

Meios de comunicação e Educação: Desafios para a formação de docentes

Adilson Odair Citelli

Doutor em Comunicação

USP, SP

Resumo

Este trabalho resulta de um projeto de pesquisa-ação desenvolvido junto a professores do ensino fundamental e médio público do Estado de São Paulo. Tem por objetivo evidenciar a necessidade de aproximar a educação da comunicação, propondo, para tanto, reorientar os processos formadores dos docentes. A perspectiva central do projeto é a de verificar como ocorre a produção, circulação e recepção do conhecimento e da informação tendo em vista as singularidades de uma sociedade complexa marcada pelos meios de comunicação.

Palavras-chave: Comunicação, Educação, Formação docente, Produção do conhecimento.

Abstract

This work is the result of a research-action project developed along with fundamental and middle public school teachers from the State of São Paulo. Its main objective is to show the necessity of a closer relationship between education and communication, proposing, for that reason, a reorientation of formation processes for teachers. The project's central perspective is to verify how production, circulation, and reception of knowledge and information takes place, considering the singularities of a complex society highly influenced by the communication medium.

Key words: Communication, Education, Teacher's Formation, Knowledge Production.

Fixando conceitos

Há estudiosos que falam na existência de um novo campo de reflexão e trabalho chamado de educomunicação e na necessidade de se formar educomunicadores. O termo, conquanto, não seja recente, Mário Kaplun já o utilizava nos anos 80, foi ampliando e reformulando seguindo novas direções e ganhando espaços em diferentes instituições de ensino e pesquisa. O Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes, a revista *Comunicação e Educação*, publicada pelo Departamento de Comunicações e Artes daquela escola, têm desempenhado importante papel na discussão, implantação e difusão do conceito de educomunicação¹.

O interesse, no momento, é menos o de historiar a palavra e mais o de incorporá-la à economia interna desta reflexão visto que, ao mesmo tempo, estamos recuperando-a do conjunto de projetos realizados pelos professores para o projeto EducomTV (levado a termo junto a professores da rede pública do Estado de São

¹ Ver: Citelli, Adilson. *Comunicação e educação. A linguagem em movimento*. São Paulo, Senac, 2000; Soares, Ismar de Oliveira. "Comunicação/educação. A emergência de um novo campo e perfil de seus profissionais". *Revista Brasileira de Comunicação. Arte e Educação*. n. 2. Brasília, Senado Federal, 1999.

Paulo e voltado a melhor prepará-los para o trabalho com a imagem em sala de aula²) e indicando os contornos de novas possibilidades profissionais capazes de orientar as atividades daqueles dedicados à educação nos espaços formais ou informais como a televisão e o rádio ou à comunicação responsável, eticamente orientada e no interior da qual se juntam ao entretenimento e à informação as dinâmicas educativas. Falar em novas possibilidades profissionais significa, aqui, estar atento aos requisitos de uma sociedade que passou a construir o conhecimento em rede: nas tessituras, no compartilhamento, na teia sustentada fortemente pelos dispositivos técnicos e tecnológicos. Conquanto as redes possam ser interpessoais, e elas certamente têm enorme importância por se oporem, muitas vezes ao discurso oficial, caso típico da chamada "rádio-peão" usada pelos metalúrgicos do ABC Paulista durante suas greves nos anos 80, com a finalidade de divulgar no "boca a boca" notícias obstadas pela grande *media*, ou das conexões entre grupos para manterem os fluxos informativos bloqueados pela censura no período da ditadura militar no Brasil, chamamos atenção, neste ponto, para redes apoiadas em meios técnicos e tecnológicos.

O educador não é, portanto, apenas um agente que liga interfaces, senão um poderoso elemento de transformações, com conhecimentos recolhidos nos estudos da educação e da comunicação, e que nasce em decorrência dos imperativos de uma nova ordem histórica, social, cultural e econômica.

O despeito de a comunicação e a educação possuírem áreas próprias de trabalho, metodologias e objetos de pesquisa falamos na criação de um outro espaço de intervenção social e de um novo agente de formação que pode atuar em lugares consagrados como a sala de aula ou nos descentramentos possibilitados pela elaboração de softwares educativos, na formatação de programas de educação à distância, na discussão da telenovela, na montagem de programas de rádio, na redação do texto jornalístico, etc. Ou seja, o educador não é apenas o professor que labora na escola, podendo ser o jornalista, o realizador de um programa de educação à distância, o idealizador de um *software* interativo que permita acesso a temas de interesse tópico ou transversal. A exemplo do dramaturgo que recupera a magnitude de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, a história da ocupação da terra no Brasil – para lembrar o trabalho de José Celso Martinez Correa, no teatro Oficina, relendo para o século XXI, o drama canadense.

Em sua coluna na *Folha de S. Paulo*, (27/1/2003), Gilberto Dimenstein apontava a existência da perspectiva educadora no trabalho do Dr. Dráuzio Varela. E dizia estar usando o conceito, "que começa a circular no meio acadêmico" por reconhecer no médico alguém que havia conseguido conciliar conhecimento científico qualificado e mecanismos de divulgação científica através dos meios de comunicação. Discussões como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, males do fumo, cuidados com a saúde, ganharam o tom didático que só alguém com domínio da linguagem jornalística, radiofônica ou televisiva poderia fazê-lo.

Como vê, o conceito de educador é menos termo de recorde burocrático para ocupar espaço no enorme guarda-roupa do conhecimento fragmentário, e mais revelador de um designativo que provoca por ser descentrado e envolver sujeitos que atentos aos problemas da educação, tendo ciência dos mecanismos

² Coordenado pelo prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares e realizado pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. Foram sub-coordenadores do projeto os profs.drs. Adilson Odair Citelli, Cristina Costa e Marília Franco.

didático-pedagógicos e dos próprios formadores não perdem de perspectiva as possibilidades facultadas pela comunicação (e seus dispositivos) e pelas novas tecnologias. Tal consciência pode ser encontrada em vários dos materiais enviados pelos professores para o EducomTV e refletidos na proposição dos objetivos gerais como os do projeto *Educomunicação, uma questão de princípios*: "atrair os professores para a prática da educomunicação fazendo dele um agente participativo; sensibilizar os professores para a construção de conhecimentos com base na interação comunicativa"³

Entendemos que o recorte de formação do educador recupera e otimiza procedimentos dialógicos, interativos e de aprofundamento da cidadania democrática e participativa. Numa síntese, a comunicação educativa ou educomunicação pode ser pensada em torno dos seguintes eixos:

-Trata-se de um campo de reflexão decorrente dos novos modos de organizar o conhecimento e a informação, onde termos como educação e comunicação tornam-se convergentes em amplo sentido, não apenas na perspectiva interpessoal, mas também naquela mediada pelas novas tecnologias;

-Considere-se que tal campo possui dimensão teórico-prática, conforme sucintamente mostrado até aqui;

-Um destes aspectos teórico-práticos indicam que para se levar os meios de comunicação e as novas tecnologias para escola é preciso definir objetivos e planejar ações comunicativo-educacionais. Deste modo, parece pouco produtivo trabalhar com vídeo, jornal ou televisão na sala de aula como manifestações de circunstância ou apoios técnicos impostos à dinâmica escolar porque é preciso 'modernizar o discurso pedagógico'. Trazer os meios para a escola significa incorporar uma nova maneira de organizar a sociedade e reconhecer outra dinâmica da cultura, agora marcada por forte urbanização e distintas relações com o tempo e o espaço. Vale dizer, falamos numa quase redução do conceito de instância pública⁴ ao de meios de comunicação.

Respeitados tais pressupostos compreendemos que a entrada da comunicação e das novas tecnologias na escola é não só um direito, mas um dever para com a cidadania. No caso específico do trabalho com as novas tecnologias da comunicação e da informação alguns avanços estão ocorrendo. Leda Maria Rangearo e Vânia Quintão Carneiro⁵ mostram como programas de trabalho podem ser desenvolvidos neste campo e apontam suas áreas de abrangência junto ao ensino fundamental e médio: **no cotidiano escolar** (contribui para o tratamento dos conteúdos, malgrado eventuais problemas de erros, superficialidades, linearidades. Assim pode-se conceder à leitura crítica, corrigindo, acertando, verificando alcances e limites) ; **na educação e na comunicação** (as tecnologias, neste caso, ganham novas funções e interações- não tecnicistas, evidentemente. Permitem saber como ocorrem os fluxos de comunicação. Como circulam seus conteúdos); **confronto de informações** (através da diversidade de veículos e linguagens é possível verificar como circulam as informações, o que permite mecanismos de comparação entre visões e conceitos

³ Responsáveis: Carla Gonçalves Boscato de Castro e José Luiz de Oliveira. DE.Sertãozinho

⁴ A expressão instância pública pode ser lida como sinônimo de esfera pública e associa-se quase diretamente a Jürgen Habermas. Em *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge, MIT Press, 1989- o texto original *Strukturwandel der Öffentlichkeit* é de 1962-, o alemão fixou o termo que seria, posteriormente, retrabalhado em diferentes direções por vários autores.

⁵ TV na Escola e os desafios de hoje. Brasília, Ministério da Educação, 2000

que orientam as informações); **criar** "A própria tecnologia educacional é também uma experiência significativa que transforma professores e alunos de consumidores em produtores, desmistificando-as: do cartaz ao livro e ao jornal da escola; das experiências com o uso conjugado da Internet com o rádio; da rádio à tv da escola; da criação do *site* da escola na Internet (...) e tantas outras tecnologias que podem ser incorporadas ao ambiente escolar e, mais precisamente, ao processo de ensino-aprendizagem"⁶

Por último, é possível dizer que a comunicação educativa, educomunicação, comunicação e educação são termos que a rigor, designam aquele campo teórico-prático cuja abrangência pode ser alcançada em torno de quatro variáveis fundamentais⁷.

Educação para a comunicação "constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (estudos de recepção), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios"; **mediação tecnológica na educação**, os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação; **gestão comunicativa**. Ações voltadas para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da inter-relação comunicação/cultura/educação; **reflexão Epistemológica**. Conjunto de estudos sobre a natureza da inter-relação comunicação-educação.

Educomunicação e formação docente

A despeito dos deslocamentos ocorridos na esfera pública e o espaço que nela ganham os meios de comunicação, instituições como as escolas continuam jogando papel de extrema relevância na constituição de ordens de valores, de representações sociais, de estratégias formadoras de sujeitos. O mister educativo formal prossegue exibindo a característica de facultar trocas entre professores e alunos, ativando mecanismos de comunicação de caráter interpessoal e intersubjetivo. Manifestação ilustrativa deste processo pode ser encontrada na preocupação com que os educadores selecionam conteúdos a serem ministrados, ajustam sistemas retóricos, progredem em conceitos, mas também alcançam os planos dos afetos, da compreensão, do entendimento das diferenças e dificuldades que marcam o universo dos alunos. São preliminares para que o ensinar e aprender, em sua necessária dialética, se produza e os propósitos pedagógicos consigam efetivação. Reconheça-se, portanto, que rompidos os liames do entendimento frustram-se as possibilidades que ensejam em sua plenitude o termo educação. Formulado o problema por outro viés: fazer educativo e realização comunicativa vinculados que estão pelos pressupostos dialógicos - reconhecido o conceito na plenitude tensa que o ensaja⁸ - prendem-se como ao corpo a pele.

É preciso considerar, ainda, que se as práticas educacionais requisitam o exercício de procedimentos comunicativos marcados pela intencionalidade, os próprios processos comunicativos podem estar cifrados por um conjunto de elementos educativos- em qualquer dos sentidos que a expressão venha a ser utilizada. Interessa-nos, pois, acentuar esta dialética recuperando um dos seus

⁶ Idem. P.95

⁷ Esquema proposto por Ismar Oliveira Soares. "Comunicação/Educação. A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais". Cit

⁸ O diálogo não é apenas técnica de linguagem que consiste nos turnos entre interlocutores ou simples ajuste idealizado entre falas, mas, sobretudo, interlocução, trocas de argumentos e pontos de vista aos quais podem ocorrer estratégias de maior ou menor densidade argumentativa.

elementos, o afeito à escola e aos educadores que laboram nos ambientes educativos formais, instância última abrangida pelo EducomTV. E reforçar a idéia de que a sala de aula e a formação dos professores recebem influxo, em muitos momentos sob mecanismos informais, da nova esfera pública midiática. Esta "ensina" hábitos, costumes, comportamentos, valores, com acentos diferenciados, como se fossem palimpsestos que cheios de luz num certo momento vão se apagando em outros, destacando ou arrefecendo formas de construção da cidadania. De todo modo, à comunicação mediada pelos veículos não faltam trânsitos educadores. E mesmo a comunicação interpessoal gerada na relação aluno-professor em sala de aula encontra-se marcada por substratos direta ou indiretamente recolhidos dos novos constituidores de cultura que são as mídias. Por este ângulo, é procedente afirmar que sob o título de entretenimento, informação ou educação os docentes (e seus discentes) encontram-se diante de produtividades formativas cuja extensão, intensidade e dimensões de incorporação manifestam força nem sempre reconhecidas no plano aparente. Vale dizer, a apreensão das dinâmicas sociais, no volume facultado pelos dispositivos técnicos, alcançam os ambientes educativos de maneira definitiva e com eles estão em diálogo mais ou menos visível, revelando-se plenamente ou mantendo-se numa espécie de zona subterrânea. A questão está em saber quais são as tendências dominantes no jogo de força que pode opor ambientes educativos e dinâmicos sociais.

A partir de outra chave, mas com preocupações semelhantes às expostas, podemos dizer que um pensador como John Dewey⁹ –para não ficarmos nos referindo apenas a nomes contemporâneos que têm se dedicado a trabalhar o conhecimento em seus circuitos e redes- afinal a roda não foi inventada nos últimos trinta anos- não apenas insistia no fato de que a escola deveria manter fluxos entre a vida social, o cotidiano e as formulações teóricas, como também caberia aos educadores abrir campo dialógico com os meios da comunicação. Sob a ótica de John Dewey, estaria no centro do trabalho pedagógico a incorporação de materiais diversos que permitem compreender de modo amplo a sociedade na qual os alunos (e docentes) vivem. O *learning by doing*, a estratégia do aprender fazendo, diz respeito a uma perspectiva progressista que busca colocar em sintonia fina dinâmicas sociais e ambientes educativos.

Compreende-se, conforme os projetos dos cursistas do EducomTV, o fato de muitos deles voltarem-se para os meios de comunicação com o intuito de incorporá-los às atividades escolares. Daí lermos, nas propostas que nos foram encaminhadas, tópicos como "estimular os professores para a utilização do audiovisual no processo ensino-aprendizagem", "desenvolver projetos educacionais com o intuito de ampliar a pesquisa e o debate sobre comunicação", "introduzir na escola discussão sobre a leitura e uso das mídias".

Se a relação mídia/escola está colocada na agenda dos educadores, evidentemente que a compreensão mais ampla do problema requisita o aporte dos estudos comunicacionais, tendo em vista sejam questões específicas geradas pelas mensagens midiáticas sejam as implicações no plano dos processos. Trata-se de um leque de abrangência que vai da definição ou resolução dos desafios operacionais impostos pelo

⁹ Talvez o principal representante da escola ativa e progressista, Dewey pugnava pela adequação da escola à vida real, daí as preocupações que exibia no sentido de buscar interações entre dinâmicas sociais e ambientes escolares/educativos. É conhecido o combate deste inovador americano à escola como mosteiro, onde se ensinavam três erres: *reading, riting, rithmetic*.

funcionamento das novas tecnologias, -gravação de programas de rádio e televisão, acesso à internet, etc- passando pelo trabalho de reconhecimento das múltiplas "alfabetizações" midiáticas -leitura atenta das formas, estratégias de composição, circunstâncias de linguagem, implicações para a ordem dos sentidos-, chegando aos temas mais gerais envolvendo meios de comunicação e construção da sociedade democrática. E os educadores, conquanto reconheçam a presença daquela agenda, sabem, também, que precisam de formação para realizar melhor o seu mister. Ou, como se reflete em pesquisa que estamos realizando junto a docentes do ensino público fundamental e médio na cidade de São Paulo, para o CNPQ¹⁰:

Você gostaria de realizar algum curso destinado à formação para o trabalho com os meios de comunicação na sala de aula?

	Nº	%
Sim	177	97,79
Não	4	2,21

O número de educadores que pedem cursos de formação para trabalhar com meios de comunicação na escola mostra a existência de disposição favorável para a ampliação do campo de conhecimento e a busca de inovações quanto à teoria e às práticas pedagógicas. O que se reconhece, a rigor, não é tão somente a presença de novas tecnologias ou imperativos comunicacionais que requisitariam acerto de passo da sala de aula com demandas modernizantes autojustificadas, mas a verificação de que existem novos modos de ver, sentir e aprender facultados por dispositivos que transcendem aquilo que clássica e tradicionalmente é feito pela escola.

A docência no contexto da renovação tecno-científica

Como outros assalariados, o professor também dispõe de sua força de trabalho. E o faz nas condições específicas de quem opera no terreno dos bens simbólicos, cujos trânsitos requisitam níveis de interação social tanto para as aproximações e diálogos com os alunos como para incluir um contínuo refazer-se, resultado das mudanças geradas em diferentes âmbitos da cultura, da sociedade, dos imperativos tecnológicos. Aceitar esta premissa, no caso dos professores, é condição preliminar para que possa ocorrer a superação daquela variável alienante que muitas vezes acompanha o próprio o conceito de trabalho. Pela óptica gramsciana podemos considerar os docentes como intelectuais mediadores-simbólicos capazes de identificar problemas e provocar inovações nos ambientes em que atuam. Afastamo-nos, nesta medida, de uma visão corrente – de fácil verificação em muitas licenciaturas, nos chamados cursos de reciclagem/treinamento e mesmo em programas oficiais automeados de formação permanente –que tratam os professores como técnicos de disciplinas ou áreas do conhecimento, cujo ofício se basta no

¹⁰ Citelli, Adilson. *Linguagens da comunicação e desafios educacionais. Limites e possibilidades para a ação dos professores do ensino fundamental e médio*. Trabalho em andamento para o CNPQ, envolvendo docentes de escolas públicas estaduais e municipais da cidade de São Paulo.

domínio de conteúdos, presos à jaula de ferro –a metáfora é de Marx Weber – da racionalidade instrumental. Deste círculo vicioso esperamos tenha se afastado o EducomTV.

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

Alguns autores, Marilena Chauí entre eles, vêm trabalhando com o entendimento de que a idéia e a prática institucional, conforme elaborada a partir do século XVIII, está sendo substituída pela de organização. Esse último termo expressaria melhor as formas e os sentidos das novas orientações político-administrativas – calcadas numa relação entre competência técnica e racionalidade do sistema– praticadas pelas dinâmicas do capital rearranjado segundo os interesses dos mercados e postos em prática através das corporações transnacionais.

No interior deste movimento, a idéia clássica das instituições como formações sociais, dotadas de caráter legislador, ético e pedagógico perde vitalidade e ao que parece vai se transformando em algo nostálgico. Os novos parâmetros orientadores das organizações não viriam mais do reconhecimento de objetivos comuns à vida associada, mas dos imperativos empresariais, dos caminhos seguidos pela mercadoria, pelas andanças e deslocamentos do capital. O que se pede, agora, é reengenharia funcional, pragmatismo, redução de custos, flexibilização de normas e direitos que segmentos assalariados conquistaram num longo processo de lutas sociais. A busca da racionalidade do sistema, construção retórica sob a qual pode, inclusive, estar abrigada desde uma operação de publicismo, passando por formas pretextuais, manipulatórias, até a mais óbvia caricatura –o caso do escândalo de empresas como a ENRON, nos Estados Unidos, funciona como exemplo paradigmático– impôs-se a valores universais que incluíam solidariedade, justiça, compromissos éticos, etc.

Entende-se, portanto, o fato de instituições como a escola, herdeiras do ideário iluminista, logo, pelo menos em tese, preocupadas em formar cidadãos, iniciarem ou já desenvolverem modelos gerenciais firmados na chamada qualidade total, com padrões ditados pelo referencial ISO, para ficarmos em indicadores exemplares de um conjunto de medidas consideradas modernizadoras e que poderiam ser substanciadas no princípio geral tecnocrático da busca de eficácia e eficiência requisitada pela nova ordem econômica, mas apresentada, genericamente, como respondendo a certa racionalidade que objetiva melhoria de fluxos e otimização de resultados. E isto pode ser verificado tanto na rede privada como na pública, malgrado as formas e ritmos diferenciados de implementação.

Cabe observar que conquanto tratemos a escola como instituição é necessário não perder de vista os envolvimento e conseqüências da crescente reorientação pelo qual passam. A tradução deste deslocamento pode ser encontrada quer em uma instrumentalidade da razão quer em procedimentos reguladores que dificilmente poderão produzir conhecimento emancipatório.

A despeito deste quadro, mas no interior dele, é que se procede à formação dos professores, entendida em sua dimensão inicial ou mesmo continuada. E, aqui, colocam-se, pelo menos como indicadores para a discussão, duas instâncias: uma referente a este quadro de passagem entre os marcos institucionais e os organizacionais e outro atinente ao assunto que nos tem ocupado centralmente envolvendo as relações escola e mídia.

O grande desafio passa a ser aquele de ao mesmo tempo estreitar de maneira produtiva os diálogos entre salas de aulas e dispositivos comunicacionais e não confundir instituições educativas com organizações, no sentido em que o termo foi previamente qualificado. Usamos as expressões estreitar e maneira produtiva visto tratar-se, em última análise, de agir sobre linguagens que já habitam o universo de alunos, professores, funcionários e equipes técnicas das escolas. A televisão, o rádio, o jornal, a internet, se encontram há muito nas salas de aula, malgrado sob uma não presença dos suportes. O fato de uma unidade escolar não possuir aparelho de televisão –o que é cada vez mais raro– não impede que os temas por ela postos em circulação cheguem à aula, aos pátios, às conversas nos corredores.

O que circula nos meios já é objeto de reconhecimento social, correndo o risco de ser, pura e simplesmente, validado como expressão única da verdade e da realidade. Desta sorte, ao trazer as linguagens midiáticas para a sala de aula não se está, de maneira liminar, legitimando-as. Chamamos atenção para este ponto porque é constante o seu retorno quando são discutidas as relações escola-meios de comunicação/novas tecnologias. Parece inócuo, portanto, imaginar que uma instituição tenha maior ou menor capacidade de legitimar algo que já foi socialmente reconhecido.

Ademais, agências educativas não podem, como visto, ter seus limites funcionais determinados pelo conceito de organização –ainda que, repetimos, o processo esteja em marcha. Pelo menos a formação dos professores requisita matéria e dinâmicas distintas daquelas que alcançam o vendedor do supermercado, da agência de automóveis, dos especuladores bancários, dos aplicadores nos mercados de capitais. O docente não possui cliente, freguês, mesmo porque o aluno não é comprador, consumidor –pelo menos na situação específica de sala de aula. Conhecimento inovador, consciência crítica, abertura do espírito, ativação da sensibilidade, recolha de informações relevantes, construção de projetos, amadurecimento intelectual; sendo termos que circulam no universo vocabular da escola não precisam estar, e geralmente não estão, na gôndola do Wal Mart, no balcão do MacDonald, nas operações especulativas, no caixa do banco, nas fábricas de automóveis.

Fixados estes pontos, retomemos o problema da formação do professor em sua dupla chave: inicial, aquela resultante dos cursos de licenciatura, e a em serviço, também chamada de permanente ou continuada e que deverá prolongar-se por toda vida. Tais etapas, infelizmente, não têm sido articuladas como partes de um processo, senão enquanto momentos distintos capazes ou não de encontrarem-se nalgum ponto da vida profissional do docente. Daí a compreensão corrente segundo a qual o enunciado *foi formado* é mais importante do que estou *sendo formado*. Ou ainda, a verificação de que o simples anúncio fui formado em/por é suficiente para perpetuar diferenciais futuros.

Quando a esta descontinuidade verifica-se o outro lado da moeda, e que leva muitos docentes a aceitarem cursos de reciclagem ou de treinamento – espécie de verniz que joga com enunciado estou sendo formado–

como sinônimos de formação permanente. Convém lembrar, neste aspecto, que o EducomTV criou alternativas novas enquanto programa de médio prazo e que incluía a interlocução entre cursistas/tutores/coordenadores, utilizando, para tanto, metodologia ao mesmo tempo capaz de propor reflexões/ações e recriação de alternativas teórico-práticas impostas pela dinâmica das atividades. O movimento de criar e recriar resultou das próprias indagações e desafios sugeridos pela dinâmica do trabalho. Vários projetos que lemos para elaborar o presente texto apontam a necessidade de "promover um ambiente educacional na escola em que professores e alunos possam adquirir competências necessárias para o seu crescimento pessoal e manifestação de sua criatividade"¹¹. Como se vê programas de treinamento já não se ajustam mais aos objetivos de muitos professores.

É claro que a fase inicial possui enorme importância sob o ângulo da aquisição de conceitos, sistematização de idéias, estímulo à pesquisa, envolvimento intelectual e afetivo com o conhecimento. Trata-se de um espaço e um tempo de formação onde, sobretudo, o aprender a aprender, a percepção dos sentidos que orientam as mudanças, a aceitação da incerteza como parte do processo de aquisição do conhecimento, tem ou deveria ter lugar de centralidade. É aqui onde se afirma a criticidade para os próprios impasses colocados pela profissão, com suas riquezas e misérias, estímulos e arrefecimentos. De toda sorte, revela-se imperioso trabalhar o conhecimento como amplo processo que não se dá em linha reta e tampouco possui circunscrição temporal. Por esta vertente, cabe à fase inicial fixar as bases da consciência crítico-transitiva¹² que reconhece o mundo em sua dimensão movente, posto num quadro sócio-técnico de saberes circulantes, fluidos, interdependentes, em que sujeitos convergem para resolver os múltiplos desafios a eles colocados. De algum modo, as redes colaborativas tornam os que dela participam ao mesmo tempo mais humildes e instigantes, mais cientes dos seus limites e possibilidades. A idéia da transitividade do conhecimento, acentuada como marca importante da formação inicial, funciona como terra a ser adubada e semeada para que possa germinar a dialética entre o fui formado e o sendo formado.

O problema seria o de verificar se as graduações e suas licenciaturas cumprem o que delas espera-se. No atinente a um ensino sintonizado com os problemas postos à luz pelas demandas da sociedade do conhecimento, das novas tecnologias e da comunicação. Nesta linha geral a que temos chamado de educação, a resposta é negativa. Por isso, é necessário insistir no caráter de mão dupla que deve reger as relações entre fase inicial e continuada, traduzindo tal afirmativa no suposto de que é parte do investimento universitário a abertura para a formação permanente dos professores em serviço no ensino fundamental e médio, ao mesmo tempo em que estes podem realimentar, com a concretude dos seus desafios teórico-práticos, o sistema de ensino superior em que ocorre a formação inicial para o magistério.

Consideremos mais de perto a questão da formação continuada do educador em serviço, visto que alguns autores entendem ser ela tão ou mais importante do que a formação inicial para garantir a qualidade de ensino¹³. Pensamo-la como requisito imposto pelas mudanças que singularizam os diversos âmbitos das sociedades contemporâneas, a natureza mesma do fazer educativo, as estratégias e mecanismos que

¹¹ Projeto: Novos desafios tecnológicos à comunidade> DE. Mogi das Cruzes. Responsáveis. Benedito de Oliveira e Maria do Carmo dos Santos Maekawa.

¹² Conceito usado por Paulo Freire. Ver. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001

¹³ Como querem Ken Gannicott e David Thorsby, em *Educational Quality and Effective Schooling*. Paris, Unesco, 1994.

organizam o exercício profissional dos professores, assim como a necessidade de se enfrentar os problemas vinculados ao que já chamamos de alfabetização mediática.

Tal problema possui, contudo, complexidade e não se esgota apenas na constatação da necessidade de trabalhar o conhecimento numa perspectiva não linear e fechada no tempo. Em estudo interessante pelo que sugere para ser pensado em termos mais amplos envolvendo a formação continuada. Bartlett, L; Knigh J e Lingard B.¹⁴ discutem como foi implantado o programa de formação permanente na Austrália. Nele podem ser encontrados pressupostos presentes em outras políticas neoliberais e cuja formatação foi guiada por quatro grandes vertentes: neocorporativismo do estado, racionalismo econômico, gerenciamento e teoria do capital humano.

O neocorporativismo do estado representa, a rigor, um tipo de pacto entre objetivos do próprio estado, do setor privado e dos sindicatos. Isto é, um conjunto de forças que possui hegemonia setorial e promove o ajuste entre interesses e discursos com a finalidade de levar a termo os projetos e programas de formação nos diferentes âmbitos profissionais. Sob algumas circunstâncias o estado induz, estimula ou gerencia projetos desta natureza. Há vários deles em andamento no Brasil, nascidos de iniciativas que estão em nível municipal, estadual ou federal, assim como de empresas e organizações sindicais. No caso do magistério tem sido comum os professores realizarem cursos de formação dos quais pouco ou nada participam no sentido da ideação e formatação.

O racionalismo econômico retoma um tema que se espalhou pelas diferentes regiões do mundo globalizado: trata-se de trabalhar com os princípios da eficácia e da eficiência segundo linhas de força que obedecem, sobretudo, à lógica acumulativa e distributiva fixada por políticas públicas que nem sempre priorizam rubricas sociais. Instala-se, neste caso um pragmatismo no campo da formação continuada, quase sempre tomada como sinônimo de treinamento, capacitação, etc.

O gerenciamento diz respeito ao conceito de organização, também dentro das lógicas administrativas vindas do setor privado e que lançaram ancoras, também, no setor público alcançado aos próprios ambientes educacionais.

Por último, o discurso sobre o chamado capital humano. A sociedade complexa passou a demandar mão de obra qualificada, gente com bom nível de escolaridade e domínio dos dispositivos tecnológicos, razão pela qual os recursos devem ser carreados, essencialmente, para setores de qualificação profissional e da rede educadora. Sem o acúmulo deste capital humano em permanente formação, os projetos de desenvolvimento social e nacional ficariam comprometidos. Para os críticos da teoria do capital humano, o que nela se promove é a disponibilidade e um exército de reserva titulado e disputando exíguo mercado de trabalho, para sorte dos empregadores.

O amálgama orientador das políticas de formação permanente na Austrália, aplicadas também no campo educacional, poderia, em suas linhas básicas, ser aproximada do caso brasileiro. Percebe-se, pelo simples elenco dos quatro pontos, que neles existem problemas a serem contornados caso o objetivo seja ligar formação continuada e consciência crítico-transitiva. Está em jogo, portanto, mais do que preparar mão-de-

¹⁴ Restructuring teacher education in Australia British Journal of sociology of education, 1992, 13 (1) pp.19-36.

obra com melhor qualificação para as escolas (ou para o mercado), trata-se, antes de tudo, de estabelecer projetos de formação voltados ao aprender a pensar, a interpretar e agir segundo propósitos educacionais compromissados com as mudanças sociais e a flexibilidade para se refazer percursos pedagógicos, rearranjando planejamentos, investindo na maior sintonia entre as realidades docentes, das salas de aula e os imperativos tecnológicos e comunicacionais que marcam a vida contemporânea. Neste aspecto, um dos desafios postos à educação permanente é o de organizar o próprio conhecimento segundo dinâmicas que incluam a recuperação dos sentidos solidários e de responsabilidade social capazes de presidir o mister dos educadores, trabalhando a consciência ecológica, ética, solidária, democrática, cidadã, de compreensão mútua –forma através da qual Edgard Morin vê a possibilidade de se enfrentar a discriminação e a violência¹⁵. No interior desta perspectiva integradora e participativa onde a formação é parte de um processo que se faz e refaz, lemos proposições dos participantes do EducomTV no sentido de abrir “espaços para o encontro entre professores, coordenadores e articuladores visando a elaborar projeto político pedagógico coletivo, entre a Divisão Regional de Ensino e unidades escolares, do qual participem os educadores, incentivando o envolvimento de toda a comunidade educacional da região na construção de fazeres pedagógicos que contemplem as multimídias e preparem os jovens para a sociedade da informação”¹⁶.

Feita a ressalva, entendemos que os projetos de formação continuada do educador em serviço voltado às relações com as novas tecnologias e os meios de comunicação –muitos deles produtores de mensagens rápidas e descartáveis– precisam ser orientados de maneira a não se perder de perspectiva os processos de longa duração. Haja vista o ritmo com que sistemas surgem e não são modificados –integrando-se alguns, caindo na obsolescência outros, aprendendo eles próprios a se reconstituir segundo novas possibilidades técnicas e exigências sociais, a exemplo do rádio, da televisão, do computador, das convergências entre suportes, da digitalização de circuitos –todos eles passando por mudanças internas e na relação entre si, criando demandas para produtos diferenciados e que mal lançados no mercado já se vêem condenados ao quatinho das quinquilharias. Ademais, as mensagens midiáticas costumam vir recobertas de uma aura que possui curtíssimos momentos de esplendor. Neste quadro, o conceito de formação continuada registra, no sentido integral do termo, a Idéia de uma reflexão intensa e permanente sobre as mensagens geradas pelas mídias.

Com isto deseja-se ampliar o entendimento da formação permanente como instância que não pode ser contida no limite da revisão de conteúdos, de estratégias pedagógicas, de tópicos culturais, mas, sobretudo como descoberta das linguagens e procedimentos teóricos capazes de sustentar os movimentos de atualização e inovação buscados pelos profissionais educadores.

Formação permanente, no sentido em que a estamos trabalhando, com vistas à sociedade do conhecimento, e à dimensão educadora, não é conceito que se restrinja aos cursos de atualização profissional ministrados por especialistas ou assessores encarregados de apenas transmitir saberes acumulados e que serão, provavelmente, reproduzidos pelos cursistas, sem que daí possam ser recolhidas as teorias

¹⁵ *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez/Unesco, 2000.

¹⁶ *Projetos: Educomunicação e formação de professores DE*. Guaratinguetá. Responsáveis: Diva Maria Bergamasco Zaccaro e Ângela Rosa G.F. de Castro.

subjacentes às práticas profissionais implementadas. Afinal, verbos como refazer, reorientar e superar só podem ser conjugados caso as teorias que os sustentem sejam reveladas e apreendidas.

Formação continuada é, portanto, uma ação com distintas variáveis e múltiplos agentes. No caso do magistério diz respeito a realidades espaciais: a escola, a sala de aula; a procedimentos; ambientes virtuais ou presenciais; a inquietudes individuais e coletivas: sujeitos querem se transformar e exercitar práticas diferenciadas; à contribuição dos discursos provocadores: o especialista, o pesquisador com novas sugestões de trabalho e que, eventualmente, é o professor de uma unidade educativa que reúne seus pares para avançar no debate de alguma questão; a demandas culturais amplas que interliguem os/as docentes em torno de grupos de estudos, da ativação de núcleos de interesses, que podem estar na música, no cinema, na televisão. Neste caso, o que resulta dos círculos culturais diz respeito, num primeiro momento, ao crescimento individual e do grupo, sem a imperiosa relação ou aplicação imediata a conteúdos e disciplinas escolares. Trata-se, portanto, de concepção que não se perde no canto de sereia do pragmatismo e do imediatismo, mas se (re)posiciona para unir mentes e corações empenhados em conjugar verbos como mudar e transformar.

Conclusão

O conjunto de projetos apresentado pelos participantes do EducomTV evidenciou a existência de uma preocupação importante envolvendo o problema da formação continuada tendo em vista as singularidades de um tempo marcado pelos meios de comunicação. Procuramos destacar a questão tendo em vista certos parâmetros educadores. A idéia chave em torno da qual refletimos prende-se ao pressuposto da existência de um tempo e um mundo marcado, fundamentalmente, pela revolução técnico-científica, com suas conquistas e mazelas, em que as videotecnologias, os sistemas informacionais e a sociedade em rede jogam papel central nos conceitos e estratégias educadoras. Neste contexto, passaram a existir requisitos novos para o mister docente, muitos deles ignorados ou desconhecidos nos cursos de graduação e formação inicial dos professores. Daí as solicitações para a criação de novas alternativas visando a mais bem preparar os docentes em exercício profissional. Buscamos, através da recuperação das falas dos participantes do EducomTV, situar projetos que não apenas entenderam a extensão do problema enfrentado pelo magistério do ensino fundamental e médio, como se propuseram a apresentar alternativas capazes de orientar perspectivas educadoras que ao mesmo tempo implicassem mudanças no fazer didático-pedagógico e na própria relação com o conhecimento. Dos projetos lidos é possível deduzir que os docentes não apenas querem transformar a experiência educativa, ampliando espaços de trabalho e buscando alternativas para tornar a sua atividade socialmente reconhecida, mas, sobretudo, desejam, neste processo, transformar-se.

Referências

ADORNO, T. 2003. *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra.

BUCKINGHAM, D. 2003. *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. London, Polity.

CASTELLS, M. 1999. *A sociedade em rede*. V. 2. São Paulo, Paz e Terra.

CITELLI, A. (Org.). 2000. *Outras linguagens na escola*. São Paulo, Cortez.

_____. 2002. Comunicação e educação: aproximações. In: M. A., BACCEGA (Org). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo, Atlas.

JACQUINOT, G. (Org.). 2002. *Les jeunes et les media: perspectives de la recherche dans le monde*. Paris, Hartmattan.

ILLERA, J. R. 1988. *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós, Barceina.

IMBERNÓN, F. 2001. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. 2ª ed. São Paulo, Cortez.

MORIN, E. 2002. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

PERRENOUD, P. 1993. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

SILVERSTONE, R. 2002. *Por quê estudar a mídia?* São Paulo, Loyola.