

EDUCOMUNICAÇÃO: AS PERSPECTIVAS DO RECONHECIMENTO DE UM NOVO CAMPO DE INTERVENÇÃO SOCIAL O CASO DOS ESTADOS UNIDOS*

*Ismar de Oliveira Soares***

*A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser
a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a
égide da modernização tecnológica.*

JESÚS MARTÍN-BARBERO

RESUMO: O objetivo do presente artigo é o de buscar entender como, nos Estados Unidos, as políticas públicas (especialmente no campo da implantação das novas tecnologias na educação), as opções de investimento (especialmente o envolvimento de empresas de comunicação em alguns projetos educativos) e as práticas pedagógicas (destacadamente os projetos pioneiros voltados a explorar a interatividade das tecnologias digitais) têm levado a inter-relação Comunicação/Tecnologias da Informação/Educação à constituição de uma nova área interdisciplinar de intervenção social profundamente vinculada a projetos de defesa e promoção da cidadania.

Em recente seminário promovido, em São Paulo, em 1999, pelo Ministério da Educação, em parceria com empresas de comunicação e organismos da sociedade civil, ganhou destaque e legitimação um conceito com o qual estamos trabalhando há alguns anos: *Educomunicação*¹. Defendemos a tese segundo a qual um novo campo de intervenção social vem-se firmando na interface entre Comunicação e Educação, inteiramente voltado para a construção de ecossistemas comunicacionais em espaços educativos profundamente marcados pelo sentido ético². A confirmação de nossa hipótese ficou garantida nas conclusões de uma pesquisa que o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP promoveu entre 1997 e 1999, junto a uma amostragem de 172 especialistas de 12 países da América Latina³.

Interessado, contudo, em saber como o novo campo poderia ser pensado fora

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação, Teorias da Educação, Políticas de Comunicação, Tecnologia da Informação, Leitura Crítica da Comunicação.

*Este artigo apresenta e sistematiza dados e conclusões de pesquisa realizada pelo autor nos Estados Unidos, entre 1999 e 2000, em projeto financiado pela Fapesp e desenvolvido na Marquette University, Wisconsin, USA.

**Professor da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Professor visitante da Marquette University, Milwaukee, WI, USA. Vice-Presidente do WCME – *World Council for Media Education*. Coordenador do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP.
<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce>
http://www.geocities.com/media_education_caap
<ismarolive@yahoo.com>

¹Afirma o documento final do encontro Mídia e Educação: “Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes” (*Midia & Educação*, Perspectivas para a Qualidade da Informação, Recomendações, Brasília, MEC, 2000, p. 24).

²Ismar de Oliveira Soares. “Educomunicação: um Campo de Mediações”, Revista *Comunicação & Educação*, Ano VII, set./dez. de 2000, p. 12-24.

³Ismar de Oliveira Soares. “Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais, in *Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, Brasília, ano 1, no. 2, p. 19-74.

de nosso continente, voltamo-nos para o cenário americano, analisando – entre 1999 e 2000 – como pensam a respeito de nosso tema as autoridades e as lideranças responsáveis pela implantação e desenvolvimento de programas e projetos nas áreas da Comunicação, Tecnologias da Informação e Educação, observando que, presumivelmente, o campo da Educomunicação passa, naquele país, por duas áreas de intervenção sócio-político-cultural que abrangem fundamentalmente dois tópicos ou subáreas:

- as mediações tecnológicas nos espaços educativos, que apontam a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruírem os novos recursos e usá-los adequadamente tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto nas atividades voltadas a ampliar o campo da expressividade das novas gerações;
- a profunda convivência de crianças e jovens com o sistema de meios de informação, o que justifica a necessidade de se promover programas coerentes e abrangentes de “alfabetização” audiovisual para o adequado consumo dos meios de comunicação.

Em outras palavras, quando se fala na relação entre Comunicação, Tecnologias da Informação e Educação, duas ordens de problemas afloram de imediato: uma, de natureza operacional, com profundas implicações culturais e econômicas sobre os modos como as políticas públicas, as práticas empresariais e os vários modelos pedagógicos vêm incorporando as tecnologias nos espaços educativos; e outra, de natureza eminentemente antropro-cultural, decorrente da convivência da infância e da juventude americanas com um sistema de meios de informação e comunicação que nem sempre se pauta pelos mesmos diapasões culturais e éticos defendidos pelo sistema educacional formal.

A primeira questão encontra-se no âmbito conhecido, nos Estados Unidos, como o da *Information Literacy* (compreensão de como se produz e se dissemina a informação). Já a segunda é reconhecida internacionalmente sob a denominação *Media Education* – educação para os meios e, nos Estados Unidos, como *Media Literacy* (compreensão do papel dos meios ou alfabetização midiática).

Cada uma destas áreas de intervenção sócio-pedagógica tem sua especificidade. No entanto, autores norte-americanos – como Renée Hobbs – chegam, a esta altura, a alimentar a hipótese de que, neste país, também não é mais possível pensar a relação entre Comunicação e Educação de forma dicotômica. Um novo

campo de inter-relações estaria sendo reconhecido e legitimado, como veremos no final deste artigo.

Definindo a Educomunicação

Entendemos a *Educomunicação* como o campo do planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelos processos de comunicação e por suas tecnologias.

Definimos, assim, Educomunicação como *o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativos, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação a distância ou “e-learning”, e outros....), assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.*

Nesse sentido, o profissional da Educomunicação atuará como assessor e coordenador de projetos em áreas como as:

- a) da gestão da comunicação e da informação nos espaços educativos e entre tais espaços e outros segmentos da sociedade;
- b) da mediação tecnológica nos processos educativos;
- da “pedagogia da comunicação”, assessorando professores a articular a ação comunicativa no trabalho didático;
- c) da expressão artística mediada pela produção midiática;
- d) dos estudos da recepção e da educação para a comunicação;
- e) da pesquisa e reflexão epistemológica sobre o campo da inter-relação comunicação/cultura/tecnologia/arte/educação⁴.

A Educomunicação visa, desta forma, a facilitar a produção e difusão da informação, a promover a interatividade dos processos de ensino-aprendizagem e a fornecer os referenciais teóricos e metodológicos necessários à análise da produção cultural para efeito de uma adequada formação para o relacionamento com o sistema massivo de meios de informação.

⁴Ismar de Oliveira Soares, “Habilitação Comunicação em Espaços Educativos”, modalidade semi-presencial (projeto de curso de graduação apresentado à Escola de Comunicações e Artes, USP, outubro de 2000).

As práticas educacionais buscam convergências de ações, sincronizadas em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

A Educomunicação, assim concebida, absorve seus fundamentos dos tradicionais campos da Educação, da Comunicação e de outros campos das Ciências Sociais, superando, desta forma, as barreiras epistemológicas impostas pela visão iluminista e funcionalista de relações sociais que mantêm os tradicionais campos do saber isolados e incomunicáveis. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva de análise e de articulação em permanente construção, levando-se em conta o contínuo processo de mudanças sociais e de avanços tecnológicos por que passa o mundo contemporâneo⁵.

A questão que levantamos é a de saber se é possível aplicar o conceito da Educomunicação a uma dada realidade, a norte-americana. Para tanto, analisaremos as relações entre tecnologia e educação, nos Estados Unidos, e as reações que tais inter-relações provocam, tanto as de natureza pedagógica quanto as de natureza política. Iniciamos pela espetacularização da implementação das tecnologias educativas no país do Norte e pelas formas como vêm gerando uma surda luta pelo poder de controle sobre o processo de modernização da educação. Seguiremos, observando as reações dos educadores ao impacto dos meios e das tecnologias. Ao final, tentaremos indagar-nos sobre a aplicabilidade do conceito de Educomunicação à realidade americana.

A luta pelo controle das tecnologias educativas nos Estados Unidos

As tecnologias da informação servem como metáfora fundamental do ideário americano, corporificando a racionalidade de seu sistema de vida, cujo resultado

⁵Ismar de Oliveira Soares. "La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional", in Valderrama, Carlos Eduardo. *Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías*, Bogotá. Siglo del Hombre Editores, 2000, p. 27-48.

final é a expectativa do domínio sobre a natureza e a efetiva supremacia de seu sistema político e econômico. Uma supremacia que se vê refletida em ações de busca de controle absoluto sobre informações que circulam em todos os quadrantes da terra⁶. Por seu lado, o cidadão comum sente-se particularmente afetado: “As tecnologias influenciam nossas vidas e nós passamos a avaliar-nos e a valorizar-nos pelo número e complexidade dos aparelhos que usamos”, afirma o pesquisador norte-americano Steven Hodas (Hodas: 7).

Por outro lado, as pesquisas revelam uma total renovação dos conhecimentos tecnológicos a cada três anos. No momento, por exemplo, já se fala numa nova geração da Internet. Nesse sentido, a revista *Syllabus* informa, em sua edição de abril de 2000, que mais de 170 Universidades norte-americanas haviam firmado aliança com 60 grandes corporações para colocarem em funcionamento a *Internet2* – ou NGI – *Next Generation Internet* – num esforço colaborativo para desenvolver a infra-estrutura, as ferramentas e os aplicativos destinados especificamente à indústria da educação *online*. É importante lembrar que as universidades não serão apenas as compradoras ou as usuárias do novo sistema, mas estão se tornando seus autores, controlando o processo de sua criação por meio da UCAID – *University Corporation for Advanced Internet Development*⁷.

Em consonância com o momento, o Governo decidiu investir em tecnologia educacional no ensino fundamental e médio, propiciando igual acesso de toda a população aos novos recursos. Garantiu-se, para o ano 2000, a disponibilização de um computador para cada oito alunos em todas as escolas públicas do país. Oito milhões de aparelhos foram distribuídos, verificando-se casos da existência de um equipamento para cada quatro alunos, como ocorre na Indian Trail Academy High School, na cidade de Kanosha, Wisconsin. A meta para 2001 é conectar todas as salas de aulas à Internet.

Enquanto o Governo investe no ensino pré-universitário, colocando as escolas particulares em difícil situação caso queiram equipar-se com os mesmos recursos, a iniciativa privada busca assegurar seu espaço na educação universitária, em que os negócios mobilizam uma soma que supera os 200 bilhões de dólares anuais. Professores e alunos reclamam da ingerência do capital no destino do ensino superior.

Nos Estados Unidos, a ameaça de perda do controle sobre a educação por seus principais agentes tem sido, na verdade, evidenciada na atuação da chamada

⁶O jornal *Le Monde Diplomatique*, de Paris, distribuiu nota informativa, em sua edição eletrônica da primeira quinzena de abril de 2000, sobre as denúncias que se faziam no Parlamento Europeu de que uma formidável “máquina de controle” de todas as comunicações que circulam no meio oficial europeu teria sido montada pelos Estados Unidos. Fonte: <http://www.monde-diplomatique.fr/dossiers/echelon>.

⁷www.internet2.edu/ucaid
Ver também, sobre o mesmo tema, os seguintes Web sites:
The Next Generation Internet Initiative (www.ngi.gov);
National Coordination Office for Computing, Information, and communications (www.ccic.gov);
Advanced Technology Demonstration Network (www.atd.net);
Defense Research (www.hpcm.dren.net/Htdocs/DREN/);
NASA Research & Education Network (www.nren.nasa.gov);
The very high performance Backbone Network Service (www.vbns.net);
Energy Sciences Network (www.es.net);
National Lab for Applied Networking Research (www.nlanr.net);
Internet2 (www.internet2.edu/);
The Abilene Network (www.intenet2.edu/abilene);
Corporation for Research and Education Networking (www.cren.org);
The Coalition for Networked Information (www.cni.org).

“indústria da educação”, representada pelas produtoras de materiais didáticos impressos e eletrônicos, pelas promotoras dos sistemas de educação a distância, assim como pelo próprio sistema massivo de meios – que finalmente decidiu investir pesado na área das tecnologias. Em consequência, o uso das tecnologias na educação vem crescendo de forma exponencial nos Estados Unidos. Em 1995, eram 100 as instituições credenciadas para oferecer algum tipo de educação a distância, usando os tradicionais meios de comunicação, como o rádio e a televisão. Em 1999, 850 organizações já estavam credenciadas, todas usando a Internet como seu principal recurso de distribuição de informações.

A questão, porém, não é o número e a qualidade dos recursos disponíveis, mas a forma como são gerenciados. Passa-se a verificar a ingerência direta de grandes empresas que, ao adquirirem complexos universitários ou criá-los, impõem ao mundo do ensino a lógica da produção e distribuição de bens de consumo. Para estes, a universidade assemelha-se a um *shopping center* ou a uma loja de varejo moderna, bem equipada, deslumbrante, mas destinada a um único objetivo: seduzir para o consumo de bens práticos, descartáveis ou de curta duração.

Educação: uma indústria com baixa produtividade

A lógica dos empresários para mudar a filosofia do ensino universitário é a constatação de que a educação tem se apresentado como uma “indústria com baixa produtividade”. De acordo com Arthur Levin, a universidade é um tipo de indústria que perde bilhões de dólares anualmente por não seguir as normas de uma “boa administração”: tem fama de apresentar baixa produtividade, alto custo, mal gerenciamento e quase nenhum uso de tecnologias (Levin: 25).

Levin recorda, como já mencionamos, que o ensino universitário apresenta, em seu conjunto, um rendimento anual de 225 bilhões de dólares, sendo reconhecido como um dos negócios mais ambicionados por investidores no país. No entanto, não é na universidade tradicional que os investidores estão pensando, e sim num novo tipo de instituição totalmente reestruturada a partir da aplicação das tecnologias da informação.

Como no comércio dos produtos de consumo, os investidores estão atrás de uma marca que simbolize a nova realidade americana: a virtualidade de seu

sistema de produção simbólica. Nesse sentido, buscam criar novas instituições, desvinculadas da pesada burocracia das escolas tradicionais voltadas mais para a difusão de informações (*delivery of information*) que para a pesquisa. Utilizam, contudo, para esse fim, a mesma mão-de-obra que garantiu legitimidade a grandes instituições americanas e internacionais como a Columbia Univeristy, a University of Oxford ou a Tokio University. Com essa prática, as escolas tradicionais sentem-se tão afetadas em sua estrutura e em seu prestígio que já se viram obrigadas, elas mesmas, a promover profundas reformas institucionais e pedagógicas⁸. A universidade com que sonham investidores e tecnólogos denomina-se *knowledge-producing organizations*, um conceito que não se aplicaria apenas às escolas, mas a todo esforço de fazer do “conhecimento” um produto economicamente rentável. Nesse particular, Levin comenta que executivos de áreas voltadas para a produção cultural também estão repensando seu papel e sua identidade social. Um livreiro comentava recentemente: “Não estou na indústria do livro, estou na indústria do conhecimento. Para isso, estamos na televisão, usamos computadores, e estamos em milhares de salas de aula”. Trata-se da concepção da educação multimidiática que vai aonde o cliente (aluno) está.

As expectativas dos alunos também parecem ter mudado. Hoje, boa parte deles não vê a escola como um espaço de reflexão, mas como uma assessoria qualificada. Para estes alunos, a relação com uma universidade não seria diferente da relação que mantêm com as empresas de prestação de serviços, supermercados ou bancos: a ênfase estaria na qualidade do produto, na utilidade e facilidade de seu uso e em sua aplicação prática imediata. E tudo caminha na direção da educação *on line*, atingindo o aluno em sua casa ou ambiente de trabalho, no país e no exterior.

Nesse contexto, o recurso didático é entendido como a variável mágica que, aplicada a todo ensino, a todo aluno – em qualquer grau, para qualquer matéria e com qualquer objetivo – dará o resultado desejado. A partir desta concepção, tenta-se determinar qual é o “meio” mais eficaz. Não se espera, pois, outra conduta das universidades que não a adoção de um certo *condutivismo*. Obviamente, no meio acadêmico não se fala em “condutivismo”, por ser este termo um conceito demasiadamente carregado de significado pejorativo, preferindo-se trabalhar com um conceito mais brando, de uma certa “economia pedagógica”, entendida como “geradora de aprendizagem”.

⁸Terry Dugas, Diretor da *Multimedia Service*, da Florida Gulf Coast University, retoma o artigo de Arthur Levin e tenta traçar o perfil do que seria a “alma” da nova universidade (ver: <http://www.nytimes.com/yr/mo/day/oped/13levi.html>)

Trata-se de uma perspectiva muitas vezes desqualificada no ambiente acadêmico latino-americano, como ocorreu com pesquisa desenvolvida pelo ILCE – Instituto Latino-americano de Comunicação Educativa, em 1993, momento em que se constatou que, ao menos na América Latina, a melhoria automática do sistema educacional pela inclusão do emprego das tecnologias não se realizou. Por outro lado, é interessante observar que a falta de espaços para a efetiva construção do conhecimento original foi o ponto central da crítica de Paulo Freire às propostas pedagógicas centradas nas Tecnologias Educacionais (Gómez, 1998).

Mas... a escola resiste

A avalanche tecnológica tem provocado reações contraditórias que variam da euforia à indiferença e, até mesmo, à resistência. Não mais que 5% dos docentes do ensino superior fazem uso dos recursos da informação em suas atividades didáticas. Quanto aos professores do ensino fundamental e médio, o que se sabe é que resistem. Na verdade, a escola, como um todo, resiste. Segundo Hodas, a máquina escolar tem sido identificada, em si mesma, como uma tecnologia fechada. Sua estrutura administrativa foi moldada ao longo dos últimos cem anos, tendo como objetivo sua auto-preservação enquanto instituição. Nesse sentido, ela sempre resistirá às investidas de outras tecnologias que a coloquem no caminho de perder o controle sobre os processos de produção e difusão de conhecimentos (Hodas: 1993).

Trata-se de uma resistência não apenas às tecnologias da informação, mas também a todo e qualquer procedimento organizadamente concebido, que se afaste de uma concepção funcionalista e vertical de relação de poder e mando na estrutura escolar. Em síntese, qualquer projeto na área da comunicação que vise, por exemplo, a democratizar os fluxos da informação e criar ecossistemas comunicativos mais livres, criativos e arejados, na linha da comunicação dialógica de Paulo Freire, será igualmente barrado como inoportuno.

No caso americano, não é propriamente a concepção freiriana que nos ocupa, mas o simples ato de uma incorporação mecânica e burocrática de tecnologias. Mesmo neste caso, tanto a Universidade quanto a escola fundamental e média tradicional

mantêm-se reticentes. Diante da resistência, especialmente do ensino superior, os investidores ameaçam desestruturar a educação pela base econômica. A título de exemplo: um mestrado numa chamada universidade virtual custa, para o americano, não mais que 6 mil dólares, enquanto numa universidade tradicional, como Harvard, o mesmo serviço estaria sendo orçado em mais de 22 mil dólares anuais. As universidades virtuais iniciaram também o sistema de desmonte da estrutura acadêmica tradicional, ao criarem, sem corpo docente próprio, cursos estruturados a partir do empréstimo de disciplinas provenientes das mais diversas origens.

Contra a hegemonia do mercado e a resistência da escola, os *Model Academic Standards*

Os perigos decorrentes de uma postura mercantilista quanto ao ingresso das tecnologias no ensino, de um lado, e a resistência do sistema educativo às novas propostas educativas, de outro, levaram o Estado a negociar a absorção das novas máquinas a partir do que denominam como *Academic Standards*, elaborados num diálogo entre os Distritos Educacionais e os próprios educadores. O Estado volta-se para o ensino fundamental e médio, levando em conta sua importância para gerenciar diretamente o superior.

Desde 1996, o Departamento de Educação dos Estados Unidos vem solicitando a todos os Estados da Confederação a realização de uma profunda revisão de seus parâmetros curriculares, integrando o uso das novas tecnologias entre as metas prioritárias da educação fundamental e média⁹, tendo como referência as seguintes metas nacionais:

1. Todos os estudantes e professores devem ter acesso aos computadores (*All students and teachers would have modern computer*);
2. Todas as salas de aulas devem estar conectadas à Internet (*All classrooms would be connected to the information superhighway*);
3. Todos os professores devem ter acesso a uma formação que os habilite a trabalhar com as tecnologias (*All teachers would have professional development they need*);

⁹A opção do governo pela integração das tecnologias na sala de aula tem sido contestada por muitos pais de alunos, como revela a jornalista Claudia Deutsch, ao relatar a reclamação de Jim Iyya que temia que seu filho, que acabara de ingressar na Pennsylvania State University, terminasse seus estudos universitários sem jamais ter estudado uma só lição de química. A matéria, que tem como título "The digital Brain Drain: so many computers, so little interest in hard science", adverte para o perigo que o país corre em ter, dentro em breve, uma superpopulação de especialistas em linguagem HTML e nenhum cientista para cuidar das ciências exatas e biológicas (*The New York Times*, 2/9/1999).

4. Todas as salas de aulas devem dispor de software interativos, adequados às necessidades do ensino (*Interactive, appropriate software would be used in all classrooms*).

Com base nestas metas, caberia a cada Estado e a cada Distrito elaborar seus paradigmas, definindo os princípios educacionais a partir dos quais passariam a usar as novas tecnologias da informação. Em nossa pesquisa, concentramos a atenção no caso do Estado de Wisconsin, reconhecido como um dos líderes na discussão e na condução da reforma educacional americana. O governo de Wisconsin aprovou, em 1998, os *Model Academic Standards* para as “áreas do conhecimento” que compõem os currículos das sucessivas séries escolares¹⁰. A importância dada ao tema pode ser medida pela presença da inter-relação Comunicação /Informação /Tecnologia em oito dos 17 parâmetros curriculares adotados pelo Estado¹¹.

Os *standards* servem como referências para o trabalho de planejamento dos 420 Distritos Educacionais do Estado. Sua aplicação “deve sempre levar à perspectiva da formação de um aluno seguro de si mesmo e de suas possibilidades enquanto cidadão e enquanto trabalhador”, o que se cumpriria pelo atendimento de quadro metas pedagógicas claramente definidas:

a) A conquista da *habilidade de pensar* (o que inclui a formação do pensamento criativo e analítico e a capacidade de resolver problemas e de transferir o conhecimento adquirido para novas situações);

b) O desenvolvimento da *habilidade de comunicar-se* (o que significa levar o aluno a construir e a defender um argumento, a trabalhar em grupos, a relacionar-se usando uma variedade de ferramentas e, finalmente, a ter disposição de receber instruções e de atuar de acordo com planos e modelos preestabelecidos);

c) A conquista de padrões de *disciplina interior* que disponibilize o futuro trabalhador para a busca permanente da qualidade (o que significa garantir as habilidades relacionadas à pesquisa e ao manejo de informações, dando ao aluno o senso de responsabilidade para criar produtos de qualidade, desenvolver e perseguir metas positivas);

d) A disposição de *servir a comunidade* (levando o aluno a agir responsabilmente como cidadão, preparando-o para trabalhar e aprender ao longo da vida, contribuindo, por outro lado, para o desenvolvimento cultural, estético e artístico da comunidade).

¹⁰Foram produzidos 17 documentos intitulados: “Agricultural Education”, “Business”, “Dance”, “Environmental Education”, “English Language Arts”, “Family and Consumer Education”, “Foreign Languages”, “Information and Technology Literacy”, “Marketing Education”, “Mathematics”, “Music”, “Physical Education”, “Science”, “Social Studies”, “Technology Education”, “Theatre” e “Visual Arts”.

¹¹A Comunicação/Informação é referendada como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula nos “standards” determinados para as seguintes áreas interdisciplinares: “English Language Arts”, “Family and Consumer Education”, “Information and Technology Literacy”, “Marketing Education”, “Social Studies”, “Technology Education”, “Theatre” e “Visual Arts”.

É interessante observar que:

- a) os *standards* incorporam, de forma direta e transparente, a missão que a Educação vem atribuindo a si mesma desde a época do Iluminismo, entendendo-se como instituição socializadora do conhecimento, formadora de opinião e fornecedora de padrões de comportamento. Ela deve ensinar tanto a ser criativo, quanto a obedecer, a romper padrões, a agir com autonomia e, especialmente, a “atuar de acordo com planos e modelos preestabelecidos”. Trata-se de uma postura teórico-conservadora, mas suficientemente aberta para permitir iniciativas mais progressistas e construtivistas por parte de professores e alunos;
- b) os *standards* reconhecem que, definitivamente, não é mais possível educar sem levar em conta os processos comunicativos. Na verdade, a comunicação – de forma clara e sem rodeios – converte-se no novo eixo central do “fazer pedagógico”.

O que, efetivamente, representa um avanço com relação às concepções mais tradicionais é o fato de que a *Comunicação/Informação* passa a ser entendida, nos *standards* de Wisconsin, *tanto como um conjunto de recursos tecnológicos, que devem ser conhecidos e incorporados, quanto como uma postura filosófico-pragmática frente ao sistema de meios e frente às inter-relações dos indivíduos e grupos em sociedade*. E é justamente nesta perspectiva contextualizadora da presença das tecnologias da informação e dos processos comunicativos que reside o conceito de “mediação tecnológica”, próprio do campo da Educomunicação.

E, nesse sentido, vimos, no caso de Wisconsin, uma aproximação com o ideário da Educomunicação, ao menos no que se refere a uma de suas áreas de intervenção, a *information literacy*.

A alfabetização para o consumo dos meios (*media literacy*)

A área dos estudos de recepção e do uso sociopsicológico dos meios de comunicação por parte de suas audiências, identificada nos Estados Unidos como *media literacy*, é rica em detalhes reveladores dos embates culturais em que viveu o país nos últimos trinta anos. Se percorremos este período, para não irmos muito longe na história, verificaremos três grandes momentos ou fases do desenvolvimento desta

área específica da inter-relação Comunicação/Educação em todo o país:

- a fase defensiva, de caráter psicomoralista (ou *deficit model*) – anos 70;
- a fase de embotamento e desautorização dos programas na área – anos 80;
- a fase de retomada, de caráter socioconstrutivista (ou *acquisition model*) – anos 90.

Anos 70: a fase defensiva (deficit model)

A fase defensiva, de caráter psicomoralista, dominou os anos 70. Caracterizou-se por adotar basicamente um modelo de proteção dos receptores contra os “efeitos nefastos” dos meios.

O modelo, ainda presente e atuante, centra-se no relacionamento educação/televisão, justificando-se em assertivas como: “A televisão é responsável pelo bloqueio das habilidades relativas à leitura, reduzindo a capacidade de atenção dos estudantes” ou “O ato de ver TV causa aumento da agressividade dos telespectadores”.

Um grupo significativo de projetos foi implementado pelo governo federal, sendo que nas escolas públicas implantou-se o *Critical Viewing Skills Curricula* (CVS), com o uso de materiais produzidos por centros de pesquisa, como os manuais preparados pela Ohio Univeristy.

Segundo Kathllen Tyner, o motivo do envolvimento do sistema educacional em projetos desta natureza foram os resultados das pesquisas que apontavam para o aumento da violência na sociedade, supostamente causada pelos meios de comunicação. Mas as pesquisas feitas com os telespectadores não levavam em conta outros aspectos peculiares à “cultura da violência” na América, tais como o fácil acesso às armas, o racismo e o sexismo institucionalizados, entre outros. Por outro lado, os textos e outros materiais patrocinados pelo *U.S. Office of Education* (USOE), centrados apenas na TV, excluía o contexto histórico, cultural e econômico das representações da *media* (Tyner: 136). Tais perspectivas já haviam sido, na verdade, questionadas, desde o final dos anos 60, por especialistas de países como a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, tendo, no caso da Inglaterra, sido substituídas pelas reflexões em torno dos “Estudos Culturais”¹².

Anos 80: a desautorização política da media literacy

¹²Os Estudos Culturais foram aplicados ao campo da *media literacy* por autores britânicos como Len Masteman (*Teaching the Media*, 1985) e David Buckingham (*Watching Media Learning*, 1990). Como resultado se obteve um programa pedagógico centrado no aluno, tendo como base os estudos da recepção e das representação sociais, voltado à investigação e à produção cultural por parte dos estudantes (modelo construtivista), evitando-se, por outro lado, as práticas de imposição de valores, própria do modelo defensivo norte-americano.

Nos anos 80, o movimento da *media literacy* perdeu importância. A grande causa foi a desautorização política, provocada especialmente pela campanha contra o movimento, desenvolvida pelo Partido Republicano, que dominou a vida americana nos anos 80. Como consequência, foram eliminadas as volumosas verbas destinadas às pesquisas e aos programas educativos nessa área, em todo o país. Na verdade, durante os anos Reagan, a obsessão pela violência na TV perdeu impacto na sociedade. Outros temas se converteram em bandeiras, como o do combate às drogas e o do controle da criminalidade juvenil. O movimento da educação para os meios refluíu, sendo substituído, em muitos colégios, pela introdução da prática da videoprodução. Durante esse período ocorreu, por outro lado, uma ligeira aproximação entre intelectuais americanos e europeus sobre os temas da comunicação e da educação para os meios, como recorda Mattelart, em seu livro *Pensar sobre los Medios*¹³. O fato certamente influenciará a fase subsequente do movimento no país.

Anos 90: a retomada do movimento (acquisition model)

Nos anos 90, com a popularização do vídeo e o advento da Internet, a análise dos meios de comunicação como prática educativa ganhou novo alento, já sob um paradigma mais aberto de exploração, análise e produção de mensagens por parte dos estudantes. Outra causa da franca ascensão do movimento foi a reforma educacional americana que deu maior flexibilidade e independência aos professores, permitindo aos mais criativos desenvolver experiências na área. Não se pode negar, contudo, que o aumento da violência, envolvendo crianças e adolescentes no espaço dos próprios estabelecimentos educativos, acabou por reforçar as suspeitas de que os meios de comunicação, e agora a Internet, mantinham sua posição como o mais importante fator indutivo de comportamentos inadequados.

De acordo com David Considine, da Appalachian State University, os anos 90 assistiram a um verdadeiro renascer do movimento em torno do estudo da *media*. Renée Hobbs, da Clark University, Massachusetts, recorda que foi no início desses anos que especialistas de todo o país, reunidos no Aspen Institute, Colorado, definiram a *media literacy* como a habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa ampla variedade de formas (*ability to access, analyze,*

¹³Em 1985, a mais importante associação de pesquisadores da comunicação dos Estados Unidos promoveu um congresso para discutir os referenciais teóricos que sustentavam as práticas da comunicação naquele momento, em seu país, dando-lhe o título de “Para além das polêmicas, o diálogo entre os paradigmas”. O empirismo norte-americano voltava a descobrir a Escola de Frankfurt, tomava ciência do estruturalismo lingüístico francês, convidava marxistas ingleses para discutirem suas contribuições às teorias semióticas contemporâneas sobre o tema da representação, aceitava confrontar a concepção de linguagem que subjaz às formas tradicionais da análise do conteúdo com as contribuições trazidas por Barthes e Foucault. Sobre o fato comentam Armand e Michelle Matelart: “Não nos deixemos enganar. Ainda que seja verdade que certos setores minoritários dos Estados Unidos se abastecem hoje nas tradições filosóficas e na história da ciência crítica europeia, outros – não tão minoritários – acolhem aos novos paradigmas para revigorar suas antigas teorias”. in *Pensar sobre los Medios*, Madrid, Fundesco, 1987, p. 75.

evaluate, and communicate messages in a wide variety of forms) ampliando, pela introdução da perspectiva do uso dos recursos da informação, o âmbito de ação dos programas na área (Hobbs, 1997: 457).

Em novembro de 1998, o tema ganhava visibilidade na imprensa, tendo o jornal *The New York Times* informado que mais de 12 Estados americanos já desenvolviam, naquele momento, algum tipo de programa relacionado à educação para a recepção das mensagens massivas.

Vários especialistas atribuem o reflorescimento do movimento da *media literacy* nos Estados Unidos ao impacto das pesquisas em torno do multiculturalismo e ao construtivismo na educação. Passou-se, em consequência, a referendar um modelo de “aquisição de habilidades” (*acquisition model*), defendendo-se uma postura pedagógica destinada a superar o impasse da visão acanhada e restritiva do modelo anterior. Seu objetivo é fornecer uma plataforma de questões que mobilizem os estudantes e facilitem a criação de habilidades na área da comunicação e da expressão.

Segundo Kathellen Tyner, o conflito entre o *deficit model* e o *acquisition model* deverá persistir, ainda, por longos anos. Para ela, os promotores da educação para os meios ensinam os estudantes a serem críticos com relação à *media*, mas discordam entre eles a respeito do que significa exatamente “ser crítico” ou, mesmo, discordam dos objetivos de uma “educação para a criticidade”. A questão, pois, para Tyner, está mais na concepção do que seja a Educação do que propriamente na concepção do que seja a *Media*¹⁴.

Media literacy nos parâmetros curriculares

A matéria do jornal *The New York Times* a que nos referimos será refutada por pesquisa de Rutgers University, de New Jersey, que fará constar que não apenas 12, mas 48 dos 50 Estados existentes desenvolviam, no final dos anos 90, algum tipo de trabalho pedagógico na área¹⁵.

No Estado de North Carolina, são os seguintes os objetivos a serem atingidos: a) que os alunos reconheçam o poder de influência dos meios; b) que os alunos descubram como a apresentação da informação pelos meios depende dos fatores

¹⁴ “When different assumptions about the purpose of education remain hidden, they become formidable obstacles that stymie understanding about the aims or purposes of media education” (Tyner: 139)

¹⁵ Ver Boletim do *Center for Media Literacy*, Los Angeles, 6/10/1999: www.med.sc.edu:81/medialit.

sociopolíticos em que os fatos se dão; c) que os alunos sejam capazes de usar os recursos da comunicação, produzindo suas próprias mensagens;

Já em Minnesota, espera-se que os estudantes: a) reconheçam a diferença entre as coberturas que os diferentes meios dão para os acontecimentos; b) alcancem tirar conclusões a respeito da relação de causa-efeito entre a ação dos meios e a resposta dos usuários; c) reconheçam, interpretem e criem imagens visuais; d) identifiquem os efeitos da violência transmitida pelos meios e reconheçam as tentativas de manipulação e os estereótipos com que os veículos de comunicação trabalham.

A *media literacy* tem servido como plataforma para a educação política e cívica dos alunos, como ocorre nos *Standards* para os Estudos Sociais do 8º ao 12º grau, no Estado da Califórnia, onde é entendida como “um conjunto de atividades destinadas a levar os estudantes a avaliar, tomar e defender posição a respeito da influência da *media* na vida política americana, tendo como pontos de análise (1) o significado e a importância da liberdade de imprensa no país; (2) o papel da *media* eletrônica e da Internet como veículos de comunicação na América; (3) a maneira como os homens públicos usam os meios para se comunicarem com os cidadãos.

Em vários Estados, a análise da *media* é recomendada para que os alunos identifiquem como os meios de comunicação contribuem para a formação de maus hábitos de consumo na população (*Standards* para a área dos “Estudos da Saúde”). Os focos, no caso, são o combate às drogas, ao alcoolismo e à má alimentação, além do combate a problemas de natureza psicológica, como a depressão e a ansiedade.

Segundo os pesquisadores, o reconhecimento da importância da *media education* nos programas curriculares estabelecidos ou recomendados pelos Estados foi uma conquista muito grande em relação ao passado, não representando, contudo, qualquer garantia de que as ementas relacionadas à área sejam ou não efetivamente implementadas.

Apesar da constatação de um revigoreamento da *media literacy*, as atividades em torno da educação para os meios nos Estados Unidos não espelham o mesmo comprometimento institucional que ocorre em países como a Inglaterra, onde o tema está perfeitamente integrado ao currículo escolar, contando com o apoio tanto do mundo acadêmico quanto do poder público. Como observa, em entrevista ao autor do artigo, Marieli Rowe, diretora do National Telemedia Council, com sede

em Medison, Wisconsin, o movimento não é mais que um conjunto de ações isoladas, que têm a duração do entusiasmo de seus promotores locais. No entanto, foi-nos possível identificar mais de 120 instituições operando via Internet, num sério e comprometido serviço de assessoria a educadores em todo o país, assim como alguns projetos marcados por criatividade.

O mais criativo dos programas está sendo conduzido por uma organização não governamental denominada *Just Think Foundation*, de San Francisco, CA., e coordenado por Elana Yonah Rosen. O projeto foi desenvolvido a partir de um velho ônibus escolar (ano de 1978) todo reformado e equipado com os recursos necessários para a produção audiovisual (cinco salas de produção com computadores, câmaras de tv e câmaras fotográficas digitais), apresentado-se como um “*mobile classroom of media*”. Destina-se a oferecer atividades para crianças em toda a denominada *Bay Area*, em São Francisco. Mantém um programa didático-educativo denominado *Developing Minds*, ensinando as crianças a construir *Web pages*, a produzir anúncios de interesse público, CD ROMs e documentários em vídeo. Mantém em seu site o boletim *Wired News*. O ônibus escolar circula por toda a cidade com um letreiro pintado em suas duas laterais: “O seu mundo está sendo representado nos meios de comunicação?” (*Is your world represented in the media?*).

A pergunta e a metodologia do projeto apontam para a existência de uma corrente de educação para os meios que muito se aproxima dos projetos latino-americanos dos anos 80, predominantemente voltados à discussão das políticas de comunicação e das relações de poder daí decorrentes, e que adotam pressupostos construtivistas e multiculturalistas.

O movimento da *Media Literacy* envolve não apenas educadores ou instituições não governamentais, mas também empresários da comunicação, entre os quais é indispensável lembrar a revista *Time*, o jornal *The New York Times*, a CNN (com o projeto *Newsroom* e *CNN Student Bureau*), o Discovery Channel, a Disney Learning Partnership, a Viacom International Inc (responsável pela programação televisiva *Nickelodeon*, destinada exclusivamente às crianças e assistida por pedagogos e psicólogos).

Especialistas têm sido contratados, tanto pelas escolas quanto por organizações não governamentais e empresas ou mesmo pelo próprio governo, para gerenciarem iniciativas na área da *media literacy*. Boa parte destes profissionais articula

com desenvoltura as várias áreas de intervenção do campo da Educomunicação.

O futuro da educação passa pela comunicação e pelas tecnologias da informação

Retomando as áreas de intervenção relacionadas ao campo da Educomunicação, vimos que podem abrigar projetos em áreas como as dos “estudos da recepção e da educação para a comunicação”, da “mediação tecnológica nos processos educativos”. Em nosso estudo, encontramos a *Media Literacy* e a *Information Literacy*. E, especialmente, alcançamos descobrir que, apesar da fúria do mercado e da vigência do liberalismo, estão garantidos espaços de reflexão e de ação alternativa. Falta-nos perguntar sobre a presença, nos Estados Unidos, do conceito e das práticas relacionadas às demais áreas que, na América Latina, se afiguram como igualmente pertencentes ao mesmo campo, como as áreas da “expressão artística mediada pela produção midiática”, da “gestão da comunicação e da informação nos espaços educativos” e da “pesquisa e reflexão epistemológica sobre o novo campo.

Quanto à reflexão epistemológica, assistimos a um renascimento dos estudos, com publicação de manuais e de pesquisas¹⁶. Deparamos, até mesmo, com o desenho da hipótese com a qual trabalhamos – a da existência de um novo campo. É o que afirma Renée Hobbs, da Babson University, Boston, em artigo publicado para a *Internatinal Association of Communication Association*:

A diversidade das abordagens, das filosofias e das metas da “media education” pode ser o resultado inevitável da emergência de um novo campo, na intersecção dos estudos sobre os meios e a educação. Este campo está finalmente começando a ganhar corpo como resultado das experiências na área da “media literacy” desenvolvidas como práticas laboratoriais nas escolas públicas norte-americanas. Este vigoroso debate talvez seja uma grande conquista para um ambiente educacional onde ainda vicejam subculturas fragmentadas e iconoclastas e onde se mantêm em permanente conflito parâmetros educacionais, interesses pessoais e questiúnculas intelectuais. (Hobbs, 1998: 17)

¹⁶Dedicamos pelo menos três dos quinze capítulos de nossa pesquisa sobre a relação Comunicação/Educação nos Estados Unidos à análise da bibliografia sobre o tema (a obra está no prelo).

Quanto à área denominada “expressão artística mediada pela produção midiática”, encontramos inúmeras experiências, especialmente das organizações não governamentais. A título de exemplo, recordamos a iniciativa intitulada *AnimAction*, de Topanga, California. A instituição, criada por Clifford Cohen, em 1989, desenvolve workshops destinados a dar suporte para que estudantes produzam peças de comunicação de interesse público. O que distingue *AnimAction* é o uso de alta tecnologia e muita criatividade na vídeo-produção por parte dos adolescentes. Outro exemplo é a CTCs – Community Technology Centers. Trata-se de uma iniciativa que articula centros dedicados a treinar e a facilitar o acesso de adolescentes de baixa renda ao uso das novas tecnologias. A coordenação nacional da iniciativa cabe a Hilly Levitz, residente na Flórida. Além do treinamento, os jovens são motivados a identificar as necessidades de seus bairros e comunidades e a produzir informações na defesa de seus interesses.

Analisando os dados por nós sistematizados nos itens anteriores, somos levados a crer que não apenas alguns intelectuais, mas também um bom número de agentes sociais norte-americanos caminham na direção de conceberem a inter-relação Comunicação/Tecnologias da Informação/Educação como um espaço interdisciplinar, multidiscursivo e que necessita ser articulado a partir de uma eficiente gestão.

Lembrando que, no início deste artigo, havíamos definido o novo espaço como o campo do “planejamento e execução de políticas de comunicação educativa, tendo como objetivo geral a criação e desenvolvimento de ecossistemas comunicativos mediados pelo uso das tecnologias da informação”, podemos afirmar, sem receio de errar, que essa concepção se encontra presente em diversas experiências desenvolvidas no país, ainda que tenhamos constatado não se tratar de uma prática generalizada.

O que podemos afirmar como universalmente presente são os seguintes conceitos e práticas:

1. Ficou evidente que, nos Estados Unidos, a educação passou a ser uma das prioridades do sistema de meios de comunicação e um dos destinos favoritos dos investimentos na área das tecnologias da informação. Por outro lado, verificamos também que a moderna pedagogia passa pelas tecnologias da informação e pelos sistemas da comunicação. Tais constatações nos apontam, no mínimo, para a relevância da discussão do tema da Educomunicação.

2. As posturas das empresas interessadas em investir em educação divergem.

No entanto, não são poucas as empresas e organizações não governamentais que buscam caminhos interativos e colaborativos de procedimentos, solicitando, para tanto, a assessoria e o comprometimento de especialistas no manejo de processos criativos de comunicação educativa.

3. O Governo, por meio dos *academic standards*, reconhece que, definitivamente, não é mais possível educar sem levar em conta os processos comunicativos. Na verdade, a comunicação – de forma clara e sem rodeios – converte-se no novo eixo do “fazer pedagógico”.

4. A pesquisa indica que está emergindo uma nova geração de profissionais profundamente articulada e familiarizada com os novos recursos da informação, inconformada e disposta a discutir as políticas que regem o sistema de comunicação e de informação do país.

Comunicação e Cidadania convertem-se no eixo da nova educação. Trata-se do que denominamos *Citizenship Model*, superando ou mesmo vivificando os modelos anteriormente encontrados no campo da educação para a comunicação (o *Deficit Model* e o *Acquisition Model*).

ABSTRACT: The focus of this article is to describe a new interdisciplinary field involving education/information and communication/technology that is emerging in the United States. The article examines how politics (especially in the implementation of classroom technology), investment options (especially the involvement of media companies in educational projects), and pedagogical practices (especially the pioneering projects exploring the use of digital tools) are playing a role in the development of this new field. The evolution of this field is also linked to national defense projects which involve the promotion of good citizenship as a form of social intervention.

BIBLIOGRAFIA

Gómez, Margarita Victoria. “Paulo Freire: re-leitura para uma teoria da informática na educação” 1998, in HYPERLINK “<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce>”
www.eca.usp.br/nucleos/nce.

Hazen, Don & Winokur, Julie. *We The Media, a Citizen's Guide to fighting for*

KEY WORDS: Educommunication, Educational Theories, Communication Politics, Information Literacy, Media Literacy.

- Media Democracy*, New York, the New Press, 1997.
- HOBBS, RENÉE. "HARVARD INSTITUTE ON MEDIA EDUCATION: TEACHER QUESTIONNAIRE RESULTS", UNPUBLISHED MANUSCRIPT, 1996.
- _____. "PEDAGOGICAL ISSUES IN U.S. MEDIA EDUCATION", IN DEETZ, S. (ED). *Communication Yearbook 17*, London, Sage, 1997: 453-466
- _____. "The Seven Great Debates in the Media literacy Movement" in International Communication Association, *Journal of Communication*, Winter 1998: 16-32.
- Hodas, Steven, "Technology Refusal and the Organizational Culture of Schools", <http://www.review.com/steven/techrefusal/refuse23body.html>
- ILCE, Dirección de Investigación y Comunicación Educativa: "Tecnología Educativa: apuntes sobre su campo de acción". *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE, n. 21, 1993.
- Kubey, Robert (ed). *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick, NJ, Transaction Books, 1997.
- Levin, Arthur. "The soul of a new university", in *The New York Time*, 13/03/00, p. A-25.
- Mat tel art , Armand & Michelle. *Pensar sobre los Medios*, Madrid, Fundesco, 1987 (traducción de Gilles Multigner), 1987.
- Ministério da Educação. *Mídia & Educação, Perspectivas para a Qualidade da Informação*, Brasília, MEC, 2000.
- OWEN, ROB. *Gen X TV, The Brady Bunch to Melrose Place*, Syracuse Press, Syracuse, 1996.