

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO
COMUNICAÇÃO SOCIAL – PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Fernando Zatz

ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NO ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO:
estudo de caso sobre o diálogo e a Geração Z no Colégio Israelita Brasileiro.

Porto Alegre

2014

Fernando Zatz

ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NO ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO:

estudo de caso sobre o diálogo e a Geração Z no Colégio Israelita Brasileiro.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. André Iribure Rodrigues

Porto Alegre

2014

Fernando Zatz

ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NO ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO:

estudo de caso sobre o diálogo e a Geração Z no Colégio Israelita Brasileiro.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, pela Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. André Iribure Rodrigues

Conceito:

Data de aprovação:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. André Iribure Rodrigues

Orientador

Prof^a. Ms^a. Ana Cristina Cypriano Pereira

Examinadora

Prof. Ms^a. Paula Caroline Schiffino Jardim Passos

Examinadora

As crianças são os homens do futuro.
Quer dizer que eles existirão um dia,
mas por enquanto é como se ainda não existissem.
Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos.
Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira.
Por que nos mandam aguardar, e o quê?
E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice?
Não desperdiçam levemente as suas forças?
Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas?

Janusz Korczak

RESUMO

Esta monografia se apropria dos debates acerca da inter-relação entre as áreas científicas da Educação e da Comunicação para que fundamentem a investigação sobre a diversidade das relações comunicacionais do ensino médio contemporâneo. Para contextualizar esta etapa do ensino, foram investigadas as novas formas de se relacionar com o conhecimento a partir da Cibercultura sob a perspectiva da Geração Z, que representa o atual corpo discente. Além da investigação teórica, este trabalho faz um estudo de caso do Colégio Israelita Brasileiro para reconhecer, organizar e analisar um Ecossistema Comunicativo de forma empírica. Por fim, através da confrontação da abordagem prática com a fundamentação teórica, o trabalho se propõe à generalização dos questionamentos ao identificar os principais desafios para os processos de ensino-aprendizagem escolares e aponta alternativas fundadas no diálogo e nos atributos da Geração Z, das quais se destacam: a importância dos espaços transdisciplinares; o estímulo à docência orientadora e a inclusão das tecnologias de forma estratégica.

Palavras-chave: Diálogo. Comunicação. Educomunicação. Ecossistema Comunicativo. Geração Z.

ABSTRACT

This study uses the theoretical debate about the interrelation between the academic fields of Education and Communication as its foundation to research the diversity of communicative relations on contemporary high school. In order to contextualize said schooling level, the new manners of relating towards knowledge are investigated, basing ourselves on Cyberculture from the perspective of the Z Generation, which represents the present student body. Besides the theoretical investigation, a case study is presented in order to recognize, organize and analyze empirically the Communicative Ecosystem. Lastly, through the confrontation between practical approach and theoretical research, this work addresses a wider perspective of questionings by identifying the main challenges for a school's teaching-learning processes and points out alternatives based on dialogue and the Z Generation's characteristics, mainly about the importance of transdisciplinary spaces, of stimulating teaching as guidance and of strategic implementation of technologies.

Keywords: Dialogue. Communication. Educommunication. Z Generation. Communicative Ecosystem.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 INTER-RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	9
2.1 CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO ..	9
2.1.1 <i>Diálogo e Relação: as bases para a inter-relação entre as áreas</i>	11
2.2 O CONHECIMENTO NA CRISE DA MODERNIDADE.....	14
2.2.1 <i>O papel do conhecimento na sociedade contemporânea</i>	17
2.2.2 <i>Características iminentes do Ecosistema Comunicativo contemporâneo</i>	21
2.2.3 <i>A realidade móvel</i>	24
2.3 GERAÇÃO Z: NATIVOS DIGITAIS	26
2.3.1 <i>A geração Z nos ambientes educativos</i>	29
2.4 EDUCOMUNICAÇÃO: ÁREA DE INTER-RELAÇÃO	32
2.4.1 <i>Uma abordagem educomunicativa para o Ensino Médio</i>	34
3. ECOSISTEMA COMUNICATIVO NO COLÉGIO ISRAELITA BRASILEIRO ...	37
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
3.1.1 <i>Estratégia e Fontes de Evidência</i>	39
3.1.2 <i>Universo da Pesquisa: Colégio Israelita Brasileiro</i>	41
3.2 ANÁLISE DOS DADOS	42
3.2.1 <i>Análise da Filosofia Educacional</i>	43
3.2.2 <i>Ecosistema Comunicativo do CIB</i>	46
3.2.3 <i>Desafios para um ensino médio que pretende dialogar com a Geração Z</i>	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	67
ANEXO A - Valores Institucionais do Colégio Israelita Brasileiro.....	67
ANEXO B - Projetos da Mandala Educativa	68
ANEXO C - Jaé - Jornal Albert Einstein.....	69

ANEXO D – Ementa Disciplinar do CIB.....	70
ANEXO E – Autorização de Utilização da Entrevista - Adriana Beatriz Gandin	71
ANEXO F– Autorização de Utilização da Entrevista – Iury Carmo de Melo Wald.....	72

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia se posiciona na inter-relação entre os campos da Educação e Comunicação voltando-se à relevância da comunicação no contexto escolar, cujo desafio principal se encontra essencialmente na promoção da convivência produtiva entre os públicos internos.

Segundo pesquisa nacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de 2008, metade dos alunos brasileiros de ensino médio acredita que entre os principais problemas da educação estão os *alunos desinteressados*. Recente pesquisa da Fundação Getúlio Vargas¹ (2009) também chamou a atenção para a falta de interesse dos jovens no ambiente escolar: ela demonstrou que 40% daqueles que abandonaram a escola o fizeram por falta de interesse, enquanto 27% por necessidade de trabalhar e 10% pela falta de escolas. Percebemos que os problemas da educação não se encontram apenas na democratização do acesso às escolas, mas na necessidade de tornar o jovem interessado e ativo nos processos de ensino-aprendizagem. Como disse a coordenadora de educação da UNESCO no Brasil, Maria Rebeca Otero² (2003): “O aluno está na sala de aula, mas não aprende”.

Em outra pesquisa no ensino médio, a Ação Educativa (2008) investigou a realidade paulista para entender quais atitudes, na perspectiva dos alunos, os professores devem tomar para melhorar o ambiente da sala de aula. As respostas demonstraram a importância de se pensar a Comunicação no contexto escolar, já que as seguintes atitudes foram as mais votadas: realizar aulas mais dinâmicas e práticas (29%); respeitar mais os alunos (21%) e dialogar mais com os alunos (11%). É justamente neste contexto, de torná-los mais interessados com os processos de aprendizagem, que a abordagem da Comunicação na Educação se faz necessária.

Diante desse desafio, este trabalho se ambienta na realidade da escola contemporânea frente à juventude que está em sala de aula. Por isso, o objeto de estudo escolhido foi o da gestão comunicacional no ambiente escolar e, para um recorte mais sucinto, definiu-se o ensino médio, com jovens entre 15 e 17 anos, como contexto a ser investigado.

Aqui cabe ressaltar que este trabalho não investiga nem a comunicação da instituição escolar para o público externo, em uma perspectiva de Marketing, nem foca sua pesquisa na

¹ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1169/motivos-da-evasao-escolar/>> Acesso em: 25 de mar. de 2014.

² Disponível no site da Deutsche Welle em <<http://dw.de/p/1AyV1>>. Acesso em 18 de abr. de 2014.

gestão dos profissionais da escola, sob uma perspectiva de Recursos Humanos. O que interessa é a organização dos diferentes espaços de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da Comunicação.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é **investigar a inter-relação entre Comunicação e Educação no contexto escolar de ensino médio** com a intenção de cumprir uma série de objetivos específicos: i) contextualizar a escola com as novas formas da sociedade contemporânea de se relacionar com o conhecimento; ii) apontar as características da atual juventude no ambiente escolar; iii) identificar, organizar e reconhecer as principais áreas de intervenção escolar através de práticas educacionais; iv) apontar caminhos e questionamentos para a promoção do diálogo e dos processos de ensino-aprendizagem no ensino médio.

Este trabalho se estrutura na fundamentação teórica separada em quatro estudos: o epistemológico da inter-relação entre Educação e Comunicação; o das novas formas da sociedade contemporânea de se relacionar com o conhecimento; o das principais características da juventude contemporânea como educandos; e o organizacional que separa e promove áreas de intervenção no contexto escola.

Para aproximar a fundamentação teórica à prática educativa, foi escolhida a metodologia do Estudo de Caso, na qual o Colégio Israelita Brasileiro de Porto Alegre foi escolhido por ser uma escola tradicional e que se posiciona como uma escola inovadora, principalmente através da inserção das tecnologias em sala de aula.

Além do capítulo introdutório, o trabalho se estrutura em outros três capítulos. O segundo é o da fundamentação teórica que inicia uma aproximação epistemológica dos campos ao apresentar o diálogo como conceito de inter-relação entre as áreas; em seguida, são exploradas as novas formas de se relacionar com o conhecimento a partir da crise da Modernidade e da análise da juventude contemporânea sob uma perspectiva geracional; por fim, apresenta-se a Educomunicação e suas áreas de intervenção no contexto escolar. O terceiro capítulo faz o Estudo de Caso e se divide em duas etapas: apresentação dos procedimentos metodológicos e análise dos dados que se faz através da abordagem empírica articulada com a fundamentação teórica. Por fim, o quarto capítulo faz as considerações finais do trabalho, recorrendo às etapas da investigação e apontando os objetivos alcançados.

2 INTER-RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Este capítulo explora as relações entre Comunicação e Educação através de diferentes perspectivas. Primeiro, a partir de um paralelo epistemológico entre os estudos da recepção e as teorias do currículo. Em seguida, analisa a estrutura dialógica como espaço de inter-relação entre as áreas.

Após esta etapa, aborda-se a emergência tanto de novas formas de se relacionar com o conhecimento (LÉVY, 1999; CASTELLS, 2000) como a de uma nova geração de jovens: a Geração Z que se posiciona como posterior ao contexto de crise da Modernidade (VEEN, VRAKING, 2009; TAPSCOTT, 2009).

O capítulo termina ao apresentar uma área relativamente nova do saber científico, chamada Educomunicação, que além de colaborar com a fundamentação teórica na inter-relação entre as áreas, propõe uma abordagem prática para a gestão escolar.

2.1 CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

O paralelo entre as áreas pode ser observado a partir da estrutura dialógica de ambos os campos. A partir do levantamento bibliográfico, identificou-se que a perspectiva dos estudos de recepção na Comunicação é uma possibilidade de concordância com os processos educacionais e, mais especificamente, com as teorias do currículo.

Para Jacks e Escosteguy (2005), recepção se trata da comunicação enquanto relação dos meios com suas audiências. Portanto, o estudo da recepção está invariavelmente vinculado à Comunicação em oposição a ser considerada uma nova área do saber.

A recepção está no ambiente acadêmico da Comunicação desde os princípios da década de 1920. Nesta época, segundo Jacks e Escosteguy (2005), o polo da emissão foi amplamente privilegiado, sob a perspectiva de analisar o receptor via os efeitos das mensagens enviadas.

Na Comunicação, um dos primeiros “modelos”, por exemplo, foi o de Shannon e Weaver (1949), chamado de “Teoria Matemática da Comunicação”, que analisava a capacidade de transmissão de informação de forma linear, descartando o contexto. Segundo Schuller (2009, p.4), “tratava-se ainda de um modelo físico, mecanicista, da comunicação”.

A partir da década de 1970, no entanto, houve uma mudança de paradigma: “[...] a recepção começa a ser concebida como ativa, admitindo-se a participação dos sujeitos na reconstrução dos significados das mensagens.” (BACCEGA; GUIMARÃES, 2006, p.409). É

justamente a mudança para uma abordagem que considera o interlocutor como elemento relevante nos processos comunicacionais que se faz a relação com a Educação.

As teorias do currículo, da Educação, são definidas por Silva (2010) como as escolhas por quais conhecimentos devem ser ensinados na escola. Esse conhecimento “está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (SILVA, 2010, p.15).

Segundo Silva (2010), a teoria do currículo obteve força em época análoga aos primórdios dos estudos da recepção com a obra *The Curriculum* (1918) do americano John Franklin Bobbit que tratava a escola como um estabelecimento comercial ou industrial.

Tal como na indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (SILVA, 2010, p.22).

Em 1949, segundo Silva (2010), o americano Ralph W. Tyler lançou um novo modelo escolar que dava sequência ao de Bobbit³. Os princípios básicos para educação focavam em organização e desenvolvimento, com objetivos claros formulados em termos de definição de comportamento explícito para aprovação.

No entanto, na década de 70 as teorias críticas do currículo “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2010, p.30), resultando no surgimento de importantes livros como: *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1970) e *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* de Louis Althusser (1970).

Assim, tal qual a comunicação pode ser analisada, elaborada e até realizada sob a prerrogativa linear de emissor-mensagem-receptor, inquestionável na década de 20, a pedagogia também a pode fazer, sendo tal paradigma denominado por Paulo Freire (1987) de educação bancária, em que vige a opressão em contrapartida da liberdade.

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987. p. 33).

É justamente neste sentido, de questionar o paradigma da predominância do emissor e de posicionar o receptor como ativo no processo comunicacional, que se estabelece o vínculo

³ TYLER, Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago, 1949.

entre Educação e Comunicação. Segundo Baccega e Guimarães (2006), o modo como o professor concebe o aluno está diretamente conectado ao modo que a comunicação concebe o receptor. Afinal, o professor evidentemente pretende comunicar-se com seus alunos.

Contextualizada a relação inerente entre as áreas do saber e o semelhante contexto de mudança de paradigma, parte-se para a análise do diálogo como conceito fundamental para a relação entre as áreas.

2.1.1 Diálogo e Relação: as bases para a inter-relação entre as áreas

Conforme Baccega e Guimarães (2006), embora os meios de comunicação tecnológicos tenham grande importância na atualidade, inclusive como editores de realidades, a Comunicação vai além e trata de um *corpus* mais abrangente: a interação entre sujeitos e, para que essa interação aconteça, demanda-se dos sujeitos uma memória comum, pois “a comunicação está imersa na cultura. É uma prática cultural que produz significados, ou seja, a partir do que está e já é naquela cultura, ressemantizam-se os significados em cada ato de comunicação.” (BACCEGA, GUIMARÃES, 2006, p.410).

Neste sentido, Martín-Barbero (2014) diz que a porta de entrada da Comunicação à Educação está justamente na sua estrutura dialógica. Para ele, há comunicação “quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência de conviver, quando se constitui um *horizonte de reciprocidade de cada homem com os outros no mundo*.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 29, grifos do autor).

O papel do diálogo, no entanto, não pode ser levemente entendido como direto e imediato. Martín-Barbero (2014) afirma que a comunicação exige alteridade e impõe certa distância, é o que chama de mediação.

Entre os dois sujeitos, por mais próximos que se sintam, está o mundo em sua dupla figura de natureza e história. A linguagem é o *lugar do cruzamento* de ambos: enraíza o homem na terra, sobre a qual os homens forjaram a língua. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 30, grifo do autor).

Para Martín-Barbero (2014), pensar linguagem é simultaneamente concebê-la como feita de signos e como imbuída de símbolos: enquanto para a análise a linguagem é um sistema de signos, para aquele que fala a linguagem é uma mediação simbólica.

Assim, símbolos povoam o universo do homem que, frente à impossibilidade de acessar imediatamente as coisas, força-se a aceitar outra mediação através da decifração de

sentidos. Deste modo, o símbolo pode ser entendido como uma *provocação para pensar* e não como um resultado de referências externas. Por isso, para Martín-Barbero (2014), o símbolo é um enigma por natureza.

Derrida (1982) vai além e propõe o termo francês *différance* para definir a provocação constante do significado frente à irrealidade do significante. Silva (2010) exemplifica esse conceito com o ato de buscar definições em um dicionário: para cada definição, faz-se necessária mediação por outras palavras, que por sua vez também demandam outras e assim por diante. O termo de Derrida (1982) estende a noção de diferença proposta por Saussure (1996) que defendia que o significante não tem valor absoluto: ele só é o que é na medida em que se difere dos demais significantes. O termo *différance*, de Derrida (1982), estende “o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não exista nada que não seja diferença.” (SILVA, 2010, p.120). Segundo Derrida (1982), o enigma por natureza citado acima por Martín-Barbero (2014) é eterno, na medida em que a interpretação nunca sai do campo do significante.

Tal entendimento acerca da linguagem, brevemente analisado, propõe uma discussão sobre o conceito de diálogo. Para Martín-Barbero (2014), tal qual a linguagem, o diálogo não se constitui apenas no entendimento das atribuições do símbolo, mas também na própria constituição da subjetividade.

Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco em si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro. Daí que para fazer uma pergunta necessito assumir um pronome (eu) ao qual responde um outro (tu) e conformar o *nós* que faz possível a comunicação. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.33, grifo do autor).

Corroborando neste sentido a visão dialógica do ser de Martin Buber (2001), filósofo existencialista de origem austríaca. Em sua *filosofia da relação*, posiciona o diálogo no espaço entre o *Eu*, o outro e o mundo. Ciro Marcondes Filho (2008) aponta a importância da relação na constituição de ser *buberiano*:

Para ele, nem o Eu, nem o Tu estão no início de tudo; no princípio, está simplesmente a relação. A relação é o espaço “entre”, é esse ambiente comum, essa coisa que ata os homens numa interação social. (MARCONDES FILHO, 2008, p.95).

E a linguagem, para Buber (2001), atua neste espaço do *entre*, já que “a linguagem [...] não é conduzida pelo homem: antes, ela o conduz e o instaura no ser.” (MARCONDES FILHO, 2008, p.98). Porém, não é só através da palavra falada que o diálogo se constitui. O

grande aporte *buberiano* à comunicação está no diálogo enquanto ontologia: o ser - Eu - não existe sem o Tu. Ou seja, a relação e o diálogo não são simplesmente ferramentas ou potências para fins objetivos; são, afinal, as próprias formas de existirmos no mundo.

Assim, a filosofia de Buber (2001) é construída através de duas palavras-princípio: o Eu-Tu e o Eu-Isso. A primeira é ontológica e foi descrita acima: a relação caracterizada pela reciprocidade e confirmação mútua. Já a segunda é cognitiva, trata de quando experimentamos algo e de quando nos utilizamos de algo.

O que nos interessa aqui é posicionar a relação Eu-Tu como primordial, e a relação Eu-Isso como posterior. Buber (2001) acredita que não há uma separação simples e clara entre os dois tipos de relação. Para ele, toda relação Eu-Isso está sujeita a tornar-se uma relação Eu-Tu, assim como o inverso. Segundo o autor,

O ISSO é a crisálida, o TU a borboleta. Porém, não como se fossem sempre estados que se alternam nitidamente, mas, amiúde, são processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade. (BUBER, 2001, p. 36, grifos do autor).

A postura dialógica de Paulo Freire em sua vasta literatura converge em parte com a posição de Buber (2001) descrita acima. Para Freire (1987), “ninguém educa ninguém, nem ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comum mediados pelo mundo”, portanto o diálogo é “este encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...]” (FREIRE, 1985, p.45).

Então, assim como Buber (2001), o seu conceito de diálogo se encontra no espaço do *entre*, reconhecendo que o conhecimento só é possível através das relações. Porém, o que diferencia o pensamento *freireano* do *buberiano* é a dialogicidade como “essência da prática da liberdade” defendida por Freire (1987). Para Freire (1987), os homens através da dialogicidade, “pronunciam o mundo”, ou seja, tomam consciência do mundo através da linguagem. Neste sentido, apresenta o conceito de *palavra*, que através da linguagem pronuncia o mundo e que se constitui por dois elementos solidários: ação e reflexão. Por isso, a *palavra autêntica* é sempre práxis. Já a *inautêntica* é aquela que falta com uma das dimensões e destituída, portanto, de diálogo.

A pedagogia proposta pelo autor, então, prevê sempre uma comunicação problematizadora, para que os educandos e educadores, em comunhão, transformem a realidade através da *palavra autêntica*, baseada na tomada de consciência e na transformação social. Desta forma, comunicar-se está sempre a serviço de uma intervenção social que busca

transformar constantemente a sua realidade para alcançar a liberdade e sair da “concepção bancária” de opressão.

Neste ponto, encontra-se a diferença nas concepções do diálogo entre os dois autores abordados acima: na presença da finalidade política e libertação dos sujeitos na abordagem *freireana*. Então, enquanto para Freire (1985, 1987) o diálogo está a serviço do direito de todos a pronunciarem o mundo unindo ação e reflexão, sobretudo dos que vivem num sistema opressivo, para Buber (2001) não há intencionalidade, nem estratégias: é simplesmente o espaço do *entre*.

Machado (2009, p.71) diz que “a maior contribuição de Buber reside justamente na desconsideração da existência de uma relação direta entre o conceito de diálogo e o conceito de política”. Porém, a autora cita a crítica de Lima (2007)⁴, que define o diálogo *buberiano* como ingênuo por ser desprovido de sensibilidade política.

De qualquer forma, o essencial a este trabalho é a consideração da dialogicidade como uma ampla relação entre atores humanos, mediatizados pela linguagem, e que se comporta como a linguagem: como uma constante “provocação para pensar” (MARTIN-BARBERO, 2014).

É neste sentido que os próximos capítulos irão se desdobrar ao se afastar da epistemologia. O Ecossistema Comunicativo, que será abordado adiante, sugere que a relação entre as áreas de Educação e Comunicação vá além da simples imersão de tecnologias ou da manutenção de um direito à expressão. Ele preza por uma estrutura dialógica que provoca o coletivo ao conhecimento incessante.

2.2 O CONHECIMENTO NA CRISE DA MODERNIDADE

Antes de explorar as características da sociedade e dos jovens contemporâneos se faz necessária uma breve contextualização do momento de crise da modernidade e emergência de uma nova realidade que alguns postulam como pós-modernidade. Vale ressaltar que aqui não se tem a pretensão de definir uma inexata pós-modernidade, mas a de apontar suas principais provocações para a comunicação no ambiente escolar.

Lemos (2010) contextualiza a modernidade a partir da perspectiva *weberiana*⁵, atribuindo seu início ao século XVII, e a associando a crescente industrialização. Segundo Lemos (2010):

⁴ LIMA, Venício A. de. *Mídia: Teoria e Política*. 2ª ed. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2007.

⁵ Em referência ao Maximilian Karl Emil Weber, conhecido como Max Weber, sociólogo de origem alemã.

A modernidade é a expressão da existência de uma mentalidade técnica, de uma tecnoestrutura e de uma tecnocultura que se enraíza em instituições, incluindo toda a vida social na burocratização, na secularização da religião, no individualismo e na diferenciação institucionalizada das esferas da ciência, da arte e da moral. (LEMOS, 2010, p.62).

Já para Hall (2000):

O nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Iluminismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que ele foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento. (HALL, 2000, p.25).

Assim, a modernidade rompe com um sistema baseado em tradições e estruturas “que eram divinamente estabelecidas” (HALL, 2000) e adota um ordenamento do mundo voltado ao indivíduo, à racionalização e à produtividade, no qual tudo aquilo que serve de empecilho para o progresso é excluído. Soares (2000), no entanto, aponta que a sociedade foi obrigada a buscar na cultura da pós-modernidade referenciais mais adequados para as mudanças pelas quais as pessoas estão passando, já que com

as incongruências da Modernidade: como a destruição do ecossistema em nome da racionalidade econômica ou a violência que eliminou vidas sem conta nas pequenas e grandes guerras do século [...], a razão Iluminista acabou por perder legitimidade frente aos olhos de milhões de pessoas. (SOARES, 2000, p.14).

Para Hall (2000) a crise da modernidade é também aquela que descentra o sujeito *cartesiano*⁶ e que ocorre principalmente no fim do século XX. O autor cita cinco dos principais descentramentos que serão brevemente pontuados (HALL, 2000, p. 35-46): i) Marx e Althusser, que demonstram a dependência dos homens às condições que lhes são impostas, impossibilitando-os de serem agentes da história; ii) Freud e Lacan que postulam a importância do inconsciente e tratam a identidade como algo construído e não inato; iii) Saussure que define a língua como um sistema social e não individual, repleto de significados instáveis; iv) Foucault que trata do “poder disciplinar” no qual quanto mais coletiva e organizada as instituições da modernidade, maior o isolamento, a vigilância e a individualização dos sujeitos e v) Feminismo, como um dos principais movimentos da década de 60, que misturou as noções de público e privado e incluiu a vida social como sexualidade, trabalho doméstico e etc. no contexto da crise do sujeito moderno.

⁶ Em referência a René Descartes (1596-1650), símbolo da centralidade do Modernismo, autor da frase: “penso, logo existo”. In: DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

Tal crise incita a aclamação por uma nova etapa da sociedade, a pós-modernidade, que “[...] não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada.” (SILVA, 2010, p. 111). A base para a pós-modernidade, nas palavras de Lyotard (2003) é: “Simplificando ao extremo, considera-se que o pós-moderno é a incredulidade em relação às metanarrativas.”.

As metanarrativas descritas acima se referem a “uma desconfiança profunda [...] relativamente às pretensões totalizantes do saber do pensamento moderno” (SILVA, 2010, p. 112), consideradas artefatos para o domínio e controle. A pós-modernidade se caracteriza ainda, segundo Silva (2010): pela desvalorização do progresso constante a qualquer custo e pela desconsideração do sujeito autônomo guiado pela razão, para a consideração de um sujeito fragmentado, dirigido pelas estruturas, instituições e pelo discurso. Assim, o sujeito moderno passa a ser uma ficção.

Mas, vale ressaltar que o conceito de pós-moderno não é consensual. Não há com clareza numa definição justamente por sua natureza complexa, como fica evidente neste trecho de Anderson (1999):

Historicamente, o modernismo foi no essencial uma categoria *post facto*, unificando *a posteriori* uma ampla variedade de formas e movimentos experimentais [...] O pós-modernismo, ao contrário, está muito mais próximo de uma noção *ex ante*, uma concepção que brotou antecipadamente das práticas artísticas que veio a retratar. [...] Os tempos modernos foram os do gênio inigualável - o "alto modernismo" de Proust, Joyce, Kafka, Eliot - ou de vanguarda intransigente - os movimentos coletivos do simbolismo, futurismo, expressionismo, construtivismo, surrealismo. Era um mundo de claras demarcações [...] Ao pós-moderno falta isso. [...] Pois o universo pós-moderno não é de delimitação, mas de mistura, de celebração do cruzamento, do híbrido, do *pot-pourri*. (ANDERSON, 1999, p. 109-110, grifos do autor).

No entanto, é inegável o reconhecimento de algumas características da pós-modernidade na contemporaneidade. Segundo Silva (2010), os meios de comunicação já incorporam muitas dessas características como o pastiche, a colagem e a ironia. Apesar da visível iminência de um cenário de mudanças, para Silva (2010), o currículo existente nas escolas parece não acompanhar essas provocações pós-modernas.

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 2010, p. 115).

Silva (2010) ainda afirma que a pedagogia crítica, representada neste trabalho por Paulo Freire (1985, 1987), tampouco responde às provocações pós-modernas. Para o autor, ao focar em um currículo que proporciona a emancipação e a libertação do sujeito, a pedagogia acaba por ser influenciada pelas metanarrativas do essencialismo⁷, funcionalismo⁸ e pensamento moderno. Assim, “a pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum.” (SILVA, 2010, p.115).

Este é o contexto no qual se discorre o trabalho: o da crise da modernidade. O próximo subcapítulo explora as novas formas de se relacionar com o conhecimento que se encontram justamente nesse descompasso com o pensamento moderno.

2.2.1 O papel do conhecimento na sociedade contemporânea

Pierre Lévy (1999) diz que qualquer reflexão acerca da educação precisa levar em consideração uma nova realidade contemporânea da relação com o saber e, para isso, aborda o que chama de Cibercultura. Lemos (2010) define Cibercultura como uma forma cultural da pós-modernidade, já que ela resulta “da convergência entre a sociabilidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica.” (LEMOS, 2010, p. 12).

Segundo Lemos (2005), a Cibercultura nasce na década de setenta com o advento da microinformática, com o estabelecimento dos computadores pessoais e com a convergência tecnológica. Segundo o autor (2010), ela se baseia em três princípios básicos: i) a liberação do polo da emissão, que diz respeito à maior facilidade com que qualquer pessoa pode ser um polo emissor de informação, sem a necessidade de grandes equipamentos e com restritas dificuldades; ii) a conexão como base para a internet, já que as principais funcionalidades da internet estão voltadas para o compartilhamento de informações, como o *e-mail*, *FTP*⁹ e *chats* e iii) a reconfiguração das práticas e instituições, que não implica no desaparecimento das mesmas vigentes, mas na sua reconfiguração para que passem a incorporar as características dessa nova forma de se relacionar com o conhecimento.

⁷ Definição de essencialismo pelo Dicionário Básico da Filosofia (JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. 1993): Doutrina filosófica que confere, contrariamente ao existencialismo, o primado à essência sobre a existência, chegando mesmo, em suas reflexões, a fazer total abstração dos existentes concretos. Trata-se de uma filosofia do ser ideal, que prescinde dos seres reais. A filosofia de Hegel pode ser considerada essencialista.

⁸ Definição de funcionalismo pelo Dicionário Básico da Filosofia (JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. 1993): Em ciências sociais, concepção metodológica que interpreta os fenômenos com base na função que exercem num determinado contexto e não como manifestações de uma essência. Tem entre seus iniciadores o francês Émile Durkheim e, como principais representantes, os americanos Talcott Parsons e Wright Mills.

⁹ Abreviação de *File Transfer Protocol* (Protocolo de transferência de arquivos, tradução nossa). Refere-se a um protocolo de transferência de arquivos entre dois servidores através da conexão à *internet*.

A mudança para essa nova realidade, aponta Lévy (1999), começa no final do século XVII quando Diderot e d'Alembert publicaram a primeira enciclopédia¹⁰. Até então, “um pequeno grupo de homens podia esperar dominar o conjunto dos saberes.” (LÉVY, 1999, p.161).

A partir daquele momento, com o crescimento dos conhecimentos técnicos e científicos, o projeto de dominar todo o conhecimento passou a ser cada vez mais ilusório. Para Lévy (1999, p.161): “hoje, tornou-se evidente [...] que o conhecimento passou definitivamente para o lado do intotalizável, do indominável”.

Para entender as relações da sociedade com o saber na história, Lévy (1999, p.163-164) as separa em quatro momentos:

i) Pré-escrita: o saber prático, mítico e ritual era encarnado pela comunidade viva. Ao morrer alguém, uma gama de conhecimentos morria junto;

ii) Pós-escrita: o saber cabia aos livros. Portanto, era o intérprete quem dominava o conhecimento;

iii) Pós-impressão: o saber passou a estar presente em um número maior de livros: em uma biblioteca. Portanto, era o sábio ou cientista quem dominava o conhecimento.

iv) Cibercultura: realidade contemporânea na qual, com o hipertexto¹¹, acontece o que o autor chama de “desterritorialização da biblioteca”, considerada um “prelúdio” para uma sociedade que volta a transmitir conhecimento por coletividades humanas vivas com uma diferença: o portador direto do saber não mais pertence à comunidade física, mas ao Ciberespaço.

Manuel Castells (2000) converge com esse entendimento ao afirmar que vivemos em uma sociedade informacional cuja existência passou a se tornar realidade a partir da década de 1970, quando deixou de vigorar o paradigma industrial.

O autor concebe suas análises a partir da perspectiva da recente revolução da tecnologia da informação, mas enfatiza que não se trata de um determinismo tecnológico,

¹⁰ Refere-se a publicação editorada pelos franceses Jean Le Rond d'Alembert e Denis Diderot, cujo título era *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers par un société de gens lettrés*. Sua versão traduzida para o inglês pode ser acessada online. Disponível em: <<http://encyclopedia.uchicago.edu/>>. Acesso em 2 de jun. de 2014.

¹¹ Para hipertexto, uso a definição de Castells (2003): “Nossas mentes – não nossas máquinas – processam cultura, com base em nossa existência. [...] se nossas mentes têm a capacidade material de acessar a totalidade da esfera das expressões culturais – selecioná-las, recombina-las – na verdade temos um hipertexto: o hipertexto está dentro de nós, ou antes, está em nossa capacidade interior de recombina-las a atribuir sentido dentro de nossas mentes a todos os comportamentos do hipertexto que estão distribuídas em muitas diferentes esferas de expressão cultural. A Internet nos permite fazer isso.” (CASTELLS, 2003, p. 166).

tendo em vista que muitos outros fatores como criatividade e iniciativa empreendedora influem na sociedade. Em suas palavras,

[...] embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico. (CASTELLS, 2000, p.44).

Neste sentido, as tecnologias se encontram em um contexto de maior abrangência que o mero entendimento técnico sobre suas funcionalidades. Por isso, faz-se relevante trazer os questionamentos de Orozco (2006) que contrapõem duas perspectivas comuns nos estudos da Comunicação: a tecnocêntrica e a sociocêntrica. A primeira dá um grande peso à transmissão e seus efeitos, portanto considera que a tecnologia é a grande propulsora de mudanças que vivemos. Já a sociocêntrica releva em demasia as reproduções que realizam os atores sociais, desta vez, mediados¹² por várias fontes macro e microestruturais e contextualizadas na cultura.

Castells (1998, *apud* OROZCO, 2006) defende que a contraposição entre as perspectivas está em extinção, visto que a *Sociedade do Conhecimento* proposta pelo autor prevê a diluição da noção de produtores e usuários em tudo que for produzido, na medida em que todos puderem fazer os mesmos papéis sem distinção. Já Orozco (2006, p.82) refuta esse pensamento ao dizer que, pelo menos até hoje, “[...] não obstante as possibilidades oferecidas continuam refletindo inércias e padrões tradicionais [...]” no que concernem às funções sociais dos usuários das tecnologias de informação, principalmente quanto às relações de poder de quem compartilha o conhecimento. Assim, há uma nova realidade, na qual ao mesmo tempo em que se diluem barreiras, se erguem novas, com novas “figuras de razão” (OROZCO, 2006) que impedem de se manter uma visão puramente otimista quanto a uma democratização através da tecnologia na sociedade contemporânea.

A perspectiva que se segue a partir desses questionamentos trata de contextualizar a Comunicação para que não se deixe levar nem pela perspectiva tecnocêntrica, nem pela sociocêntrica, mas por sua complexidade. Para tanto, cabe posicionar o campo no que Pierre Lévy (1995) chama de “ecologia cognitiva”, que se define como: “[...] o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição.” (LÉVY, 1995, p. 84). O ponto chave desse conceito está no fato da cognição, da inteligência, ser resultado de amplas interações entre

¹² Aqui é utilizado o conceito de mediação conforme do próprio autor: “[...] processos estruturantes que provêm de diversas fontes, incidindo nos processos de comunicação e formando as interações comunicativas dos atores sociais.” (OROZCO, 2006, p.88).

diferentes agentes sociais, em uma complexa rede que inclui tanto atores humanos como técnicos.

As técnicas não agem apenas diretamente sobre a ecologia cognitiva ao reconfigurar a rede metassocial, mas também indiretamente visto que elas são “potentes fontes de metáforas e analogias” (LÉVY, 1995, p. 89).

Para completar a definição de ecologia cognitiva, o autor ressalta dois conceitos que tratam de dar maior amplitude ao termo: primeiro, a multiplicidade conectada em que cada tecnologia intelectual é constituída por diversas outras tecnologias, como um computador que conta com a escrita, o alfabeto, a impressão, entre outros; e o segundo é o da interpretação, em que o sentido de uma técnica não é estabelecido *a priori*, mas está sujeito a constantes significações pelos atores sociais.

Neste sentido, a ecologia cognitiva não está vinculada ao determinismo, visto que

[...] em ecologia cognitiva, não há causas e efeitos mecânicos, mas sim ocasiões e atores. Inovações técnicas tornam possíveis ou condicionam o surgimento desta ou daquela forma cultural [...], mas as primeiras não irão, necessariamente, determinar as segundas. É mais ou menos como no domínio biológico: uma espécie não pode ser deduzida de um meio. É claro que não haveria peixes sem água, mas o mar não teria que ser, obrigatoriamente, povoado por vertebrados, poderia ter contido apenas algas e moluscos. (LÉVY, 1995, p. 91).

E tampouco ao estruturalismo, sendo um contraponto à visão de McLuhan (1964 *apud* LÉVY, 1995) que não leva em conta as dimensões coletivas, dinâmicas e sistêmicas das relações entre cultura e tecnologias intelectuais. Pierre Lévy (1995, p.91) discorda que cada nova mídia reorganize o *sensorium* dos indivíduos.

Embora os suportes de informação não determinem automaticamente este ou aquele conteúdo de conhecimento, contribuem contudo para estruturar fortemente a "ecologia cognitiva" das sociedades”. (LÉVY, 1999, p.162).

Orozco (2006) colabora para essa discussão ao afirmar que vivemos, hoje, em um cenário de “explosão das mediações”. Para o autor, há tanto uma descentralização das mediações entre os meios midiáticos, como o enfraquecimento das mediações de tradicionais instituições.

Se antes as mediações institucionais próprias das diversas instituições sociais, às quais as audiências pertenciam, eram muito importantes na definição e orientação das produções de sentido, como a escola ou o Estado, por exemplo, agora essas instituições típicas da modernidade e do século passado perderam força. [...]. Neste jogo, a mediação tecnológica adquire uma importância talvez desmedida. (OROZCO, 2006, p. 89).

Martín-Barbero (2014) trata deste tema de forma mais direta com a vida social e a aprendizagem. Para o autor, o que ele chama de “ecossistema comunicativo”, trata do entorno educacional que nos envolve e tem como características ser difuso e descentrado. Difuso, pois conta com uma mistura de saberes e linguagens que circulam por diferentes dispositivos midiáticos interconectados; e descentrado por ir além dos meios tradicionais da educação como o livro e a escola. Martín-Barbero (2014, p.66) salienta ainda que vivemos, neste contexto descentrado, a “reintegração da imagem ao campo da produção de conhecimentos” pela imponência do audiovisual. Diz ainda que as novas tecnologias devem ser incorporadas, não como meros instrumentos, mas a partir da perspectiva de Lévy (1995) tratada acima: como tecnologias intelectuais.

Por isso, o desafio proposto por Martín-Barbero (*apud* SOARES, 2012) não passa apenas por “uma apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos (tecnologias da educação), mas aponta para a emergência de uma nova ambiência cultural” (SOARES, 2012, p.86). É sob esse pensamento que Soares (2012) justifica a criação da nova área do saber chamada de Educomunicação.

Soares (2012), que será abordado adiante como principal autor da Educomunicação, posiciona o Ecosistema Comunicativo para o contexto educativo como um plano de interação entre atores humanos através do diálogo, independente de suas mediações tecnológicas. O Ecosistema Comunicativo dialógico é o ideal a ser alcançado por qualquer estratégia educacional.

Apesar das diferentes abordagens, tais conceitos evidenciam uma postura comum entre teóricos da comunicação que incluem as tecnologias em um contexto de interação, no qual convém às escolas, por exemplo, a utilização como “[...] estratégia do conhecimento, não como meros instrumentos de ilustração ou difusão.” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.56).

2.2.2 Características iminentes do Ecosistema Comunicativo contemporâneo

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172).

Os autores abordados neste trabalho apontam algumas características iminentes que esse novo relacionamento com o conhecimento gera.

Segundo Castells (2000) as transformações em direção à Sociedade Informacional definem o que chama de “paradigma¹³ da tecnologia da informação”, que “[...] expressa a essência da presente transformação tecnológica em suas relações com a economia e a sociedade.” (WERTHEIN, 2000, p.72). Castells (*apud* WERTHEIN, 2000) resume as cinco características fundamentais deste paradigma:

- **Informação é a sua matéria prima:** são tecnologias para agir sobre a informação ao invés de informação para agir sobre a tecnologia como as revoluções anteriores;
- **Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias:** visto que a informação é parte integral da atividade humana, todos os processos são moldados, não determinados, pelo novo meio tecnológico;
- **Lógica das redes:** promove relações mais complexas e menos baseadas em estruturas. Assim possibilita um cenário favorável à inovação;
- **Flexibilidade:** favorece reorganizações e mudanças com alta capacidade de reconfiguração;
- **Convergência tecnológica:** tendência crescente na qual as tecnologias se complementam e formam, juntas, uma rede de informação onde uma depende da outra.

Lévy (1999) faz três constatações para conceber a educação em tempos de Cibercultura. A primeira diz respeito à velocidade, na qual a rapidez de surgimento e de renovação do saber e do saber-fazer¹⁴ faz com que “pela primeira vez, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de sua carreira profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.” (LÉVY, 1999, p.157). A segunda, fortemente relacionada com a primeira, aponta uma nova natureza do trabalho, caracterizado por uma crescente transação de conhecimento: “Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.” (LÉVY, 1999, p.157). A terceira trata das tecnologias intelectuais que, segundo o autor, amplificam, exteriorizam e modificam funções cognitivas humanas.

¹³ Para paradigma o autor usa o conceito de paradigma tecnológico de Carlota Perez, Christopher Freeman e Giovanni Dosi, definido como: “Um paradigma econômico e tecnológico é um agrupamento de inovações técnicas, organizacionais e administrativas inter-relacionadas, cujas vantagens devem ser descobertas não apenas em uma nova gama de produtos e sistemas, mas também, e sobretudo, na dinâmica da estrutura dos custos relativos de todos os possíveis insumos para a produção.” (FREEMAN *apud* CASTELLS, 2000, p.107).

¹⁴ Tradução da expressão francesa *savoir-faire* pelo Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/savoir-faire>>. Acesso em: 3 de jun. de 2014.

Uma das principais mudanças que as tecnologias intelectuais implicam está no que o autor chama de inteligência coletiva, “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.” (LÉVY, 2007, p.28).

Para Lévy (2007):

Esse projeto convoca um novo humanismo que inclui e amplia o “conhece-te a ti mesmo” para um “aprendamos a nos conhecer para pensar juntos”, e que generaliza o “penso, logo existo” em um “formamos uma inteligência coletiva, logo existimos eminentemente como comunidade”. Passamos do cogito cartesiano ao cogitamos. (LÉVY, 2007, p.31-32).

O conceito de *inteligência coletiva* é especialmente relevante no campo educacional por estimular o que Lévy (1999) chama de “a direção mais promissora” no domínio educativo: a aprendizagem cooperativa. Para o autor, a transmissão de saberes não deixa de existir, simplesmente é mais eficiente por outros meios que não a escola e o professor. Portanto,

o professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* [...]. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p.171).

As tecnologias intelectuais favorecem, ainda, duas áreas de experiências fundamentais para a educação: as novas formas de acesso à informação e os novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Entre as novas formas de raciocínio estimuladas pelas tecnologias, Lévy (1999) destaca o conceito de simulação que é central para a Cibercultura e se refere a uma tecnologia intelectual que amplia a imaginação individual e, ao mesmo tempo, permite o compartilhamento. Assim, os saberes encontram-se codificados em bases de dados *online* com uma compatibilidade mundial. As técnicas de simulação não são vistas, no entanto, como substitutas do raciocínio humano, mas como transformadoras da capacidade de imaginação e pensamento.

Esse “diagnóstico” feito por Lévy (1999) suscita a necessidade de duas grandes reformas nos sistemas de educação e formação. A primeira, de maior relevância para este trabalho, diz respeito à promoção de um novo estilo de pedagogia baseada no que o autor define como “Aprendizagem Aberta e a Distância”. Essa reforma também visa incluir os dispositivos de tecnologia intelectual da Cibercultura, mas vai além já que: “[...] o essencial [...] favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em

rede.” (LÉVY, 1999, p.158). Para ilustrar essa reforma, Lévy (1999) apresenta uma mudança metafórica: deve-se sair da representação da escola em pirâmides estruturadas em níveis, de pré-requisitos para saberes superiores, para uma representação de navegação, como um espaço para conhecimentos abertos, contínuos que incentiva aprendizagens personalizadas e coletivas em rede.

A segunda reforma trata de uma necessidade contemporânea para a crescente demanda por educação e formação. Para Lévy (1999), é necessário explorar outras fontes de legitimação do conhecimento, a formação não pode ser restrita às escolas, universidades e instituições tradicionais em reconhecer a qualidade do conhecimento. Se o conhecimento já não é “restrito” as instituições escolares, tampouco podem ser as fontes de legitimação.

As escolas, para Lévy (1999), têm outra demanda que advém do que chama de uma mutação qualitativa. Para o autor (1999, p.169): “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondam as suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida”. A solução, ainda que a educação se mantenha massificada, é a incorporação dos valores descritos acima, principalmente sob os conceitos de diversificação, cooperação e personalização.

2.2.3 *A realidade móvel*

Neste subcapítulo, faz-se uma ressalva a importância da evolução das tecnologias móveis, na condição de “tecnologias intelectuais”, que favorecem novas maneiras de sociabilidade.

Segundo Lemos (2009), não se pode dissociar comunicação de mobilidade, visto que comunicar é uma forma de mover informação. Para o autor, a mobilidade apresenta três dimensões: o pensamento, a física e a informacional-virtual que são constantemente cursadas pelo ser humano na sua condição de “nômade”, que segundo Lemos (2009), refere-se à constante busca humana em se movimentar para buscar informação.

Neste sentido, os meios de comunicação massivos, como a televisão, implicavam em pouca mobilidade comunicacional, restando-se restrita ao consumo. Já os recentes meios pós-massivos, móveis e em rede, além do consumo, ampliam também as possibilidades de produção e distribuição de informação.

Para Lemos (2009), o aumento da dimensão informacional-virtual, com o desenvolvimento da computação móvel e das tecnologias nômades, inaugura uma nova fase para a Cibercultura no século XXI. Se então já vivíamos um contexto de conexão, a

mobilidade amplia as formas de conexão entre homens e homens, homens e máquinas e máquinas e máquinas. É o momento em que Lemos (2007, p.2) define que “a rede transforma-se em um ‘ambiente’ generalizado de conexão, envolvendo o usuário em plena mobilidade”.

Neste contexto, o nomadismo cria uma nova relação com o espaço e com o tempo, sendo uma das principais mudanças, o fato de todo momento e todo local ser uma oportunidade para buscar informação e para comunicação.

Entretanto, como vimos anteriormente com Lévy (1995), as tecnologias fazem parte de uma ecologia cognitiva que interagem tanto atores humanos, como técnicos. A mobilidade, portanto, entra nesse contexto de convergência tecnológica (CASTELLS, 2000) e de múltiplas mediações (OROZCO, 2006). Neste sentido, apresentam-se três conceitos organizados por Souza (2012), que tratam da tecnologia no contexto educacional desde a popularização da *internet*: o *e-learning*, o *m-learning* e o *u-learning*, como nos mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Modelos de educação a partir da tecnologia

Tipo	Características
e-learning	Aprendizagem eletrônica com educação a distância através da internet.
m-learning	Metodologia de ensino-aprendizagem através de dispositivos móveis (tablets, celulares, etc.).
u-learning	Faz referência a aprendizagem apoiada na tecnologia, podendo ser realizada a qualquer momento.

Fonte: Souza (2012).

O termo computação ubíqua que origina o *u-learning* foi proposto por Weiser (1991), fora do contexto escolar, mas que antevia o momento no qual a computação iria fazer parte integral da vida cotidiana. Portanto, uma prática pedagógica baseada em *u-learning* deve ser entendida como um momento de uso irrestrito das tecnologias como parte da rotina escolar.

Vemos que as três modalidades são de extrema relevância aos jovens “nômades” da contemporaneidade que, através das tecnologias móveis, situam as relações de espaço e tempo como constantes oportunidades de acesso à informação e à comunicação. No entanto, mesmo considerando as restrições contemporâneas de alcance das tecnologias nas diferentes parcelas da sociedade, já é possível prever um cenário no qual o *u-learning* seja uma realidade. O interessante, no entanto, não é basear toda a educação nas tecnologias, mas considerá-las mediações permanentes e importantes em um amplo e diversificado Ecosistema Comunicativo.

Para complementar o capítulo de fundamentação teórica, parte-se para a investigação da relação dos jovens com esse amplo Ecosistema Comunicativo abordado.

2.3 GERAÇÃO Z: NATIVOS DIGITAIS

Eis, portanto, a tese que vou tentar sustentar: a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (inter-conexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes. (LÉVY, 1999, p. 123).

Este subcapítulo trata da nova realidade vivida por essa geração dos jovens, apontada como grupo líder da Cibercultura por Lévy (1999). Vale ressaltar que as definições dos intervalos entre gerações, assim como suas nomenclaturas, variam entre os autores.

Para entender a abordagem de gerações, vamos utilizar a definição de “condensação relativa” de Bauman (2011),

[...] nenhum ser humano é exatamente igual a outro – e isso se aplica tanto aos jovens quanto aos velhos. Contudo, é possível notar que, em determinadas categorias de seres humanos, algumas características ou atributos tendem a aparecer com maior frequência que em outras. É essa “condensação relativa” de traços característicos que nos permite falar, em primeiro lugar, em “categorias”, sejam elas nações, classes, gêneros ou gerações. Ao fazê-lo, ignoramos temporariamente a multiplicidade de características que faz de cada um de seus integrantes uma entidade única e irrepetível, diferente de todas as outras, um ser que se destaca de todos os demais membros da “mesma categoria”. (BAUMAN, 2011, p.58).

Neste sentido, focar-se-á na geração subsequente à Geração Y, a qual será chamada neste trabalho de Geração Z, mas que também é conhecida como Homo Zapiens (VEEN; VRAKING, 2009), Nativos Digitais¹⁵ (PALFREY; GASSER, 2013), entre outras atribuições.

Independente do nome, este capítulo aborda as características desses jovens que já nascem na era digital, sem conhecerem o tempo em que a internet não era realidade. Antes, faz-se necessário um breve recorrido histórico acerca das gerações precedentes. Neste sentido, em seguida serão mostradas as quatro gerações vivas hoje, conforme a organização de Tapscott (2010), com acréscimos, sinalizados, de outros autores. São elas:

- Baby Boom (nascimento entre 1946 e 1964): vive na forte economia do pós-guerra da 2ª Guerra Mundial, com crescimento da natalidade no retorno dos soldados às famílias, sendo a primeira geração que cresceu com a televisão e se caracteriza pela esperança e

¹⁵ Tradução nossa do original *Digital Natives*.

otimismo. No Brasil, é a geração da Jovem Guarda, Tropicalismo e festivais de música popular brasileira (BORTOLAZZO, 2012).

- Geração X (nascimento entre 1965-1976): passa pela queda da natalidade e aumento do desemprego. Em suma, jovens que gostavam de ir contra o *mainstream*¹⁶. Surgiu a partir do romance do americano Douglas Coupland, chamado *Generation X: Tales for an Accelerated Culture* (1991) (sem tradução no Brasil) que “tecia críticas à geração que vivia apenas o momento e que seguia a onda consumista.” (BORTOLAZZO, p.5, 2012). No Brasil, viveu o Diretas Já¹⁷ e as trocas de moedas que perpetuavam o medo de crise econômica.

- Geração Y (nascimento entre 1977-1997): vive o âmago da democracia, a tecnologia digital ganha força na troca do HTML¹⁸ para o XML¹⁹, ficando mais colaborativo e tornando celulares e computadores centrais para eles. São conhecidos por serem “voltados para si, para o prazer, para a satisfação, eles são imediatistas, precipitados e, de certa forma, impulsivos.” (BORTOLAZZO, p.5, 2012).

- Geração Z (nascimento a partir de 1997): é a geração na qual focaremos a partir de agora, na qual as pessoas são consideradas “nativos digitais” e que se diferenciam dos “imigrantes digitais” por já viverem suas vidas conectados, sem diferenciar o *on* do *offline*. (PALFREY; GASSER, 2013).

Certamente essa Geração Z traz uma série de semelhanças que a torna singular e estimula novas maneiras de relacionar-se na sociedade. Entre diversos autores que discutem o tema, a tecnologia digital está sempre presente como característica central dessa geração. No entanto, ela ocupa diferentes posições: ora mais otimista, como uma oportunidade de democratizar e compartilhar conhecimentos sem distinções de classe, por exemplo, e ora mais pessimista, como uma ferramenta que promove uma visão mais rasa e efêmera do mundo.

Marc Prensky (2001) diz que a singularidade dessa geração está justamente na chegada e na rápida disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Para o autor, isso possibilitou que os estudantes de hoje já cresçam alfabetizados digitalmente. Por isso, ele os chama de *nativos digitais*, que se diferenciam do restante da população que

¹⁶ Do inglês “corrente principal” (tradução nossa), refere-se a tudo aquilo que está na moda para um grande número de pessoas, normalmente considerado característica de massas.

¹⁷ Movimento civil que aconteceu no Brasil, nos anos de 1983 e 1984. Reivindicava ao Congresso a aprovação de uma emenda à Constituição que restabelecesse eleições diretas para presidente, proibidas desde o início do regime militar.

¹⁸ Refere-se à linguagem de marcação utilizada para a criação de páginas virtuais. É a abreviação da expressão Linguagem de Marcação em Hipertexto (tradução nossa) em inglês: *HyperText Markup Language*.

¹⁹ Refere-se a outra linguagem de marcação mais avançada, desenvolvida pelo W3C que promove a interação através da internet.

também usa tais tecnologias, mas que “sempre, em algum nível, mantém um sotaque.” (PRENKSY, 2001, p.2).

Tapscott (2010) vai além na diferenciação entre os nativos e os imigrantes. Para o autor, os nativos fazem parte da primeira geração que desenvolveu conexões cerebrais diferentes da anterior. Para o autor, há diversas evidências que essa “Geração Internet” processa informações e se comporta de maneira diferente justamente por terem se desenvolvido, fisicamente, de forma distinta. Alguns exemplos comportamentais dados pelo autor são a maior facilidade em “escanear” elementos visuais e a agilidade em fazer trocas mentais numa realidade menos linear.

Palfrey e Gasser (2013) também colocam a tecnologia como um elemento central nessa geração. Para eles, as principais semelhanças entre esses jovens são: o tempo de utilização de tecnologias digitais; a tendência para multitarefa; a tendência em expressar-se e relacionar-se com os outros mediante tecnologias digitais e, por fim, o padrão de uso dessas tecnologias para o acesso e uso da informação, assim como para a criação de novos conhecimentos e formas artísticas.

Tapscott (2010) mantém uma visão bastante otimista ao observar o novo comportamento dos jovens frente às tecnologias digitais, inclusive a televisão, direciona a importância desses meios vinculando-os à autonomia. Segundo o autor:

A empresa de mídia impressa e a rede de televisão são organizações hierárquicas que refletem os valores de seus proprietários. As novas mídias, por outro lado, dão o controle a todos os usuários. A distinção entre estrutura organizacional descendente e ascendente é uma questão fundamental para a nova geração. Pela primeira vez, os jovens assumiram o controle de elementos essenciais para uma revolução nas comunicações. (TAPSCOTT, 2010, p. 33).

É interessante salientar a aproximação do pensamento autônomo de Tapscott (2010) com a análise frente a nova realidade do livro feita por Martín-Barbero (2014). Para Martín-Barbero (2014, p.58), a centralidade do livro de outrora tem em suas raízes o domínio do contar pela elite, que legitimou exclusão social, política e cultural nas mãos da elite. Então, a suposta “crise da leitura” pouco tem a ver com a sedução que exercem as novas tecnologias, pois vai além: remete à

[...] profunda reorganização por que passa o mundo das escritas e dos relatos, ou seja, com o desconcerto que entre os mais jovens é produzido pela obstinação em continuar pensando a leitura unicamente como modo de relação com o livro e não com a pluralidade e heterogeneidade de textos e escrituras que hoje circulam. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.64).

Diversas críticas também acompanham essa emergente geração. Neste contexto, as de Mark Bauerlein (2008) estão entre as mais proeminentes. Em sua obra intitulada “A geração mais estúpida” (2008, tradução nossa), o autor afirma que ao invés da inquietude e da curiosidade, até então valores centrais da juventude, estão presentes o consumismo e o imediatismo que perpetuam a infantilidade e assim fazem com que a juventude abdique de alcançar a profundidade em qualquer tema (BAUERLEIN, 2008). Entretanto, para Tapscott (2010) o autor não fornece nenhuma evidência para suportar esse argumento.

Entre os extremos do otimismo libertário das tecnologias e a visão pessimista sobre essa juventude rasa, encontram-se os trabalhos de Palfrey e Gasser (2013) e de Veen e Vraaking (2009) que analisam os desafios para essa juventude e para aqueles mais responsáveis por ela: pais e professores. A partir do próximo subcapítulo, as principais características dessa juventude nos ambientes educativos serão exploradas.

2.3.1 A geração Z nos ambientes educativos

O Homo zappiens quer estar no controle daquilo com que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções. Na verdade, o Homo zappiens é digital e a escola, analógica. (VEEN; VRAKING, 2009, p.12).

Para Veen e Vrakking (2009) a Geração Z está se moldando a partir da relação com a tecnologia. Por exemplo, essa criança “aprende desde muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 30), e isso está diretamente ligado a sua relação com o controle remoto, com o mouse e o celular, por exemplo. A noção de criança com amplo controle dos fluxos de informação e comunicação é a que defendem os autores holandeses.

Neste aspecto encontra-se uma diferença crucial entre a Geração Z e seus antecessores: enquanto a primeira funciona em rede e de forma difusa a segunda é linear. Um exemplo pertinente dado pelos autores é o seguinte: um pai e filhos instalando um novo jogo de computador; enquanto o primeiro começa a ler o manual, o filho já sai jogando, e se surgirem dúvidas, pausa o jogo e consulta os amigos, fóruns e etc.

Outro elemento-chave no livro acima referido está justamente no papel dos jogos para essa geração. Tal qual o jovem exerce o controle sobre o fluxo de informações, ele o faz ao brincar com jogos em ferramentas tecnológicas já, inclusive, a partir dos três anos. Ao jogar, eles são estimulados por desafios cada vez mais difíceis, e assim aprendem por meio da

descoberta e da experimentação, afinal “o computador dá-lhes oportunidade de começar e recomeçar indefinidamente.” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 44).

Ainda, costumeiramente, só vencem ao unir-se aos demais, seja questionando ou jogando conectados. Tal visão acerca dos jogos online corrobora com a visão de Palfrey e Gasser (2013) acerca do aprendizado em times. Para os autores, a escola do futuro deve estar ciente da tendência ao compartilhamento e da construção do conhecimento coletivo.

Portanto, para os autores holandeses, a tecnologia moldou essa geração de forma que ela pensa em redes e de maneira mais colaborativa que as gerações anteriores. E neste sentido, tanto os desafios que proporcionam os jogos como o compartilhamento que propõem as redes não estão presentes nas escolas atuais. Por outro lado está a experiência “giz e voz” que não interessa a esses jovens. Segundo Veen e Vrakking (2009):

O Homo zappiens considera a escola um lugar de encontro com os amigos, mais do que um ambiente de aprendizagem. A escola não os desafia o suficiente para aprender e corre, atualmente, o risco de não estar mais em contato com a sua audiência. [...] É como se a escola não fizesse parte integral de suas vidas, um mundo completamente diferente do restante de seus contatos e atividades diárias. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 47).

Segundo Palfrey e Gasser (2013), pais e professores estão na linha de frente, com a maior responsabilidade para tratar ora do cuidado e ora do encorajamento do uso das tecnologias. No entanto, um dos principais problemas observados está justamente no descompasso da “bagagem digital” entre a geração dos professores e a dos alunos.

Dito isso, a solução está clara em seu livro: ao invés de banir as tecnologias, ou deixar que os jovens as utilizem sozinhos em seus quartos, é preciso deixá-los que guiem o uso delas para fins educativos. Afinal, a criatividade aliada à tendência de interagir com conteúdos e amigos é uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem.

Porém, os autores ressaltam que a tecnologia não deve ser vista como uma necessidade absoluta. Para ele, “a coisa mais importante que escolas podem fazer não é usar mais tecnologia em seus currículos, mas sim usar de forma mais efetiva.” (PALFREY; GASSER, p.257, 2013, tradução nossa). Fica evidente que os autores enxergam a tecnologia como ferramenta para o processo de aprendizagem, e não como um fim em si.

É importante ressaltar aqui a visão dos autores acerca do preconceito com a curiosidade e a vontade de aprender dessa geração, por vezes difamada pela cultura do “copiar e colar” e pela superficialidade. Segundo os autores, diferente do que afirma Bauerlein (2008), não há evidência nenhuma que comprove que essa geração aprende menos que as

anteriores. Portanto, é preciso entender as fraquezas e potencialidades dessa geração para um processo de ensino eficiente.

Veen e Vrakking (2009) coadunam no discurso contra a visão preconceituosa acerca das novas ferramentas - tecnologias - de aprendizagem informal. Eles afirmam que muitos pais estão convencidos que jogar jogos no computador, *zapear* de canais na televisão e conversar em salas de bate-papo de nada acrescentam na vida do jovem. Porém, como descrito acima, eles defendem que novos valores são criados a partir dessa experiência.

Neste sentido, algumas metodologias são recomendadas por sua pertinência com essa realidade, entre elas: encorajar talentos para criatividade *online*, promover o aprendizado e o trabalho em times através de tecnologias do compartilhamento e a utilização dos jogos. O autor, ainda, diz que as escolas do futuro devem estar conectadas ao mundo. Promover o intercâmbio cultural via internet é outra facilidade que diz respeito à Geração Z.

Para Tapscott (2009), a principal mudança de paradigma que essa geração precisa, na qual a tecnologia digital deve estar inserida, é na mudança da “Aprendizagem Difusora” para a “Aprendizagem Interativa”, como nos mostra a tabela abaixo:

Quadro 2 – Mudança de paradigma educativo

Aprendizagem Difusora <i>Broadcast Learning</i>	Aprendizagem Interativa <i>Interactive Learning</i>
Centrada no professor	Centrada no aluno
Uma medida para todos	Uma medida para cada
Instrução: aprender sobre	Descoberta: aprender a ser
Aprendizagem individual	Aprendizagem colaborativa

Fonte: Tapscott (2009, tradução nossa).

Por fim, é importante ressaltar a posição de ferramenta que cumpre a tecnologia:

A televisão não transformou a educação. Nem irá a Internet. Mas será outra ferramenta para professores usarem na tentativa de alcançar os alunos na sala de aula. E será também um dos meios nos quais estudantes irão aprender fora da sala de aula. (PALFREY; GASSER, p.250, 2013, Tradução nossa).

Já para Veen e Vrakking (2009), as novas tecnologias podem alavancar uma nova concepção educativa já que:

Esta geração de hoje é a primeira geração que ensina seus pais a usar um fórum, um telefone celular e a consultar sua conta bancária eletronicamente, entre outros serviços, é esta a primeira vez que podemos observar uma “educação invertida” ocorrer, fenômeno nunca visto antes. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 48).

Entre as características descritas acima, destaca-se a posição ativa do jovem no processo comunicacional, como nos mostra o seguinte trecho: “Nativos digitais estão cada vez mais engajados na criação de informação, conhecimento, e entretenimento em ambientes online.” (PALFREY; GASSER, p.112, 2013, tradução nossa).

Para encerrar o capítulo de fundamentação teórica, é apresentada uma recente área do saber, que nasce justamente da inter-relação entre Educação e Comunicação: a Educomunicação.

2.4 EDUCOMUNICAÇÃO: ÁREA DE INTER-RELAÇÃO

A inter-relação entre Educação e Comunicação vem se solidificando como uma área do saber científico nas últimas duas décadas. A primeira menção ao *educomunicador* foi dada pelo radialista e pesquisador argentino erradicado no Uruguai Mário Kaplún, em 1998, que deu sequência à concepção de comunicação de Freire (1987). Kaplún é reconhecido por atribuir responsabilidades pedagógicas ao comunicador, como nos diz:

Aos educadores, nos impõem, então, a exigência de sermos muito críticos com nós mesmo e de nossas próprias mensagens; [...] Se pretendemos formar consciência crítica em nossos destinatários, o primeiro é tê-la nós mesmos. (KAPLÚN, 1998, p.158, tradução nossa).

No entanto, foi na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), no Núcleo de Comunicação e Educação, que o étimo Educomunicação tomou força e forma (SCHAUN, 2002), sendo um dos principais líderes deste movimento o jornalista Ismar de Oliveira Soares. Desde 2011, a USP oferece o curso de licenciatura em Educomunicação. Segundo Soares (2004), a nova área do saber tem como objetivo mais abrangente engajar o jovem no seu processo educativo no contexto da relação entre ensino, juventude e mundo.

Por outro lado, Braga e Calazans (2001) apresentam uma abordagem mais crítica para a interface entre as áreas e não defendem a criação de uma nova área do saber.

Não estamos afirmando que não se possa recortar um campo específico, interdisciplinar, nas fronteiras entre Comunicação e Educação. Propomos entretanto que esse recorte não dá conta de todas as questões que podem surgir na interface – muitas das quais exigem um engajamento reflexivo de cada um dos dois campos em sua abrangência. (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 57).

Citelli (2011) reafirma a complexidade da Educomunicação e a legitima como um campo próprio do saber através do papel decisivo do Ecossistema Comunicativo nas configurações de padrões de sociabilidade. Em suas palavras: “Em uma síntese, é possível conceber a Educomunicação como uma área que busca pensar, pesquisar, trabalhar educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo.” (CITTELI, 2011, p.8).

Soares (2000) defende a pertinência da Educomunicação citando a definição de “destempos” de Martín-Barbero (1997 *apud* SOARES, 2000) que, basicamente, se refere à permanência de uma determinada ideia sem que acompanhe uma mudança sociocultural. Orozco (2006, p.86), define *destempos* como “superposições de temporalidades, modernas, pré-modernas e pós-modernas, [nas quais] ao mesmo tempo que indicam o sentido das mudanças, definem sua adaptação a elas [...]”.

Martín-Barbero analisa os *destempos* da educação, mostrando que a comunicação pedagógica, apoiada no texto impresso, encarna e prolonga a temporalidade deste tipo de saber. Ela apóia-se na transmissão de conteúdos reconstituíveis e se vale de um modelo mecânico de leitura unívoca e passiva que afasta a dialogicidade. Proclama, assim, o império das letras em detrimento da imagem que hoje dinamiza os processos de comunicação. O tempo pedagógico faz deste *modus comunicandi* uma forma de exercício de poder, já que a autonomia do leitor e a possibilidade de um ecossistema comunicativo marcado pela dialogicidade implica a descentralização da palavra autorizada e a transformação das relações sociais internas do espaço escolar. (SOARES, 2000, p. 20, grifos do autor).

Para Soares (2000), enquanto a educação que representa o tempo do pensamento lógico, geométrico e basicamente livresco está em crise, a “instituição denominada de comunicação de massa” consolida um pensamento fragmentado e uma cultura aleatória, essencialmente audiovisual, representando o “eixo que atravessa as novas condições da sociedade de pensar e organizar” (SOARES, 2000, p.15). Então, enquanto para a Educação, o espaço é a escola local e o tempo é o estudo do passado, para a Comunicação o espaço é desterritorializado (virtual) e o tempo é o presente.

É para solucionar este *destempo* que se faz necessária a inter-relação entre as áreas “ao invés de ser tomada tão somente como mera interface entre dois campos tradicionais” (SOARES, 2000, p. 18).

2.4.1 Uma abordagem educomunicativa para o Ensino Médio

Considerando a legitimidade da Educomunicação como área do saber científico, cabe ressaltar os dois pressupostos teóricos e os dois práticos propostos por Soares (2012), que coadunam com a inter-relação entre as áreas abordadas anteriormente.

O primeiro diz que a educação só é possível enquanto ação comunicativa, já que a comunicação está presente em todos os modos de formação do ser humano e já que toda comunicação é em si uma ação educativa. Portanto, diferentes modelos de comunicação determinam resultados educativos distintos. A Educomunicação defende que uma

[...] comunicação essencialmente dialógica e participativa no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/ aluno/ comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação. A essa precondição e a esse esforço multidisciplinar denominamos educomunicação. (SOARES, 2012, p.21).

O segundo pressuposto teórico converge com o primeiro ao posicionar a Educomunicação como um campo de inter-relação entre as duas áreas da ciência, em oposição a posições de confronto ou cooperação.

Já o primeiro dos práticos elucida a relação da Educomunicação com a escola ao extrapolar a visão mais comum de educação para a mídia. Para isso, posiciona a área em três âmbitos: o administrativo, voltado para a gestão das relações entre direção e os corpos docente e discente sob uma perspectiva dialógica; o disciplinar, que primeiramente sugere que a comunicação enquanto linguagem, processo e produto cultural se transforme em conteúdo disciplinar e que, por fim, visa garantir um tratamento educomunicativo a toda grade curricular; e o transdisciplinar, que estimula que os educandos se apoderem das linguagens midiáticas tanto para aprofundar seus conhecimentos como para desenhar estratégias de transformação da realidade à sua volta, mediante projetos educomunicativos.

O quarto pressuposto trata de um ponto fundamental para a efetuação dessas ideias que é a formação de profissionais educomunicadores. Para o autor, os preconceitos entre os profissionais de Pedagogia e da Comunicação afastaram a necessidade dos educadores de entenderem as linguagens produzidas socialmente na construção da cultura contemporânea.

Jacquinot (1999, p. 10) define o profissional de Educomunicação como “[...] alguém que tem a dupla função teórica em ciências da educação e ciências da comunicação”.

Acrescenta, ainda, que os profissionais têm de estar convencidos de que emissão não é um ato passivo e tampouco podem desvalorizar a cultura midiática; para a autora: “os docentes devem admitir que as novas gerações têm outras formas de aprendizagem.” (JACQUINOT, 1999, p. 12).

Para Soares (2010) o maior desafio da área está em realizar reformas e projetos, já que já há tanto embasamento acadêmico, em parte discutido anteriormente, como pressupostos legais para mudanças no Ensino Médio.

Quanto aos pressupostos legais, desde a última reforma das Leis e Diretrizes Básicas para a educação, em 1996, a Comunicação é promovida a nível nacional. Segundo documento da UNESCO/MEC (2003), antes da reforma o país considerava o ensino médio uma etapa propedêutica do ensino, voltada à formação para o mercado de trabalho. Já a partir da reforma há o reconhecimento do educando como produtor do conhecimento, como fica evidente em trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000):

[...] é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, p.10, 2000).

A legislação também promove uma solução para a fragmentação curricular desta etapa do ensino através da perspectiva interdisciplinar das Leis e Diretrizes Básicas para educação de 2010, que estimulam a abordagem dos seguintes temas interdisciplinares: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; “Ciências Humanas e suas Tecnologias” e “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”.

Outra escritura oficial que demonstra os pressupostos legais do Estado é o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007²⁰ e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Para a escola receber os fundos do governo, ela precisa aplicar com projetos para diferentes áreas, entre elas: cultura e artes; cultura digital e Educomunicação. Para a Educomunicação, foram selecionadas as seguintes abordagens: jornal escolar; rádio escolar; histórias em quadrinhos; fotografia e vídeo. (BRASIL, 2007).

É justamente pelas já existentes consonâncias legais e intensa base acadêmica nas diferentes interfaces entre as áreas que Soares (2012, p.79) define a área como uma “[...] certa pedagogia de projetos que permite que mesmo ambientes fechados e rígidos possam ser beneficiados pela brisa educacional.”

²⁰ Disponível no site do MEC em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de abr. de 2014.

Para tanto, o autor afirma que o contexto ideal para a realização de projetos é o “Ecosistema Comunicativo” que deve ser entendido como uma meta perante o planejamento, a realização e a avaliação de processos, produtos e projetos que contribuem para o diálogo social e que “[...] reconhecem a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.” (SOARES, 2012, p.69).

Portanto, nota-se que a Educomunicação não visa estabelecer características de uma sociedade contemporânea, como os autores analisados anteriormente, mas sim de propor uma abordagem prática para a gestão escolar, levando em consideração toda a base teórica da inter-relação entre as áreas.

Para alcançar tal ecossistema, Soares (2012) sugere seis áreas de intervenção:

1. **Educação para a comunicação:** [...] tem como objeto a compreensão do fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível organizacional e massivo. [...] É estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Pode-se implementar programas de recepção pedagogicamente organizados, fundamentados na contribuição das ciências humanas.
2. **Expressão comunicativa através das artes:** visa o potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística. Todo estudo da história e da estética das artes – que representa um valor em si mesmo – está a serviço da descoberta da multiplicidade das formas de expressão, para além da racionalidade abstrata. Esta área aproxima-se das práticas identificadas com a Arte-Educação, sempre que primordialmente voltadas para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva, mas como performance individual.
3. **Mediação tecnológica:** [...] procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação pela comunidade educativa, garantindo acessibilidade e formas democráticas de gestão. [...] Esta área aproxima-se das práticas relacionadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
4. **Pedagogia da comunicação:** referenda-se na educação formal (o ensino escolar), pensando-a como um todo. Mantém-se atenta ao cotidiano da didática, prevendo a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando, quando conveniente, pela ação através de projetos.
5. **Gestão da comunicação:** planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais. Exige o aporte de um especialista.
6. **Reflexão epistemológica:** dedica-se à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação, mantendo atenção especial à coerência entre teoria e prática. (SOARES, 2012, p.91).

Tal organização proposta pela Educomunicação, mais especificamente por Soares (2012), permite que se estude a presença da dialogicidade no ambiente escolar de forma ordenada e sistêmica. Desta forma, o próximo capítulo se utiliza justamente dessa organização conceitual como prisma de análise da realidade do Colégio Israelita Brasileiro (CIB), analisando os resultados sob a perspectiva do referencial teórico abordado anteriormente.

3. ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NO COLÉGIO ISRAELITA BRASILEIRO

O terceiro capítulo deste trabalho faz um Estudo de Caso. Primeiramente são apresentados: os procedimentos metodológicos, a estratégia de pesquisa, as fontes de evidências e o universo pesquisado.

Feita a introdução, inicia-se a análise das informações em três etapas: a primeira, que discute a presença dos valores da comunicação e dialogicidade do Colégio Israelita Brasileiro em seus documentos oficiais; a segunda, que analisa o Ecosistema Comunicativo do ensino médio da escola através da organização da Educomunicação; e a terceira, que reconhece os desafios e questionamentos comuns ao contexto desta etapa do ensino e sugere alternativas para que se dialogue com a Geração Z.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os métodos para realização deste trabalho compreendem a revisão de literatura feita no capítulo de fundamentação teórica e um Estudo de Caso, definido por Yin (2001, p.32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Trata-se de um método indutivo, que se analisa o particular, buscando elementos para se inferir e expandir para o geral, numa abordagem qualitativa.

A escolha pelo Estudo de Caso partiu do objetivo geral deste trabalho apresentado na introdução: investigar a inter-relação entre Comunicação e Educação no contexto escolar de ensino médio. Para examinar acontecimentos contemporâneos, sem a possibilidade de manipular comportamentos, Yin (2001) recomenda justamente o método aplicado, porém o separa em três categorias conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 3 - Tipos de estudos de caso

Tipo	Características
Descritivo	Possibilita a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real.
Exploratório	Voltada à situações nas quais a intervenção não apresenta conjunto simples de resultados.
Causais	Permite estabelecer relações de causa e efeito que naturalmente se propõem à generalização.

Fonte: YIN, 2001, p.34

O método descritivo é o que melhor se adapta a análise do Ecossistema Comunicativo específico de uma realidade. Porém, o tipo descritivo é o que mais demanda um contexto prévio para análise e, assim, acaba por se posicionar para além da compreensão de uma realidade visto que a utilização da teoria,

[...] não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso (YIN, 2001, p. 54).

Então, os três tipos estão presentes neste estudo de caso: o descritivo ao demonstrar como é o Ecossistema do CIB e seus principais desafios; o exploratório, ao analisar um campo com pouca produção bibliográfica específica; e causais ao propor uma generalização de desafios para que escolas de ensino médio dialoguem com os jovens da Geração Z.

Yin (2001) ainda separa o método entre estudos de caso únicos e múltiplos, dependendo da quantidade de unidades de análise. O caso único é indicado quando a teoria já fornece diversas proposições que podem ser testadas e analisadas sob as circunstâncias específicas do caso. A escolha pelo estudo de caso único neste trabalho também tem uma faceta introdutória, já que se considera “um caso-piloto, [...] o primeiro de um estudo de caso de casos múltiplos” (YIN, 2001, p. 56), gerando uma primeira aproximação com este contexto, tendo em vista que não foram identificadas produções sobre a temática deste trabalho em levantamento bibliográfico, assim como para servir a futuras pesquisas, que se iniciam, diacronicamente, nesta monografia.

Além da unidade de análise, o estudo de caso pode contar com uma ou mais subunidades de análise. Essa diferenciação resulta no que Yin (2001) chama de estudo *holístico* ou *incorporado*. O *holístico* analisa a unidade como um todo enquanto o *incorporado* analisa a unidade enquanto suas diversas categorias. A abordagem *incorporada* foi escolhida tendo em vista as múltiplas proposições que a questão principal resultou e que serão apresentadas adiante.

Por fim, o presente projeto de estudo de caso se caracteriza por ser: descritivo, exploratório, causal, de caso único e incorporado.

3.1.1 Estratégia e Fontes de Evidência

A estratégia se baseou em três etapas sequenciais tanto para a coleta de evidências, quanto para a posterior análise como mostra o Quadro 4 abaixo. As duas primeiras referem-se à análise do contexto exclusivo do CIB, enquanto a terceira propõe-se à generalização.

Quadro 4 - Etapas do Estudo de Caso

Etapas		Objetivos Gerais
1 ^a	Filosofia	Entender a filosofia educacional do CIB no que concerne à dialogicidade da Comunicação.
2 ^a	Ecosistema Comunicativo	Organizar e analisar as diferentes atividades de caráter educ comunicativo do ensino médio do CIB em um Ecosistema Comunicativo.
3 ^a	Generalização	Reconhecer desafios do ensino médio para dialogar com a Geração Z e apontar questionamentos e alternativas para promover os processos de ensino-aprendizagem.

Fonte: o autor (2014).

Para a primeira etapa do Estudo de Caso, foi feita uma análise de documentação que observou a presença de valores relacionados à dialogicidade nos materiais institucionais do Colégio Israelita Brasileiro enquanto instituição escolar. Os documentos²¹ são: Missão, Visão e Proposta Educativa; Mandala Educativa e o Triple A.

Feito isso, para auxiliar o processo de coleta de dados e a posterior análise do Ecosistema Comunicativo do CIB referente à 2^a etapa proposta acima, foi feito um quadro baseado nos três âmbitos de ação e nas seis áreas de intervenção da Educomunicação propostos por Soares (2012) que permitem organizar as diferentes atividades de caráter educ comunicativo no contexto escolar, que segue abaixo.

Quadro 5 - Ecosistema Comunicativo do ensino médio sob a perspectiva da Educomunicação

²¹ Os Valores Institucionais e a Mandala Educativa estão nos anexos. O Triple A está descrito no site da escola, disponível em <<http://www.colegioisraelita.com.br>>. Acesso em 2 de jun. de 2014.

Âmbitos da Ação no Ambiente Escolar	Linhas de Ação	Fontes de Informação	Atividades de Caráter Educomunicativo	Metas	
Administrativo	Gestão da comunicação nos espaços educativos				
Transdisciplinares (T) e Disciplinares (D)	Pedagogia da comunicação				
	Mediações tecnológicas				
	Expressão Comunicativa via:	Produção Midiática			
		Artes			
	Reflexão Epistemológica				
	Educação para a comunicação				

Fonte: o autor (2014) baseado em Soares (2012).

Para preencher o quadro foram utilizadas três fontes de evidências principais: a análise de documentação que buscou informações no site da Escola a respeito dos projetos; e a realização de duas entrevistas informais: uma com a Coordenadora Administrativo-Pedagógica do Ensino Médio Adriana Beatriz Gandin e outra com o Analista de Suportes Iury Carmo de Melo Wald.

Para colaborar com a análise das últimas duas etapas, ainda foram feitas duas observações diretas: a primeira em uma atividade com Mediação Tecnológica, com o uso do aplicativo *Nearpod*²² para uma turma da 3ª série do Ensino Médio e a segunda em uma atividade que combina Mediação Tecnológica com Educação para a Comunicação, a qual apresentou o documentário *Catfish* (2010)²³ que aborda o comportamento virtual para uma turma do 2ª série do Ensino Médio.

Após essa coleta de evidências, ainda foi feita uma nova entrevista formal com a Coordenadora Administrativo-Pedagógica do Ensino Médio Adriana Beatriz Gandin que auxiliou na contextualização de muitas das informações antes coletadas.

As fontes de evidência foram trabalhadas a partir do conceito de triangulação (YIN, 2001) que visa entender as informações a partir de múltiplas fontes. Para ilustrar, segue quadro com todas as fontes de evidência utilizadas, explicadas acima.

Quadro 6 - Fontes de evidência utilizadas para estudo de caso

²² Aplicativo multiplataforma feito para professores que será posteriormente apresentado.

²³ Documentário de origem americana que virou seriado exibido pela MTV. Mais informações no site da IMDB. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt1584016>>. Acesso em 15 de mai. de 2014.

Fonte de Evidência	Descrição	Data
Análise de documentos	Análise de 3 documentos: Missão, Visão e Proposta Educativa; Mandala Educativa e o Triple A.	01-15/05/2014
	Análise dos projetos descritos no site da escola.	15/05/2014
Entrevistas	Adriana Beatriz Gandin: entrevista informal com Coordenadora Administrativo-Pedagógica para conhecer atividades, projetos e metas de caráter educomunicativo.	11/04/2014
	Adriana Beatriz Gandin: entrevista direcionada para entender desafios e oportunidades do CIB na realização de projetos de caráter educomunicativo.	16/06/2014
	Iury Carmo de Melo Wald: entendimento dos processos de mediações tecnológicas com Analista de Suporte do CIB.	21/05/2014
Observações Diretas	Aula com o aplicativo <i>Nearpod</i> no Laboratório de Informática para uma turma da 3ª série do Ensino Médio.	02/06/2014
	Aula com apresentação do documentário <i>Catfish</i> (2010) para uma turma da 2ª série do Ensino Médio.	06/06/2014

Fonte: o autor (2014).

Apresentada a estratégia para coleta de evidências e análise, faz-se necessária uma prévia apresentação do universo da pesquisa: o Colégio Israelita Brasileiro, de Porto Alegre.

3.1.2 Universo da Pesquisa: Colégio Israelita Brasileiro

A instituição escolar privada Colégio Israelita Brasileiro foi escolhida justamente pelo seu destaque em inovação na educação através da inserção de tecnologias digitais. O CIB foi noticiado na Zero Hora do dia 2 de setembro de 2012 pela inclusão de iPads na sala de aula. Na matéria, que ainda pode ser acessada pelo portal ClicRBS²⁴, a Diretora-Geral da escola Mônica Timm de Carvalho ressalta: “O tablet é um elemento a mais, que não podemos ignorar porque faz parte da vida de crianças e adolescentes. Para eles, a tecnologia é uma coisa natural”.

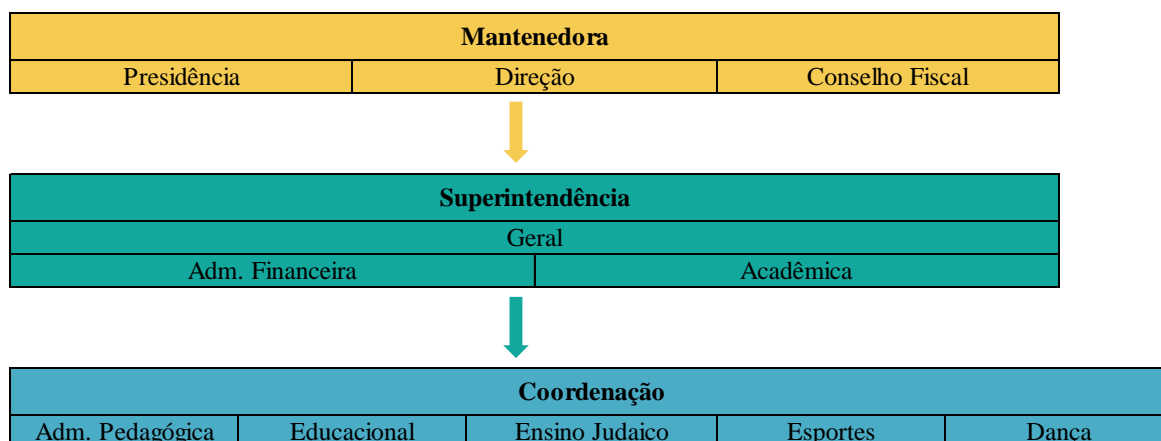
²⁴ Disponível em <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,1430,3872299,Cinco-respostas-para-melhorar-a-educacao.html>>. Acesso em 2 de jun. de 2014.

A história da escola começou em 1922. Hoje, conta com 149 alunos no Ensino Médio, com duas turmas em cada uma das três séries e realiza suas atividades em estrutura própria no bairro Santa Cecília de Porto Alegre.

É importante elucidar também o caráter comunitário e judaico do CIB. A instituição em sua Missão considera-se “[...] uma entidade educacional comunitária, embasada nos valores culturais, éticos e morais do judaísmo [...]”. Neste sentido, a escola promove uma diversidade de atividades judaicas como a incorporação do calendário judaico, a comemoração das festividades, o ensino da língua hebraica e a presença no currículo de disciplinas como a de Cultura Judaica. No entanto, a escola não é reclusa à comunidade, nem à religiosidade judaica. Em todas as séries, convivem alunos e profissionais de diferentes origens, identidades e vínculos religiosos.

Quanto à estrutura da instituição, no ensino médio, a escola se organiza da seguinte forma:

Figura 1 - Organograma ensino médio do CIB



Fonte: site da escola²⁵.

No próximo subcapítulo, a filosofia educacional do CIB é analisada sob o viés da dialogicidade da Comunicação.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Este subcapítulo se divide nas três etapas mostradas anteriormente. Na segunda etapa, entretanto, a análise do Ecosistema Comunicativo do CIB é apresentada primeiramente no

²⁵ Disponível na seção Equipe em: <<http://www.colegioisraelita.com.br>>. Acesso em 2 de jun. de 2014.

âmbito administrativo e posteriormente nos âmbitos disciplinar e transdisciplinar propostos por Soares (2012).

3.2.1 Análise da Filosofia Educacional

Para entender o posicionamento do CIB enquanto instituição de ensino, seus principais documentos, norteadores da prática educativa, foram analisados. A concepção da instituição acerca do ensino pôde ser observada através dos Valores Institucionais, da Mandala Educativa e do Triple A. Aqui, será analisado aquilo que converge com a dialogicidade no ambiente escolar.

Primeiro, destaca-se a visão da escola: “Ser uma instituição reconhecida pela alta qualidade de ensino, cujo projeto educativo valoriza de forma marcante a **cultura** e as **relações interpessoais** através de **práticas inovadoras**, vinculadas à preparação para o **empreendedorismo**.” (CIB, grifos nossos).

Aqui é importante ressaltar que a aspiração para o projeto educativo da escola se encontra nos campos da cultura, relações interpessoais, inovações e empreendedorismo em clara oposição à educação bancária (FREIRE, 1987).

A escola também apresenta sua Missão e Proposta, que, segundo Drucker (1999)²⁶, determina a razão de existir da instituição: “Somente uma definição clara da missão é razão de existir da organização e torna possíveis, claros e realistas os objetivos da empresa” (DRUCKER, 1993, p.34).

A Missão da escola declara que “[...] elege a educação para a Paz e a busca constante pela excelência de ensino com vistas à **formação de cidadãos preparados para a vida** e para a **construção de uma sociedade plural**.” (CIB, grifos nossos). Já a Proposta contempla dois principais valores para o cumprimento da missão; primeiro, define a Cultura como o centro do projeto educativo, através da qual os “[...] alunos são incentivados a buscar [...] seus próprios espaços de **realização pessoal** e auto-superação (*sic*), em uma perspectiva empreendedora.” (CIB, grifos nossos). Em seguida define Solidariedade “como a responsabilidade que temos uns pelos outros, é o sentido que o Colégio atribui à **participação no espaço coletivo**.” (CIB, grifos nossos).

A partir do posicionamento do CIB enquanto empresa já podemos perceber diversas interfaces com a fundamentação teórica. Nesta etapa preliminar de análise, no entanto, é

²⁶ DRUCKER, P. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Pioneira, 1993.

válido fazer o paralelo com a inter-relação dialógica entre os campos da Comunicação e Educação tratados no início do capítulo dois.

Como vimos, a Comunicação está imersa na memória comum dos sujeitos e acontece justamente quando se produzem significados a partir do que já está na cultura (BACCEGA; GUIMARÃES, 2006). Assim, a cultura tem papel central para a promoção de um ambiente comunicativo tal qual o colégio define a Cultura como centro de seu projeto educativo.

Também foi visto que a entrada da comunicação na educação está justamente em sua estrutura dialógica (MARTÍN-BARBERO, 2014) e, neste sentido, há um amplo debate sobre o significado e as implicações do diálogo no ambiente escolar. É de comum acordo que o diálogo se encontra no espaço das relações entre atores sociais (MARTÍN-BARBERO, 2014; BUBER, 2001; FREIRE, 1985, 1987), e a concepção educativa do CIB coaduna com essa perspectiva ao salientar a importância das relações interpessoais e ao definir a Solidariedade como valor principal de sua Proposta.

No entanto, o diálogo *freireano* diverge do *buberiano* no momento de atribuir uma finalidade política ao mesmo, e sob essa perspectiva de análise percebemos que o primeiro encontra maior consonância nos documentos do CIB. O diálogo *freireano* trata-se, essencialmente, de um contexto de emancipação: promover o diálogo é permitir que os indivíduos atuem as suas histórias de mundo, em contrapartida ao sistema de opressão da concepção bancária da educação (FREIRE, 1987). Neste sentido, é correlata a “perspectiva empreendedora” do CIB que estimula os alunos a buscarem seus próprios espaços de realização pessoal e autossuperação. Já na visão *buberiana* não se atribui intencionalidades ao diálogo (BUBER, 2001). O diálogo, sob essa perspectiva, no ambiente escolar pode ser entendido como uma forma de existir baseada em reciprocidade e confirmação mútua (BUBER, 2001). O CIB ao definir Solidariedade como responsabilidade compartilhada, em parte coaduna com o diálogo *buberiano*, mas sua filosofia de relação no seu caráter despolitizado não é contemplada.

Percebe-se, sobretudo, que a dialogicidade não é diretamente citada nesses documentos norteadores, nem a construção de um Ecosistema Comunicativo. A Cultura como elemento central dos valores institucionais, aliada ao conceito de Solidariedade nas relações interpessoais e à construção de uma sociedade plural permite, no entanto, que a postura dialógica encontre espaço para se desenvolver, mesmo que não esteja escrita.

Portanto, nesta etapa preliminar de análise percebe-se que a comunicação é parte da cultura organizacional do CIB, principalmente na centralidade da Cultura e no zelo pelas relações interpessoais. No entanto, a emancipação vinculada à “perspectiva empreendedora”

está assaz reservada à perspectiva individual da “autossuperação”, deixando de incorporar uma perspectiva da dialogicidade como ontologia, de basear-se nas relações Eu-Tu (BUBER, 2001), e que incentivaria um cenário contemporâneo de cooperação e desenvolvimento em rede.

Além da cultura organizacional descrita acima, o CIB ainda desenvolveu dois documentos de gestão e prática educativa: o Triple A e a Mandala Educativa.

O Triple A começou um processo de inovação em três pilares: Judaísmo, Excelência Acadêmica e Gestão. Cabe aqui destacar o pilar Excelência Acadêmica que divide o foco entre: desenvolvimento das arquicompetências leitora e lógico-matemática; ênfase na qualidade das relações interpessoais e integração de saberes através de práticas empreendedoras e interdisciplinares. Tais focos com o objetivo que “[...] os alunos não somente constituam uma bagagem de cultura e erudição, mas que tenham como valor a **aprendizagem permanente**.” (CIB, grifos nossos).

Tal processo reforça o compromisso da escola com investir em inovação, valor característico da Cibercultura e coaduna com a necessidade de aprendizagem contínua proposta por Lévy (1999) que afirma que pela primeira vez o conhecimento que você aprende hoje já está obsoleto em um futuro próximo.

Por fim, a Mandala Educativa diz respeito a nove diferentes núcleos de atuação que propõem um ensino para além dos livros e disciplinas tradicionais. Entre elas destaca-se o Núcleo de Ciência & Tecnologia que traz “[...] os conteúdos para o ‘mundo real’, para serem utilizados no cotidiano, na vida dos alunos.”; a Cidade-Laboratório que traz oficinas opcionais e transdisciplinares; o Núcleo Educacional de Empreendedores que visa “[...] mostrar caminhos para que os jovens possam gerenciar suas vidas”; e o Currículo Socioafetivo que vai além da dimensão cognitiva e estimula a convivência e a formação de identidade.

Aqui é necessário reforçar a importância da Cidade-Laboratório como estrutura para uma abordagem transdisciplinar da educação e símbolo da Mandala Educativa. A chamada *Ir-Ktaná* (cidade pequena em hebraico, tradução nossa) é uma estrutura que dispõe de cinco núcleos: Ciência & Tecnologia, Cultura e Erudição, Educacional de Empreendedores, Educação Judaica e Política e Cidadania e visa oferecer oficinas para todas as etapas da escola. A Cidade-Laboratório conta com prefeitura, supermercado, banco, centro cultural, casa familiar, centro multimídia de imprensa, e também com prefeito, secretários e vereadores, todos com 6 até 10 anos de idade.

Figura 1 - projeto da Cidade-Laboratório no CIB²⁷

A maior parte dos projetos estimulados pela Mandala Educativa acontece na Cidade-Laboratório e se encontra no âmbito das práticas transdisciplinares que, segundo Soares (2012, p.146), são aquelas nas quais “[...] professores e alunos podem encontrar o mais amplo leque de possibilidades para o exercício da criatividade educacional, mediante ações através de projetos”.

Portanto, considero a Mandala Educativa de especial importância neste contexto de inovação escolar, por sua natureza transdisciplinar e diversificada. A Mandala Educativa é um importante avanço da gestão frente a um Ecossistema Comunicativo dialógico e aos valores do CIB enquanto organização analisados anteriormente.

De forma geral, nos documentos analisados, a instituição demonstra estar consciente e aberta aos novos contextos que as escolas estão vivendo junto à sociedade nas bases do que foi apresentado no referencial teórico e no que diz respeito à legislação brasileira, principalmente na consideração do educando como sujeito ativo nos processos de aprendizagem e no estímulo a abordagens transdisciplinares que fogem da rigidez das disciplinas tradicionais da Educação.

3.2.2 Ecossistema Comunicativo do CIB

Para compreender como se dão as relações de comunicação no ambiente educativo, Soares (2012) propõe seis linhas de ação divididas nos âmbitos administrativo, disciplinar e transdisciplinar. Vale ressaltar que a cultura da escola não utiliza o termo Educomunicação,

²⁷ Disponível em: <<http://www.pletz.com/blog/nagelstein-recebe-homenagem-da-ir-ktana/>>. Acesso em 1 de jun. de 2014.

nem utiliza a área do saber em seu planejamento. No entanto, como contextualizamos anteriormente, pode-se dizer que os valores educacionais são metas perenes da instituição e de seus principais projetos.

No âmbito administrativo cabe uma única, porém ampla, linha de ação que compreende toda a gestão de comunicação nos espaços educativos. Neste sentido, o CIB, além de promover esse ecossistema em seus materiais institucionais e pedagógicos como visto acima, disponibiliza as tecnologias, promove e controla as atividades de caráter educacional. Quanto às tecnologias digitais, o CIB disponibiliza aos docentes: 3 Lousas Eletrônicas; 35 *iPads*; 35 *PCs* no laboratório de informática e *PCs* nas principais salas de aula e laboratórios²⁸.

Além disto, segundo ambos os entrevistados, foi estabelecida uma meta pela Superintendência tanto para o ensino fundamental quanto para o médio na qual cada professor deve incorporar as tecnologias digitais em sala de aula pelo menos duas vezes no ano.

As metodologias de ensino com as tecnologias digitais ficam a cargo do professor, mas, tanto a Coordenadora Administrativo-Pedagógica como o Analista de Suporte, obrigatoriamente fazem parte da aprovação dos projetos ou, quando necessário, da concepção do mesmo. Segundo Iury Carmo de Melo Wald, Analista de Suportes do CIB, a participação de um profissional das tecnologias é fundamental na concepção de projetos, pois previne erros e promove outras possibilidades por ter mais experiências com múltiplas ferramentas.

Outro aspecto fundamental no âmbito administrativo é a formação dos professores, que para Soares (2012) deve “[...] permitir que eles tenham segurança e motivação para levar sua prática ao cotidiano das escolas em todo o país”. Neste sentido, o CIB investe na Universidade Corporativa do Colégio Israelita Brasileiro (UniCCIB) que tem encontros mensais obrigatórios para os professores da escola e ainda oferece vagas para profissionais da rede pública de educação.

Segundo Adriana B. Gandin, Coordenadora Administrativo-Pedagógica do Ensino Médio do CIB, a UniCCIB está sendo fundamental na efetivação de novos projetos em sala de aula. Em 2013, as atividades foram a respeito do Ensino Integral, que vai ser implementado aos poucos na escola, a partir do Ensino Fundamental já no próximo ano. Segundo Soares (2012, p.89), “[...] com a expectativa da universalização da escola integral, as bases necessárias para as práticas educacionais nunca se fizeram tão presentes”.

²⁸ Os entrevistados não sabiam o número exato.

Em 2014 o tema passou a ser a gestão da sala de aula que coaduna com uma Pedagogia da Comunicação visto que um dos lemas do curso, segundo Adriana B. Gandin, é “mais laboratório, menos auditório”, com foco em possibilitar mais ação por parte dos educandos e diminuir as constantes exposições dos professores. As aulas também incentivam a criação de novos espaços de aprendizagem para além da sala de aula, como o aproveitamento da Cidade-Laboratório, da biblioteca e através do uso das tecnologias a favor da educação.

Então, no âmbito administrativo foram observadas as seguintes características educacionais:

Quadro 6 - Âmbito administrativo da Educomunicação no CIB

Linhas de ação	Fontes de Evidências	Ações Caráter Educomunicativo	Metas
Filosofia	Análise de Documentos	Filosofia da escola promove um Ecossistema Comunicativo dialógico, principalmente através das relações inter-pessoais centradas na Cultura e Solidariedade.	
Suporte Tecnológico	Entrevista Iury Carmo de Melo Wald	3 Lousas Eletrônicas; 35 iPads; 35 PCs no laboratório de informática e 15 PCs nas principais salas de aula.	
Processo	Entrevistas Iury C. M. Wald e Adriana B. Gandin	Aulas com suporte tecnológico demandam aprovação da Coordenação Administrativo-Pedagógica e do Analista de Suportes.	Utilização de pelo menos 2x tecnologias por professor no ano.
	Entrevistas Adriana B. Gandin	Planejamento para implementação do Ensino Integral, a partir do aumento das atividades transdisciplinares.	
Formação	Entrevistas Adriana B. Gandin	Universidade Corporativa do Colégio Israelita Brasileiro.	

Fonte: o autor (2014).

Para Soares (2012), os gestores necessitam primeiramente garantir o cumprimento das normas que orientam a construção do currículo, para que então abram espaços para um Ecossistema Comunicativo participativo por excelência. Neste ponto, há uma grande concordância com o enclave que representa o Vestibular na realização de projetos mais diversificados e flexíveis.

Adriana B. Gandin ressaltou a importância do vestibular para a comunidade escolar, principalmente para os alunos e pais do CIB, fazendo com que a instituição priorize a formação para o êxito nas provas. Neste contexto de exames voltados para o Ensino Superior, ainda afirma que o crescimento do Enem, por mais que divida opiniões, dá mais possibilidades para inovações dentro e fora da sala de aula, por ser uma prova mais

interpretativa e interdisciplinar. Em matéria veiculada na Zero Hora²⁹ no dia 24 de junho de 2014, o título também demonstra tal oportunidade: “Enem muda a forma como professores e alunos trabalham”. Na matéria, professores dizem que perguntas amplas e contextualizadas forçam o aluno a interpretar mais e decorar menos.

Para Soares (2012, p. 147): “É sabido que o planejamento educacional depende, fortemente, da filosofia de educação que sustenta as decisões dos órgãos gestores”. Além disto, diz que o planejamento educacional também depende da realidade do cumprimento curricular, em especial do papel do Vestibular na instituição.

Percebeu-se que o CIB conta tanto com uma proposta educativa que prioriza a inovação, assim como profissionais focados para a gestão de projetos inovadores, sobretudo os de mediação tecnológica. Tal estrutura culmina em uma série de atividades de caráter educacional que já estão inovando o cotidiano escolar e que serão mostradas adiante. No entanto, o ensino médio do CIB ainda sofre com a necessidade de um currículo focado na preparação dos alunos para o Vestibular e a consequente falta de tempo para investir em projetos, tendo em vista que a escola ainda não funciona em tempo integral.

Desta forma, entende-se que o CIB está em um caminho de maiores possibilidades ao começar a planejar a reestruturação do ensino médio sob uma perspectiva de Ensino Integral, visto que se abrirão novos espaços para experiências inovadoras de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, mais possibilidades para os educandos se tornarem ativos nos processos educativos.

Por fim, cabe ressaltar que a escola não dispõe de um profissional educacional como sugere Soares (2012), nem de um planejamento voltado para a área. No entanto, é perceptível que a “brisa educacional” (SOARES, 2012) já faz parte da estrutura e da gestão escolar.

Visto as principais ações do CIB no que tange ao âmbito administrativo, parte-se para a análise das ações de caráter educacional que compõem o Ecossistema Comunicativo da escola nos âmbitos disciplinar e transdisciplinar. A intenção dessa análise é entender as principais dificuldades e oportunidades que a escola enfrenta para criar um ambiente dialógico no contexto do referencial teórico apresentado no capítulo anterior.

No âmbito disciplinar, Soares (2012) estabelece duas propostas. A primeira diz respeito ao conteúdo sobre Comunicação como os efeitos das tecnologias na vida contemporânea e sobre história da Comunicação. A segunda é sobre a Pedagogia de

²⁹ Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/05/enem-muda-a-forma-como-professores-e-alunos-trabalham-4508811.html>>. Acesso em 4 de jun. de 2014.

Comunicação que tem três objetivos: promover o diálogo entre alunos e professores; incluir as tecnologias para melhor entendimento dos conteúdos; e possibilitar a expressão mais criativa dos alunos na elaboração de exercícios.

Tomando a primeira proposta de assumir a Comunicação como objeto de estudo, o CIB vem realizando ações tanto em um contexto disciplinar como no transdisciplinar, em forma de projetos. Um projeto de leitura crítica de mídia para trabalhar a confiabilidade daquilo que é veiculado, foi tema de uma oficina ligada à Feira do Livro da escola com um profissional externo e com aproveitamento em diversas disciplinas. Já na disciplina de Filosofia, o professor passou o documentário *Catfish*³⁰ para todas as séries do ensino médio para a discussão sobre relacionamentos virtuais. Tais iniciativas não estão previstas na grade curricular, mas existiram pela influência dos educadores e gestores da escola que nitidamente estão engajados neste desafio de incluir a Comunicação nos processos de ensino-aprendizagem da escola.

Quanto a uma Pedagogia da Comunicação, além da filosofia da escola analisada acima, a escola pede para que cada professor preencha uma ementa da disciplina com os objetivos, conteúdos e formas de avaliação; neste documento, cuja versão original se encontra em anexo, a Escola faz uma tripla recomendação: i) Diversidade didática (diferentes metodologias); ii) Presença de tecnologia educacional (diferentes recursos); e iii) Acompanhamento individual do aluno (ensino customizado, desafios e recuperação paralela).

Tais recomendações coadunam com grande parte dos valores abordados na fundamentação teórica, como com a diversificação e personalização de Lévy (1999), com o conceito de “uma medida para cada” de Tapscott (2010, tradução nossa) e com a penetrabilidade das tecnologias de Castells (2000) e demonstram a clara consonância da gestão da escola com os desafios para tornar a escola um espaço de dialogicidade com a Geração Z. É importante salientar que os professores gozam de autonomia para planejar as suas atividades, desde que dentro do espectro da cultura organizacional.

O colégio atualmente disponibiliza uma série de atividades transdisciplinares de caráter opcional. Na Cidade-Laboratório, por exemplo, são oferecidas várias turmas em modelo de oficina, como: Fórum de Atualidades, Física Avançada, Edição de Vídeo e Música Hebraica. No entanto, ainda não há obrigatoriedade de se matricular e percebe-se que há baixa penetração entre os educandos: os grupos descritos acima têm, em média, entre 5 e 10 alunos matriculados.

³⁰ Mais informações em: <<http://www.imdb.com/title/tt1584016>>. Acesso em 15 de mai. de 2014.

Outros projetos transdisciplinares já integram o currículo escolar e tem maior adesão. Entre eles, destaca-se o projeto “Miniempresa”³¹ de empreendedorismo em conjunto com a *Junior Achievement* (organização não governamental presente em mais de 120 países), que visa a gestão de uma empresa pelos alunos da 2ª série do Ensino Médio. Outro projeto de destaque é o “Mini Parlamento”, de caráter obrigatório e que acontece no horário das disciplinas também para os alunos da 2ª série. O projeto transforma os alunos em parlamentares do Estado de Israel por um dia, que têm a tarefa de criar leis que contribuam para o fim dos conflitos do Oriente Médio. Esses projetos transdisciplinares são vistos como grandes sucessos pela coordenação do ensino médio, justamente pela pró-atividade demonstrada pelos alunos que permanece adormecida em outros momentos de ensino.

Quanto às mediações tecnológicas, o CIB demonstra estar especialmente voltado para a inclusão das tecnologias no âmbito disciplinar. Neste sentido, corrobora a observação direta da aula de Filosofia com o aplicativo *Nearpod*³², que é voltado para escolas e possibilita ao professor montar uma apresentação com diversos recursos de interatividade e de avaliação por meio de questionários corrigidos em tempo real. É importante salientar que o professor pode monitorar a atividade por seu dispositivo móvel que acusa se algum aluno sair da atividade proposta.

O conteúdo da aula foi uma preparação para a prova do Enem e a atividade foi dada no Laboratório de Informática, ao invés de utilizar os *iPads*, já que problemas de conexão sem fio estavam acontecendo na semana. Os alunos se separaram em duplas, cada uma com um computador. O ritmo da atividade era ditado principalmente pelo professor que solicitava a troca de etapas; no entanto, os alunos tinham liberdade de explorar páginas na *web* previamente selecionadas pelo professor por conta própria, para ler aquilo que mais os interessava.

A atividade era essencialmente a mesma para todos os alunos, que podiam participar em velocidades diferentes, mas também possibilitou uma reduzida diversificação ao permitir que os alunos explorassem algumas páginas virtuais previamente selecionadas. O professor

³¹ Segue descrição do programa no site da Junior Achievement: “O Programa Miniempresa proporciona a estudantes do 2º ano do Ensino Médio a experiência prática em economia e negócios, na organização e na operação de uma empresa. É desenvolvido em 15 semanas, em jornadas semanais, com duração de 3h30min, realizadas nas escolas, geralmente à noite. Os estudantes aprendem conceitos de livre iniciativa, mercado, comercialização e produção. É um programa acompanhado por quatro profissionais voluntários das áreas de marketing, finanças, recursos humanos e produção. Neste Programa, são explicados os fundamentos da economia de mercado e da atividade empresarial através do método Aprender-Fazendo, em que cada participante se converte em um miniempresário.”. Disponível em: <<http://www.jabrasil.org.br/jars/programas/miniempresa>>. Acesso em: 1 de jun. de 2014.

³² Para mais informações visitar: <<http://www.nearpod.com/>>. Acesso em 2 de jun. de 2014.

aplicou ainda um questionário que corrigia automaticamente, mostrando gráficos de erros e acertos da turma e das duplas.

Esta atividade exemplifica que as tecnologias digitais são ferramentas potentes para a educação, mas não necessariamente significam uma pedagogia baseada no diálogo. No entanto, há que reconhecer que as tecnologias como proposto por Veen e Vrakking (2009), de fato inspiram atividades nas quais os alunos tem maior participação justamente por suas múltiplas funcionalidades.

A atividade observada pode ser considerada uma transição da Aprendizagem Difusora para a Aprendizagem Interativa proposta por Tapscott (2010) como mostra a figura abaixo.

Quadro 7 – Atividade com *Nearpod* e a mudança de paradigma.

Aprendizagem Difusora <i>Broadcast Learning</i>	Aprendizagem Interativa <i>Interactive Learning</i>
Centrada no professor	Centrada no aluno
Uma medida para todos	Uma medida para cada
Instrução: aprender sobre	Descoberta: aprender a ser
Aprendizagem individual	Aprendizagem colaborativa

Fonte: Tapscott (2010, Tradução nossa).

Assim, como proposto por Soares (2012), o tratamento educacional pode ser introduzido em todos os contextos, inclusive nos mais conservadores nos quais a aprendizagem difusora, ou a concepção bancária, ainda vige, seja pela necessidade de “passar” conteúdos para vestibular, pela filosofia escolar ou pela postura do professor. Como aponta Soares (2012, p.70):

Não é, contudo, função de um educador opinar sobre tema de competência da pedagogia no que diz respeito à maneira como viabilizar os conjuntos de conhecimento indispensáveis ao cumprimento dos objetivos da prática educativa específica. O que, sim, pretende a educação é fazer ver que mesmo a didática mais tradicional tem muito a se beneficiar de procedimentos que motivem à aprendizagem. E isso a educação garante! (SOARES, 2012, p.70).

O CIB demonstrou uma grande possibilidade para projetos educacionais transdisciplinares em sua Cidade-Laboratório, mas que ainda conta com poucas atividades

para ensino médio. Entretanto, vale destacar a Oficina de Produção Midiática que será realizada no contraturno no segundo semestre de forma opcional e que contará com duas partes complementares. Primeiro serão ministradas aulas sobre edição de vídeo, criação de roteiros e outros saberes recomendados para a criação de um filme. A segunda etapa é inteiramente colaborativa, funcionando apenas sob a orientação do professor que assume o papel de “navegador” proposto por Lévy (1999).

Por fim, destaca-se um último projeto transdisciplinar que nasceu no próprio corpo discente: a criação do jornal do Grêmio Estudantil Albert Einstein (GEAE), o “Jaé - Jornal Albert Einstein”. Tal ação é simbólica no contexto escolar, pois demonstra a necessidade dos educandos de comunicar-se. Além disto, o “jornal” não é impresso como de costume, mas funciona na página do GEAE no *Facebook*³³.

As ações nos âmbitos disciplinares e transdisciplinares, resumidamente, se organizam da seguinte forma:

Quadro 8 – Âmbitos disciplinar e transdisciplinar da Educomunicação no CIB

Linhas de Ação		Fontes de Evidência	*	Atividades de Caráter Educomunicativo
Pedagogia da comunicação		Análise de Documentos; Entrevistas	T	Oficinas Cidade Laboratório - Fórum de Atualidades, Física Avançada, Música Hebraica
			T	Não obrigatório: Junior Achievement
			T	Obrigatório: MiniParlamento para 2º ano
		Entrevista Adriana B. Gandin	D	Professores têm autonomia, mas são orientados por 3 valores: diversidade metodológica, presença de TE e ensino customizado
Mediações tecnológicas		Entrevista Informal, Observação Direta	D	3 aulas-teste com aplicativo Nearpod
Expressão Comunicativa via:	Produção Midiática	Entrevistas; Análise de Documentos	T	Oficina Cidade Laboratório - Cinema e edição de vídeo com iPhone e Fotografia
	Artes		T	Jornal do Grêmio Estudantil Albert Einstein
			D	Aula de artes até segundo ano; Dança e esportes como atividades eletivas
Reflexão Epistemológica				
Educação para a comunicação		Entrevista Informal, Observação Direta	D	Documentário Catfish para todas as turmas na disciplina de Filosofia
		Entrevista Adriana B. Gandin	T	Recepção midiática. Projeto de discussão da influência dos meios no contexto da Feira do Livro

* T - Transdisciplinar
D - Disciplinar

Fonte: o autor (2014).

³³ Disponível no Apêndice A deste trabalho e também em <<https://www.facebook.com/geae2013>>. Acesso em 15 de jun. de 2014.

Assim, percebemos que com exceção da Reflexão Epistemológica que visa o estudo da Comunicação e da Educação enquanto desenvolvimento das áreas do saber científico, todas as demais áreas de atuação propostas por Soares (2012) estão presentes seja no âmbito transdisciplinar, por meio de projetos, ou nas próprias disciplinas curriculares. Cabe salientar, que apesar de presentes, normalmente não alcançam todo o corpo discente do ensino médio, nem compreendem em grande parte do currículo escolar. O desafio da Educomunicação é justamente preencher o Ecossistema Comunicativo com iniciativas dialógicas de forma crescente.

No âmbito disciplinar, pode-se afirmar que o CIB está promovendo o tratamento educ comunicativo para a grade curricular, assim como passa a incluir sistematicamente, atividades voltadas à discussão da importância dos meios de comunicação na vida contemporânea, mesmo que estes temas não façam parte do currículo. Destaca-se aqui a evolução no número de projetos que acompanha, segundo Adriana B. Gandin, a formação continuada dos professores e gestores pela universidade corporativa. Para Adriana, os professores além de passarem por um importante processo de integração na universidade, concebem projetos que são introduzidos na rotina escolar.

É relevante também a grande expectativa dos gestores e professores quanto à educação em tempo integral, que abrirá uma série de possibilidades para além da preparação para o vestibular, que atualmente integra grande parte do currículo do ensino médio. Neste sentido, de fomento a práticas inovadoras, o CIB conta com uma grande estrutura, a Cidade-Laboratório, que propulsiona diversas atividades transdisciplinares e que promove a cultura organizacional da escola, mas que ainda pode ser mais aproveitada pelo Ensino Médio.

3.2.3 Desafios para um ensino médio que pretende dialogar com a Geração Z

A escola de ensino médio que está disposta a dialogar com o jovem contemporâneo tem de estabelecer uma série de mudanças para solucionar os principais *destempos* da educação para com a Geração Z.

O presente Estudo de Caso motivou uma série de considerações que se propõem à generalização dos desafios de uma instituição escolar contemporânea de ensino médio e que serão abordadas a seguir com o intuito de apontar alternativas para escolas que pretendem dialogar com a Geração Z. No entanto, é importante salientar que tais provocações têm de ser

sempre avaliadas junto à realidade de cada contexto educativo, para a promoção de um Ecossistema Comunicativo coerente com a realidade dos atores envolvidos.

Sugiro, pois, que os desafios encontram-se divididos em duas macroáreas. A primeira é a político-administrativa, que diz respeito tanto às estruturas legais e de políticas públicas, quanto às filosofias educacionais e processos internos de gestão de profissionais, espaços e instrumentos pelas lideranças de cada escola e que norteiam a prática educativa. A segunda macroárea é a de ensino-aprendizagem, que se refere aos processos de promoção do conhecimento, sob a responsabilidade de todos os educadores.

Na macroárea político-administrativa, podemos dizer que por parte da legislação brasileira³⁴, já há ampla consonância com os valores e com as novas formas da Geração Z se relacionar com o conhecimento, principalmente através da interdisciplinaridade, da inserção de tecnologias e da consideração do educando como sujeito produtor de conhecimento. Adriana B. Gandin afirmou que grande parte da discussão na universidade corporativa a respeito da Educação Integral foi justamente sobre as proposições das legislações brasileiras. Neste sentido, há um *destempo* entre aquilo que a lei prevê e orienta e a organização da prática escolar que necessita ser levado em consideração pelos gestores escolares, principalmente no que se refere à interdisciplinaridade e à consideração do “educando como sujeito produtor de conhecimento” (BRASIL, 2000, p.10).

O maior enclave resultante das políticas públicas, no entanto, é a preparação para o Vestibular, que com a aceitação progressiva do Enem pelas universidades brasileiras vem perdendo importância, mas que segue impossibilitando inovações nas escolas pela necessidade de “passar” conteúdos para serem “memorizados”.

A raiz do problema, entretanto, vai além e está nas formas de avaliar o educando. O sistema público de acesso ao Ensino Superior, que reflete nas avaliações escolares, é antidialógico ao basear-se em avaliações, nas quais os alunos têm de “provar” que aprenderam conhecimentos respondendo perguntas de múltiplas alternativas, nas quais apenas uma é verdadeira. Segundo Lévy (1999), é papel do poder público

regular e animar uma nova *economia do conhecimento* na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados. (LÉVY, 1999, p. 173, grifos do autor).

³⁴ Este trabalho não se propôs a publicar uma análise sobre a evolução das leis brasileiras em respeito à educação. No entanto, recomenda-se a leitura do seguinte documento, que evidencia os valores propostos: ABRAMOVAY, Miriam. Ensino médio: múltiplas vozes. Org. ABRAMOVAY, M.; CASTRO, Mary G. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 22 de mar. de 2014.

No CIB, por exemplo, percebe-se a influência deste tipo de avaliação. Os professores de ensino médio são orientados a aplicarem uma prova parcial e uma trimestral, somando 70% da nota, nas datas previstas para as “semanas de provas”, que concentram todas as provas, de todas as disciplinas. Resta ao professor, 30% da nota para outras formas de avaliação, essas orientadas para não serem aplicadas em forma de provas. Além disto, o CIB conta com importantes projetos como o Simulado³⁵ da prova da UFRGS, que treinam os alunos para a aprovação, promovendo uma cultura de avaliação em *destempo* com paradigmas contemporâneos.

Deste modo, vemos a influência das formas de acesso ao Ensino Superior no contexto de Ensino Médio, e a importância de se repensar essa estrutura de forma que conceba o educando não apenas como repositório de conhecimento, mas como propõe Lévy (1999), como “recurso de aprendizagem”. Ao mudar o foco da avaliação da transmissão para comunicação, surge a necessidade de pensar em alternativas de políticas que reconheçam a diversidade dos educandos e, que se aproximem ao máximo, de uma avaliação personalizada, tendo em vista a crescente velocidade de renovação dos saber e do saber-fazer (LÉVY, 1999). Tais medidas são muito difíceis ao utilizar apenas uma ferramenta de avaliação.

Além da questão política, deparamo-nos com as questões administrativas da gestão escolar. As escolas, evidentemente, têm um compromisso que vai além da preparação do aluno para entrar no ensino superior. Por isso, é fundamental que a organização promova, em seus princípios norteadores, valores que incentivem os processos de ensino-aprendizagem. Aqui, será abordada a importância da perspectiva dialógica nestes documentos.

Como abordamos na fundamentação teórica, desde a década de 1970, tanto as teorias do currículo da Educação, como os estudos da recepção da Comunicação tensionam o modelo moderno e Iluminista da educação como transmissão de saberes, como “educação bancária” (FREIRE, 1987). Mas, se o professor, ou a Escola, não deve mais ser o responsável por transmitir todo o conteúdo, qual a alternativa para se construir o conhecimento?

A resposta certamente coaduna com o campo da Comunicação e, neste sentido, a inter-relação entre as áreas se faz a partir da estrutura dialógica (MARTÍN-BARBERO, 2014). No entanto há uma discussão sobre o conceito de dialogicidade na Educação.

A perspectiva adotada por esse trabalho é a de posicionar a dialogicidade no campo da relação, baseada no princípio *Eu-Tu* de Buber (2001), sem pré-determinar qualquer finalidade política. Por isso, a promoção de um Ecosistema Comunicativo se insere em um contexto de

³⁵ Acontece anualmente e simula a aplicação do vestibular da UFRGS, com mesmo tipo de prova e regras. Os melhores alunos, ainda, são premiados com bolsa para cursinhos pré-vestibular.

interações tanto de diversos atores sociais, tanto humanos como técnicos, como propõe o conceito de *Ecologia Cognitiva* de Lévy (1995), e de descentralização da produção dos saberes, para promover um cenário de maior diversificação do conhecimento.

Como vimos anteriormente, o CIB em seus documentos norteadores, não apresenta valores diretamente relacionados à dialogicidade conforme perspectiva apresentada acima, entretanto, pontua alguns valores como a centralidade da Cultura, a importância das relações interpessoais através do conceito de Solidariedade e gestão para uma aprendizagem contínua, que definitivamente promovem essa dialogicidade da relação.

Há que se considerar, entretanto, nas filosofias e políticas educacionais alguns valores que são essencialmente característicos da Geração Z e, portanto, do campo de dialogicidade que se pretende alcançar. Entre eles, destaca-se o que Lévy (1999) chama de “a direção mais promissora da educação”: a *aprendizagem cooperativa* que está em consonância com a *lógica das redes* de Castells (2000) e a *educação em times* de Veen e Vraaking (2009).

Essa perspectiva não finaliza, mas minimiza a emancipação do sujeito centrado, da autossuperação, da conscientização para a “pronúncia do seu mundo” (FREIRE, 1987) e da maneira na qual o CIB diz em sua Proposta Educativa que na Cultura “os alunos são incentivados a buscar na literatura, ciência, formas de expressão corporal e artes, seus próprios espaços de realização pessoal e auto-superação (*sic*), em uma perspectiva empreendedora”. Como vimos a partir de Hall (2000), a fragmentação do sujeito é uma das características mais marcantes da crise da modernidade e assumir na dialogicidade uma maior potência para a emancipação coletiva é uma perspectiva que também deve ser levada em consideração. Se por ora a centralidade da produção do saber foi considerada exclusiva do professor, tampouco se pode deixar levar para uma pedagogia que centralize a produção do saber por parte do educando. A dialogicidade proposta neste trabalho contextualiza a produção do saber na descentralidade do Ecosistema Comunicativo e, portanto, na própria dialogicidade.

Por fim, a macroárea político-administrativa desafia as escolas à formação dos educadores e profissionais da Educação em Comunicação. Para Soares (2014, p.32), uma das propostas da Educomunicação é justamente “facultar ao sujeito educador que se transforme, sem receios e com desenvoltura, em sujeito educomunicador”. Neste aspecto, o CIB é um exemplo a ser seguido: com a organização da UniCCIB, sua própria universidade corporativa que promove encontros mensais e que, segundo Adriana B. Gandin, é o berço da maior parte dos projetos inovadores, além de beneficiar a integração entre a equipe docente.

Assim, foram abordados os seguintes desafios propostos à generalização, para solucionar os *destemplos* da macroárea político-administrativa: importância da discussão e apropriação dos pressupostos legais que norteiam a educação brasileira; a necessidade de discutir as formas de avaliação e de acesso ao Ensino Superior, de modo que considerem um educando ativo no processo de ensino-aprendizagem, em um contexto de diversidade do conhecimento; a recomendação de incluir a dialogicidade na filosofia educacional, de modo que as relações do Ecosistema Comunicativo descentralizem as produções de sentido; e, por fim, a necessidade das escolas investirem na formação de seus profissionais para que se incluam nesse processo.

Na macroárea do ensino-aprendizagem, o principal *destempro* é o embate comunicacional entre uma escola que se mantém vinculada a um currículo proposto na Modernidade e um corpo discente que é considerado a geração dos nativos digitais e que se situa justamente além da crise da Modernidade, com uma nova forma de relacionar-se com o conhecimento. A primeira “atitude-mestre” de um educador de ensino médio é a de reconhecer seus educandos e as formas como se relacionam com o conhecimento como essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho, referenciado na fundamentação teórica, contrapõe a perspectiva de Bauerlein (2008) que considera a Geração Z, a da superficialidade, do desinteresse e do padrão “copiar e colar”. A perspectiva que se assume aqui é a de estimular a curiosidade e participação dos educandos através daquilo que valorizam, para que se estimulem as relações comunicativas.

Neste sentido, o primeiro desafio dos processos de ensino-aprendizagem é o de promover a transdisciplinaridade. Foi visto no caso do CIB que as propostas transdisciplinares, através de uma pedagogia de projetos, como as oficinas da Cidade-Laboratório, são aquelas que mais promovem os valores dialógicos e que atraem o interesse dos educandos. Os projetos transdisciplinares, normalmente, fazem parte de uma pedagogia que estimula a inteligência coletiva, sob a orientação dos educadores, e diminui a transmissão do saberes, justamente como sugere Lévy (1999).

Assim, a escola de ensino médio tem de aumentar o tempo para projetos transdisciplinares, inclusive incluindo o que outrora era abordado de forma disciplinar. No caso analisado, percebeu-se a dificuldade da escola de Ensino Médio balancear essa perspectiva com a formação para o Vestibular, especialmente para a 3ª série. Soares (2012) afirma que o avanço do Ensino Integral é uma grande possibilidade para as escolas saírem desse padrão, e comecem, aos poucos a transição de uma educação principalmente disciplinar, para uma educação principalmente transdisciplinar.

O segundo desafio é que o professor assuma mais o papel do orientador, que o do transmissor, tanto na perspectiva disciplinar, quanto na transdisciplinar. Um dos lemas das aulas do UniCCIB em 2014, segundo Adriana Gandin, foi justamente “menos auditório, mais laboratório” que coaduna com essa realidade. Em um contexto no qual o professor se torna orientador e não transmissor, surge o terceiro desafio que é o da diversificação e personalização da educação. As atividades devem promover por um lado que os educandos construam novos conhecimentos, novas combinações, em um cenário de diversificação dos saberes e por outro, que o professor faça um acompanhamento individualizado de cada educando para orientá-lo e mantê-lo constantemente desafiado. Aliás o desafio é proposto por Veen e Vraaking (2009) como valor fundamental para a Geração Z que está acostumada a jogar nos computadores e *videogames*, com os quais através da descoberta e experimentação alcançam os objetivos já que “o computador dá-lhes oportunidade de começar e recomeçar indefinidamente” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 44).

O quarto desafio é utilizar as tecnologias de forma estratégica, ao considerá-las “tecnologias intelectuais” (LÉVY, 2007), por intermédio das quais, se promove a inteligência coletiva e, por conseguinte, a aprendizagem cooperativa. Esse desafio faz parte da provocação de não utilizar a tecnologia apenas como ferramenta, mas a serviço de uma pedagogia que, de fato, dialogue com essa geração. Neste sentido, Veen e Vraaking (2009) afirmam que a experiência “giz e voz” não atrai mais os educandos. Vale salientar a observação da atividade com a utilização do aplicativo *Nearpod* no CIB. Mesmo em um contexto disciplinar, a tecnologia potencializou a atividade e estimulou os educandos a participarem. Uma das facetas da tecnologia que ultrapassa a experiência “giz e voz” é a utilização da linguagem audiovisual, que segundo Martín-Barbero (2014), é uma das principais características do Ecosistema Comunicativo contemporâneo.

Por fim, o quinto desafio é aplicar o que Soares (2012) chama de “tratamento educ comunicativo” para que “mesmo ambientes fechados e rígidos possam ser beneficiados pela brisa educ comunicativa” (SOARES, 2012, p.75). Ao ler as provocações fundamentadas na teoria, reconhece-se uma iminente urgência em inovar nas práticas de ensino-aprendizagem. No entanto, não deve haver a pretensão de revolucionar, mas de incorporar as mudanças aos poucos, de modo que a instituição siga valorizando seus profissionais e de modo em que as próprias mudanças inspirem outras inovações. O *tratamento educ comunicativo* proposto por Soares (2012) refere-se justamente ao fato de que todas as experiências escolares podem se beneficiar das provocações educ comunicativas, mesmo sem que revolucione a sua estrutura.

Há, ainda, um desafio comum às macroáreas e desafios propostos que se refere à ressignificação do tempo e do espaço do conhecimento. A Geração Z tem duas características próprias que devem ser consideradas no planejamento de qualquer atividade educativa: a primeira refere-se ao controle do tempo gnosiológico, são jovens acostumados em *zapear* os canais pelo controle remoto (VEEN; VRACKING, 2009) e a ler múltiplas páginas virtuais simultaneamente; a segunda refere-se à *cultura mobile* que transforma todo e qualquer espaço em uma oportunidade de aprendizagem e de comunicação. Neste ponto, é possível repensar o conceito de Ensino Integral, para além dos dois turnos, considerando a perspectiva iminente do *u-learning* que considera as múltiplas mediações tecnológicas como parte “natural” do cotidiano da educação. É evidente que essas provocações não querem estender as práticas escolares para todos os momentos e espaços dos educandos, mas de desterritorializar a necessidade da sala de aula entre quatro paredes e dos períodos de hora fixa para novas possibilidades. A Cidade-Laboratório do CIB é um exemplo de criação de um novo espaço para a promoção do conhecimento para fora da sala de aula. Se a proposta é priorizar a orientação à transmissão, as salas de aula com classes voltadas para os professores já não fazem tanto sentido. Se a proposta é priorizar os projetos transdisciplinares ante as aulas de conteúdos disciplinares, o período de 45 minutos já não faz tanto sentido.

Então, os seguintes desafios foram considerados adequados à generalização, para solucionar os destempos da macroárea do ensino-aprendizagem: promover a transdisciplinaridade; tornar o professor um orientador e não um transmissor; investir na diversificação e personalização do ensino; utilizar as tecnologias de forma estratégica; dar tratamento educacional a todas as práticas. Por fim, ainda há a iminência de um novo desafio, comum a ambas as macroáreas: o de repensar as estruturas de tempo e espaço de ensino-aprendizagem.

A junção de todos os desafios propostos neste subcapítulo faz parte de uma nova abordagem da educação de ensino médio a partir da dialogicidade e das características da Geração Z. Diversas escolas mundo afora estão passando por grandes transformações, mas essa certamente não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, tanto privadas quanto públicas.

O CIB é uma tradicional escola porto-alegrense e demonstra estar realizando diversas mudanças, principalmente através da chegada do Ensino Integral (em dois turnos), que abrirá portas para uma diversidade de novos projetos. Assim como o CIB, certamente muitas outras escolas de ensino médio enfrentam desafios semelhantes. No entanto, vale ressaltar que o contexto no qual cada escola está inserido é de extrema importância no momento de

diagnosticar e propor soluções para o ambiente escolar. Neste sentido, tanto o ensino público, seja estadual ou municipal, quanto o privado tem de levar em consideração suas realidades próprias. Este trabalho faz a provocação para que a inter-relação entre Educação e Comunicação, promovida pela Educomunicação, faça parte do planejamento e da gestão dessas inovações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação acerca da inter-relação entre Comunicação e Educação no ensino médio contemporâneo, objetivo geral deste trabalho, permitiu reflexões e algumas ponderações acerca do paradigma escolar vigente. Viu-se que no momento em que a filosofia e os profissionais da Educação passam a considerar a Educação como um espaço dialógico, em um contexto de múltiplas mediações, a Comunicação passa a ter um papel importante no sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a organização curricular das escolas como nos mostra Silva (2010), tem uma tarefa muito mais complexa em tempos de crise da Modernidade:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p.150, grifos do autor).

De fato, a complexidade que a Educação enfrenta é enorme e não cabe à Comunicação, ou à área de inter-relação Educomunicação, tomar para si o problema em sua amplitude. Como proposto por Soares (2012): “Não é [...] função de um educador opinar sobre tema de competência da pedagogia no que diz respeito à maneira como viabilizar os conjuntos de conhecimento [...] da prática educativa específica”. O que pretende a Educomunicação é estimular que a inter-relação entre as áreas faça parte das políticas públicas e das inovações de uma escola que está visivelmente desgastada.

Desta forma, o trabalho identifica e aponta diversas soluções para a promoção de um ensino médio que interessa aos jovens da Geração Z. A partir da crise da Modernidade, e do surgimento da Cibercultura e da Geração Z, esta monografia enfrentou os objetivos propostos de *contextualizar a escola com as novas formas da sociedade contemporânea de se relacionar com o conhecimento* e de *apontar as características da atual juventude no ambiente escolar*. Desta forma, possibilitou a contextualização das áreas de atuação propostas por Soares (2012) que embasaram uma análise mais abrangente que se propõe como indicadora para a generalização dos questionamentos e apontamentos para outras escolas.

Apesar de não tomar para si a demanda da gestão e do planejamento escolar, a Educomunicação se posiciona como parte desse processo, tendo em vista que trabalha com propriedade no campo da dialogicidade e na promoção de um Ecossistema Comunicativo que

não visa somente o ensino, mas especialmente o estímulo à aprendizagem. Por isso, tem o dever de apontar caminhos a serem seguidos.

Para cumprir com os objetivos de *identificar, organizar e reconhecer as principais áreas de intervenção escolar através de práticas educacionais* e de *apontar caminhos e questionamentos para a promoção do diálogo e dos processos de ensino-aprendizagem no ensino médio*, o trabalho partiu das áreas de intervenção da Educomunicação e fez algumas asserções. Viu-se, por exemplo, que o ensino médio parece demasiado preocupado com a formação para o vestibular e com o ensino disciplinar, quando as perspectivas mais potentes que aparecem são justamente as práticas transdisciplinares, através principalmente de projetos contextualizados e flexíveis.

Também o papel das tecnologias foi discutido no trabalho, evidenciando que elas devem ser levadas em consideração não apenas como ferramentas, mas como “tecnologias intelectuais” (LÉVY, 1999). De qualquer forma, as tecnologias mesmo quando utilizadas em um contexto tradicional da educação, como vimos na observação da atividade mediada por computadores e pelo aplicativo *Nearpod*, já trazem importantes benefícios por suas características principais, como a valorização do audiovisual e controle do ritmo pelo educando.

Por fim, as escolas têm um grande desafio para agregar mudanças que se proponham a dialogar mais com os educandos da Geração Z e com um Ecossistema Comunicativo de múltiplas mediações no qual vivemos. Cabe aqui ressaltar que as principais mudanças sugeridas na análise deste trabalho, não tem a pretensão de acabar com tudo que vem sendo feito e começar uma nova escola do zero. Os caminhos abordados aqui, baseados na dialogicidade, tampouco podem tornar-se mais uma metanarrativa, típica da Modernidade, que define todas as soluções e caminhos para o progresso. O intuito dessas provocações é justamente de problematizar a realidade escolar, para que um debate acerca das propostas de ensino-aprendizagem constantemente aprimore aquilo que está em curso.

O caminho que vislumbro é o da escola que planeja os momentos de comunicação entre educandos-educandos, educandos-educadores e educadores-educadores. Como esse diálogo vai acontecer? Há espaço para incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem? Somente desta maneira a Educação pode recuperar o interesse de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília, UNESCO/MEC, 2003.
- ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BACCEGA, Maria Aparecida. GUIMARÃES, Margaret de Oliveira. Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. In: Revista Comunicação & Educação, v.11, n.3. São Paulo: Departamento de Comunicação e Artes ECA/USP, 2006.
- BAUERLEIN, Mark. *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30)*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. 44 Cartas do Mundo Líquido Moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Maria Regina. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.
- _____. Lei n. 9.394, de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dezembro 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2014.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.
- BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Nascidos na era digital: outros sujeitos, outra geração. UFRGS/ RS. Campinas: XVI ENDIPE, 2012.
- BUBER, M. Eu e Tu. Tradução por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 2001.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CITELLI, Adilson Odair (Org.). Comunicação e educação. A linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- _____. Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- DERRIDA, J. *Margins of Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina e JACKS, Nilda. Comunicação e Recepção. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *El grito manso*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

_____. *A Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 1985.

JACQUINOT, Genève. O que é um educador? In: I Congresso Internacional de Comunicação e Educação São Paulo, 1998. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/aeducacao/saibamais/textos/>>. Acesso em 26 de out. de 2013.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KAPLUN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (org.). *Olhares Sobre a Cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. *Cultura da Mobilidade*. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 40, dez. 2009.

LÉVY, Pierre. *Inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LYOTARD, J. - F. *A condição pós-moderna: um relatório sobre o saber*. Tradução de José Navarro. Lisboa: Gradiva, 2003.

MACHADO, Eliany S. *Pelos caminhos de Alice: Vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.TV*. São Paulo: ECA/USP, 2008. Tese (Doutorado) – Departamento de Comunicações e Artes / Escola de Comunicações e Artes ECA/USP, 2009.

MARCONDES FILHO, Ciro. No diálogo com o outro, a crisálida pode tornar-se borboleta, a comunicação tem chance de acontecer: sobre Martin Buber. *Revista Em Questão*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 95 - 105, jan./jun. 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na Educação*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. *Dos meios às mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

OROZCO G., Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In. MORAES, Denis. Sociedade Midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

PALFREY, John G.; GASSER, Urs. Born digital: Understanding the first generation of digital natives. Basic Books, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SCHAUN, Angela. Educomunicação: reflexões e princípios. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 2002.

SCHULLER, Maria M. K. Comunicação e transdisciplinaridade na era da complexidade. In: KUNSCH, Margarida (org.). Relações Públicas e comunicação organizacional: campos acadêmicos e aplicados de múltiplas perspectivas. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2009.

SILVA, Tomáz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Afinal o que é educomunicação? Disponível em <<http://www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos/>>. Acesso em 26 de outubro de 2013.

_____. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2012.

SOUZA, Bruno. Mobile Learning: Educação e Tecnologia na palma da mão. Cariacica: Mobile Learningpedia, 2012.

TAPSCOTT, Don. *Grown up digital: how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill, 2009.

WEISER, Mark. *The computer for the 21st century*. Scientific American, v. 265, n. 3, p. 94-104, 1991.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. Homo zappiens: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009

YIN, Robert K. Estudo de caso – planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - Valores Institucionais do Colégio Israelita Brasileiro³⁶

Missão

O Colégio Israelita Brasileiro é uma entidade educacional comunitária, embasada nos valores culturais, éticos e morais do judaísmo, que elege a educação para a Paz e a busca constante pela excelência de ensino com vistas à formação de cidadãos preparados para a vida e para a construção de uma sociedade plural.

Visão

Ser uma instituição reconhecida pela alta qualidade de ensino, cujo projeto educativo valoriza de forma marcante a cultura e as relações interpessoais através de práticas inovadoras, vinculadas à preparação para o empreendedorismo.

Proposta

O Colégio Israelita pauta a sua prática num conjunto significativo de valores, fruto de um judaísmo pulsante, rico em conhecimento, força de grupo e ideais.

A Cultura, tomada em sentido amplo, é o centro do seu projeto educativo. Os alunos são incentivados a buscar na literatura, ciência, formas de expressão corporal e artes, seus próprios espaços de realização pessoal e auto-superação, em uma perspectiva empreendedora.

A Solidariedade, entendida como a responsabilidade que temos uns pelos outros, é o sentido que o Colégio atribui à participação no espaço coletivo.

É por todas essas razões que o Israelita valoriza a memória, habilita seus alunos a uma participação produtiva em um mundo plural e enfatiza a qualidade das relações humanas na formação de seus jovens.

³⁶ Disponível na seção Quem Somos em: <<http://www.colegioisraelita.com.br>>. Acesso em 1 de jun. de 2014.

ANEXO B - Projetos da Mandala Educativa³⁷

	<p>Núcleo de Ciência & Tecnologia</p> <p>O Israelita dispõe de laboratórios de Química, Física e Biologia para que os estudantes possam pôr em prática os conceitos apreendidos. O Colégio tem a preocupação de trazer os conteúdos para o “mundo real”, para serem utilizados no cotidiano, na vida dos alunos.</p>
	<p>Ir Ktaná - Cidade Laboratório</p> <p>Este projeto é uma das iniciativas previstas no Projeto Político-Pedagógico do Israelita, pautado pela busca da melhor conjugação entre os eixos JUDAÍSMO, EXCELÊNCIA ACADÊMICA e GESTÃO.</p>
	<p>Núcleo de Cultura e Erudição</p> <p>O Núcleo de Cultura e Erudição tem por finalidade desenvolver experiências que enriqueçam o universo dos alunos.</p>
	<p>Israelita Ecorresponsável</p> <p>No Israelita, o conceito de ecorresponsabilidade sai das revistas e livros didáticos para o cotidiano da Escola.</p>
	<p>Currículo do Movimento</p> <p>A cultura do movimento é valorizada no Israelita. Além das aulas de Educação Física, são oferecidas escolinhas de esporte e incentivada a participação dos alunos em campeonatos diversos. A Escola conta com ginásio e quadras e oferece diversas modalidades de esportivas.</p>
	<p>Triple A</p> <p>O projeto Triple A - Israelita referência em Educação -, traz a proposta de um novo posicionamento do Colégio Israelita Brasileiro frente a sua comunidade e ao mercado, em continuidade ao processo de qualificação já implementado na Escola.</p>
	<p>English Fun Center</p> <p>O English Fun Center é um complexo para ensino de Língua Inglesa (English Fun Center), composto por duas salas temáticas climatizadas, dotadas de materiais didático-pedagógicos de ponta (livros, gramáticas, dicionários, jogos, bom como aparelhos de som, DVD, TV, datashow com integração permanente à Internet.</p>
	<p>Núcleo Educacional de Empreendedores</p> <p>O Colégio Israelita tem o empreendedorismo como um dos seus pilares pedagógicos. O Colégio acredita que é papel da Escola mostrar caminhos para que os jovens possam gerenciar suas vidas.</p>
	<p>Currículo Socioafetivo</p> <p>O Currículo Socioafetivo é um conjunto de objetivos, competências e conteúdos relativos às áreas de desenvolvimento social e afetivo dos alunos, para além das práticas educativas centradas na dimensão cognitiva.</p>

³⁷ Disponível na seção Projetos em: <<http://www.colegioisraelita.com.br>>. Acesso em 1 de jun. de 2014.

ANEXO C - Jaé - Jornal Albert Einstein

MAIO DE 2014 .



www.facebook.com/jeae2013

Primeira Edição
Jornal Albert Einstein!!

Gurizada! É isso mesmo! A partir de agora, todos os meses e quando for preciso o grêmio junto com os alunos que pilharem, escreverão o “nome do jornal”. Nele, podemos por o que quisermos (só para menores, claro hahaha), qualquer um pode escrever! Mandar piadinhas, recados (ótimo espaço pra fazer AQUELA declaração!) ou até mesmo compartilhar algo seu. Mil beijos, GEAE.

Em uma praça qualquer... Na Polônia...



A imagem e o desenho do lado tratam um momento muito marcante da minha marcha da vida! E acredito que de boa parte das gurias que viram a cena.

Desenho feito pelo Jonas R. da 202. Foto tirada na Polônia pelo Miguel da 202.

Estávamos nós, conhecendo as históricas ruas da Polônia, quando de repente, numa praça, nosso guia falando, todo mundo quieto, eu olho pro lado e tem um homem pedindo uma mulher em casamento, usando das rosas (clássica). Foi muito lindo! Desenho e foto mais que merecidos. Anônimo, 2º ano.





IOM MITZVAH
Campanha do Agasalho
Porto Alegre 2014
COMUNIDADE JUDICA DO RS

IOM MITZVAH!!

Dia 1/06!

Tá chegando! Em pouquíssimos dias, vai acontecer o Iom Mitzvá, para os que não sabem é uma mobilização para arrecadação de agasalhos, pelas conhecidíssimas ruas do Bom Fim e arredores. O frio já tá chegando!

Muita gente precisa, vamo aí! Dia 1/06, das 10h às 17h. É só chegar na Hebraica. Não vai perder essa!

Pensar em não ir no Iom Mitzvá!?



RECADOS!

Meus queridos! Está chegando em muito breve, no segundo trimestre, um projeto que certamente irá revolucionar o papel do aluno e as suas relações com demais profissionais do colégio! É o **CONSELHO DOS ALUNOS!** Nele, as turmas irão passar críticas, sugestões e elogios sobre o colégio, professores e a própria turma para seus representantes, que passarão pro Grêmio, que passará pros professores! Em breve mais informações! Beijos, Fi. Pérez 2013.



ANEXO D – Ementa Disciplinar do CIB



PLANO DE ENSINO (EMENTA)

Componente Curricular:
Série/Ano:

Professor(a):
Trimestre:

1 - Título

2 - Descrição

3 - Ementa

4 - Objetivos

5 - Conteúdos Programáticos

6 - Avaliação (cronograma, formatos e pesos)

7 - Bibliografia e Referências

Diversidade didática (diferentes metodologias)

Presença de tecnologia educacional (diferentes recursos)

Acompanhamento individual do aluno (ensino customizado/desafios/recuperação paralela)

ANEXO E – Autorização de Utilização da Entrevista - Adriana Beatriz Gandin




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu Adriana Beatriz Gandin abaixo assinado(a), autorizo FERNANDO ZATZ, estudante de COMUNICAÇÃO SOCIAL - HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a utilizar as informações por mim prestadas, para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como título O ECOSSITEMA COMUNICATIVO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: estudo de caso sobre comunicação e tecnologia no Colégio Israelita Brasileiro e está sendo orientado pelo Prof. Dr. André Iribure Rodrigues.

Porto Alegre, 17 de junho de 2014.


Assinatura do entrevistado

ANEXO F – Autorização de Utilização da Entrevista – Iury Carmo de Melo Wald



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Eu Iury Carmo de Melo Wald abaixo assinado(a), autorizo FERNANDO ZATZ, estudante de COMUNICAÇÃO SOCIAL - HABILITAÇÃO EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a utilizar as informações por mim prestadas, para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso, que tem como título O ECOSISTEMA COMUNICATIVO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: estudo de caso sobre comunicação e tecnologia no Colégio Israelita Brasileiro e está sendo orientado pelo Prof. Dr. André Iribure Rodrigues.

Porto Alegre, 17 de junho de 2014. .

Assinatura do entrevistado