

COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: ENTRE MEIOS E MEDIAÇÕES

MAURO WILTON DE SOUSA

Professor e pesquisador do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da ECA/USP

RESUMO

O texto levanta a hipótese de que a relação conflitiva ainda hoje presente entre educação e comunicação repousa na compreensão que ao longo desse século perpassou a emergência e a análise dos meios de comunicação social. Identificando as posturas fundadoras da comunicação e aquelas que hoje despontam a respeito, o texto faz uma primeira abordagem sugerindo novas pistas para a compreensão da relação entre comunicação e educação, escola e mídia.

COMUNICAÇÃO – EDUCAÇÃO – MEDIAÇÃO – CULTURA

ABSTRACT

COMMUNICATION AND EDUCATION: BETWEEN MEANS AND MEDIATIONS. The text raises the hypothesis that throughout this century the conflictive relationship between education and communication, still present today, lies in understanding has by-passed the emergence and analysis of the means of social communication. Identifying the founding attitudes in communications and those of today, the text attempts a first approach suggesting new clues to understanding the relationship between communication and education, school and media.

O modo como foi compreendido o processo social da comunicação, ao longo das últimas décadas, pode ter sido fundamental na explicação de um bom número de questões conflitivas que ainda hoje permeiam a relação entre comunicação e educação na prática social contemporânea.

Esta é uma hipótese provocativa que parte da conjectura de que a comunicação e a educação, como processos sociais históricos, embora distintos, se pressupõem e se aproximam. Faz igualmente a constatação de que esses processos sociais históricos, quando analisados nas expressões concretas de sua visibilidade institucional, as atividades da escola e as dos *media*,¹ formam um cenário ainda marcado por dificuldades, cenário mais de intenções do que de efetivos processos de aproximação e de interação.

O tema da educação a distância de alguma forma evidencia e ajuda a problematizar a questão. Os processos da educação e da comunicação, embora distintos, são permeados e suportados pela presença de tecnologias que mediam a distância. Na prática, no entanto, a maneira como se concebe o processo da comunicação pode reduzi-lo às tecnologias que lhe dão suporte, e entendê-la apenas pelos seus *media* e não pelo processo que a envolve. Cria-se, então, uma hegemonia do objetivo educacional, mas também uma instrumentalização da comunicação na determinação de um processo dicotômico entre fins e meios. E o que antes era um princípio de interação passa a se configurar como prática de ações quase sempre assíncronas. A comunicação é reduzida às suas tecnologias, à sua instrumentalidade, como que a uma cesta de tecnologias disponíveis e deixa de ser parceira dos fins, razão que justificaria educação e comunicação como processos sociais.

Ao longo da história social recente, essa dicotomia tem sido muitas vezes exacerbada pela direção prática que tomaram os processos da comunicação e da educação. Têm-se acentuado cada vez mais a escola e seus processos educacionais como espaços do saber, de uma forma ampla, com a conseqüente legitimação social também crescente desses espaços. Já a comunicação social, dada especialmente a ampliação e a generalização dos diferentes *media*, tem-se identificado como espaço da informação, da diversão e do lazer, carregando consigo quase predominantemente o signo da dúvida sobre o seu lugar social efetivo e transformador. É como se os processos sociais da comunicação e da educação tivessem na prática assumido fins sociais de tal forma distintos que, apesar de eventuais semelhanças dos suportes tecnológicos utilizados, tivessem se convertido em processos sociais opostos e antagônicos. Fragmentam-se os processos que os envolvem, assim como o seu sujeito, o homem, que ora é um, o aluno, ora é outro, o receptor mediático. Um é o que se expõe à atividade pedagógica, outro, o que se expõe às influências dos diferentes *media*.

1. O termo *media* de origem latina e de uso já tradicional na literatura em comunicação vem sendo incorporado também em português na designação das técnicas de suporte da comunicação social, isto é, a imprensa, o rádio, o cinema e a televisão. É bem verdade que há a possibilidade de se confundir o termo com o lugar de mediação social exercido por esses mesmos veículos de comunicação. O termo *mediático*, no mesmo contexto, refere-se ao que é informado, comunicado através dos *media*: comunicação mediática, recepção mediática, produtos mediáticos etc. O termo *mídia*, embora com a mesma significação, tem seu uso mais nas práticas publicitárias e mercadológicas.

Essa clivagem também se dá no interior das tecnologias que dão sustentação à construção social do saber, criando diferenciações de prestígio social. Retenha-se, por exemplo, que a vinculação histórica do saber escolar à escrita reforça, tanto no âmbito da educação como da comunicação, a quase certeza social de que a mediação da escrita define a qualidade, a densidade e o prestígio do saber e da própria comunicação. O meio, no caso da escrita, deixa de ser apenas meio para se tornar um qualificador, um condicionador e garantidor dos protocolos sociais do saber e do comunicar.

Por outro lado, as novas tecnologias da comunicação, especialmente aquelas voltadas à imagem eletrônica, ao reforçarem ora a veracidade e instantaneidade da informação, ora os limites tênues entre o visível e o invisível, ou ainda o estímulo à sensibilidade para a pluralidade de formas de expressão artística, acabam se colocando no limite entre o real e o simulado, o verdadeiro e o falso, entre outras inúmeras formas de expressão de dualidade estética, política e normativa. Tem-se, desse modo, uma motivação tanto para seduzir as tecnologias quanto para rejeitá-las, uma motivação para explicar o seu poder numa imensa pluralidade de instâncias.

Essa hegemonia contemporânea da comunicação, através de diferentes suportes da imagem eletrônica, e ante a expansão lenta e socialmente desigual das condições de acesso à comunicação pela escrita, acaba sendo fonte de novos conflitos, não só entre veículos de comunicação mediados pela imagem eletrônica ou pela escrita, mas na caracterização e legitimação das diferentes formas do saber social advindos da presença mediadora desses mesmos veículos de comunicação.

Ocorre que o saber, em sua aquisição e expressão, tanto quanto em seu reconhecimento social, é mediado pelas formas e veículos com os quais é obtido e socializado. Admite-se, então, a partir dessa presença mediadora de veículos, a pluralidade de formas e de conteúdos do saber, permitindo-se a distinção entre aqueles que são do âmbito escolar e aqueles que não o são. É no bojo dessas questões que procede indagar sobre o analfabetismo e sua vinculação não só a desprovimento de tipos de saber social, mas às formas e veículos com que hoje são obtidos. É ainda nesse contexto que pode ser compreendida a indagação de Sartori (1998), quando sugere que o vídeo está transformando o *homo sapiens*, produto da cultura escrita, no *homo videns*, em que a palavra foi destronada pela imagem.

A chegada do computador reavivou a certeza de que as diferentes tecnologias, envolvendo o som, a imagem e a escrita podem ter criado formas hegemônicas de uso social, em contextos históricos diferentes, mas elas não se excluem, ao contrário, se interpenetram. A chegada do computador reforça ainda mais a significação das tecnologias como mediadoras no processo educacional – mediação muitas vezes colocada como condicionante da própria possibilidade de certos tipos de saber – que são, exatamente, e apenas isso, tecnologias de mediação. No dizer de Fernand Braudel, “uma inovação nunca tem valor se não é função do impulso social que a apóia e a impõe” (Flichy, 1993, p. 12), e caberia então analisar historicamente quais diferentes “impulsos sociais” acabam se constituindo como razões, para além de tecnologias em si, como componentes do processo social mais amplo que as engendra. É

então que se visualiza uma vez mais que a comunicação foi sendo restringida às suas tecnologias e não se afirmou ante o conjunto mais amplo de motivações nas quais se envolve e se justifica. A comunicação pode ter sido resumida aos seus meios visíveis e não aos processos relacionais resultantes também desses meios.

Essas questões são intrigantes não só pela pluralidade de olhares com que podem ser tratadas, como também pelas dúvidas e cuidados que permeiam seu estudo. Cuidado, por exemplo, em não querer unificar processos distintos como o da comunicação e o da educação, criando falsas hegemonias mais do que construindo relações efetivas de alteridade social. Dúvidas, quando se reconhece que a generalização das tecnologias por todo o mundo não implicou necessariamente o aumento do capital social educacional e nem se evidenciou como isso pode ser ampliado.

E assim, aos poucos, a questão também pode se deslocar, do questionamento das tecnologias da comunicação, seu uso e os processos nos quais se envolve, para a própria análise da significação do que legítima e específica na contemporaneidade o saber educacional, dentro e fora do espaço escolar. Cabe indagar se o saber educacional pode se realizar hoje sem o concurso das tecnologias da comunicação, ou se esse concurso é apenas mais um "impulso social" de uma época, como a de hoje. A dificuldade de efetivação das televisões educativas, e mesmo de processos mais abrangentes de uso dos *media* para atividades educativas, é bem um exemplo dessa dicotomia: as possibilidades concretas de interação entre processos educacionais e processos mediatizados de comunicação ainda não são, apesar de todo o avanço tecnológico disponível, um "impulso social" efetivamente tomado possível. A mediação tecnológica, por si só, não foi suficiente. Há algo, pois, por parte da comunicação e da educação, ou de ambos, que, extrapolando as tecnologias, permanece em conflito.

Aqui não se propõe rever diferentes práticas de educação nem confrontá-las com a concepção de comunicação social que as sustentou. Mas, com uma revisão histórica dos principais vetores orientadores do modo como o processo social da comunicação vem se configurando e sendo interpretado, propiciar pistas que alimentem a hipótese de que as dificuldades que permeiam uma alteridade efetiva entre comunicação e educação nos dias de hoje têm boa parte de suas motivações calcadas em concepções de comunicação social datadas historicamente, mas que já se mostram limitadas. Esse tipo de análise pode ajudar a compreender um outro lado da questão, isto é, se as inadequações práticas entre educação e comunicação também se reportam à especificidade e à peculiaridade da concepção do saber educacional, a partir do saber escolar que não se ajusta às formas, práticas e condições da comunicação mediática, ou se, ao contrário, é a especificidade das práticas da comunicação mediática que dificulta essa alteridade. Em outros termos, é o saber educacional que não consegue estabelecer seus objetivos para além da escola, ou é a forma como a comunicação mediática é interpretada que dificulta esse processo interativo. Por outro lado, o saber que a educação proporciona, à medida que não assimila o processo comunicacional advindo tam-

bém com a presença dos meios tecnológicos, embora não restrito a eles, pode se isolar na própria concepção de uma educação que não é parceira de um processo social histórico e mais amplo.

Este texto situa-se, pois, como um ensaio a respeito, na confluência de teorias sociais da comunicação.

A COMUNICAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES FUNDADORAS: IMPLICAÇÕES EM EDUCAÇÃO

A presença dos processos tecnológicos como fundamentais hoje na definição das formas de condução e transformação da vida humana, em suas múltiplas significações na economia, na vida política, social e cultural, também se dá no campo da comunicação social.

As tecnologias contemporâneas da comunicação são um marco nessa história. Talvez se possa dizer que são um marco de tal forma importante que o processo social da história da comunicação tenha um diferencial no antes e no depois do surgimento da expansão generalizada de tecnologias, como a da fotografia, do rádio, do cinema, da televisão e do computador. Se é um equívoco reduzir o processo da comunicação a essas tecnologias, também é um equívoco não reconhecer o seu papel na estruturação do tecido social de uma época e seu papel na definição da alteridade social. Da mesma forma que não se pode resumir a sociedade urbana industrial às tecnologias de seu suporte, não se pode reduzir a comunicação mediática à estrutura dos meios de comunicação, deixando para segundo plano o que na verdade é primordial, o que advém socialmente da presença de outros tantos fatores e resultantes.

Entende-se, assim, por que tem sido usual delimitar o processo social da comunicação ao longo da história, como sendo marcado pelo menos por três importantes momentos: no primeiro, talvez o mais longo e fundamental, a comunicação realizava-se pela expressão dialógica, pelo contato pessoa a pessoa, pela oralidade mediada por sons, gestos e desenhos. A alteridade social realizava-se na experiência de compartilhamento da proximidade da convivência espacial. Em um segundo momento, já na contemporaneidade, quando as tecnologias tentam superar as distâncias da comunicação, as dificuldades de uma comunicação dialógica a distância, no contexto de uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada, ocorre o que se denomina comunicação mediática, ou comunicação coletiva, em que se destaca a significação mediadora das tecnologias na construção da alteridade social. Nos dias atuais, uma terceira estratégia se evidencia, isto é, já não é mais só a tecnologia e a vida real que se entrecruzam, mas a própria possibilidade tecnológica de se construir um novo real, o mundo das simulações e da virtualidade opondo-se ao das representações. Esses três momentos, embora historicamente se sucedam, interpõem-se na caracterização da vida social contemporânea.

A presença da tecnologia é fundamental nesse contexto, porém o mais importante são as relações sociais advindas de sua presença e a nova configuração assumida no modo

pelo qual se olha a vida e o mundo, do ator individual ao ator social. Isso se evidencia igualmente quando a comunicação é analisada não apenas nas suas grandes linhas ao longo da história, como assinalado antes, mas também no interior mesmo da análise da sua estrutura, ainda que seja uma estrutura estática. Reporta-se, aqui, à forma hoje usual de conceber a estrutura dos agentes imediatos do ato comunicativo a partir de uma relação entre o emissor que leva, por um veículo, uma mensagem para alguém. Essa estrutura linear do emissor-veículo-mensagem-receptor oculta na verdade uma dinâmica comunicacional de fragmentação dos atores do processo, tornando-os etapas e partes, sem visualização do que os antecede e os justifica, do que os contextualiza, ou seja, da própria necessidade de participação no quadro relacional social de um tempo e espaço dados. É uma estrutura estática porque não prevê o conflito, não explicita o jogo do poder, os mecanismos de resistência e contradição dos atores envolvidos (Wolf, 1987).

Por esse modelo de estrutura, a comunicação pode ser reduzida a uma das partes, ou à hegemonia da mensagem, ou dos canais e veículos, ou ao jogo de fundo que antecede a relação de poder entre emissor e receptor. É exatamente no contexto dessa estrutura da comunicação, apesar da sua aparente simplicidade e linearidade, que despontam os olhares a partir da teoria, dos modos como esse jogo entre partes, na verdade, realiza-se tanto na esfera das relações microssociais, dos pequenos grupos, quanto na esfera das relações envolvendo conjuntos sociais de macroalcançe. Chega-se, pois, à necessidade de compreensão de como as teorias fundadoras da comunicação tentaram entendê-la ao longo deste século marcado pela presença das tecnologias.

Miège (1996) entende que três posturas fundadoras em comunicação marcaram basicamente o pensamento contemporâneo: a cibernética, a empírico-funcionalista e as derivadas do método estruturalista em ciências humanas. Ainda que apenas identificando-as no contexto deste ensaio, é possível identificar nexos que têm estabelecido com o processo educacional contemporâneo.

Comunicação-transmissão

A postura cibernética na verdade não nasceu em comunicação social, mas a influenciou dando origem ao que hoje se denomina modelo informacional-comunicacional na concepção de Wolf (1987). Essa postura informacional surge ao longo da história com o concurso da matemática, bem como de diferentes áreas técnicas e da engenharia, buscando descobrir os caminhos de condução do som na distância, portanto, a condução de mensagens. O telégrafo, o telefone e outros suportes contemporâneos de comunicação, mesmo a informática atual, tiveram nesse esforço uma de suas matrizes (Flichy, 1993).

A versão contemporânea do processo da comunicação como marcada por etapas em que se define um emissor que leva algo a alguém por intermédio de algum canal, reflete, em boa parte, a incorporação desse modelo de origem na informação. A

marca do modelo informacional não está na definição da qualidade da mensagem ou dos interesses e efeitos de sua condução, mas exatamente na busca de caminhos para conduzir qualitativamente bem as mensagens.

Embora aplicado em comunicação social, sobretudo como identificador dos agentes envolvidos no processo de comunicar, o modelo informacional é limitado exatamente por não prever a interatividade, isto é, o processo de troca, de debate, de conflito e de resistência que estão presentes na comunicação como algo mais do que apenas conduzir bem tecnologicamente mensagens. É limitado ainda porque, aplicado em comunicação, fragmenta a participação dos diferentes agentes do processo, separando-os e criando, ao mesmo tempo, uma relação de poder do emissor sobre o receptor como que numa relação necessária e sempre hegemônica de um sobre outro. É limitada, ainda, porque leva a análise da estrutura da comunicação de modo privilegiado ao campo das relações microsociais, pouco contribuindo para a análise dos processos mais globais e macrosociais.

Em comunicação, como de resto em educação, e em outros campos de conhecimento, essa postura informacional é ainda hoje significativa. Uma atividade educacional voltada para a transmissão de conteúdos do saber tem aí um ponto de reforço. As necessidades e as possibilidades do receptor-aluno estariam em segundo plano diante de uma prioridade de definição de conteúdos e de estratégias de sua condução. O que hoje se denomina comunicação instrumentalizada deriva exatamente dessa postura em que os meios não são outra coisa do que instrumentos, indistintos fins e razões sociais da mensagem, ou condições e circunstâncias do receptor.

A comunicação: efeitos comportamentais

Uma segunda postura fundadora em comunicação, a empírico-funcionalista, reporta-se ao início deste século, tendo se desenvolvido no contexto da formação urbano-industrial norte-americana. É uma postura vinculada à preocupação informacional, há pouco apontada, com um fator distintivo: acreditava-se que o modelo informacional aplicado à comunicação poderia gerar efeitos comportamentais no meio social, no plano individual e coletivo.

No contexto de uma sociedade urbano-industrial emergente, o fenômeno social, então denominado massas urbanas, era novo e intrigante. Acreditou-se que os meios de comunicação poderiam ser instrumentos de controle social dessas massas através do rádio e da imprensa escrita e, mais tarde, da TV. A publicidade e os institutos de pesquisa de opinião desenvolveram-se nesse contexto, procurando indicar as condições e as estratégias pelas quais os meios de comunicação poderiam gerar efeitos no comportamento em relação às eleições, ao consumo; enfim, o objetivo era obter o controle social planejado.

Nas primeiras décadas do século essa postura foi se desenvolvendo com o concurso da psicologia experimental, da sociologia e da política. Derivam daí preocupações sobre como persuadir para obter efeitos, como identificar o lugar dos grupos sociais e dos líderes

de opinião na tomada de decisão das pessoas, como convencer pela argumentação racional, assim como pela sedução, enfim, quais gratificações as pessoas buscariam ao se expor aos meios de comunicação (Wolf, 1987). No final dos anos sessenta, o pensamento de Macluhan, indicando a hegemonia do meio sobre a mensagem, era na verdade o auge de expressão e de reforço dessa postura funcionalista (Sousa, 1995).

Talvez essa postura tenha descoberto estratégias próximas de comunicação que até então não haviam sido pesquisadas, como o poder de influência dos meios de comunicação e a importância da persuasão também nos dias atuais, fatos que os filósofos da Antiguidade já haviam identificado.

Mas a preocupação com os efeitos e com o controle social de comportamentos decorrente deles, fez identificar mais uma vez a preocupação com uma comunicação instrumental, em que os fins justificam os meios, o que significa afirmar a hegemonia do emissor. A idéia de receptor passivo, objeto-fim da ação estratégica que foi planejada, leva a uma prática denominada exatamente funcionalista, uma lógica da comunicação-função de razões estéticas, éticas, políticas e mercadológicas de uma única via, a do emissor.

Recorde-se que toda essa experiência se desenvolveu no contexto de uma formação capitalista urbano-industrial emergente, em que os meios de comunicação foram marcados pela atuação diante de grandes públicos, por exemplo, a televisão aberta ou generalista, após os anos cinqüenta. E com essa experiência teve início o seu contraponto, isto é, o debate sobre o efetivo lugar social dos meios de comunicação no comportamento de jovens, no aumento da violência, etc. O questionamento direcionou-se não para o emissor, oculto nas estratégias de produção, mas para a comunicação que se tornou visível por suas programações, canais, veículos e estratégias.

Na área da educação, um dos principais impactos do uso generalizado dos meios de comunicação na vida social foi exatamente o desconhecimento do seu real significado tanto na vida individual quanto coletiva, na ampliação ou não do conhecimento, na definição de padrões estéticos e morais. Os meios de comunicação foram se colocando de forma conflitiva, às vezes dúbia, às vezes oposta, ao que então era definido pela escola, igreja e família.

Esses "efeitos educativos não buscados", até hoje, colocam-se como um desafio, como lembra Orozco Gómez:

Ainda que atualmente para muitos investigadores da comunicação a tradição de estudos dos efeitos seja considerada anacrônica, continua sendo uma perspectiva popular; sobretudo entre educadores e pais de família que buscam saber como os meios impactam e afetam gerações jovens. (in Orozco Gómez [org.], 1994. p. 9)

Talvez as relações entre escola e *media* tenham descoberto suas primeiras dificuldades a partir dessa postura. Se de um lado seduziam, as novas tecnologias de comunicação no meio social também estimularam espaços diferentes de ação, um, o da escola, outro, o da sociedade externa à escola. O uso na escola dos diferentes *media* também perpassou esse

crivo, o do conhecimento prévio e do controle de sua utilização. As vinculações mais intrínsecas entre a imprensa escrita, o rádio e a atividade escolar, e menos intrínsecas com a televisão e outras expressões de imagem eletrônica, reforçam a hipótese de que a impossibilidade de controlar a utilização dos meios de comunicação, dificulta também o seu aproveitamento, podendo ocasionar a resistência a eles e mesmo a sua recusa.

No entanto, se esses “efeitos não buscados” dos meios de comunicação aguçam ainda hoje a sociedade como um todo, desde as instituições sociais básicas até mesmo a pluralidade dos atores sociais da sociedade civil e do Estado, é no âmbito mesmo da atividade escolar que a questão também toma outros contornos.

O conhecimento da gramática de produção técnica da imprensa, dos jornais e textos, e, igualmente, da gramática de uso de tecnologias voltadas ao som, facilitaram sua utilização na atividade escolar, ainda que como instrumentos complementares da ação pedagógica. Já outras tecnologias, dentro e fora do espaço escolar, têm, na dificuldade de seu manuseio, uma das razões conflitivas de seu uso. Os esforços na relação TV/ensino-aprendizagem têm esbarrado na dificuldade de não se utilizar a TV apenas para reproduzir, a distância, a sala de aula. Não foi superada ainda a passagem do domínio da tecnologia de produção audiovisual, a parte do *hardware*, pela descoberta de suas linguagens, por exemplo, a descoberta da linguagem televisiva em educação e não apenas a reprodução da linguagem televisiva comercial na escola e na sala de aula.

No entanto, talvez a influência mais marcante da postura empírico-funcionalista em comunicação na atividade educacional, além da resistência e do receio que provocou diante do significado do uso dos meios de comunicação, esteja na própria definição de como diferentes formas do saber podem ter ou não o concurso da comunicação mediática na relação ensino/aprendizagem.

Orozco Gómez, apoiado em filósofos da educação, lembra que os âmbitos cognoscitivos possivelmente afetados pela mediação dos meios de comunicação estendem-se, pelo menos, em três direções:

Habilidades, conhecimentos e crenças. As habilidades implicam um saber prático, o saber fazer. O conhecimento implica um saber mais conceitual, um saber o quê. E as crenças fundamentalmente significam crer em algo que possa ser independentemente do saber acerca desse algo ou de saber fazê-lo. Esses âmbitos ou domínios cognoscitivos envolvem diferentes processos mentais. O saber como implica o desenvolvimento de destrezas; o saber o quê supõe o aumento de informações e conceitos; e o crer em algo supõe uma avaliação do sujeito cognoscente. (1994, p.21, destaques do autor)

É bem verdade que o uso dos diferentes meios de comunicação pode ser mais imediatamente possível nas dimensões do saber operacional, nas significações diante do desenvolvimento de destrezas, e essa parece ter sido uma das vertentes pela qual a relação da comunicação com a educação mais se desenvolveu. As dificuldades diante do “saber o quê” e

mesmo diante do “crer em algo”, pelo menos no âmbito da atividade educacional, se de um lado enfrentam a complexidade da gramática tecnológica dos *media*, parecem indicar, por outro lado, algo que se confunde com resistência, a recusa à sua presença também como componente do pensar e do crer. É como se a recusa aos meios de comunicação envolvesse uma silenciosa resistência ao seu concurso como real produtor de efeitos nesses domínios do saber.

O aceitar e o recusar a instrumentalidade dos meios de comunicação na atividade educacional, dentro e fora do âmbito escolar, parecem estar muito ligados à própria dúvida do poder social da comunicação mediática em seus efeitos, planejados ou não.

Comunicação e ideologia

Na prática social da comunicação na América Latina, a influência da postura empírico-funcionalista ainda é marcante, reavivada pela dúvida permanente que os próprios funcionalistas levantaram e cujas respostas não se efetivaram: o conhecimento das reais possibilidades de influência dos meios como propiciadores de efeitos não só comportamentais-individuais como político-ideológicos coletivos.

É no mesmo período da metade deste século que também se acentua a dúvida sobre o poder libertador da técnica na vida humana. O sonho alimentado no século passado, quanto à presença da técnica para a libertação e a emancipação do homem, começava a ser questionado. Afinal, não só as duas grandes guerras mundiais não levaram a isso, como todo o processo político do pós-guerra, especialmente a guerra fria, conduziram ao questionamento do próprio modelo de sociedade em que imperava o poder da técnica, como exemplo já da própria industrialização que alimentava o desenvolvimento do capitalismo. O apelo às categorias estruturais de explicação da vida individual, tanto pela psicologia, quanto pelas diferentes formas de organização da cultura e da vida social, fazia ressurgir a busca da compreensão da estrutura do todo como determinante da relação com o particular. O peso das estruturas sociais e econômicas, como categorias explicativas da vida social, justificava as posturas que então começaram a surgir a partir da economia, da antropologia e da sociologia.

Esse contexto social mais amplo, coincidindo com o avanço dos meios tecnológicos de comunicação, tornou evidente a sua relação: os meios de comunicação não estavam dispersos à mercê de emissores isolados ou particulares, faziam parte de um todo social definido a partir da compreensão do próprio sistema capitalista que os engendrava.

Os estudos frankfurtianos, envolvendo a análise dos meios de comunicação na compreensão das contradições da sociedade como um todo, foram um dos principais vetores pelos quais se configurou a análise da comunicação mediática contemporânea. Nos países do terceiro mundo, no contexto da superação do subdesenvolvimento, o significado dessa análise extrapolou a dimensão exclusivamente crítico-interpretativa, para orientar conduções práticas de busca de transformações, de mudanças e de revolução social (Giroux, 1986).

A vinculação dos meios de comunicação ao processo de dominação capitalista que regia o sistema socioeconômico trouxe-lhes o significado de parceiros dessa ideologia, instrumentos de sua dominação: os meios de comunicação eram vistos como agentes instrumentais da dominação em diferentes formas e objetos, de ordem estética, moral e político-social.

A rejeição a essa dominação, encaminhada pela tomada de consciência, pela fuga à alienação, foi um dos principais caminhos pelos quais família, igreja, escolas, partidos e demais instituições se engajaram: a relação com os meios de comunicação expressava mais do que uma relação neutra em face do lazer e da informação; ao contrário, expressavam interesses sistêmicos que cabia conhecer e combater.

Deriva daí um duplo movimento no âmbito escolar: se essa postura reforçava a desconfiança em relação aos meios de comunicação, desconfiança já introduzida pela postura empírico-funcionalista, ela se desloca agora para a procura de sua participação-superação-denúncia, sobretudo no âmbito da atividade extra-escolar. A escola passa a ter uma razão a mais para desconfiar do uso dos meios de comunicação, dado o seu caráter político-instrumental; uma razão a mais para sedimentar a visão de comunicação por demais centrada na significação imediata dessas mesmas tecnologias de comunicação.

A discussão sobre o conteúdo do saber veiculado na esfera escolar deve-se antes à participação nesse processo social de questionamento do sistema social mais amplo, do que a uma redescoberta do uso político dos meios de comunicação no interior das práticas de educação escolar.

É bem verdade que esse movimento de abertura da atividade escolar para o social contextual e estrutural se ampliou. Mas a relação de dúvidas e receios sobre o significado da presença da comunicação mediática no processo social parece pouco alterada até hoje.

Talvez resulte de tal processo um quadro hoje aparentemente contraditório: a escola e o saber daí derivado e acumulado foram tendencialmente se abrindo para as práticas transformadoras da vida social dentro e fora do espaço escolar; no entanto, o lugar dos *media* nesse processo continuou sendo instrumental, pouco entendido em seu papel também político e pedagógico, e quase nada redescoberto ante o que o de fato significa, esse novo processo comunicacional sendo gerado e gerido na sociedade.

De alguma forma, mantém-se uma comunicação vista só pelo lado do emissor, agora, também emissor sistêmico, agente do sistema social; uma comunicação instrumentalizada porque restrita aos meios para obter efeitos (postura empírico-funcionalista) ou meios para conscientização diante da dominação (postura ideológica); uma comunicação que se mostra partida entre o seu lugar fora da escola, cada vez maior e ampliado, e o seu lugar dentro da atividade escolar ainda a ser descoberto, especialmente no que refere à televisão.

A COMUNICAÇÃO REVISITADA

No início dos anos oitenta, começaram a se evidenciar estudos dando conta de novos modos de compreender o processo social da comunicação contemporânea. Talvez caminhos tímidos como proposições, mas baseados em constatações significativas de que as posturas fundadoras em comunicação mostravam-se insuficientes para análise de muitos dos processos que então se expressavam na prática da comunicação. Buscava-se superar o dualismo explicativo disponível em comunicação e representado ora pela instrumentalidade dos efeitos buscados, ora pela determinação do olhar ideológico (Martín-Barbero, 1995; Silva, 1995).

Comunicação e negociação de sentidos

Há uma expressão de Martín-Barbero que se tornou representativa dessa ruptura, expressão já por demais citada, mas sempre instigante:

- a. a comunicação é questão de cultura, culturas, e não só de ideologias;
- b. a comunicação é questão de sujeitos, atores e não só de aparatos e estruturas;
- c. a comunicação é questão de produção e não só de reprodução (1995, p. 150).

Um bom número de questões está implícito nessa expressão. De um lado, recusa-se a análise da comunicação a partir apenas do emissor, procurando-se buscar novas formas de relação que resgatem o lugar do receptor como ator social. O processo da recepção mediática confunde-se, pois, com o próprio campo do sujeito em comunicação. Por outro lado, nas afirmações de Martín-Barbero, está indicada a recusa à uniteralidade do olhar apenas com base nas estruturas e nos sistemas mais amplos que sustentam a vida social. Contrapõe-se a importância também das práticas sociais e culturais em que se objetiva a construção diária do sentido da vida individual e social. Assim, se não há a recusa do lugar estruturante do sistema social e das ideologias que lhe dão sustentação, resgata-se a autonomia da cultura, vista não mais como serva da ideologia, mas como campo no qual sua autonomia pode se revelar na sua capacidade criativa, ressignificadora e determinante da vida cotidiana.

Essas orientações, pois, fluem para uma percepção da comunicação estreitamente vinculada a práticas cotidianas da vida social, como um deslocamento do olhar pelo qual se analisa o processo da comunicação, não só do emissor mas também do receptor; tanto do sistema ideológico quanto das práticas culturais. Essa vertente de indagação situa-se dentro do que vem sendo denominado estudos culturais aplicados à comunicação social.

A sua significação em comunicação mostra-se instigante quando propõe que a comunicação seja analisada segundo as mediações que a envolvem, mais do que apenas pelos meios de que se serve. O título do trabalho de Martín-Barbero (1997) a respeito é significativo desta proposição: *Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia*.

A superação dos modelos explicativos, advindos das posturas fundadoras, está exatamente na compreensão da comunicação como um processo social compartilhado e mediado pelos meios de comunicação, mas não determinado só por eles. Processo compartilhado por uma prática de vida cotidiana na qual se dá a presença de uma pluralidade de mediações, que se constituem como quadro e cenário contextual em que os agentes sociais individuais se reencontram com o social ressignificando não só o cotidiano imediato mas também o que lhe é proposto pelas estruturas sociais sistêmicas, inclusive aquelas representadas pelos meios de comunicação, suas programações, intentos comerciais, apelos à ficção e à realidade.

O modelo gramsciano de hegemonia dá suporte a essa idéia de que a construção social da vida cotidiana não é determinada *a priori*, mas é circunstancial e negociada na pluralidade de atores e situações de vida, na pluralidade das condições econômicas que fazem as desigualdades sociais, derivando daí a própria condição de negociação nas relações sociais. A comunicação, ainda que fundamentada na presença exaustiva dos *medias*, envolve o processo de significação e ressignificação dos sentidos da vida enquanto direções e valores do pensar e do agir cotidiano. E assim, o espaço da vida cotidiana, o dos *media*, e o do próprio sistema social estruturante constitui, na verdade, o espaço social de permanente negociação dos sentidos da vida. O receptor individual dos meios de comunicação não se situa diante da determinação de veículos de comunicação, mas se coloca como um ator individual diante de um espaço de alteridade social em que os meios de comunicação são um dos componentes e não o seu determinante único. "O emissor e o receptor se situam [...] não tanto com relação a um canal, a um meio, porém com relação a necessidades e problemas" (Martín-Barbero, 1983. p. 6).

Verifica-se, assim, que o campo das mediações sociais ultrapassa o dos meios e veículos porque não se resume a eles. Ainda que contemporaneamente baseado em estudos de Willians (1969), o conceito de mediação não tem ainda uma definição rigorosa e final nos estudos culturais latino-americanos (Monedero, 1994), mas vem traduzindo todo o esforço de identificar e captar as múltiplas ações, situações, tecnologias e circunstâncias que se colocam como categorias estruturantes do modo de ser e de viver das pessoas, num tempo e espaço dados, ou seja, os sentidos sociais estruturantes da vida num contexto dado (Orozco Gómez, 1994).

É possível comparar essa linha de esforços com a de Heller, que, há mais tempo, e em outro contexto teórico, explicitava:

A vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade). Essa hierarquia espontânea possibilita à individualidade uma margem diferente em cada caso [...] ainda com as palavras de Goethe podemos chamar "de condução de vida" a construção dessa hierarquia da cotidianidade efetuada pela individualidade consciente [...] "a condução da vida" supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se da realidade a seu modo e impor a ela a marca de sua personalidade. (1972. p. 40)

Há, pois, uma aproximação entre o conceito de mediações em comunicação, como indicado a partir dos estudos culturais, e a proposição de Heller sobre os processos de "condução da vida" como mecanismos de hierarquização consciente da vida cotidiana.

O deslocamento da comunicação, de seus meios para as mediações, coloca as últimas exatamente como parceiras de um processo social que é resgatado como sendo o que de fato se entende como comunicação como agente construtor de um processo interativo, de uma alteridade social que se traduz no tempo e no espaço do que se denomina um tecido social.

Comunicação: espaço público

A perspectiva da comunicação social, como esforço de negociação de sentidos, vem sendo desenvolvida, no Brasil e na América Latina, envolvendo as contribuições de pesquisadores vinculados aos estudos culturais ingleses (Williams, 1969; Hall, 1980). É igualmente interessante aproximar aqui tais estudos de uma outra preocupação de pesquisa voltada para a dimensão do espaço público político e social contemporâneos. Essa aproximação envolve o pressuposto de que as práticas culturais criadoras de significação na vida social, ao lado daquelas derivadas da própria configuração do sistema social, estão no contexto histórico de um espaço de alteridade social, ou seja, um espaço público de socialização e estruturação dessa mesma alteridade. As práticas de vida são localizadas e datadas, influenciadas por esse contexto de espaço e tempo, tanto quanto o que se torna público ou não, política e socialmente.

Habermas (1984) dissecou longa e profundamente a questão, desde a Antigüidade grega até o período burguês do final do século passado. Entende ele que o sonho acalentado, desde os gregos, de um espaço social de debate público e coletivo das idéias sobre a vida social é cada vez mais impossível hoje não só pela complexidade e extensão dos agentes sociais da sociedade moderna, como pela vinculação de interesses econômicos que marcam a construção de idéias dentro da sociedade. A opinião pública, fundamental nesse desejado espaço público, já não é produzida livremente e, sim, pelo jogo de interesses econômicos que permeia seus agentes e seus veículos de comunicação.

O comum social estaria, na qualidade de um coletivo, inviabilizado por tantos diferentes interesses, assim como por experiências históricas que mostram a sua vulnerabilidade, como ocorreu no período nazista (Arendt, 1983).

Estudiosos contemporâneos concordam que hoje essa formulação de um espaço público, de fato, é impossível. Como expressar o comum, no espaço público, numa sociedade globalizada e com territórios demarcados ao mesmo tempo? Como caracterizar o comum numa sociedade marcada pela desigualdade e pela pluralidade (Miège, 1992)?

No entanto, à medida que as demandas sociais a serem satisfeitas pelo Estado não vêm sendo preenchidas, criam-se não só novos mecanismos de luta por sua obtenção, como por exemplo, os novos movimentos sociais, mas surgem também outros agentes de repre-

sentação desses interesses. A representatividade política está cada vez mais presente nas questões sociais, e cada vez mais o espaço público deixa de ser um espaço apenas político para se caracterizar como social.

No contexto de uma sociedade desigual e plural, marca da sociedade democrática, um novo espaço público cada vez mais se explicita como lugar de expressão de conflitos, em suas diferentes formas e motivações. A impossibilidade gestora do Estado, quanto a essa pluralidade de conflitos, cria mecanismos novos de pressão para a sua execução. Os diferentes meios de comunicação podem ser vistos como espaço emergente desses conflitos, traduzindo também a desigualdade e a dominação entre os seus atores. Não é o espaço do consenso, mas do conflito, não é o espaço do comum sonhado, mas o de negociação do que é oscilante, instável e mutável (Vattimo, 1992).

A possibilidade de a sociedade mediática vir a representar esse papel social de negociador público dos conflitos é uma questão polêmica, mas traz um novo modo de se perceber a comunicação, não mais pela ação instrumental dos seus veículos, mas pelos processos interativos que podem gerar o seu lugar na construção de um novo modo de ser social; um novo processo estruturante do poder social pela comunicação, alterando papéis semelhantes que ontem foram exercidos pela igreja, pela escola, ou pelas ideologias políticas.

INDICAÇÕES FINAIS

Os diferentes aportes trazidos, em forma de ensaio sobre as possibilidades da comunicação em educação, e baseados na revisão do modo como o processo social da comunicação foi se dando e sendo interpretado ao longo da história recente, podem propiciar pistas novas para essa mesma relação. Primeiro, caracteriza-se de alguma forma, não só neste trabalho mas também em diferentes autores e pesquisadores, o reconhecimento da presença de tecnologias que exercem papel estruturante no processo de ser e tornar visível a comunicação e, também, a percepção de que a comunicação antecede e supera a permanência desses meios. Por outro lado, esse outro espaço de visibilidade da comunicação se identifica, hoje, em seu lugar na construção da alteridade social, ou seja, pelo modo como o tecido social se constrói num tempo dado. É essa a perspectiva que sustenta o título dado ao presente ensaio ao configurar o estudo da comunicação privilegiando as mediações frente a uma análise restrita aos meios.

É nesse momento que a proposta dos estudos culturais de comunicação, como espaço de negociação de sentidos, se coloca de forma inovadora. Isso também se dá junto ao processo educacional. Talvez a escola consiga, do mesmo modo que a comunicação como processo social, ultrapassar a idéia de tecnologias da comunicação como sendo determinantes do seu lugar social. A compreensão da escola e da comunicação como construtoras de significação da vida social, apesar dos meios ou devido a eles, dá-lhes novas razões de parceria.

Essas pistas sugerem novos olhares sobre a relação comunicação e educação e merecem ser aprofundadas em diferentes perspectivas. De um lado, ao privilegiar a presença das práticas culturais como componentes do jogo de poder dentro da sociedade, essas perspectivas também situam a comunicação como um novo e fundamental espaço de relações sociais: ora como espaço de negociação de sentidos na vida cotidiana e que possibilita entender por que a relação das pessoas com os meios de comunicação é sempre ativa, há sempre algo sendo negociado, significado e ressignificado; ora como mediação dentro do espaço social mais amplo, o espaço público das relações sociais, e ainda que fragmentado e diversificado, mas onde hoje circulam não só a informação como diferentes formas do saber social, diferentes expressões do mundo das emoções e da construção simbólica da vida social. E como tal, a comunicação é componente da construção de um novo espaço político.

O aprofundamento das pistas aqui indicadas necessariamente deverá envolver a análise de diferentes práticas educacionais contemporâneas em que a presença da comunicação foi de alguma forma vivenciada e refletida e que não foi aqui contemplada.

Ressalte-se ainda que tais pistas, aqui inicialmente indicadas, mais do que apontar e delimitar diferenças e distinções nos campos de atuação e competência da escola e dos *media*, proporcionam refletir sobre o que lhes é comum, ou seja, a pluralidade de mediações que os envolvem. É reconhecer que o receptor dos *media* é o mesmo que é aluno na escola, num fluxo marcado pelo conflito de sentidos sendo atribuídos à vida, no tempo e espaço, isto é, a gestão de um único e mesmo processo conflitivo de "condução da vida", na expressão de Heller.

Em estudos contemporâneos, envolvendo a análise da recepção a produtos mediáticos, isso vem sendo evidenciado: as práticas de recepção na verdade são espaços de alteridade social, de manifestação do estar junto coletivo, de busca do pertencimento a um mundo simbólico social, no qual se negociam necessidades e desejos, ainda que sob tensão, sob processos de dominação e sob impactos de apelos mercadológicos (Souza, 1997). É nessa perspectiva que Canclini aponta que o próprio consumo de bens é precedido por outro que o explica, o consumo cultural (1995). São práticas de recepção mediática que deixam entrever "um não dito" que precisa ser expresso, tanto quanto a necessidade de "um ser ouvido", em diferentes direções e intensidade.

O reconhecimento desse espaço público de mediação que cabe à escola e aos *media* resgata-os como agentes construtores da subjetividade, de novas formas de construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, H. *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, Universitária, 1983.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- FLICHY, P. *Una história de la comunicación moderna*. México: GG MassMedia, 1993.

- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Brasileiro, n.76, 1984.
- HALL, S. "Encoding/Decoding", *culture medias, language: working papers in cultural studies*. Londres: Hutchinson, 1980.
- HELLER, A. *Cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, M. W. (org.). *Sujeito o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. Comunicación Popular y los modelos transnacionales. *Revista Chasqui*, Quito, n.8, p.6, 1983.
- _____. *Dos Meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. *Pré-Textos*. Colômbia: Centro Edit. Universidad del Valle, 1995, p. 150.
- MIÈGE, B. *El pensamiento comunicacional*. México: Universidad Iberoamericana, 1996.
- _____. *La Sociedad conquistada por la comunicación*. Barcelona: ESRP/PPU, 1992.
- MONEDERO, C. H. Un Salto no dado: de las mediaciones al sentido. In: OROZCO GOMÉZ, G. *Televidencia*, México, 1994. (Cuadernos de Comunicación y Práctica Sociales)
- OROZCO GOMÉZ, G. La Recepción televisiva desde el modelo de efectos de los medios, In.: OROZCO GOMÉZ, G. (org.). *Televidencia*, México, 1994, n. 6. (Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales)
- RAYMOND, W. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.
- SARTORI, G. *Homo Videns*. Madrid: Taurus, 1998.
- SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUSA, M. W. *Recepção e Práticas Públicas de Comunicação*, São Paulo, 1997. Tese (dout.) ECA/USP.
- _____. Recepção e comunicação: a busca do sujeito, In.: SOUSA, M. W. *Sujeito o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- VATTIMO, G. *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio de Água, 1992.
- WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.
- WOLF, M. *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Presença, 1987.