

OPORTUNIDADES PERDIDAS: desafios das adequadas aplicações práticas e teórico-metodológicas dos princípios da educomunicação em tempos de urgência (após décadas de negligência)

MISSED OPPORTUNITIES: challenges of adequate practical and theoretical-methodological applications of the principles of educommunication in times of urgency (after decades of neglect)

OPORTUNIDADES PERDIDAS: desafíos de las adecuadas aplicaciones prácticas y teórico-metodológicas de los principios de la educomunicación en tiempos de urgencia (después de décadas de abandono)

Edgard Rebouças

Doutor em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Professor Associado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenador do Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas, sistemas e transparência, membro do Conselho Estadual de Ética Pública do Espírito Santo e diretor do Relações Internacionais da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (INTERCOM). edgard.reboucas@ufes.br.



0000-0003-1102-5396

Correspondência: Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Comunicação Social, Centro de Artes, Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, Vitória, ES, Brasil - 29075-910.

Recebido em: 17.06.2020.

Aceito em: 26.08.2020.

Publicado em: 01.10.2020.

RESUMO:

Este texto analisa a trajetória das tentativas de aplicação da inter-relação da Educação com a Comunicação a partir dos anos 1970, focando nas mutações ocorridas nas práticas, políticas públicas e estudos nos diálogos entre os dois campos. Diante dos recentes desafios provocados pela pandemia do Covid-19, o que pode ser observado é que muitas das atuais perdas nos processos de ensino-aprendizagem poderiam ter sido minimizadas caso tantas oportunidades não fossem perdidas.

PALAVRAS-CHAVES: Educomunicação; Leitura Crítica; Educação Midiática; Políticas Públicas; Covid-19.

Introdução

Ao longo dos últimos 50 anos foram muitos os estudos aprofundados – outros nem tanto – sobre os usos e efeitos das tecnologias de comunicação associadas aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse período, estudos e práticas quanto à educação mediada por dispositivos tecnológicos têm ocorrido na esfera da especulação teórica e dos experimentos empíricos, em grande parte dos casos, quando feitos por gente séria, segundo rígidos padrões científicos e metodológicos. Epistemologias de campos como da Comunicação, da Educação, da Psicologia, das Engenharias, da Filosofia e das Saúdes foram demandadas e inter-relacionadas em muitos desses estudos.

No entanto, com a “pandemia de 2020” – sim, já que ao que tudo indica haverá outras tantas em futuros próximos, que terão que ser datadas com intervalos menores do que as antigas tragédias internacionais, como a peste bubônica, a gripe espanhola, a síndrome da vaca louca, o ebola, a AIDS, o cólera etc. –, os seres humanos estão sendo

obrigados a, em curtíssimo prazo, dar saltos comportamentais que, a depender da evolução natural, levariam ainda algumas décadas, mesmo que tal velocidade tenha aumentado ao longo dos últimos séculos, sobretudo devido ao emprego das tecnologias em maior escala.

Isso não quer dizer que a visão/opção do determinismo tecnológico passou a prevalecer, mas que as lógicas sociais estão sendo pressionadas a encontrarem alternativas de forma mais rápida, e que as mutações nos modos de vida, de formação cognitiva, de produção capitalista e até de alteração morfológica, estão ocorrendo em um intervalo de tempo bem menor do que Charles Darwin poderia prever.

Tais inevitáveis possibilidades já vinham sendo projetadas com modelos teóricos para os casos das adaptações necessárias às mudanças climáticas provocadas pela humanidade, algum choque de meteoro ou hecatombe nuclear, mas tudo no campo das hipóteses teóricas, com limitados experimentos laboratoriais controlados. O que está ocorrendo agora, devido à pandemia do Covid-19, é uma correria por mudanças comportamentais não previstas; e como tais procedimentos estão sendo feitos sem o devido rigor exigido pelas metodologias científicas, os riscos são muito altos.

Como quase tudo está ocorrendo com a inadequada aplicação de técnicas do ensaio e erro, o que se observa é uma série de equívocos das políticas públicas – e também das ciências –, que não se prepararam adequadamente, e sequer anteciparam esta tragédia. Toda uma linhagem de epistemólogos e metodólogos – Galileu, Descartes, Newton, Popper, Kuhn... – devem estar se revirando em seus túmulos diante de tamanha imprevisibilidade por parte da comunidade científica; já que da classe política não se pode esperar muito mesmo. Ainda mais em uma época de tantos negacionismos e epistemicídios.

No caso específico do tema tratado nesta edição especial da revista Observatório, o negacionismo, o preconceito e/ou a falta de interesse de alguns setores foi tão notória ao longo das últimas décadas, que é surpreendente ver como diante de um desafio jamais enfrentado para os processos de ensino-aprendizagem muitos estão se arvorando e brotando com “soluções” para o problema, como se nada tivesse sido teorizado, sistematizado e proposto anteriormente.

A possibilidade de desenvolver um artigo para um dossiê abordando o tema da inter-relação da Comunicação com a Educação mostrou-se como uma oportunidade para aventurar em uma mescla de dois gêneros textuais, tanto científico quanto jornalístico, propondo algo que poderia ser classificado talvez como um *ensaio-crônica*. Esta pareceu a forma mais adequada para narrar as inquietações, experiências e frustrações vivenciadas

– epistemológica e empiricamente – nos processos educacionais ao longo dos últimos 50 e poucos anos. De fato, em se tratando de Comunicação e Educação, quase a totalidade dos indivíduos do planeta podem ser tanto sujeitos como objetos de estudo e análise. No caso específico deste texto: será apresentada uma autoanálise.

A proposta aqui é dar dois passos geracionais atrás do que se vem tratando nos últimos anos de “Geração Z”, os nativos digitais, como sugerido por Marc Prensky (2001). No Brasil, a primeira geração a se deparar com a influência das tecnologias de comunicação no campo da Educação foi a chamada “Geração X”, que define aqueles nascidos a partir da segunda metade da década de 1960, coincidindo com o início da fase populista da televisão brasileira (MATTOS, 1990). Alguém que faz parte da geração que nasceu concomitantemente à chegada dos primeiros aparelhos de televisão aos lares da classe média, em paralelo ainda com a entrada na educação formal, é claramente sujeito e objeto de todo esse fenômeno.

A “Geração X”, mas que poderia ser chamada também de “Geração TV”, é aquela que vivenciou o que foi analisado por Regis Debray (1993), em *Vida e Morte da Imagem*, como o período da videosfera; que foi explorada por Wilbur Scharmm, Jack Lyle e Edwin Parker (1961), em *Television in Lives of Our Children*, como sendo uma espécie de esponja amorfa e passiva; ou diretamente influenciada pelo excesso de violência exibida em filmes, séries e telejornais, como demonstrado nas centenas de estudos sobre o tema, notadamente os referentes ao “mundo cruel” indicado pelo grupo ligado a George Gerbner (1976, 1986).

Sujeito e objeto de uma inter-relação dialética

Ser chamado de “Alemão cara de televisão” pelos amigos dos irmãos mais velhos, pertencentes a uma geração ainda ligada à grafosfera, se referindo à cor do cabelo e ao tempo passado diante do novo eletrodoméstico da casa, não parecia ter conotação ofensiva. Anos depois, já atuando como repórter de TV, ao reencontrar com um daqueles antigos “algozes”, foi interessante ouvir dele: “Eu sabia que ia dar nisso. Você já era especialista em televisão desde criança”.

De fato, fazer parte de uma geração que teve a televisão como coocupante de um espaço/tempo antes dedicado à escola, aos amigos, às brincadeiras de rua, à igreja e à família foi muitas vezes conflituoso. E como em todo conflito, opções precisam ser feitas. Neste caso específico, para descontentamento dos pais que viram que não teriam um filho padre, quem ganhou a disputa foi *Vila Sésamo*, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, *Concertos para a Juventude*, *Globo Repórter*, os *Festivais da Canção*, *Morte e Vida Severina* e séries

como *Carga Pesada*, *Plantão de Polícia* e *Malu Mulher*, entre tantos outros campeões de audiência. Assim como a diversidade de conteúdos disponíveis na internet para a atual Geração Z, mesmo que em escala menor, havia uma quantidade enorme de bobagens, maldades e baixarias na televisão; mas, assim como hoje, havia a possibilidade de escolhas por produtos de qualidade.

A opção pelo distanciamento da igreja acabou não sendo por completo de todo. Em um momento em que fervilhavam ações ligadas aos ideais emancipadores da Teologia da Libertação, nas Comunidades Eclesiais de Base, sobretudo no início dos anos 1980, o tema da leitura crítica dos meios de comunicação começou a ganhar destaque. E para quem gostava tanto de televisão, cinema e quadrinhos, foi um grande incentivo descobrir que havia uma proposta metodológica de explorar com mais profundidade os conteúdos e as intenções subjacentes daquelas mídias, e ainda que havia possibilidades de democratização daquilo que era tão concentrado nas mãos de tão poucos.

Foi dessa época, já atuando também no movimento cineclubista, que ocorreram os primeiros contatos com textos de José Marques de Melo e Ismar de Oliveira Soares, entre outros, por meio de uma coleção da Editora Paulinas que lançou "*Para uma leitura crítica da televisão*", "*Para uma leitura crítica dos jornais*", "*História em quadrinhos: leitura crítica*", "*Para uma leitura crítica da publicidade*", "*Para uma leitura crítica da comunicação*" e "*Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*".

Mesmo alguns anos antes, em 1982, no artigo "*Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica*", Anamaria Fadul, analisando sobre a importância e necessidade da leitura crítica das mídias, já havia profetizado que:

Ao nível da educação formal, consideramos urgente e indispensável que se reconheça esse novo domínio do conhecimento, o do estudo dos meios de comunicação de massa, introduzindo uma nova disciplina que tenha por objetivo "alfabetizar", para uma leitura crítica e seletiva das mensagens divulgadas pelos mídias, com a finalidade de superar a oposição entre o universo da escola e o dos meios de comunicação de massa, que se traduz na oposição entre o fácil e o difícil, o recreativo e o instrutivo. Pois a introdução dos novos meios na escola é a única defesa possível contra os efeitos nocivos dos mídias. Aprender-se-ia a lê-los como um livro e sua utilização permitiria a desmistificação de sua linguagem (FADUL, 1982, p. 41)

A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) também vinha dando destaque ao tema da inter-relação da Educação com a Comunicação, tanto que em um de seus primeiros congressos, em 1985, promoveu um Ciclo de Estudos reunindo dezenas de especialistas das duas áreas, entre eles o então

ministro da Cultura Aluísio Pimenta. O evento rendeu a pioneira publicação "*Comunicação e Educação: caminhos cruzados*", organizada por Margarida Krohling Kunsch (1986).

Tais perspectivas foram inspiradoras para a opção de cursar Comunicação Social, na expectativa de que um outro tipo de comunicação seria possível. Em paralelo à vida acadêmica, e também por causa dela, surgiam mais oportunidades de experimentar as práticas comunicacionais junto a movimentos sociais, principalmente com ações junto a rádios e jornais comunitários e sindicais, a continuação das atividades de cineclubismo e com a realização de vídeos populares documentais e ficcionais.

Aquela que para os economistas foi considerada como a "década perdida", os anos 1980 representaram para os movimentos sociais ganhos políticos muito expressivos. Com a reabertura e o fim da ditadura, quem antes vivenciava e observava os problemas sociais na porta de suas casas começou a ter a possibilidade de se mobilizar em ações de educação, saúde e comunicação popular. Naquele momento, os sindicatos, algumas entidades profissionais –OABs e Confea –, as universidades, assim como as igrejas e partidos progressistas, segundo Círcia Peruzzo (1998, p. 46), tiveram um papel de entidades "animadoras e fermentadoras dos movimentos sociais".

Outro paralelo em relação às possibilidades atuais é o uso que está sendo feito das redes sociais digitais por alguns grupos ligados a movimentos sociais, sobretudo categorias que historicamente são sub-representadas nas mídias: mulheres, juventudes, negros, LGBTQIA+, entre outros. Todas essas iniciativas, mesmo que ainda pequenas diante dos grandes grupos hegemônicos, já se apresentam como opções de empoderamento midiático, emancipação e até de contra desinformação.

Voltando ao final dos anos 1980, início dos 1990, foi possível observar que enquanto todos esses avanços estavam ocorrendo nos campos da comunicação e da ação social, o campo da educação continuava reticente a qualquer inter-relação. Boa parte dos estudos e práticas permaneciam tratando as tecnologias de comunicação simplesmente como "recursos", "ferramentas", "suportes", "aparatos", enfim, meros artefatos de apoio, assim como um retroprojetor, uma caixa de som, um *datashow* ou um *flipchart*. Para muitos, bastava saber usar o meio, não explorar a mensagem como parte do processo.

Naquele momento não havia ainda essa quase banalização do uso de "novas" tecnologias como ocorre hoje. Mas já havia os contrastes enfrentados na escola quando as crianças, que já tinham acesso a saberes diversos a partir dos meios de comunicação disponíveis em casa, chegavam a um ambiente de quatro paredes, onde uma pessoa lhes dizia que o único caminho para o conhecimento estaria no que seria dito por ela, em

alguns textos escritos em um livro e/ou em um quadro negro. Comparando às “maravilhas” que tinha a disposição em casa, tudo aquilo parecia muito chato e improdutivo (REBOUÇAS e FIALHO, 2000).

Algumas estudiosas do campo da Educação perceberam isso, sobretudo Maria Felisminda de Rezende e Fusari, com seu livro *“O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão”*, de 1985, e Heloisa Dupas Penteado, com *“A televisão na escola: conflito ou cooperação”*, de 1991. Ambas propunham que não havia necessidade de aproximação dos dois campos, pois já eram unos. Logo em seu primeiro capítulo, com o instigante título “Telespectadores e programação televisiva: práticas de recepção e de emissão a exigir conhecimento do educador”, Mariazinha Fusari já lançava sua concepção de leitura midiática como um desafio de natureza educacional e comunicacional:

Aprender a praticar, com qualidade pessoal e social, a recepção aos “media”, apresenta-se como sendo, dentre outros, um desafio de natureza educacional e comunicacional. Como prática social, a educação do consumidor dos “media” aponta para a necessidade de desencadear um processo de inter-relação das pessoas receptoras entre si, com os próprios “media” e com seus emissores numa sociedade de relações humanas de produção de bens materiais e de bens de serviço como nossa. (FUSARI, 1985, p. 19-20).

E, para Heloisa Penteado (1991, p. 12), “ensino é comunicação. Não qualquer tipo de comunicação, mas comunicação dialógica. Não meramente reprodutora, mas reverberadora do conhecimento”. O fato de serem originárias da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as duas detectaram que muitos professores evitavam e negavam a se adequar aos novos saberes que os alunos traziam dos meios de comunicação, e que até os rechaçavam. Era um misto de tecno-midiafobia, que gerava um discurso quase fundamentalista contra as “ameaças” à formação “correta” dos estudantes.

A chance de descobrir que profissionais e pesquisadores da Educação e da Comunicação dialogavam com mais facilidade do que era perceptível na realidade das escolas e dos meios de comunicação no Brasil, veio com a participação no 1º Congresso Internacional de Televisão e Educação, organizado pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em 1993. A surpresa foi tão grande a respeito do que vinha sendo feito em outros países, que motivou um primeiro artigo sobre a tema. Com o provocador título de “Não é pecado usar a televisão para a educação” (REBOUÇAS, 1993), foram lançados questionamentos iniciais sobre a falta de entendimento entre os campos

da Educação e da Comunicação para a potencialização das tecnologias em prol dos processos de ensino e aprendizagem não formais.

A partir das experiências apreendidas sobre o que ocorria em países como Canadá, Estados Unidos, Japão, Espanha, Chile e Colômbia, foi que ocorreu o início de uma busca por respostas a partir de iniciativas que pudessem gerar ações transformadoras, por meio da inter-relação da educação com o veículo de maior capilaridade na sociedade brasileira: a televisão.

Munido dessas inspirações, o desafio ao longo dos anos seguintes foi adaptar tais perspectivas à prática do telejornalismo diário, fosse como repórter, produtor, editor, pauteiro ou chefe de reportagem. A construção da notícia com uma mescla dos gêneros informativo, interpretativo e educativo poderia ser uma possibilidade de oferecer ao espectador mais elementos para a compreensão dos acontecimentos. No entanto, era uma tarefa árdua a ser realizada diante de modelos pré-concebidos ao longo da prática e padrões impostos pelas cabeças de rede – no caso, Bandeirantes e Globo –, que não davam nenhuma margem àquela iniciativa. A mera sugestão de flexibilização na linguagem, incorporando elementos e narrativas mais didáticas, com o uso de gráficos, tabelas e legendas, a qualificação dos comentários por especialistas, ou mesmo a tradução do economês, juridiquês, politiquês ou policialês, eram tratados por alguns editores-chefes como “invenção de moda”¹.

A frustração era tanta que alguns anos depois, quando surgiu o convite de trocar as redações pela sala de aula, ainda mais em uma instituição que teria o nome de Faculdade de Educação e Comunicação, não houve nem um segundo de hesitação. A chance de tentar mudar o modelo a partir da base era muito mais animadora do que ficar lutando contra as arraigadas rotinas produtivas do telejornalismo diário.

Faculdade de Educação e Comunicação, só que não

Já inserido oficialmente no mundo da educação superior, para atuar nos cursos de Jornalismo e de Rádio e TV, houve uma certa decepção inicial ao descobrir que o nome dado à Faculdade não tinha nenhuma motivação epistemológica, e sim arquitetônica. Por acaso, os dois novos departamentos da tradicional Faculdade de Administração Espírito-Santense (Faesa) seriam instalados em um novo campus, e lá dividiram as mesmas instalações.

¹ Felizmente, quase uns 20 anos depois, alguns telejornais passaram a adorar tais elementos em suas matérias, até com uns poucos repórteres subvertendo a formalidade padrão da narrativa, com o uso de uma linguagem mais jovial e didática.

Isso ocorreu em 1995, sendo que o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) só viria a ser criado no ano seguinte; e as primeiras iniciativas de cursos de bacharelado e de licenciatura só seriam materializadas 2010, na Universidade Federal de Campina Grande, e em 2011, na USP.

Com base nas inquietações e conhecimentos que já vinham se acumulando nos anos anteriores, não foi difícil convencer a direção da instituição que aquela consciência arquitetônica poderia se converter em uma iniciativa pioneira, e que a Faculdade de Educação e Comunicação corria o risco de se tornar referência nacional na área. Mesmo porque era sabido que os debates em torno do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que viria a ser publicada em dezembro de 1996, já tratavam da incorporação das tecnologias de comunicação como elemento meio e fim nos processos educacionais.

Tal momento foi destacado por Ana Paula Vieira (2017), em um estudo sobre TVs universitárias, da seguinte forma:

Quinze anos antes do curso pioneiro da USP, os professores Edgard Rebouças e Maria Lucia da Silva iniciaram um movimento de aproximação entre as duas áreas, que culminou com a realização da Semana de Educação e Comunicação, no final de maio de 1996. O evento reuniu experiências e pensamentos regionais e nacionais em torno do tema. A partir desta discussão inicial, houve uma alteração curricular na estrutura do curso de Comunicação Social da Faesa, com a inclusão da disciplina *Comunicação em Tecnologia Educacional* no quarto período das duas habilitações em Comunicação, com carga-horária de 60 horas semestrais. Naquele ano, o curso de Pedagogia não teve alteração curricular, mas segundo Rebouças e Silva (1996)², era clara a possibilidade da prática de utilização de recursos e conceitos da Comunicação em disciplinas das quatro habilitações do curso de Pedagogia, tais como Informática Aplicada à Educação, Metodologia de Ensino, Educação Alternativa, Tecnologia de Ensino, Metodologia de Ensino em Comunicação e Expressão, Arte na Sala de Aula, Alfabetização, entre outras (VIEIRA, 2017, p. 126).

A citada Semana de Educação e Comunicação reuniu experiências não só do campo acadêmico, mas também iniciativas governamentais, como de secretarias estadual e municipal de Educação (Rio de Janeiro e Vitória), da TV Escola (MEC), e da TV Educativa do Espírito Santo; e empresariais, como da TV Senac, da Fundação Roberto Marinho, da Vale do Rio Doce e da Rede Gazeta.

² REBOUÇAS, Edgard; SILVA, Maria Lúcia. Por uma pedagogia da comunicação e uma comunicação pedagógica. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 19, 1996, Londrina. Anais... Londrina: Intercom, UEL, 1996.

No entanto, apesar da empolgação do corpo docente do curso de Comunicação Social, o pouco envolvimento de colegas do curso de Pedagogia acabou influenciando no arquivamento da iniciativa por parte da direção da instituição. Parte do processo de proposta conceitual e curricular do que poderia ter sido o primeiro curso de graduação em Educação e Comunicação do país está relatado no artigo "*A prática interdisciplinar de ensino superior em Comunicação e Educação*" (REBOUÇAS e FIALHO, 2000).

Apesar da reclamação de algumas professoras de que os estudantes de Comunicação eram muito barulhentos, por alguns semestres até houve a tentativa de intercalar as salas de aula de todos os cursos, para que houvesse uma maior interação entre discentes e docentes. Algumas disciplinas até chegaram a ser ministradas em conjunto para estudantes de Comunicação e de Pedagogia. Entre os professores responsáveis, é possível destacar dois que traziam consigo aquelas já citadas metodologias de leitura crítica das mídias, compartilhadas nas Comunidades Eclesiais de Base: Paulo Soldatelli e Círcia Peruzzo.

Observatório da Mídia como laboratório de leitura crítica

A retomada do contato com a problemática da leitura crítica e da educação para as mídias só veio a ocorrer quase 10 anos depois, quando da criação do Observatório da Mídia: direitos humanos, políticas e sistemas, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2006. Com o objetivo de dar suporte acadêmico à campanha "Quem financia a baixaria é contra a cidadania" e atender a demandas de movimentos sociais e do Ministério Público para pareceres fundamentados contar os desrespeitos aos direitos humanos nas mídias, logo de início, os pesquisadores e militantes entenderam que também deveriam atuar na formação para uma leitura crítica das mídias.

Dentre as classificações de estruturação e ações dos observatórios de mídia: 1. Fiscal, 2. *Thinktank*, 3. Laboratório, 4. Fórum de discussão, 5. Centro de aglutinação e difusão de informações, 6. Espaços para capacitação e educação e 7. Projetos dentro de movimentos sociais (REBOUÇAS e CUNHA, 2010, p. 88), o modelo adotado na UFPE seguia mais os princípios dos itens 1, 2 e 3. No entanto, quando migrou para a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2009, logo incorporou também as ações o item 6. Deu início às oficinas de leitura crítica para membros de movimentos sociais, jornalistas e estudantes em 2010, e, no ano seguinte cadastrou o projeto *ComunicaÊ – Educação para Mídia* na Pró-Reitoria de Extensão, iniciando suas atividades em escolas públicas da Grande Vitória, com foco em estudantes e professores do Ensino Fundamental II, trabalhando com módulos de oficinas de leitura crítica de Jornalismo,

Publicidade, Ficção Televisiva e Redes Sociais Digitais, além de um módulo de escrita e produção audiovisual³.

Além das ações do ComunicaÊ nas escolas, também foram realizadas oficinas de leitura crítica das mídias, com conteúdos adaptados para cada especificidade profissional, a partir de demandas de órgãos públicos com Ministério da Educação (MEC), Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), Ministério Público Federal (MPF), Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases), Secretaria Estadual de Direitos Humanos do Espírito Santo (SEDH-ES) e Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), e ainda atividades direcionadas a pais, gestores e docentes de escolas particulares. O ComunicaÊ também foi selecionado pela Associação Latino-americana de Investigadores da Comunicação (Alaic), em 2018, como oficina modelo para atividade realizada no congresso da entidade, em San José, na Costa Rica.

A partir do início de 2020, com o impedimento das oficinas nas escolas devido à pandemia do Covid-19, a opção da coordenação do ComunicaÊ foi de reelaborar suas ações para atuar remotamente em seus canais de *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. São atividades de combate às desinformações relacionadas à doença, dicas de leitura crítica de mídias e divulgação de eventos educativos e culturais. No mês de setembro, graças à relevância de suas atuações, o projeto ComunicaÊ e o Núcleo de Pesquisa e Ação Observatório da Mídia tornaram-se membros fundadores da Rede Nacional de Combate à Desinformação – www.rncd.org, que já reúne mais de 70 iniciativas no país.

Uma outra ação exitosa do Observatório da Mídia em termos de leitura crítica e inter-relação da comunicação e da educação foi a atividade de *Capacitação de Jornalistas para o Respeito e a Promoção dos Direitos Humanos*. O projeto foi contemplado por dois anos seguidos – 2014 e 2015 – em editais do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, e teve como parceiros o Sindicato dos Jornalistas do Espírito Santo e o Conselho Estadual de Direitos Humanos.

³ As ações e metodologias do projeto ComunicaÊ estão amplamente descritas nos artigos REBOUÇAS, E.; BERNARDES, F.. Leitura crítica para a mídia nas escolas: novas resistências em tempos de conservadorismo. In: CORAÇA, M. A.; GONÇALVES, M. G. D.; REBOUÇAS, M. M.. (Org.). **Sentidos e significados de uma educação em artes visuais em tempos contraditórios**. Vitória: Proex/Ufes, 2017, p. 139-149; REBOUÇAS, E.; BERNARDES, F.; RADAELLI, E. R.; CABRAL, M. M.. Educação para mídia: uma experiência piloto na Universidade Federal do Espírito Santo. In: SOARES, I. O.; VIANA, C.; XAVIER, J. B. (Org.). **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. São Paulo: ABPEducon, 2016, p. 83-90; e REBOUÇAS, E.; BERNARDES, F.; RADAELLI, E. R. . Leitura crítica da mídia: encorajando a participação de estudantes na sociedade a partir do Projeto ComunicaÊ. In: MAGAMINI, E. (Org.). **Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação** - Série Comunicação e Educação, v. 3. Ilhéus: Editora da UESC, 2016, p. 81-94.

Os cursos e seminários envolveram centenas de jornalistas, estudantes e militantes de direitos humanos.

Na estrutura do poder, onde “inovar parece proibido”

Em meio ao acúmulo de experiência com as pesquisas e ações desenvolvidas no Observatório da Mídia, dentre as quais um projeto de reestruturação da TV Universitária de Pernambuco – primeira emissora educativa do país - surgiu o convite para assumir a Coordenação-Geral de Mídias e Conteúdos Digitais, na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (CGMID/SEB/MEC). Era a oportunidade da aplicação prática de metodologias que vinham sendo debatidas ao longo de muitos anos. E mais, de influenciar diretamente nas políticas públicas relativas à inter-relação desses dois setores tão importantes e centrais para a sociedade.

A CGMID era o órgão responsável pela TV Escola, Portal do Professor, o E-Proinfo (Ambiente Colaborativo de Aprendizagem), o Banco Internacional de Objetos Educacionais (Bioe), e ainda jogos educativos e aplicativos para dispositivos móveis. Era o órgão do MEC que cuidava tanto de conteúdos, como de infraestrutura e formação para o uso adequado das tecnologias em prol da educação. Tratava-se da antiga Secretaria de Educação a Distância (SEED), só que rebaixada em dois escalões na estrutura do MEC. Mas quase nada disso era operacionalizado por servidores públicos da área. Quase tudo havia sido comodamente terceirizado por dispensa de licitação por meio de um Contrato de Gestão de cerca de R\$ 45 milhões por ano com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp).

O plano de trabalho apresentado para os escalões superiores, com o título “Institucionalização dos conteúdos educativos do MEC no cenário midiático brasileiro” tinha entre seus objetivos: “Ampliar o acesso a conteúdos educativos para a população via meios de comunicação” e “Propor políticas de educomunicação no âmbito de conteúdos e suportes midiáticos”. O texto de justificativa destacava os desafios a serem enfrentados:

O MEC tem uma longa tradição de uso dos meios de comunicação em prol da educação nacional, no entanto, diante dos constantes desafios lançados pelo avanço das tecnologias, há o risco de os processos de ensino e aprendizagem se tornarem reféns de tal dinâmica. Nesse contexto, decisões políticas vêm sendo tomadas por outras instâncias, desconsiderando o acúmulo do MEC nessa área, e deixando-o de fora de processos de decisão dificilmente reversíveis a curto prazo. Exemplo disso são os encaminhamentos a respeito do uso do Canal da Educação no Sistema Brasileiro de TV Digital, em implantação desde 2006.

Faz-se necessário um posicionamento do MEC a respeito deste e de outros temas, e, valendo-se de seu vasto capital simbólico no estabelecimento de políticas de Estado, tem a possibilidade de reocupar uma posição de protagonismo, assim reconhecido pela sociedade. Neste aspecto, além do respeito junto a outros órgãos, tem a capilaridade necessária para ampliar suas ações para as demais esferas federativas (REBOUÇAS, 2013).

No plano de ação para que tais objetivos se materializassem havia uma série de iniciativas, dentre elas a elaboração de uma Portaria Interministerial MEC/MCom para a regulamentação do Canal da Educação previsto no Decreto nº 5.820/2006, e que colocaria a TV Escola nos canais abertos de multiprogramação⁴. Outras ações envolviam principalmente o estabelecimento de parcerias com outros ministérios, embaixadas, emissoras do Legislativo e do Judiciário, TVs universitárias e TVs educativas/públicas dos estados. Havia também uma proposta de reestruturação de sistema de rádios educativas, iniciando com a tentativa de recuperar a histórica *Rádio MEC*, no Rio de Janeiro, da estrutura da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), e ainda propor parcerias com as dezenas de rádios universitárias sediadas nas instituições federais de ensino. Por fim, pensando nas mutações que estavam ocorrendo em um clássico suporte educacional usado nas escolas, havia a indicação de elaboração de um estudo e proposta para futura política de conteúdos e formatos de livros digitais, a ser incluída nas diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

No entanto, ao encontrar naquele ambiente posicionamentos de interesses não tão públicos e posturas de marcações de lugar arraigados em uma cultura do “não mexe nisso” ou “isso tudo é muito ousado” (típica de algumas estruturas governamentais), no final, ocorreram mais frustrações do que realizações. Assim, a esperança de tentar mudar arraigadas visões ultrapassadas a partir do centro deliberativo das políticas públicas, infelizmente, acabou durando apenas pouco mais de seis meses.

Esta falta de visão e de políticas para o setor, que viriam a ser explicitadas com a inércia observada diante dos estragos da pandemia do Covid-19 na educação, já vinham se apresentado há muitos anos. Marcos Dantas (2005), antigo titular da Secretaria de

⁴ Portaria Interministerial MEC/MiniCom nº 2.098 foi publicada em 14 de maio de 2015. Na proposta original haveria conselhos curadores para cada um dos canais e as faixas seriam destinadas a um Canal de Educação Básica (em parceria com Secretarias de Educação estaduais e municipais, um Canal Universitário (em parceria com universidades pública e privadas), um Canal de Educação e Saúde (em parceria com Ministérios, Fiocruz, Anvisa, Opas...), um Canal de Educação, Tecnologias e Inovação (em parceria com Ministérios, CNPq, Embrapa, INPE...) e um Canal Interativo (tendo prioridade para conteúdos de educação básica). O texto final só manteve as faixas para a educação básica e universitária.

Educação a Distância (SEED/MEC), deixou clara a mesma frustração em seu discurso de despedida da pasta:

Tenho falado amiúde de dificuldades burocráticas. Em princípio, devemos considerá-las “ossos do ofício”. Devemos contar com elas em nossas decisões e planejamento. Mas até a burocracia precisa seguir alguma rotina, algo muito difícil quando se herda um Estado destruído, um funcionalismo terceirizado, uma legislação e uma estrutura jurídica, que o projeto neoliberal teve tempo suficiente para convenientemente adequar, e nos obriga a andar na bitola estreita do conservadorismo e da “mesmice”. Inovar parece proibido! (DANTAS, 2005, p. 7).

Uma oportunidade semelhante – mesmo que em escala bem menor – de trabalhar com a inter-relação educação e comunicação foi a possibilidade de atuação à frente da Superintendência de Cultura e Comunicação da Universidade Federal do Espírito Santo (Supecc/Ufes), entre 2015 e 2017. A antiga Assessoria de Comunicação da universidade, na última reforma administrativa, havia ganhado corpo e se tornado uma estrutura que envolvia, além da assessoria de imprensa da Reitoria, um informativo impresso, uma revista de divulgação científica, a Rádio Universitária, a TV Universitária, um setor de criação e arte de material promocional, um Portal de informações na internet, as redes sociais digitais oficiais, a Editora da Ufes, o Cinema Metrôpolis, o Teatro Universitário, a Galeria de Artes Espaço Universitário e o Coral da Ufes.

Assim como no MEC, também em menor escala, algumas idiosincrasias e falta de vontade política para a compreensão das potencialidades de uma instância como essa para a ampliação da divulgação do papel da universidade para a sociedade, mais uma vez fizeram com que frustrações disputassem muito espaço com os avanços e realizações.

Por fim, a opção de retorno às atividades de pesquisa e sala de aula, de coordenação do Observatório da Mídia e também do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades, mostrou-se mais uma vez a mais correta para manter o caminho da utopia de colaborar com a transformação. As duas experiências frustrantes de tentar pressionar as mudanças de dentro das estruturas geraram um grande aprendizado.

Considerações finais

A trajetória apresentada desses últimos 50 e poucos anos estudando, praticando e convivendo com processos de educação e comunicação ditos “formais” e/ou “informais” serviu para alicerçar uma visão crítica capaz de analisar os atuais fenômenos, não como uma surpresa, mas como parte de um amplo processo histórico e dialético.

Todo esse discurso dos oportunistas da pandemia de que as tecnologias sempre foram grandes aliadas, porém mal exploradas, no fundo faz parte de uma estratégia que já vinha sendo impulsionada em vários países. No Brasil, principalmente por iniciativas ligadas a grandes projetos privados, a exemplo da Kroton, Laureate, Estácio, Unip, Afya e Ânima, ou ainda instituições como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Todos Pela Educação, entre outros.

As políticas da não política, da “não mexe nisso que dá trabalho” ou da “é melhor contratar uma empresa especializada nisso” é que fizeram com que se chegasse ao atual estágio de completa inoperância do Estado em uma de suas principais obrigações: proporcionar os meios de acesso à educação (CF. Art. 23, V) e a educação é direito de todos e dever do Estado (CF. Art. 205). Tal opção propiciou um caminho aberto para a aplicação da principal máxima do liberalismo econômico: *laissez-faire, laissez-passer* – ou, como sugeriu um ministro, aproveitar a ocasião para romper com normas e responsabilidades básicas para “ir passando a boiada”⁵.

E, com toda a sociedade preocupada com as incertezas da pandemia, sobretudo com os filhos sem poderem ir às escolas, a “boiada” atendeu pelos nomes de *Google Meet* e *Classroom*, *Microsoft Teams* e *Skype*, *Facebook Whatsapp*, *Amazon Chime*, *Cisco Webex*, *Zoom*, *Adobe Connect*, *Livestorm*, *Click Meeting* e dezenas de outras plataformas online menos famosas. Todas prestativas e a postos para atenderem aos novos modelos de “aprendizado adaptativo”, “ensino híbrido”, “aulas síncronas/assíncronas”, “*e-learning*”, “*blended learning*” ou qualquer outra modalidade de educação a distância que a situação demandar.

Por que motivos os ministérios da Educação (MEC), da Ciência, Tecnologia, e Inovação (MCTI) e das Comunicações (MCom) não adequaram e potencializaram o sistema de código aberto *Moodle* (sigla em inglês para Ambiente de Aprendizado Modular Orientado)? Ele já vinha sendo utilizado com eficiência no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de muitas universidades e institutos federais, tendo como suporte a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), órgão criado em 1989 exatamente para construir e administrar a infraestrutura nacional de internet no âmbito acadêmico. Será que há realmente interesses do governo na “privatização da educação através das

⁵ A frase completa usada por Ricardo Salles, ministro do Meio Ambiente no governo Bolsonaro, em reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020 foi: “Precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de Covid, e ir passando a boiada, e mudando todo o regramento e simplificando normas”. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>.

plataformas de ensino remoto”? – como destaca o título de uma entrevista com o professor Marcos Dantas, antigo secretário de Educação a Distância do MEC (SANTOS, 2020). Ou será que é simplesmente por pura incompetência dos gestores públicos? Ou então, este é um claro retrato da histórica negligência das políticas (não) implementadas para a inter-relação educação e comunicação no país?

Mesmo diante dos estragos já presenciados, ainda há possibilidades – a médio prazo – para que a educação nacional retome as pistas apontadas lá na década de 1980. Sugestões como a leitura crítica das mídias, o uso emancipador das tecnologias de comunicação e de educação e a compreensão de mundo por meio de tal inter-relação aparecem com destaque em vários pontos da tão questionada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2018.

Serão reproduzidas aqui apenas duas passagens, que têm forte relação com o que foi apresentado ao longo deste *ensaio-crônica*. A primeira, quando define as competências gerais da Educação Básica, e a outra quando trata da progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Competência Geral nº 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (MEC, 2018, p. 9).

Progressão das aprendizagens essenciais do EF para o EM:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitem que todos sejam produtores em potencial, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação.

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fakenews), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (MEC, 2018, p. 487-488).

Está tudo aí na BNCC, basta aplicar. Mas, enquanto houver setores da Comunicação, da Educação, da esfera política e da sociedade que continuarem rejeitando os ideais

dialéticos/dialógicos e a condição de sujeito/objeto (FREIRE, 1983) frente aos processos educacionais, tudo o que vem sendo discutido aqui vai continuar navegando pelo mar das especulações e frustrações. E os aproveitadores de tragédias irão, cada vez mais, almejar seus espaços, sendo portadores do discurso fácil do “fim da história”, do “caminho irreversível”, da “escola nova”, do “novo normal” e coisas do gênero. Sendo que o principal objetivo deles é o benefício próprio, com o lucro máximo e o esforço mínimo. Ou seja, a educação como um negócio lucrativo. Enquanto isso, os reais princípios da educação e da comunicação como processo de transformação social e autonomia dos indivíduos continuam à deriva. Já foram muitas as oportunidades perdidas.

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 18 jun. 2020.
- DANTAS, Marcos. Um ano à frente da Secretaria de Educação a Distância. Brasília: SEED/MEC, 29 mar. 2005. Disponível em <http://marcosdantas.com.br/conteudos/2013/04/01/um-ano-a-frente-da-secretaria-de-educacao-a-distancia/> . Acesso em 8 set. 2020.
- DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FUSARI, Maria Felisminda R. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Loyola, 1985.
- GERBNER, George; GROSS, Larry. Living with Television: The Violence Profile. *Journal of Communication*, v. 26, n. 2, Jun. 1976, p. 172–199. Disponível em: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/26/2/172/4553823?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- GERBNER, George et al. . **Television's Mean World: Violence Profile No. 14-15**. Research Reports - The Annenberg School of Communications, University of Pennsylvania, Sep. 1986. Disponível em: <https://web.asc.upenn.edu/gerbner/archive.aspx?sectionID=155&packageID=624> . Acesso em: 14 mar. 2020.
- FADUL, Anamaria. Meios de comunicação de massa e educação no Brasil: uma perspectiva crítica. **Cadernos Intercom**, n. 1, v. 4, 1982, p. 39-49.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- KUNSCH, Margarida Maria K. (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. São Paulo: Loyola, 1986. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/9f5dd162279a134f52ee8037b0746566.pdf> . Acesso em: 8 out. 2020.

MATTOS, Sérgio. **Um perfil da TV brasileira: 40 anos de história: 1950-1990**. Salvador: A Tarde, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, dez. 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 14 nov. 2019.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **A televisão na escola: conflito ou cooperação**. São Paulo: Cortez, 1991.

PERUZZO, Círcia M. K. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, Oct. 2001.

REBOUÇAS, Edgard . Não é pecado usar a televisão para educação. **Você**, Vitória, Nov. 1993, p. 28-29.

REBOUÇAS, Edgard; FIALHO, Rejane G.. A prática interdisciplinar de ensino superior em Comunicação e Educação. In: LOPES, Maria Immacolata V.; FRAU-MEIGS, Divina; TAUK SANTOS, Maria Salet. (Org.). **Comunicação e Informação: identidades e fronteiras**. São Paulo/Recife: Intercom/Bagaço, 2000, p. 167-180.

REBOUÇAS, Edgard; CUNHA, Patrícia. Observatórios de mídia como instrumentos para (da) democracia. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação, Inovação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 85-93, nov., 2010. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/650/1298>. Acesso em: 5 set. 2020.

REBOUÇAS, Edgard. **Institucionalização dos conteúdos educativos do MEC no cenário midiático brasileiro** – Plano de Trabalho. Brasília: Coordenação-Geral de Mídias e Conteúdos Digitais (CGMID/SEB/MEC), 1 nov. 2013

SANTOS, João Vítor. **A privatização da educação através das plataformas de ensino remoto: entrevista especial com Marcos Dantas**. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 5 out. 2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/603420-a-privatizacao-da-educacao-atraves-das-plataformas-de-ensino-remoto-entrevista-especial-com-marcos-dantas> . Acesso em: 5 out. 2020.

SCHRAMM, Wilburn; LYLE, Jack; PARKER, Edwin. **Television in the Lives of Our Children.**

Palo Alto: Stanford University Press, 1961.

VIEIRA, Ana Paula. TV universitária e educomunicação: uma aproximação possível. In:

CORAÇA, Maria Auxiliadora; GONÇALVES, Maria Gorete Dadalto; REBOUÇAS,

Moema M. (Orgs.). **Sentidos e significações de uma educação em artes visuais em**

tempos contraditórios. Vitória: Proex/Ufes, 2017, p. 123-138. Disponível em:

<https://pt.calameo.com/read/0051977256c8e93e235c6> . Acesso em: 5 set. 2020.

ABSTRACT:

This text analyzes the trajectory of attempts to apply the interrelationship between Education and Communication from the 1970s, focusing on the mutations that occurred in practices, public policies and studies in the dialogues between the two fields. In view of the recent challenges caused by the Covid-19 pandemic, what can be observed is that many of the current losses in the teaching-learning processes could have been minimized if so many opportunities were not lost.

KEYWORDS: Educommunication; Critical Reading; Media Literacy; Public Policy; Covid-19.

RESUMEN:

Este texto analiza la trayectoria de los intentos de aplicar la interrelación entre Educación y Comunicación a partir de la década de 1970, centrándose en las mutaciones ocurridas en las prácticas, las políticas públicas y los estudios en los diálogos entre los dos campos. En vista de los recientes desafíos provocados por la pandemia de Covid-19, lo que se puede observar es que muchas de las pérdidas actuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje podrían haberse minimizado si no se hubieran perdido tantas oportunidades.

PALABRAS-CLAVES: Educomunicación; Lectura Crítica; Educación en Medios; Políticas Públicas; COVID-19.