repensar e na reconstrução de conceitos fundamentais. Os novos ambientes utilizados para a aprendizagem, os ambientes virtuais, viabilizados pelos sistemas tecnológicos na rede mundial de computadores, reúnem professores e alunos no ciberespaço e possuem características não encontradas anteriormente.</p> <p>Registro</p> <p>Uma das características é a possibilidade de registro e de recuperação da trajetória dos alunos e dos docentes. O registro de acesso e das participações dos alunos nas atividades, nas discussões em grupos e nas diversas áreas dos ambientes virtuais permite a análise da evolução e os avanços do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Hipertexto</p> <p>O hipertexto, o desenho, a leitura e a navegação não-linear - antes materiais impressos, portáteis, concretos e lineares e, agora, materiais fluidos, interligados e rizomáticos no ciberespaço - reconfiguram o</p>
--	---

	<p>espaço textual.</p> <p>Essa nova forma de comunicação e de escrita da sociedade informático-midiática tornou-se também uma metáfora (Ramal, 2003) para outras dimensões da realidade e das novas formas de pensar e de aprender e de uma nova ecologia, cognitiva e social.</p> <p>O hipertexto confere ao usuário, segundo a sua trajetória, a possibilidade de navegação não-linear no texto, com a abertura de novas janelas, de novas associações e de informações alcançáveis. Seu design sugere formas de organizar o pensamento multidimensional e não hierarquizado. A rede de computadores é fecunda para esse tipo de construção por meio da interligação de suas páginas:</p> <p>"... o hipertexto permite - ou, de certo modo, em alguns casos até mesmo exige, a participação de diversos autores na sua construção, a redefinição do papel de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e escrita. Por seu enorme potencial para se estabelecerem conexões, ele facilita o desenvolvimento de trabalhos coletivamente..." (RAMAL, 2003. p.87)</p> <p>Autoria coletiva</p> <p>A participação coletiva na construção de hipertexto ou em diversas outras construções no ciberespaço confere aos professores a autoria coletiva, não mais solitária da sala de aula. Os hipertextos em construção podem ser adensados por diversas contribuições e pelas participações de diferentes atores e autores, como os próprios alunos - novos autores também do processo de ensino e não somente no processo de aprendizagem.</p> <p>Rede</p> <p>Nascem novos autores, cujas obras podem ter o alcance multiplicado pela rede. A idéia de "rede" é expandida, e o que era entendido apenas como a interconexão entre computadores passa a ser entendido também como uma metáfora de organização do ciberespaço onde todas as vozes podem ser ouvidas, onde flui a intersubjetividade, onde os conhecimentos se constroem coletivamente:</p> <p>"Nenhum ponto é privilegiado em relação a outro, nem univocamente subordinado a qualquer um; cada um possui seu próprio poder (eventualmente variável com o decorrer do tempo) a sua zona de incidência ou sua força determinante original ..." (SERRES, s/d. Apud Ramal, 2003, p.140)</p>
--	---

TECNOLOGIA NA ESCOLA E CRIAÇÃO DE REDES DE CONHECIMENTO

Descrição	Texto na íntegra
<p>Maria Elizabeth B. de Almeida escreve esta etapa, destacando que a tecnologia por si só não garante mudanças sociais, mas as propicia na medida em que realiza “conexão” entre conceitos, pessoas, modos de pensar etc. A esperança na “sociedade justa e igualitária” é demonstrada.</p> <p>Em seguida, são feitos questionamentos sobre como formar uma rede colaborativa de conhecimento, sob o uso das tecnologias.</p> <p>Antes de prosseguir com o tratamento do tema, um quadro que prevê “dicas” e traz um desenho de um ponto de interrogação, seguido da logomarca da TV Escola, sugere dois outros textos para leitura. Há a indicação bibliográfica para que o cursista possa tomar nota.</p> <p>Há uma citação referente ao tema, que fala sobre a possibilidade que a convergência tecnológica oferece para que a humanidade compartilhe seu conhecimento. Comentário retirado de texto do extinto programa Salto para o Futuro, exibido na TV Escola.</p>	<p>Autora: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida</p> <p>A rede tecnológica por si mesma não garante mudanças na educação, embora propicie novas formas de lidar com a informação, de produzir conhecimento e de estabelecer comunicação entre as pessoas, permitindo conexões entre pessoas, idéias, conceitos, crenças e valores.</p> <p>O uso das tecnologias de informação e comunicação para a criação de redes de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária.</p> <p>Como criar redes de conhecimentos? O que significa aprender quando se trabalha com redes de conhecimentos? Como inserir o uso de redes de conhecimentos na escola? O que cabe ao educador nessa criação?</p> <p>Dica.</p> <p>Texto:</p> <p>A fim de saber mais sobre essas e outras questões relacionadas com a criação de redes de conhecimentos na escola, consulte o texto "Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos", de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida:</p> <p>Boletim do Salto para o Futuro, série Tecnologia na Escola. Programa 2, 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/tec/tectxt2.htm</p> <p>Citação.</p> <p>Texto: "Hoje dispomos de poderosíssimos instrumentos materiais e intelectuais para captar informações de uma vastíssima porção da realidade, processar essa informação e compartilhar o resultado desse processamento praticamente com toda a humanidade. Hoje cada indivíduo pode compartilhar conhecimentos e compatibilizar comportamentos com um número surpreendente de outros indivíduos espalhados pelo planeta. Esse número deve crescer, chegando eventualmente a atingir toda a humanidade. Inconscientemente, estamos incorporando esse compartilhar conhecimentos e compatibilizar comportamentos na nossa evolução biológica e intelectual. Estamos, inconscientemente, chegando à civilização planetária." (DAMBRÓSIO, 2000, Salto para o Futuro, Série Tecnologia e Currículo).</p>

AS NOVAS COMPETÊNCIAS

Descrição	Texto na íntegra
<p>Maria da Graça Moreira da Silva assina esta etapa, listando as consideradas “novas competências” da Sociedade da Informação e da Comunicação.</p> <p>É usado como referência o autor Philippe Perrenoud, que lista as “dez novas competências para ensinar”.</p> <p>Ao final, há indicações para que os professores leiam suas obras.</p>	<p>Autora: Maria da Graça Moreira da Silva</p> <p>A Sociedade da Informação e Comunicação demanda por novas competências para aprender, ensinar, trabalhar e se relacionar com os demais.</p> <p>"Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações". (PERRENOUD, 2000)</p> <p>Quadro: As 10 Novas Competências para Ensinar</p> <p>O autor apresenta o que é imprescindível saber para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração escolar; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar a própria formação. <p>Conheça as obras de Philippe Perrenoud e saiba mais sobre as novas competências:</p> <p>PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre. Editora Artmed. 2000.</p>

	PERRENOUD, Philippe et alli. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.
--	---

MODERNIZAÇÃO OU MUDANÇA?

Descrição	Texto na íntegra
<p>Maria da Graça Moreira da Silva explica o que viria a ser um caráter de modernização da escola e do mundo do trabalho, com base no uso das tecnologias, e o que poderia significar, a partir da “modernização”, uma mudança.</p> <p>Há duas citações de Almeida (2002 e 2003) e um alerta: a aparelhagem nova na escola pode não representar mudanças.</p> <p>Um infográfico divide esses dois conceitos.</p> <p>O texto de Maria da Graça segue explicando os desafios da escola diante do mercado de trabalho cada vez mais escasso e concorrente no cenário da globalização.</p> <p>A conclusão da autora é que ciência e tecnologia estão além da escola e, por isso, devem ser estimuladas com ênfase visando uma “mudança social”.</p> <p>Uma dica de leitura reforça a sugestão dada na etapa anterior: "Dez novas competências para uma nova profissão", de Philippe Perrenoud.</p>	<p>Modernização ou mudanças?</p> <p>Autora: Maria da Graça Moreira da Silva</p> <p>O uso das tecnologias da informação e comunicação pode imprimir na educação tanto a "modernização" como a "mudança" (ALMEIDA, 2003):</p> <p>A modernização está relacionada com a implantação de infra-estrutura tecnológica, como redes de computadores, laboratórios de informática, acesso à Internet, bem como a disponibilização de recursos multimídia para os alunos e professores, tais como lousas eletrônicas ou projetores multimídia.</p> <p>A mudança pedagógica está proximamente relacionada com raízes mais profundas na educação e na emergência de novos paradigmas educacionais.</p> <p>Infográfico: TIC Modernização- Implantação de infra-estrutura tecnológica, software, redes... Mudança- Relacionada à alteração com reflexos mais profundos na educação.</p> <p>Inovar nem sempre significa mudar</p> <p>Citação:</p> <p>"... não se pode esperar que as tecnologias da informação e comunicação funcionem como catalisadores dessa mudança, uma vez que não basta o rápido acesso a informações continuamente atualizadas nem somente adotar novos métodos e estratégias de ensino e de gestão." (ALMEIDA, 2002. p.41)</p> <p>A escola é desafiada também a ultrapassar a lógica da exclusão social, cujo mapa das desigualdades sobrepõe-se ao da exclusão digital, da pobreza e da violência. Buscam-se oportunidades de acesso e permanência aos espaços do ensino e a utilização de novas</p>

	<p>mídias e das tecnologias da informação e da comunicação.</p> <p>Sob essa ótica, as instituições de ensino, para fazer frente às novas demandas e à formação de profissionais qualificados para uma nova e mais competitiva entrada no mercado de trabalho, cada vez mais seletivo e excludente, necessitam operar e já operam diversas adequações.</p> <p>O acesso à escola e às tecnologias não é suficiente por si só para promover a mudança educacional, pois nem mesmo num primeiro olhar pode ser considerado democrático ou igualitário. A alteração e abertura das grades curriculares - uma mudança na ordenação, nos procedimentos e nos conteúdos - também não tocam novas melodias, pois se desenham como variações sobre um mesmo tema.</p> <p>Vale dizer que, como o mundo globalizado não se equaciona mais com a escola, nem com as ofertas dos cursos universitários, o conhecimento científico-tecnológico e a pesquisa tornam-se as forças propulsoras, com imediatas repercussões nas áreas política e social. Isso acontece por meio do desenvolvimento decorrente da pesquisa formal e pelos esforços aplicados na produção de conhecimentos abstratos, por meio da educação formal e informal e do treinamento proporcionado pelas empresas.</p> <p>Os países passam a ser classificados mundialmente pela possibilidade de geração e distribuição de conhecimentos bem como pela gestão do conhecimento produzido numa nova lógica de serviços que se impõe ao capital e à indústria.</p> <p>Por um lado, a globalização da economia e os avanços tecnológicos demandam, cada dia mais, a alta qualificação. Os países que não conseguem se adequar rapidamente às novas exigências correm o risco de aumentar a defasagem social, econômica e cultural entre os mais e os menos desenvolvidos. A educação é, então, uma chave para o desenvolvimento sustentável e para o aumento da empregabilidade.</p> <p>Por outro lado, as exigências de alta qualificação profissional e as demandas da sociedade são fatores de concentração de</p>
--	--

	mercado, de renda, de competição global e de exclusão social.
	Quadro - Material de apoio
	Clique aqui para ler o texto "Dez novas competências para uma nova profissão" do professor Philippe Perrenoud.

QUE EDUCAÇÃO QUEREMOS?

Descrição	Texto na íntegra
<p>Nesta etapa, não há vídeo, infográfico, diagrama ou qualquer natureza de ilustração. Apenas texto e sugestão de leitura ao final.</p> <p>Uma citação de Almeida (2003) faz Maria da Graça Moreira da Silva iniciar seu texto delimitando as bases da mudança e as perspectivas para a “nova sociedade”: livre, com oportunidades iguais e sem injustiças.</p> <p>A pergunta do texto é “Que Educação queremos?”. Como resposta, a autora sugere que há uma polifonia de discursos que apontam para a necessidade de que se mudem os paradigmas educacionais, mas que a escola deve ficar alerta, para que não simplesmente substitua ferramentas.</p> <p>A proposta da autora é que a inovação e a abertura para o aprendizado (que ocorre na medida em que vai sendo construído), na medida em que são aproveitadas nos currículos as novas tecnologias de informação e comunicação, sejam bases dessa mudança.</p> <p>O material de apoio sugerido para leitura trata de situar o professor a usar corretamente a mídia como ferramenta pedagógica: "Situando o uso da mídia em contextos educacionais", de Maria Cecília Martins.</p>	<p>Que Educação queremos?</p> <p>Autora: Maria da Graça Moreira da Silva</p> <p>"A mudança da qual falamos é aquela que altera os rumos da sociedade, via educação. O que é a nova sociedade? Com participação democrática nas decisões políticas, com justa distribuição de renda, com oportunidade de trabalho digno para todos, com equidade na fruição e produção da cultura, com liberdade de expressão e acesso à educação e saúde etc." (ALMEIDA, 2003, p.2)</p> <p>Renova-se, a cada dia, a discussão sobre a mudança educacional e não se contesta a necessidade de novos paradigmas. A polifonia das discussões em torno dos rumos, do alcance, da sua penetração e da sua estrutura é mais do que instigante, ela é convergente. Portanto, é necessário tomar as perspectivas, a partir de múltiplos olhares para compreendê-la.</p> <p>No entanto, as necessidades de mudanças vão além: as instituições de ensino necessitam voltar seu olhar para dentro de seus muros e repensar, reorganizar e reposicionar sua própria estrutura e seu currículo.</p> <p>"Não se trata de substituir a educação presencial pela virtual, mas de analisar as potencialidades de cada uma dessas modalidades e as possibilidades de criar uma dinâmica que as articule em um processo colaborativo... há necessidade de que as universidades propiciem o desenvolvimento de propostas inovadoras, assumindo uma postura de abertura e flexibilidade em relação a projetos criativos, ousados e desafiadores." (ALMEIDA, 2001).</p> <p>Propostas inovadoras, conforme aponta Almeida, estão também neste momento,</p>

	<p>relacionadas à incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação - presencial ou a distância. Essa incorporação somente se dinamiza por meio da apreensão dessas pelos docentes. Essa apreensão não se dá de imediato, ao simples contato, sem o entendimento de seu significado, seu alcance, suas potencialidades e limitações. Essa se dá por meio de processos de formação continuada no contexto que implicam e mesclam-se com a reflexão sobre os paradigmas e temas emergentes da educação.</p> <p>A discussão sobre novos currículos e práticas educacionais torna-se fundamental neste cenário, pois de nada adiantaria trocar a roupagem de velhas práticas. Portanto, a inserção das tecnologias da informação e comunicação - presencial ou a distância - é entendida em conjunto com novas oportunidades para se repensar e redesenhar os currículos e traduzir novas práticas à luz da discussão de novas aprendizagens.</p> <p>Na sociedade atual aprendente, a trajetória da aprendizagem é desenhada ao aprender. As novas aprendizagens não cabem em velhos currículos. Não se entende por currículo "grade curricular" que aprisiona um conjunto de disciplinas e dita os tempos e espaços escolares em pequenas unidades, muitas vezes desconexas. Mas os novos currículos estão relacionados ao currículo moldado pelo professor (SACRISTÁN, 2000) que se transformam e se formam na ação, dando lugar a novas aprendizagens.</p> <p>Material de apoio - Clique aqui para ler o texto "Situando o uso da mídia em contextos educacionais" da professora Maria Cecília Martins.</p>
--	---

DESAFIOS COM AS NOVAS MÍDIAS

Descrição	Texto na íntegra
<p>Mais uma vez, não há outra modalidade de comunicação que não a linguagem escrita.</p> <p>O texto é assinado por José Manuel Moran.</p> <p>O autor lança como pergunta fundamental: se as ferramentas de mídia são usadas, como serão incorporadas? A ênfase é dada na experimentação, sem medo de errar.</p>	<p>Desafios com as novas mídias</p> <p>Autor: José Manuel Moran</p> <p>A Internet, as redes, o celular, a multimídia estão revolucionando nossa vida no cotidiano. As tecnologias são apenas apoios, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de</p>

<p>Moran também incentiva o “uso financeiro” das tecnologias.</p>	<p>aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça.</p> <p>Ensinar e aprender com tecnologias telemáticas são desafios que até agora não foram enfrentados com profundidade. Temos feito adaptações do que já conhecíamos. O ensino presencial e a distância começa a ser fortemente modificados e todos nós, organizações, professores e alunos são desafiados a encontrar novos modelos em todas as situações. As tecnologias telemáticas, que começam a permitir ver-nos e ouvir-nos facilmente, colocam em xeque o conceito tradicional de sala de aula, de ensino e de organização dos procedimentos educativos.</p> <p>Manter o currículo e as normas tal como estão na prática é insustentável. As secretarias de educação precisam ser mais pró-ativas e incentivar mudanças, flexibilização, criatividade.</p> <p>Professores, alunos e administradores podem avançar muito mais em organizar currículos mais flexíveis, aulas diferentes. A rotina, a repetição, a previsibilidade, tudo isso é uma arma letal para a aprendizagem. A monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos.</p> <p>São muitos os recursos à nossa disposição para aprender e para ensinar. A chegada da Internet, dos programas que gerenciam grupos e possibilitam a publicação de materiais estão trazendo possibilidades inimagináveis vinte anos atrás. A resposta dada pela escola até agora ainda é muito tímida, deixada a critério de cada professor, sem uma política institucional mais ousada, corajosa, incentivadora de mudanças. Está mais do que na hora de evoluir, modificar nossas propostas, aprender fazendo.</p> <p>Todos os que estamos envolvidos em educação precisamos conversar, planejar e executar ações pedagógicas inovadoras, com a devida cautela, aos poucos, mas firmes e sinalizando mudanças. Sempre haverá professores que não querem mudar, mas uma grande parte deles está esperando novos caminhos, o que vale a pena fazer.</p>
---	--

	<p>Se não os experimentamos, como vamos a aprender?</p> <p>Não basta tentar remendos com as atuais tecnologias. Temos quer fazer muitas coisas diferentemente. É hora de mudar de verdade e vale a pena fazê-lo logo, chamando os que estão dispostos, incentivando-os de todas as formas - entre elas a financeira - dando tempo para que as experiências se consolidem e avaliando com equilíbrio o que está dando certo. Precisamos trocar experiências, propostas, resultados.</p>
--	---