

## Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas

*Cristiano Mezzaroba<sup>1</sup>*

### **Resumo**

As reflexões presentes neste ensaio teórico têm como cenário as relações entre a formação de professores, tensionada com as práticas midiáticas e as mediações educativas. O exercício pretendido é dar continuidade – tensionando e equilibrando posicionamentos – à discussão bastante atual das tecnologias na educação. Veremos, neste diálogo, que há autores, internacionais e brasileiros, que demonstram certo determinismo otimista em relação aos usos tecnológicos na educação, enquanto outros alertam e questionam quanto aos riscos desses discursos e práticas quando não há reflexão e problematização aprofundada. A discussão inicia-se com um panorama sobre a cultura e a educação no mundo contemporâneo; na sequência, aborda-se a mediação cultural e a mídia-educação; por fim, o debate se encerra dedicando-se à temática da formação de professores, em especial, aos desafios colocados aos profissionais da educação nesse universo das práticas midiáticas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Práticas Midiáticas; Mediações Educativas.

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física e Ciências Sociais, ambos pela UFSC. Mestre em Educação Física – Linha Teoria e Prática Pedagógica/UFSC. Doutorando em Educação – Linha Sociologia e História/UFSC. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Integrante dos Grupos LaboMídia/UFSC/UFSC/CNPq e Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/UFSC/CNPq. <cristiano\_mezzaroba@yahoo.com.br>

## Reflections on teacher training, media practices and educational mediation

## Reflexiones sobre la formación del profesorado, prácticas mediáticas y mediaciones educativas

### *Abstract*

The reflections which are presented in this theoretical essay have as a background the relationship between teacher training, stressed with the media practices and educational mediation. The expected exercise is to continue – stressing and balancing positions – to the very current discussion of technology in education. It will be seen in this dialogue, that there are authors, international and brazilian, who demonstrate certain optimistic determinism about the use of technology in education, while others warn and question the risks of these discourses and practices when there is no reflection and thorough questioning. The discussion begins with an overview of culture and education in the contemporary world; afterwards, there is a discussion about cultural mediation and media education. Finally, the debate is dedicated to the theme of teacher training, in particular regarding the challenges faced by professionals dealing with education in this universe of media practices.

**Keywords:** Teacher Training; Media Practices; Educational Mediation.

### *Resumen*

Las reflexiones presentes en este ensayo teórico tienen como telón de fondo las relaciones entre la formación del profesorado, tensada con las prácticas mediáticas y las mediaciones educativas. El ejercicio que se pretende es de continuar – tensionando y equilibrando posicionamientos – el debate muy actual de las tecnologías en la educación. Veremos en este diálogo, que hay autores, internacionales y brasileños, que demuestran cierto determinismo optimista acerca de los usos tecnológicos en la educación, mientras que otros advierten y cuestionan los riesgos de estos discursos y prácticas cuando no hay reflexión y problematización en profundidad. La discusión comienza con una visión general de la cultura y la educación en el mundo contemporáneo; después, se discute la mediación cultural y los medios-educación; por último, el debate termina dedicado al tema de la formación de los docentes, en particular, los retos planteados a los profesionales de la educación en este universo de las prácticas mediáticas.

**Palabras clave:** Formación del Profesorado; Prácticas Mediáticas; Mediaciones Educativas.

*"[...] nosso tempo parece exigir outras configurações, outro lugar – político e ético – para o profissional da educação."*  
(FISCHER, 2012a, p.1049)

## Considerações iniciais

A questão da formação de professores intriga grande parte de pedagogos, mas também de filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, e nos últimos anos, vimos também economistas se preocuparem com tal problemática. Seja no Brasil, seja no mundo, há um campo de debates profícuo que, ao menos no plano acadêmico-científico, está em constante tensão, na troca de ideias, de propostas, de concepções. Isso porque se deposita à educação escolar – e ao professor como agente principal dessa instituição, responsável pelas mediações pedagógicas – uma possibilidade de tornar as pessoas cidadãs, via formação científico-cultural, reflexiva, política e participativa.

A discussão em torno da formação profissional cada vez mais ganha ares técnicos e científicos, até porque, sabemos, vivemos numa época em que a ciência ocupa um importante espaço social, embora não se constitua como única forma de conhecimento. Em relação à formação docente, isso também ocorre, com suas particularidades, com suas tensões e com intencionalidades diversas, em que o foco, de alguma forma ou de outra, sempre se coloca na qualidade da formação desses futuros professores e com isso, numa melhora da educação em seus vários níveis de ensino, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio, chegando ao ensino superior.

Constantemente ouvimos e presenciamos discursos, de múltiplos campos – midiático, político, acadêmico-científico, pedagógico, jurídico, econômico entre outros – que depositam na melhora da educação uma repercussão positiva de níveis e condições melhores de vida de toda população brasileira e mundial. Isso implica, para aqueles que se colocam como agentes do campo educacional, uma ideia de valorização da educação. Entretanto,

e infelizmente, o que efetivamente se materializa – seja no âmbito das políticas públicas, seja no cotidiano escolar – são discursos “bonitos” e “cativantes” (ingênuos?) em torno da educação que acabam se configurando em *sensu comum* ao depositar exclusivamente na dimensão educativa todas as esperanças de “salvação” das mazelas sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas de um país e de um povo.

Quando nos referimos à formação de professores no Brasil, não é possível traçar qualquer análise reflexiva sem levar em consideração o contexto da universidade, lócus da formação profissional, em especial a universidade pública, como aquela responsável por garantir, mesmo que ainda para uma pequena fatia populacional, uma formação que leve em conta uma formação mais crítica, reflexiva, que considere o papel social desses profissionais que são formados com dinheiro público para a melhora do Estado brasileiro como um todo, e, claro, pensando nas repercussões disso para cada cidadão brasileiro.

Chauí (2003, p.5) considera que a universidade “exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” Assim, não podemos considerar que a universidade esteja isolada ou “descolada” da sociedade em sua integralidade, o que mostra que sua autonomia – quando pensada em relação aos profissionais e em particular aos professores que forma – não é absoluta, e sim relativa. É nesse sentido que tensionamos, aqui neste ensaio teórico, a universidade, como lugar próprio de uma formação profissional, com a mídia, tomada como agente cultural (e não apenas como um “instrumento”), tendo em vista que esta também faz, cotidianamente e muitas vezes intensamente, mesmo que sutilmente, a sua mediação “formativa”<sup>1</sup>.

Formar alguém, portanto, deve levar em conta múltiplos e complexos aspectos, ainda mais se considerarmos o mundo globalizado e com seu funcionamento pautado pelo capitalismo, palavras já tão *naturalizadas* que esquecemos, muitas vezes, no que isso repercute à formação docente, ao campo escolar e à educação de uma forma geral.

Assim, neste ensaio o objetivo será refletir sobre a formação de professores, abordando questões relacionadas às práticas midiáticas e mediações educativas no âmbito de uma cultura docente<sup>2</sup>, no exercício de tensionar – e também equilibrar – discursos dissonantes em torno da atualidade da discussão das tecnologias na educação. O propósito não vai ser de se colocar de um ou de outro lado, ou seja, partidarizando-me àqueles completamente contrários à tecnologia na educação (os chamados *apocalípticos*) ou ser um defensor ferrenho delas, fazendo uso de um discurso que as tecnologias, ao serem inseridas no contexto educativo, melhorariam e potencializariam o processo educacional (os denominados *integrados*). Alguns autores com os quais dialogaremos aqui, como veremos adiante, demonstram um certo *determinismo otimista* em relação a esses usos (como Jenkins, por exemplo), enquanto outros alertam para o risco desses discursos e práticas, sem uma reflexão e problematização aprofundada, torna tudo isso em “mitos” ou “verdades contemporâneas”, naturalizando-se certas afirmações (como argumenta FISCHER, 2012a).

Assim, a problemática que se apresenta para essas reflexões está assim formulada: *Considerando que a mídia caracteriza a cultura de nosso tempo e impacta fortemente no contexto formativo e cultural, podemos pensar numa relação possível entre práticas midiáticas e mediações educativas, a fim de um trabalho pedagógico que considere a atualidade, a criticidade, a reflexividade e a cientificidade?*

O ensaio está organizado da seguinte maneira: iniciaremos abordando um panorama sobre a cultura e a educação no mundo contemporâneo, para, na sequência, abordar a mediação cultural e a mídia-educação; e o debate é finalizado dedicando atenção à formação de professores, mais especificamente, aos desafios colocados a esses profissionais no universo das práticas midiáticas.

### ***A cultura, a tecnologia e a educação no mundo contemporâneo***

Nos últimos tempos, o termo “cultura” passou a ser investigado, conceituado e também categorizado, mostran-

do, de certo modo, a importância que a própria ciência – e suas múltiplas áreas do conhecimento, principalmente às vinculadas às ciências sociais e humanas – passou a dar à maneira como o ser humano se constituiu, dá significados e faz circular uma “teia de significações” às suas próprias ações. É importante lembrar, como nos diz Hall (1997), que nem sempre a cultura teve centralidade nas ciências humanas e sociais como tem agora.

Um conceito bastante utilizado em relação à *cultura* é o de Geertz (1989), que considera cultura como “um sistema entrelaçado de símbolos e de seus significados”. Este mesmo autor, ao fazer menção a Max Weber, afirma que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo estas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p.15).

Desta maneira, o ser humano é entendido como um ser com capacidade de criar, receber, interagir, enfim, produzir a cultura. Ele pode estar sendo “formado” (educado) de acordo com determinadas características de uma “cultura” (de acordo com a “fôrma” específica – que pode ser o sistema escolar, o sistema religioso, sindical ou até mesmo informal, como os veículos midiáticos, as conversas e aprendizados no seu grupo de amigos de rua e de trabalho, dentre outros) e desta maneira, ele passa a ser “informado” sobre como é o mundo em que vive, sobre sua realidade – enfim, recebe informações daquilo que já foi estudado/vivido/sistematizado.

Na tentativa de tirar a ênfase da economia como determinante às questões da sociedade, própria do que conhecemos a partir do marxismo, os *estudos culturais* passaram a considerar a centralidade da *cultura*<sup>3</sup> e sua expansão no Século XX, com relação às questões simbólicas e discursivas. Para Hall (1997), a cultura, conforme o olhar da sociologia, é “ação social”, pelos seus sistemas de significados, em que se procura codificar, organizar e regular a condução dos seres humanos. Segundo este último autor, “[...] toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.” (HALL, 1997, p.1)

Dessa maneira, Stuart Hall recoloca o lugar da cultura como eixo importante na relação com a educação. Se a cultura se apresenta como uma forma de padronização, nesse mesmo sentido a educação também pode ser considerada como elemento que procura homogeneizar. Conforme nos alerta Hall (1997, p. 4), “Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio”. E essa mesma afirmação pode ser colocada em relação à educação: para o bem ou para o mal, a educação tem seu importante e decisivo papel na constituição de cidadãos para este novo milênio.

Assim, no debate sobre cultura e educação que nos aventuramos aqui, trazemos para a discussão alguns outros autores, como Jenkins (2009), Jost (2011), Sibilia (2012) e Dussel (2009), procurando articular cultura e educação e as práticas midiáticas neste contexto.

Neste cenário da contemporaneidade, vemos as relações humanas e profissionais sendo permeadas pela cultura digital, a qual implica em transformações tanto no âmbito individual como nas relações sociais. Essa cultura digital é nomeada por Jenkins (2009) como a *cultura da convergência*, que é caracterizada, sobretudo, pela multimedialidade (que é a possibilidade de interagir com vários aparelhos e plataformas ao mesmo tempo), pela intermedialidade (que seria a convergência em si das mídias ao digital) e pela portabilidade.

Um dos desafios da educação, na contemporaneidade, então, seria “captar” e “trabalhar” com essas possibilidades que a cultura midiática e a cultura da convergência nos colocam, tanto do ponto de vista da educação e da formação profissional/humana, e também, porque não, em se tratando do ponto de vista acadêmico, em relação à pesquisa, em seu caráter metodológico, por exemplo.

Jenkins (2009, p. 29) considera que a cultura da convergência é este cenário “[...] onde as velhas e novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produto e de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis.”

No caso de Jenkins (2009), ele mesmo se coloca como um autor que não consegue ficar “neutro” nesse trabalho de pensar o processo de convergência, pois considera-se um fã ativo das tecnologias, portando-se com um “determinismo otimista” (como em dois exemplos: num deles, quando ele considera que para um primeiro momento os usos, até então no campo da recreação e do entretenimento, passarão a ser para “algo sério”, como na educação, nas artes, no direito, na religião, na política, na publicidade e no campo militar; e também quando ele comenta sobre o processo, como algo que vem de cima para baixo, no caso de uma mídia corporativa, e de baixo para cima, no caso de mídias alternativas).

Nessa discussão em torno da *cultura de convergência*, acesso (em relação à tecnologia) e participação (quanto às práticas culturais) são itens imprescindíveis a serem refletidos, tanto nas questões das práticas cotidianas e os usos tecnológicos, como naquilo que impacta a formação profissional, neste caso, de professores. Não podemos prescindir das possibilidades tecnológicas que a contemporaneidade nos oferece. Computadores, celulares, *tablets*, *smartphones*, internet, – e mesmo as “mídias antigas”, a televisão, jornais e revistas impressas e o cinema, por exemplo – são excelentes recursos, tanto metodológicos, instrumentais, quanto em relação aos significados e temáticas de seus conteúdos a serem trabalhados enquanto mediação pedagógica, não apenas sendo visualizados como pertencentes do campo do entretenimento individual.

Ainda para Jenkins (2009, p. 51):

[...] a convergência representa uma mudança como encaramos nossas relações com as mídias. Estamos realizando essa mudança primeiro por meio de nossas relações com a cultura popular, mas as habilidades que adquirimos nessa brincadeira têm implicações no modo como aprendemos, trabalhamos, participamos do processo político e nos conectamos com pessoas de outras partes do mundo.

Um ponto importante que pode ser articulado nessa questão da *cultura da convergência*, em relação tanto à lógica

da produção midiática quanto à da reflexão dos conteúdos que são gerados e que são veiculados pela mídia em geral e que podem ser inseridos na discussão da formação de professores, refere-se ao conceito de *indústria cultural*, termo cunhado pelos filósofos alemães Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em 1947, em texto publicado como capítulo denominado “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, presente na obra “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A questão que poderíamos trazer para tal debate é: o conceito de *indústria cultural*, enquanto conceito/teoria, dá sustentação, na atualidade ao que se fala em relação a *cultura de convergência*? Diante da intensificação dessa produção cultural em massa e de sua banalização, os caminhos indicam que a relação aqui tensionada é possível e alguns encaminhamentos para uma resposta<sup>4</sup> podem ser dados, mas não é a proposta destas reflexões neste momento.

Jost (2011) coloca em debate certas afirmações em torno deste processo de convergência, ressaltando que, o que vemos, ainda é o início de um processo. E alerta que o caráter da lógica do consumo midiático não se perde, pelo contrário, intensifica-se, potencializa-se e complexifica-se. Sua pergunta, diante do atual cenário, é: novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? Também questiona se as novas tecnologias da informação e comunicação paradoxalmente aumentam a oferta de mensagens ao mesmo tempo que padronizam e restringem a questão do gosto.

No mesmo exercício que nos propomos aqui, de tensionar buscando equilibrar pólos, Jost (2011) também o faz, alertando para não se cair em *determinismos tecnológicos* (tal autor satiriza quem se arrisca ser futurólogo), ou seja, não se pode afirmar que rádio não mais existirá, ou que os livros acabarão, ou que a televisão vai deixar de existir em função do surgimento e maior utilização da internet. É preciso pensar que tudo isso coexiste! Os comportamentos que são gerados com a utilização da mídia é que devem ser considerados, pois, conforme relatos de Jost (2011, p.96), assistir menos televisão não significa o “abandono da televisão”; jovens utilizam muito mais as

funcionalidades da internet; jovens não jogam mais o jogo da televisão (que seria respeitar o calendário e horários da televisão); lógica do consumo até a indigestão, como no caso das séries de ficção. É preciso considerar que há uma lógica em relação aos meios, ou seja, a do *consumo cultural*.

Ainda em torno da questão comportamental em relação às práticas midiáticas, Jost (2011, p.100) comenta que “[...] o ser humano envelhece com os hábitos da juventude”, o que pode nos ajudar a pensar numa relação de via de mão dupla entre práticas culturais e práticas midiáticas, e a importância de se pensar nisso seja nos usos cotidianos, extra-escolares, mas também na maneira como acessamos, transformamos e construímos o conhecimento, sejam pelas vias da cultura oral, da cultura escrita/letrada e também de uma cultura visual – que podem “convergir” em direção à *cultura de convergência* no campo formativo.

Se fizemos relação entre a *cultura da convergência* com a *indústria cultural*, podemos associar ao debate a questão do uso dessas tecnologias com os conceitos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (conforme VALLE, 2008) denominados *capital cultural*, *habitus* e a formação do gosto. De que maneira o uso e incorporação dessas tecnologias altera nossa percepção e sensibilidade em torno daquilo que pensamos gostar, acessar, compartilhar, acreditar, agir? É uma reflexão que vale tanto para as questões mais superficiais do cotidiano, como também àquelas de ordem política, filosófica, ideológica, científica, pedagógica.

Pensemos, então, nas relações entre tecnologia, escola e as implicações nos corpos e nas subjetividades. Sibilia (2012) reflete sobre a influência que o contato com tais aparelhos tecnológicos provoca nas subjetividades e nos corpos contemporâneos, alegando haver incompatibilidade desses *modos de ser* atuais com o espaço/cultura escolar. Segundo tal autora, a problemática que se levanta é: “[...] para que precisamos, agora, das escolas? O que gostaríamos que esse artefato fizesse com os corpos e as subjetividades que todos os dias entram e saem de seus domínios?” (SIBILIA, 2012, p.204).

Questionando-se se a escola está se tornando uma instituição obsoleta, e justificando-se que fala como um agente que não é especialista em educação e sim como alguém com o olhar antropológico e genealógico, Sibilia (2012) procura argumentar que há um descompasso entre a velha e tradicional instituição escolar e o desenvolvimento dos artefatos tecnológicos que, segundo ela, na atualidade, colocam-se como *dispositivos* que causam metamorfoses que afetam corpos e subjetividades, ou seja, tais aparelhos tecnológicos e digitais alteram nossos *modos de ser*.

Para Sibilia (2012, p.203), uma dessas transformações ocorre em torno da cultura letrada, típica da escola tradicional, a qual sofre abalos em relação à cultura atual fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. A escola seria, sob esse ponto de vista, um “lugar chato” diante das telas super-coloridas e dinâmicas, dos sons dos jogos de nossos dispositivos móveis que a um toque dos dedos também nos mostram portais de notícias com os últimos acontecimentos de nosso lugar, país e do mundo, enfim, aplicativos diversos que ao mesmo tempo que facilitam nossa vida, criam uma necessidade de tê-los como se nossa vida nunca deveria ter sido tão boa sem eles no passado. Esse “lugar chato”, portanto, se contrapõe à “civilização da imagem”, àquilo próprio da cultura do espetáculo de nossa contemporaneidade – e nisso está a questão, também, do *prazer versus sofrimento* em relação ao conhecimento e seu trato. Dussel (2009) também considera que há influência da *sociedade do espetáculo* na nossa maneira de se confrontar com professores/escolas.

Embora concordando com a atualização dessas questões da tecnologia na escola, e também com a necessidade de nos perguntarmos, como faz Sibilia (2012, p.204) “para que precisamos, agora, das escolas?”, acredito que está justamente no seu aspecto tradicional – por perdurar, por ser aceita na sociedade, por ser sempre apontada como uma instituição-chave sempre que os problemas da sociedade aparecem, como em relação à socialização, educação, violência, saúde pública, cidadania etc. – o principal argumento do porquê precisamos das escolas. Precisamos, talvez, mais ainda delas: mas que elas sejam produtos de seu tempo também! Que elas saibam, à sua maneira, considerar todas essas práticas midiáticas não apenas como recursos metodológicos

– fazer uso dos aparelhos em si – e sim como mediações pedagógicas que sejam, em sua essência, educativas, como uma possibilidade única de transmissão de conhecimento e também da transformação desse conhecimento, tendo em vista que ele é constantemente mutável, adaptável a uma era. E nisso, não esqueçamos, relaciona-se à figura daquele agente que faz as ações pedagógicas: o professor – e por isso a importância de pensar a sua formação diante dessa problemática e possibilidades aqui apontadas.

Um outro argumento que pode parecer contrário a este de Sibilia (2012), é que, embora haja esses dois pólos, o da mídia/tecnologia, de um lado, e o espaço escolar, de outro, os discursos costumam defender a “necessidade” de a escola se aproximar e fazer uso da tecnologia. Entretanto, o movimento não deve ser da mídia/tecnologia para a escola, e sim da escola em direção às questões midiáticas e tecnológicas. Lembremos, pois, que as tecnologias – como a própria escola, como a mídia em geral – não são neutras. A possibilidade que se apresenta neste processo é a escola buscar os recursos e potencialidades das tecnologias/mídias para lidar com seus alunos.

Livingstone (2011, p.20) propõe a *literacidade* (ou *media literacy*), que “é uma forma de conhecimento com continuidades claras em relação às formas comunicativas (impreso, audiovisual, interpessoal, digital).” Para essa autora, não basta, na atualidade, que as crianças sejam “alfabetizadas” ou “letradas” do ponto de vista tradicional, com a cultura escrita. Seja na utilização de programas televisivos, de jornais e revistas impressas, e também com a internet e suas diversas e amplas possibilidades de interação com o conhecimento, a literacidade seria uma maneira de abarcar um trabalho pedagógico com a cultura imagética e audiovisual de nossos tempos, possibilitando um certo empoderamento dos jovens em relação à cultura midiática e também em relação à sua autonomia.

Ainda para tal autora, a:

literacidade é uma forma localizada de conhecimento que interliga a habilidade individual e as práticas sociais que são possibilitadas (ou impedidas) por recursos (ou capitais) econômicos, culturais e sociais (distribuídos desigualmente)

[...] a literacidade compreende uma série de competências reguladas socialmente englobando tanto o que é valorizado como norma e o que é desaprovado ou visto como transgressor. (LIVINGSTONE, 2011, p.20-21)

Para terminar esse eixo de discussão e reflexão em torno das questões culturais e escolares e do campo midiático/tecnológico, trazemos ao debate Dussel (2009). Para tal pesquisadora, considerando-se a atualidade dessa *cultura da imagem* e dos desafios que isso impõem ao campo escolar e aos professores (e suas formações), é preciso que se faça uma *educação midiática*, ou seja, a escola como lugar de uma formação e de uma cultura da imagem, nas suas palavras, uma *cultura visual*, que não é simplesmente um repertório de imagens, mas um conjunto de discursos visuais que constroem posições e estão inscritos em práticas sociais, estreitamente associadas com instituições que nos outorgam o “direito de olhar”.

Dussel (2009) afirmar haver três desafios à escola diante deste cenário:

1. Transformação do saber nas sociedades contemporâneas – refletindo que não basta apenas “engordar os currículos” (muitas vezes há a defesa de uma nova disciplina na escola para tratar das questões tecnológicas e midiáticas, com a criação e configuração de uma disciplina exclusiva para tal; poderíamos dizer que Dussel alerta que criar novas disciplinas não seria o mais importante para a transformação do saber);
2. Transformação das relações intergeracionais – considerando, por exemplo, que os jovens, na atualidade, não se subordinam mais ao professor adulto e que em relação aos usos dos meios, muitas vezes os jovens sabem “mais” que os professores (entretanto, perguntamo-nos: sabem “mais” o quê? Será que sabem associar os recursos tecnológicos e digitais em relação a uma busca de um saber, de um conhecimento já sistematizado, organizado cientificamente?)
3. Ética da subjetividade – afirmando que sai de cena a ética do esforço e entra a paixão pela atividade (o discurso que o “prazer” traz ao usar os aparatos

tecnológicos, em oposição ao sofrimento que é gerado pelo modelo de uma educação letrada da escola tradicional).

Concordando com Dussel (2009, p. 189), devemos aceitar – e a partir disso problematizar, atualizar – que “la enseñanza escolar no es cualquier enseñanza, ni cualquier transmisión: es una educación que tiene que ajustarse a un tiempo y a un lugar, a una secuencia, al peso de una institución, que seguramente impondrá sus matices.”<sup>5</sup>

Assim, passamos à discussão sobre as mediações culturais diante dessa cultura midiática da contemporaneidade, pensando na mídia-educação como possibilidade teórico-metodológica-prática ao campo escolar e seus agentes.

### ***As mediações culturais e a mídia-educação***

Dentre os vários fatores que devem ser considerados em se pensar a *mídia* na formação pedagógica e profissional, atento-me aqui em alguns deles, a partir de Martin-Barbero (2003), que alerta que no contexto atual, as novas tecnologias vêm educando as classes populares latino-americanas a partir da fascinação pelo novo fetiche; bem como adverte em relação à não neutralidade das tecnologias. E também a partir de Jacks (2001), que considera que devemos “olhar” para os meios de comunicação como agentes contemporâneos de configuração e reconfiguração das identidades culturais, sendo que a mídia não é algo alheio ou descolado do nosso contexto cultural. Belloni (2001) comenta sobre a *legitimidade da mídia*, ou seja, a mídia tornou-se fonte do saber na contemporaneidade, pois os jovens relatam ter aprendido algo vendo televisão – se atualizássemos para a internet, será que também se pode aprender algo “navegando”?

Num mundo cada vez mais midiaticizado, em que grande parcela da população vai acessando instrumentos de comunicação e interagindo constantemente com eles, como se fossem quase “acoplados” a seus corpos – e por que não, também aos seus pensamentos? – ao campo educacional e sociológico tal situação demanda



um processo educativo que envolve a reflexão e a crítica como elementos presentes na formação humana. Não se nega, nem se pode negar, que, em nossa cultura contemporânea a tecnologia pode ser potencializador da emancipação humana.

Graças à ela, principalmente nos seus últimos vinte anos, o mundo passou a ser conhecido sem precisarmos sair de casa. “Viajamos” e “navegamos” sem precisar acessar um avião, um carro, um ônibus ou um barco. Conversamos e interagimos sem necessariamente termos alguém com seu corpo físico no mesmo espaço em que estamos. Temos à nossa disposição a virtualidade. Temos uma diversidade de canais de televisão que cada vez mais, se pensarmos nos canais fechados, foi se segmentando e se preparando para públicos específicos e os mais diversos possíveis. Há jornais para todas as “ideologias”. O mesmo para as revistas especializadas: para homens, para mulheres, para adolescentes, para crianças, para profissionais da economia, da educação, da saúde, da arquitetura, da computação, do entretenimento, da moda, do futebol, da ciência etc. Ouvimos aquelas emissoras de rádio de acordo com nosso gosto musical, ou mesmo se é para nos informarmos do que está acontecendo em nossa cidade ou região. Sem contar naquele instrumento que torna possível a junção de todas essas mídias: a internet, com sua capacidade de aglutinar saberes, informações, representações, entretenimento e tudo mais que o humano possa querer quando está diante da rede mundial de computadores (hoje não mais “apenas” em computadores e *notebooks*, mas em celulares, *smartphones*, *tablets*).

Seria possível pensarmos nas suas possibilidades pedagógicas, já que a mídia, onipotente e onipresente, na sua totalidade, se apresenta como um fator cultural em nossos dias? Vemos a mídia tendo um papel de grande construtora e veiculadora dos conhecimentos atuais, os quais não podem passar despercebidos e sem “filtros pedagógicos” aos jovens que estão na escola, tampouco àqueles que pretendem formar-se professores para lidar com componentes curriculares diversos. Certamente, a possibilidade de tornar possível tal problematização começa, em primeiro lugar, considerando a importância

de se pautar essa discussão das mídias e tecnologias da informação e comunicação na formação humana e profissional. Seguiria, nesse sentido, com a consideração de que é importante instrumentalizar as pessoas – alunos, professores, cidadãos em geral – quanto ao uso dessas tecnologias. Com isso, ampliariam-se os usos e também a produção a partir dessas mídias. Nesse ciclo, novas demandas seriam necessárias, outros problemas certamente aparecerão, afinal, nunca devemos desconsiderar o dinamismo ao qual é uma das principais características de nossos tempos contemporâneos.

Assim, refletindo sobre o papel da escola e dos professores como mediadores dessa cultura em suas práticas pedagógicas – e assim, novamente, não esquecendo da formação desses profissionais –, neste eixo de discussão, dialogaremos com Fischer (2012a), quando esta mesma autora aborda este novo cenário ético dado pelas diversas práticas educacionais e comunicacionais; com autores da *Corrente Latino-americana de Sociologia da Comunicação*, como Martín-Barbero (2003, 2006, 2009), sobre a mediação cultural, e Orózcó (1993, 2005, 2006) na sistematização em torno de uma tipologia das múltiplas mediações, focando para a mediação escolar; e finalizaremos nosso debate com Belloni (2001) e Fantin (2006), trazendo a discussão sobre a mídia-educação.

Fischer (2012a) constrói seu argumento em torno de uma possível “virada”, basicamente como Martín-Barbero faz com os estudos de comunicação, tirando a ênfase do pólo emissor e focando o olhar e as possibilidades ao campo do receptor. No caso de Fischer (2012a, p.1042), alega tal autora que a ênfase costuma ser na *instrumentalidade* e na utilidade das técnicas e das tecnologias na educação, e não “na capacidade quase ao infinito das possibilidades de inventividade e criação simbólica e na transmissão da experiência”.

Percebemos aí uma tensão em relação a *indústria cultural*, pois, embora haja uma tentativa homogeneizante e mercantil dos meios, há algo que pode ser considerado, por parte de cada indivíduo, como uma “atividade”, enquanto *atividade de recepção*, ou seja, o foco não pode ser apenas ao meio, nem só na recepção. A dimensão crí-

tica e criativa pode desestabilizar certos “mitos” em torno dos quais há uma ênfase quase ao natural dos meios sobre os sujeitos. Entretanto, essa “desestabilização”, não da forma, mas do conteúdo em relação aos meios, só pode ser possível a partir da formação de sujeitos com o olhar apurado e crítico sobre a circularidade dos produtos culturais.

Não há dúvidas que somos seduzidos pela tecnologia, entretanto, há algo nessa relação de “encantamento” que pode servir para as práticas educativas? Impõe-se como importante exercício pensarmos no papel do professor na hierarquia do contexto das mídias. E para isso, abordaremos, agora, sobre as *mediações*, primeiro no contexto geral, isto é, as *mediações culturais*, para em seguida nos referirmos mais especificamente às *mediações pedagógicas* consideradas como mediação institucional da escola e dos professores enquanto agentes institucionais, finalizando este tópico de discussão abordando a mídia-educação.

O que seria, então, a *mediação*, termo tão comentado neste texto? A palavra *mediação* é oriunda do latim *medius*, “aquilo que está no meio”, e originariamente “ela significa uma relação entre X e Y.” (GOMES e COGO, 1998, p. 24). Já o seu uso nos *estudos latino-americanos de recepção* foi primeiramente e amplamente tratado por Jesús Martín-Barbero (1987), citado por Orozco (1993, p. 60), sendo conceituada, a mediação, “como esa instancia cultural desde donde el tele-auditorio produce y se apropia del significado y del sentido.”<sup>6</sup>

Orozco (2006, p. 88) entende “as mediações como processos estruturantes que provêm de diversas fontes, incidindo nos processos de comunicação e formando as interações comunicativas dos atores sociais.” Outra conceituação, desta vez segundo Jacks (1999, p. 48-49), entende a *mediação* como:

um conjunto de elementos que intervêm na estruturação, organização e reorganização da percepção da realidade em que está inserido o receptor, tendo poder também para valorizar implícita ou explicitamente esta realidade. As mediações produzem e reproduzem os signifi-

cados sociais, sendo o ‘espaço’ que possibilita compreender as interações entre a produção e a recepção.

Ainda para Jacks (1999), o papel das mediações aparece na relação (que não é direta) entre o emissor e o receptor, sendo essas mediações múltiplas e de origens diversas.

A partir de Martín-Barbero (2003), outros pesquisadores passaram a integrar a chamada *Corrente Latino-americana da Sociologia da Comunicação*, como o mexicano Guillermo Orozco (que operacionalizou as mediações naquilo que chamou de *dialética das múltiplas mediações* ou *multimediações*, isto é, as mediações *individuais*, *situacionais*, *institucionais* e *tecnológicas* – que serão apresentadas na sequência do texto); o argentino Nestor García Canclini (autor que construiu uma teoria sociocultural do consumo); o também mexicano Jorge González (com a denominada *frentes culturais*); e a organização não-governamental chilena CENECA – Centro de Indagación y Expresión Cultural e Artística – que cunhou o termo *recepção ativa*. (JACKS e ESCOSTEGUY, 2005; JACKS e TUFTE, 1998; FERNANDES, 2005; GUEDES, 1998).

Sua grande contribuição com o conceito de *mediação* foi considerar a comunicação a partir da cultura, naquilo que ele denomina de *mediação cultural*, ou seja, os sujeitos estão inseridos em diferentes contextos sócio-culturais, sendo a cultura, portanto, a mediadora do processo midiático (as mensagens midiáticas chegam às pessoas “filtradas” pelos seus elementos culturais).

Procurando completar o quadro teórico respectivo às mediações, convém, neste momento, apresentar a forma sistematizada por Orozco (1993) para operacionalizar as várias e distintas mediações, ou seja, a *Dialética das múltiplas mediações* ou *Multimediações*. Orozco (1993) construiu uma tipologia<sup>7</sup> que sugere quatro grupos de diferentes mediações, que são:

- Mediação individual: é a mediação que surge do sujeito, do ponto de vista cognoscitivo e emotivo e também social. São mediações que se referem ao histórico de vida, ao gênero, à idade, etnia, ao desenvolvimento

cognitivo, aos fatores emocionais e afetivos, à percepção entre outros.

- **Mediação situacional:** refere-se à situação em que há interação entre o veículo midiático e o auditório (no caso da televisão, por exemplo), multiplicando-se de acordo com os diferentes cenários em que ocorre essa interação/recepção. Aqui se considera o lar e seu tamanho físico, a “política da sala”, os cenários da rua e da escola, situação sócio-econômica (situação econômica, classe social, grau de instrução e diversidade de fontes de informação), o momento do dia em que se assiste, com quem estou vendo (sozinho e/ou acompanhado), onde estou vendo etc.
- **Mediação institucional:** são as mediações nas quais os sujeitos estão inseridos e interagem no seu cotidiano, participando de forma regular e seguindo regras e procedimentos institucionais específicos. Como exemplo deste tipo de mediação, podemos citar: a família (instituição social primária), o Estado (leis), Igreja (religião), escola, grupos de amigos, comunidades virtuais, clubes, associações entre outros. Atentemo-nos, em seguida, para a *mediação escolar* e para as mediações pedagógicas de seus agentes, os professores, quando abordarmos a *mídia-educação*.
- **Mediação tecnológica:** é a mediação particular da televisão e de cada veículo midiático, através de suas linguagens e características específicas, por considerar que elas não só reproduzem a realidade, mas também conseguem produzi-la à sua forma. Um exemplo desta mediação seria o *gênero* (informativo, telenovela, transmissão esportiva, programas de auditório, musicais etc.). (OROZCO, 1993; GOMES e COGO, 1998; JACKS e ESCOSTEGUY, 2005)

Assim, de acordo com a *dialética das múltiplas mediações*, deve-se atentar para a *escola*, instituição que é vista como responsável por exercer um papel fundamental na chamada *mediação institucional*; e essa mediação escolar, no trato com os saberes e as informações que produzem a realidade, pode representar um diferencial na qualidade da compreensão da chamada *cultura midiática*

ca abordada no primeiro eixo deste ensaio. Até porque, como nos diz Martín-Barbero (2006, p. 56):

A escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. A diversificação e a difusão do saber, fora da escola, são dois desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo.

Torna-se importante valorizar a mediação institucional realizada pela escola<sup>8</sup>, considerando-se preferencialmente o conjunto de disciplinas que abarcam todo o currículo escolar, o que, conforme vemos nas argumentações dos mais diversos autores, poderá possibilitar a abertura de um espaço de ressignificação de seus conteúdos, saberes, temas e propostas.

Conforme Orózco (2005), a mediação institucional seria como um *cenário*, e a escola um destes cenários, juntamente com a família, os grupos de amigos/vizinhos, os clubes, a igreja etc. No caso da mediação escolar, seria pensar a escola como uma outra “comunidade de apropriação”, que deve considerar o ambiente escolar (sua estrutura, os usos desses espaços etc.), a atitude do professor e também o clima pedagógico. Orózco (2005, p.38) traz alguns elementos para pensarmos para analisar a mediação escolar, como por exemplo:

- método pedagógico;
- tarefa deixada pelo professor para o tempo livre das crianças;
- uso sistemática do livro de texto;
- discussão em sala de aula do que se vê na televisão;
- sugestionamento;
- legitimidade educativa da televisão (e aqui poderíamos pensar os demais veículos midiáticos, em especial a internet);
- auto-percepção do docente.

Faz-se necessário, no encontro da esfera pedagógica e educativa com a formação de professores, o trabalho com as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) nas escolas. Conforme nos alerta Ferrés (1996), se vivemos na sociedade da informação, impõem-se, portanto, uma educação *com* as tecnologias informacionais e *para* o uso destas, bem como de seus conteúdos. Deste modo, programas televisivos, livros, manchetes, reportagens e matérias de jornais, revistas e conteúdos da internet são inteiramente destinados à divulgação do uso das TICs nas escolas (e obviamente nas universidades, em cursos de formação de professores). Isso se associa ao que Belloni (2001) e Fantin (2006) denominam de *mídia-educação*.

Poderíamos dizer que este processo de *educação para as mídias* também é chamado, atualmente, de *mídia-educação*, e tem como ponto central, além da compreensão crítica e participação ativa, a ideia de “processo”, ou seja, que permita às crianças/jovens (principalmente) que desenvolvam suas habilidades críticas e criativas, de forma a receber as informações, buscá-las e também com relação à sua utilização. Como estamos pensando na formação de professores, obviamente que o termo pode ser alargado ao universo adulto, enquanto agentes em formação que também devem participar deste processo para estarem mais preparados a essa cultura midiática nas suas práticas educativas, ou, nos termos que estamos utilizando, nas suas mediações pedagógicas.

Belloni (2001, p.12), ao falar da *educação para as mídias*, vê como “[...] um novo campo de saber e de intervenção, que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro [...] cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação”. Já Fantin (2006, p.31) acrescenta que “a educação para as mídias é uma condição de educação para a cidadania, um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais.”

Em sintonia com os vários autores e autores que trouxemos até aqui para nosso debate, Fantin (2006, p.27), sintetiza essa discussão em torno das tecnologias e das

mídias com a educação, reafirmando a necessidade e importância de mediações pedagógicas:

Estamos sendo educados por imagens e sons e muitos outros meios provindos da cultura de mídias, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola precisa redimensionar tais potencialidades. [...] [as mídias] também participam como elementos importantes da nossa prática sócio-cultural na construção de significados da nossa intelegibilidade do mundo e apesar destas mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, tal fato implica a necessidade de mediações pedagógicas.

Sobre isso, Fantin (2006) explora em sua obra um vasto conteúdo sobre o tema da *mídia-educação*, apresentando e discutindo sobre conceitos, experiências e diálogos sobre a realidade brasileira e italiana. Apesar de aqui estarmos situando a *mídia-educação* e a *educação para as mídias* como sinônimos, a autora esclarece que o primeiro termo é algo mais conceitual, trata-se de um novo contexto que surge da interface entre educação e comunicação, “dois campos em igualdade de espaços e sem hierarquizar um termo em detrimento de outro.” (FANTIN, 2006, p. 34). Já o termo *educação para as mídias*, segundo ela, “pode envolver tanto uma abordagem de leitura crítica e reflexiva sobre as mídias como seu uso instrumental.”

Na tentativa de operacionalizar contextos da *mídia-educação*, ou entender suas perspectivas, Fantin (2006) descreve três contextos:

- a dimensão crítica: que seria uma maneira de educar sobre os meios ou para as mídias, seja como a mídia como suporte, seja como objeto de estudo, com o objeto de transformar o modo de agir e pensar de um determinado público;
- a dimensão metodológica-instrumental: ou tecnológica, no sentido de educar com os meios, a partir do uso do instrumento e como recurso para reinventar a didática;
- a dimensão produtiva: envolve o educar através dos meios ou dentro das mídias, os meios como lingua-

gem, forma de expressão, criação e produção – tornando possível o aprender a ‘escrever’ com a linguagem das mídias.

O desafio, portanto, é fazer a integração dessas três dimensões, já que em muitos casos, os professores, de alguma forma, costumam utilizar em suas aulas alguns recursos tecnológicos como a televisão, filmes, ou mesmo reportagens de jornais e revistas (a dimensão metodológico-instrumental); outros, por sua vez, levam materiais para tornar os jovens atentos, críticos e reflexivos sobre o que se produz e circula no conjunto midiático (a dimensão crítica). Entendendo que muitas vezes a estrutura escolar não permita, seria louvável avançar para a dimensão produtiva, já que, por meio dela, é possível instrumentalizar-se, tornar-se crítico e criativo, verdadeiro produtor, acionando conhecimentos expressivos e científicos para o que se deseja comunicar.

### **Breves reflexões sobre a formação de professores**

Chegamos ao final das reflexões deste ensaio dedicando atenção, mesmo que brevemente, à temática da formação de professores, retomando sua significação e pensando em alguns desafios que são colocados a esses profissionais considerando-se o universo das práticas midiáticas.

Antes disso, porém, uma atualização quanto a alguns *tabus* acerca do magistério e daqueles que se colocam como agentes deste campo, a partir de Adorno (s/d). Para este autor, embora sem pesquisa empírica e colocando-se não como pedagogo ao analisar o fenômeno, há alguns *tabus* àqueles que compõe o magistério e atuam no ambiente educativo e formativo. O principal deles seria o fato de o magistério transmitir um clima de falta de seriedade. O professor, nesse sentido, seria um profissional que, socialmente, não é capaz de suas ações. Seu argumento pauta-se na comparação com juristas e médicos, os quais considera como “profissões livres”, gozando de maior prestígio pela opinião pública. Esta não leva a sério os professores, talvez porque estes atuam com as crianças, “sujeitos civis não totalmente plenos” (ADORNO, s/d, p. 102). Para Adorno, o professor tem

mais dificuldade em separar seu trabalho objetivo com o plano afetivo e pessoal – separação esta que é possível na maioria das outras profissões. E além disso, ainda conforme Adorno (s/d, p. 112), “[...] o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa; talvez as máquinas educativas o dispensem de uma demanda humana que se encontra impedido de realizar”.

Ao trazermos o debate para o campo da formação de professores e pensarmos nos discursos atuais quanto à necessidade de uma atualização na formação desses profissionais, a discussão sobre os *tabus* é atualizada somando-se a todos esses elementos apontados por Adorno num passado não tão distante, mas que ainda se faz presente. O principal deles, talvez, na atualidade, é o descompasso entre um mundo cada vez mais tecnológico e “moderno” diante de uma transmissão do conhecimento escolar arcaico, devido a seus profissionais não terem domínio das tecnologias em oposição a jovens super-conectados e acostumados a uma “estética midiática” já naturalizada em suas vidas, ações e experiências.

Apenas como exercício denotativo, o termo “formação”, segundo o Dicionário de Filosofia, no sentido do seu termo similar alemão *bildung*, assume correspondência com a educação ou civilização: “No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos” (ABBAGNANO, 2007, p. 470). Nesse sentido, pensemos na inseparabilidade das tecnologias e da mídia em geral na cultura contemporânea, enquanto processo tanto educativo como formativo, não só pela materialidade instrumental desses equipamentos/meios, mas também pela simbologia daquilo que produzem e fazem circular em nossa sociedade contemporânea.

Conforme Chauí (2003), a ideia de *formação* implica duas questões gerais principais: uma delas seria a ação com o tempo, em que o sujeito seria introduzido

ao passado de sua cultura; a outra, é quando há obra de pensamento, com interrogação, crítica e reflexão. Já para Charlot (2005, p.90), “Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção).” Para este último autor, formar professores seria o trabalho com saberes e práticas, ou, em suas palavras, a *prática do saber* e os *saberes da prática*, essa constante tensão – ou mediação – entre o abstrato e o concreto. Nessa mediação, perguntamo-nos: será que é possível levar também aquilo que advém da mídia para ‘dentro da sala de aula’, de maneira aprofundada, já que esse “saber” está nas subjetividades e nas práticas cotidianas das pessoas, sejam alunos, sejam futuros professores?

No campo acadêmico brasileiro, há alguns anos a questão da mídia vem sendo tratada na formação de professores. Entretanto, como afirma Zancheta Jr. (2007), “No tocante à formação de professores, a preparação para lidar com a mídia é ainda objeto ensaístico. Entre as tendências pedagógicas em evidência nos cursos de licenciatura, não existe espaço definido para lidar com os meios de comunicação.” E complementa: “Se, por um lado, o professor e os alunos interagem cotidianamente com os meios de comunicação, por outro, essa interação pouco foi sistematizada em termos de ‘escolarização’”.

Ao longo dos anos, discursos e práticas são colocados, incorporados e até excluídos do campo educacional. Um exemplo atual e elucidativo quanto a tal processo se refere à tecnologia e aos meios de comunicação, tanto em relação à formação de professores em geral, bem como à formulação e implementação de políticas públicas educacionais que se detém à implementação das tecnologias nos currículos e espaços escolares. Se nos anos 90, para exemplificar com o caso brasileiro, falava-se e tinha-se como horizonte a inserção da televisão e do vídeo nas escolas e nas salas de aula, nos anos 2000 iniciou-se um processo de se pensar na utilização dos computadores no espaço educacional, e nesta última década, a inserção da internet e dos dispositivos móveis.

Um dos desafios que se colocam é pensar nas diferenças geracionais: muitas vezes, crianças e jovens têm “mais” conhecimento prático desses instrumentos que os próprios professores, adultos responsáveis pelas ações educacionais. Entretanto, até que ponto esse “maior” conhecimento prático dos meios e sua utilização implica em maior conhecimento das possibilidades de acesso em relação aos conteúdos dos mais diversos componentes curriculares que podem ser trabalhados pelos professores? Saber usar, certamente, não implica linearmente num maior conhecimento sobre as questões curriculares.

É inegável que o ser humano deve fazer uso daquilo que outras gerações tanto se esforçaram em criar, refinar e dispor às gerações posteriores, principalmente em relação a tudo aquilo que se refere à formação humana, seja ela educativa, seja ela cultural. E, entretanto, há que se refletir a respeito de determinados discursos quando, no campo educacional, as implicações de uma mera mediação tecnológica começam a ser intensificadas e vistas como a “salvação” desses contextos educativos. Certamente aqui não se está pensando que o fator “tecnológico” inserido nos currículos e na formação de professores será o gerador de todas as transformações que o campo pedagógico há anos vêm batalhando para se fazer mais coeso e mais forte em busca de uma educação mais sólida e competente. Entretanto, não há dúvidas da necessidade dessa atual discussão para o referido campo de formação e de atuação profissional, afinal, negar a potência das tecnologias seria cegar-se às novos tempos e recusar-se às possibilidades que elas nos oferecem.

Seria possível, assim, uma visão integrativa, que resgatasse o que de bom há numa educação tradicional (seus meios, seus conteúdos) e também considerasse o potencial tecnológico atual para melhorar ou aperfeiçoar o processo educativo e de formação profissional de professores? Como fazemos uso de toda essa infinidade de tecnologias sem deixarmos de lado as relações e interações humanas, que também geram aprendizado e conhecimento? Conforme nos alerta Orózcó (2005, p.22), a tecnologia tornou-se, nos últimos trinta anos, uma outra forma de socialização, quebrando a hegemonia da

escola e da família na transmissão de saberes, e isso não podemos desconsiderar ou deixar de refletir.

Ao retomarmos a epígrafe deste ensaio, em que Fischer (2012a) alerta para a necessidade de reconfiguração ao profissional da educação, diante do nosso tempo, encerramos nossas reflexões delineando alguns desafios. Estes, pensando numa formação de professores que considere a questão das tecnologias, são vários: vão desde a formulação de políticas públicas educacionais; passando pelas transformações curriculares das universidades formadoras desses profissionais da educação; impactando nas escolas quanto às condições físicas e materiais para um pleno e multidisciplinar uso dessas tecnologias; gerando necessidade de uma formação continuada e de problematizações constantes quanto às possibilidades colocadas à prova a partir disso, com novas reformulações dos programas escolares e dos saberes/práticas/métodos de ensino.

### ***Algumas palavras finais***

O contemporâneo sempre nos impõe desafios, incertezas, limitações. Entretanto, ele nos aponta perspectivas, possibilidades, nos chama para a ação. Entender nosso tempo nunca foi e nem será tarefa fácil e simples, principalmente àqueles que se ocupam da educação, fenômeno complexo e principalmente, incerto. É preciso “arriscar-se”, sem deixar de lado o valor tradicional da instituição escolar – seu conhecimento historicamente produzido e acumulado pelas gerações humanas – em busca das possibilidades que essa cultura midiática e tecnológica nos permite. A mídia-educação, portanto, apresenta-se como uma perspectiva para assumir tais riscos, não como uma disciplina isolada, mas como “prática” que perpassa todos os componentes curriculares. Concordando com Martín-Barbero (2009), não é mais possível negar que a mídia se tornou, nos últimos 30 anos, uma outra forma de *socialização*, quebrando a hegemonia da escola e da família na transmissão de saberes. Ainda segundo tal autor, a escola faz o aluno deixar de lado de fora seu corpo e sua alma, suas sensibilidades, suas experiências e suas culturas, sejam elas sonoras, visuais, musicais, narrativas ou escritas. Será que

além disso, a escola também deixará de fora aquilo que caracteriza a cultura de nosso tempo, ou seja, a midiaticização? Será que tal processo não poderia ser “mediado”, via práticas educativas?

No percurso histórico da formação de professores, a questão da tecnologia e da cultura midiática vem sendo, já há algum tempo, tema de debates e proposições, muito em função das possibilidades que tal temática podem permitir à formação de professores, de todas as áreas do conhecimento, uma ampliação de seus recursos teórico-práticos, no sentido de um trabalho pedagógico mais atualizado, crítico, reflexivo e embasado cientificamente, em diálogo com a contemporaneidade e suas potencialidades e desafios.

Uma alternativa que surge nesse processo é aquilo que Fischer (2002b) sugere, ao problematizar sobre o *exercício de ver* a partir do que é produzido e veiculado pela mídia e amparada nas ideias do filósofo Michael Foucault (com relação aos discursos como práticas), isto é, que possamos, como pedagogos, extrair *possibilidades de significação* com as imagens que nos chegam, mostrando, assim, a necessidade de se problematizar a própria indústria cultural como conhecimento a ser articulado.

Com esse exercício reflexivo e ensaístico que nos propomos neste texto, e pensando nas perspectivas futuras, é possível concordarmos com Sibilia (2012, 210), em relação àquilo que tal autora chama de “potência(lidade) de uma época”, ou seja, “Não sabemos como continuará esta história, mas há pelo menos uma certeza: as novas gerações falam uma língua bem diferente daquela usada por aqueles que foram educados tendo a escola como seu principal ambiente de socialização e a cultura letrada como seu horizonte de realização.”. Que saibamos, como professores antenados no mundo e nessas novas gerações, captar esses sinais e decodificá-los nas nossas próprias ações pedagógicas.

Nalli e Weber (2014) traçam análises em torno do “ser humano” na era de sua reprodutibilidade técnica – fazendo uma provocação ao texto clássico de Walter Benjamin, sobre “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade téc-

nica” – e apontam que a própria educação é um artefato técnico criado pelos humanos, assim como é a tecnologia, tão utilizada em nossos dias. Para eles, o *ser humano* é uma processualidade, e é mais potência do que ato, sendo que a potência do ser humano pode ser ampliada pela tecnologia. Tais autores ainda defendem que hoje não podemos nos colocar contrários à tecnologia, pois, esta coloca-se apenas como uma mudança de grau do humano e não de sua natureza. Vemos acontecer uma *nova bildung*, a qual não poderá ser ancorada na *velha bildung*, pautada na ideia de “essência humana”. Essa *nova bildung* estaria na ligação entre educação e técnica: toda essa discussão as tecnologias de informação e comunicação no campo educacional já apresenta sinais disso.

Terminando, o próprio Martín-Barbero (2009) nos chama atenção para o “olhar crítico” deste processo, ou seja, entender tal processo como algo carregado de ambiguidades, de avanços e retrocessos, multiplicidade de interações entre velhos e novos modos de viver. O que ele sugere? Que os professores, como agentes educacionais, responsáveis pelas mediações pedagógicas, confrontem o sistema escolar com um novo sistema comunicativo da sociedade. Para ele, “É na trama de interações entre sujeitos onde hoje as mediações tecnológicas revelam seu potencial alternativo” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.29).

## Notas

1 A partir daquilo que Thompson (1998) chama de “poder simbólico” dos meios de comunicação e informação. Há outras formas bem conhecidas de poder, como o *poder econômico*, o *poder político* e o *poder coercitivo*, entretanto, na modernidade é o *poder simbólico*, principalmente o midiático, como aquele que tem grande capacidade, justamente pela sua sutileza, de pautar e tratar temas e valores a um conjunto da sociedade, procurando uma certa homogeneização. Nas palavras de Machado (1996), citado por Fischer (2012a), isso ocorre por meio de *máquinas semióticas*, como fotos, vídeos, programas de televisão, jornais, filmes, sites de internet, os quais falam e determinam modos de percepção.

2 Conforme textos e discussões realizadas entre agosto e setembro de 2014, na disciplina de Seminário Especial – Cultura, práticas midiáticas e mediações educativas, ministrada pela Profa. Dra. Monica Fantin, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

3 Para Hall (1997), o Século XX viu uma “revolução cultural”, muito a partir das tecnologias, sendo as indústrias culturais seus elementos mediadores e a mídia como o elemento que “sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produ-

ção de bens, comércio de matéria-prima e marketing de produtos e ideias.” (Idem, p.2). A mídia, neste caso, faz o global influenciar o local e cria uma “teia” que transforma nosso modo de viver na atualidade. Em síntese, sob a ótica de Hall (1997), a centralidade da cultura na contemporaneidade ocorre em função desses quatro itens: (1) ascensão de novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais; (2) cultura vista como uma força de mudança histórica global; (3) transformação cultural do cotidiano; (4) centralidade da cultura na formação das identidades pessoais e sociais.

4 O ensaio de Ferrari (2013), no qual o autor se propõe refletir sobre o poder da indústria cultural na internet pode ser um “pista” oportuna para se buscar respostas a essas tensões. Conforme o referido autor, a lógica da indústria cultural, tal como foi formulada pelos pesquisadores alemães, ainda pode ser utilizada para compreender as relações contemporâneas dos campos da comunicação com a educação.

5 “O ensino escolar não é qualquer ensino, nem qualquer transmissão: é uma educação que tem que se ajustar a um tempo e a um lugar, a uma sequência, ao peso de uma instituição, que certamente irá impor as suas nuances” (Tradução livre do autor).

6 “[...] como esta instância cultural onde os telespectadores produzem e se apropriam do sentido e do significado.” (Tradução livre do autor)

7 Embasado em Martín-Barbero (1990), para o qual devem ser consideradas três dimensões no processo de comunicação: a *socialidade* (interações e negociações entre os atores sociais), a *ritualidade* (as práticas que se tornam rotineiras/repetidas) e a *tecnicidade* (articulação das inovações com a discursividade, a técnica como dimensão constitutiva da comunicação).

8 Principalmente porque a escola “é hoje um dos raros espaços de convívio social no qual as crianças [jovens em geral] podem conviver entre si e, assim, produzir cultura”. (FERNANDES, 2005).

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Formação. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário de Filosofia**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 470.
- ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: \_\_\_\_\_. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, s/d, p. 97-118.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mitificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, p.113-156.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CHARLOT, Bernard. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. In: \_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 89-99.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.24,



- set./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso)> Acesso: 26 mar. 2014.
- DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. **Nômadás**, Universidad Central – Colômbia, n.30, abril/2009, p.180-193.
- FANTIN, Monica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2005.
- FERRARI, Rodrigo D. O poder da indústria cultural na internet. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18/5, 2013, Brasília/DF. **Anais...** Brasília/DF: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4803/2511>> Acesso: 02 jan. 2015.
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. “Mitologias” em torno da novidade tecnológica em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, vol.33 no.121, out./dez. 2012a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400007&script=sci_arttext)>. Acesso: 15 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. Problematização sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista brasileira de educação**, n. 20, p.83-94, maio/jun./jul./ago. 2002b.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOMES, Pedro Gilberto; COGO, Denise Maria (orgs). **O adolescente e a televisão**. Porto Alegre: Editora da Unisinos, 1998.
- GUEDES, Olga. Os estudos de recepção, etnografia e globalização. In: RUBIM, Antônio Albino C.; BENTZ, Ione Maria G.; PINTO, Milton José. **Produção e recepção dos sentidos midiáticos**. 2ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p. 107-118.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, n.22, jul/dez 1997, p.15-46.
- JACKS, Nilda. **Querência – cultural regional como mediação simbólica: um estudo de recepção**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- \_\_\_\_\_. Televisão e identidade cultural. **Tendências na comunicação 4**, Porto Alegre, L&PM, 2001.
- \_\_\_\_\_; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- \_\_\_\_\_; TUFTE, Thomas. Televisão, identidade e cotidiano (parte de um projeto integrado). In: RUBIM, Antônio Albino C.; BENTZ, Ione Maria G.; PINTO, Milton José. **Produção e recepção dos sentidos midiáticos**. 2ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998, p. 99-106.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2ªed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JOST, François. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? **MATRIZES**, São Paulo/SP, ano 4, nº 2, jan./jun. 2011, p. 93-109. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/68>>. Acesso: 15 ago. 2014.
- LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line, **MATRIZES**, ano 4, n.2, jan./jun. 2011, p.11-42. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66>>. Acesso: 18 ago. 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- \_\_\_\_\_. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Denis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 51-79.
- \_\_\_\_\_. Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediaci. **Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Universidad de Salamanca, vol. 10, nº 1, 2009. Disponível em: <<http://www.usal.es/teoriaeducacion>> Acesso: 20 ago. 2014.
- NALLI, Marcos; WEBER, José Fernandes. Ser humano na era da reprodutibilidade técnica. **Filosofia e Educação**, Campinas/SP, vol.6, n.3, outubro/2014, p.301-327. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/6444>>. Acesso: 13 nov. 2014.
- OROZCO, Guillermo Gómez. Hacia una dialéctica de la recepción televisiva: la estructuración de estrategias por los televidentes. **Comunicação & Política na América Latina**, São Paulo, ano 8, v. 22 a 25, p. 57-73, 1993.
- ORÓZCO, Guillermo. O telespectador frente à televisão – Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Comunicação**, São Paulo/SP, vol.5, n.1, 1º. semestre 2005, p.27-42. Disponível em: <<http://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/Comunicare-vol.-5.1.pdf>>. Acesso: 26 ago. 2014.
- \_\_\_\_\_. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Dênis de (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 81-98.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **MATRIZES**, São Paulo/SP, ano 4, n.2, jan./jun. 2012, p.195-211. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/269>>. Acesso: 17 ago. 2014.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 8ª. edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (orgs.) **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008, p.95-117.

ZANCHETA JR., J. Estudos de recepção midiática e educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, set./dez. 2007.

Recebido em 01 de maio de 2015.

Aceito em 22 de julho de 2015.