

APRENDIZAGEM *VERSUS* EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MEDIATIZADA

José Luiz Braga

Introdução

Dentre as inúmeras questões que são colocadas pela ênfase que adquiriram no século XX as comunicações mediatizadas, um conjunto especial diz respeito às interações entre o Campo Comunicacional e o Campo Educacional.

Conhecemos as discussões em torno das tecnologias educacionais, da educação à distância, as incidências (frequentemente assinaladas como negativas) da permeação nos meios de massa sobre as capacidades, conhecimentos e motivação dos estudantes, os cotejos e conflitos entre uma cultura da imagem e a cultura letrada, as dúvidas e acusações sobre as interferências do entretenimento mediatizado, enquanto diversão, sobre a capacidade crítica das pessoas; ao inverso, as esperanças de uma formação mais abrangente e completa para as pessoas através da imagem e do acesso instantâneo ao mundo, via TV, a excitação deslumbrada diante da “interatividade” homem/máquina e das trocas múltiplas e longínquas via Internet.

Estas e outras razões de pessimismo ou de otimismo são recorrentes – e são relacionáveis aos mais diversos campos de ação e de conhecimento humano tanto quanto ao campo educacional.

No que se refere porém mais especificamente a este último, merecem uma ênfase especial. Pois a Educação tem sido, desde os inícios do Iluminismo, um dos principais espaços em que a Sociedade, tomada em mãos pelo próprio ser humano, procura se gestar, se direcionar, construir e objetivar seus processos. Se a Educação não estabelece diretamente as metas da Sociedade (o que é função, antes, do campo político) pelo menos busca incorporá-las no médio e longo prazo através da *formação* e viabilizá-las através dos procedimentos de qualificação e fornecimento de competências. Com todos os equívocos, lacunas, insatisfações, crises, deformações e maus usos, a Educação tem sido o principal processo social de inserção do ser humano na sociedade. Através da Escola, a Educação é o processo institucionalizado especificadamente com este objetivo de nos formar para a Sociedade e de

formar esta através de sistematizações da aprendizagem.¹

Não retomaremos no presente artigo aquelas questões acima referidas, de resto freqüentemente discutidas nos estudos de Comunicação (mesmo quando não tratam especificamente do campo educacional). Mas este é o pano de fundo sobre o qual percebemos uma tendência, muito geral, que nos parece ainda pouco explicitada, das formas e encaminhamentos da Sociedade Mediática: uma redução na coincidência de contornos e de topografia entre o Campo Educacional e a Aprendizagem.

Esta percepção é nossa tese central neste artigo. É também uma questão geradora de dúvidas e de necessidade de estudos sobre a formação das pessoas e sobre as formas da sociedade. Na Sociedade Mediática² ocorre uma forte expansão na quantidade e no perfil dos espaços da Aprendizagem, sem que modificações também em curso no Campo Educacional acompanhem (ou possam acompanhar) integralmente tal expansão. Decorreria daí aquela “separação”, ou redução de coincidência na topografia de ambos.

Esta questão ultrapassa (como veremos) os enfoques e problemas especificadamente educacionais, e mesmo o “campo-de-interface” Comunicação/Educação – para se referir a um problema geral da Comunicação e das formas da sociedade. É nesse ângulo, e nessa perspectiva de questão de Comunicação e Sociabilidade, que pretendemos refletir sobre ela.

Os espaços da Aprendizagem

A Sociedade moderna, mesmo com sua perspectiva de atribuir ao homem a formulação de seu ambiente social (na valoração e na busca do “novo”) nunca subsumiu totalmente a Aprendizagem à Educação. Seria mesmo impossível pretendê-lo, uma vez que se reconhece o “aprender” como uma capacidade inata (mais exatamente conatural) ao ser humano. Em cada gesto, em cada momento, através das interações no espaço social e das relações com o mundo natural, o ser humano se modifica, se constrói, elabora sua identidade, na medida mesmo de sua ação e experimentação e das ações e experimentações do mundo sobre ele³. Aprendemos – ou pelo menos podemos aprender – em todas as atividades humanas, profissionais ou não, pré-programadas ou espontâneas, gregárias ou em solidão,

¹ Sobre o papel da Escola (especificadamente a Escola Pública) na sociedade moderna, ler o belo e rigoroso “A Escola Imaginária”, de Lílían do Valle (1997).

² A expressão é utilizada expressamente aqui para evitar atribuir à Mídia a determinação exclusiva de tal situação, e para enfatizar antes os modos como a Sociedade gera e direciona a Mídia. Sintonizamos com a perspectiva de Rousiley Maia (2000:1), contra o reducionismo de considerar determinadas transformações como derivadas exclusivamente da influência da mídia.

³ Adriano Rodrigues (2000:2) faz referência a três modalidades de experiência (do mundo natural, do mundo intersubjetivo e do mundo intrasubjetivo). A aprendizagem é certamente o produto principal destas experiências.

através de experiência direta com as coisas ou por interação com materiais simbólicos.

Apesar desse nível, inteiramente generalizador do conceito humano de “aprender”, é possível observar diferentes tratamentos ou atribuições sociais sobre a aprendizagem das pessoas.

Uma parte principal daquilo que na sociedade é caracterizado como “aprendizagem” é trabalhado no espaço educacional (caracterizado como escola). O Iluminismo e a centralidade da razão dotaram a sociedade de uma forte valoração do aprender como processo de formação/modificação do indivíduo, potencializado assim como vetor de modificação da própria sociedade.⁴ Esse tipo de aprendizagem é que se coloca como um dos principais espaços do aprender assumidos pelo Campo Educacional.

A sociedade reconhece pelo menos três espaços de aprendizagem não subsumidos diretamente às instituições educacionais: a aprendizagem “na família” (de espaço privado, portanto, e seguindo os procedimentos mais ou menos espontaneístas de cada núcleo familiar); a aprendizagem “na cultura” (essa, de espaço público, social); e as aprendizagens práticas, do fazer⁵, dentre as quais sobressaem – mas não são exclusivas – as que ocorrem nos espaços profissionais. Fora a parte de socialização assumida pela escola, o restante é deixado à espontaneidade e à “naturalidade” dos processos vivenciais – dispensando-se um trabalho organizado que tivesse como sujeito e origem uma instituição e profissionais da sistematização. Este espaço pode ser bem compreendido pela expressão “a vida ensina”.

Nos espaços em que nem a família nem a vida ensinam, entra então a Escola como planejadora, organizadora e fornecedora de aprendizagem via ensino – atividade em que a Escola fala pela sociedade e é por esta legitimada. Deve-se observar, é claro, que as partilhas são historicamente flutuantes e eventualmente sujeitas a polêmica. Como ilustração disto, pensar na questão da inclusão ou não de “educação sexual” na Escola.

Temos então quatro principais categorias para organizar (pelo menos em nível de aproximação) a extrema diversidade dos aprenderes sociais: a educação, a cultura, o mundo

⁴ Hoje sabemos certamente que, ao lado da razão, a afetividade é um componente fundamental da aprendizagem humana. É importante assinalar entretanto que foi através da valorização do racional que a Sociedade se assumiu. Por outro lado, vale a pena lembrar que o valor das emoções na aprendizagem não é descoberta recente, da atual voga pós-modernista. Já nos anos trinta, Henri Wallon, entre outros estudiosos, atribuía um papel fundamental ao afetivo no processamento dialético das relações de aprendizagem (Ana Rita Silva Almeida, 1999:12).

⁵ Ver a esse respeito as perspectivas etnometodológicas, referentes aos métodos práticos de enfrentamento social dos problemas do mundo vivido – e através dos quais, em nossa percepção, o ser humano gera sempre aprendizagem.

das atividades e problemas práticos, e a família.⁶

Uma distinção básica que nos interessa nesta reflexão é a que pode ser feita entre a aprendizagem relacionada à Educação, e o conjunto dos demais espaços do aprender.

De um lado, temos uma aprendizagem “ao vivo” – na experiência, na vida, na cultura, nas trocas, nas práticas profissionais e outras – em que a ação geradora é compartilhada entre espaços mais ou menos difusos (não expressamente intencionados da sociedade e da cultura) e o que o indivíduo põe de seu, em termos de motivação, prontidão, desejos, metas. Frequentemente, sequer se fala aí em “aprendizagem” – esta parece ser apenas um subproduto decorrente de ênfases outras mais diretamente objetivadas pelos processos.

Sendo relacionada à experiência “direta”, essa aprendizagem tem grande parte de espontaneísmo, eventualidade, ensaio-e-erro. Passa-se necessariamente segundo os ritmos e circunstâncias e segundo os modos de inserção das pessoas “na vida”. É portanto diversificada, pessoalizada, necessariamente local, de inserção cultural e etno-orientada (na perspectiva etnometodológica).

No lado da Educação, temos uma aprendizagem indissoluvelmente ligada ao ensinar (como aparece na expressão ensino/aprendizagem) – em que a ação geradora é compartilhada entre os processos institucionalizados, intencionados, voltados para objetivos propostos, caracterizados na Escola; e um aprendiz identificado enquanto “estudante” e portanto inserido de modo mais ou menos formal nesse espaço institucional.

Aqui o *aprender* é normalmente subsumido ao *educar*. A Educação é o campo em que se articulam, intencionadamente, o ensino e a aprendizagem.

O aprender na família, o aprender da criança com os pais e com os mais velhos, parece compartilhar um pouco de cada uma dessas concepções - há um certo tipo de “ensino” (talvez melhor, “ensinamentos”), fala-se em “educação” ou condução e direcionamento. Mas há ao mesmo tempo experimentação, as intencionalidades são mais difusas ou mais pontuais e episódicas, os processos se passam “ao vivo”, no nível da experiência vivenciada. Para todos os efeitos práticos de nossa reflexão, no presente artigo, relacionamos esta aprendizagem mais propriamente, portanto, ao conjunto especificadamente não-educacional.

De um modo resumido, poderíamos dizer que a Sociedade atribui ao seu sistema

⁶ Evidentemente não pretendemos utilizar esta descrição de modo fechado (como se fosse completa e perfeitamente descritiva), e menos ainda que estes quatro espaços sejam estanques. Certamente toda sorte de situações intercalares e de interferências mútuas entre estas aprendizagens são encontradas e são, frequentemente, objeto de reflexão, trabalho teórico e trabalho educacional. Podemos dizer que há, inevitavelmente, relações de fluxo entre as diferentes formas de aprendizagem na sociedade, educacionais ou não.

propriamente educacional todas as aprendizagens que, percebidas como de particular valor humano e social geral, não podem ser deixadas aos espaços auto-regulados da família, da cultura e da vida prática. A base da clivagem, então, é que na Educação há direcionamento e intencionalidade social expressa, nos demais espaços os processos são “espontâneos” ou eventuais.

Quando, para tratar desses espaços de aprendizagem extra-educacional, se utiliza a palavra “aprendizagem”, esta vem geralmente acompanhada de qualificadores (“aprendizagem na família”, “aprendizagem prática”, “profissional”, “cultural”, “espontânea”, “autodidata”, “na vida”,...), como para enfatizar que não estamos falando da aprendizagem “propriamente dita”, que é a educacional. Sem qualificadores, nos referimos normalmente a esta última, que é obtida pelo ingresso nos espaços institucionais da Educação – trata-se então de uma aprendizagem pretendida, planejada, pré-figurada, organizada, verificável, certificável.

Com o desenvolvimento qualitativo e ampliação quantitativa dos processos mediáticos⁷, mas também com a complexificação crescente dos processos produtivos e sociais outros, as interações sociais presenciais vão sendo ladeadas, em todas as atividades humanas, por outras interações, intermediadas, de modos variados, por processos que dispensam a co-presença dos propositores e usuários de materiais simbólicos diversos.

Nesse espaço desenvolvem-se crescentemente aprendizagens (detalharemos adiante). De um modo muito interessante, esse espaço de aprendizagem relacionável às interações mediatizadas da sociedade não se confunde com nenhum dos quatro espaços referidos acima (educação – cultura – família – vida prática). Seria então um quinto espaço, *sui generis*. De modo mais interessante ainda, este quinto espaço não parece poder ser incluído em nenhum dos dois conjuntos em que organizamos os quatro espaços iniciais – nem no espaço espontâneo do mundo da vida, nem no espaço das intencionalidades educacionais.

O que se observa então é um vetor adicional de aprendizagem, ao lado da família, da cultura e da prática quotidiana – os processos de comunicação social mediaticamente ativados.⁸ Temos então novas aprendizagens, nem controladas pelo espaço privado que é a

⁷ 140 Inicialmente o jornal, depois o cinema, o rádio, a TV, a diversificação e a segmentação da mídia impressa e mais recentemente as redes informáticas.

⁸ É certo que os processos mediáticos são também culturais – como culturais são as estruturas e os procedimentos da escola. Mas assim como destacamos a escola por sua explicitação e organização autointencionada do ensino, devemos destacar a comunicação social. A comunicação sempre existiu, como processo cultural difuso, na sociedade – mas a partir do século XX se destaca como espaço institucionalizado, com suas regras, suas estratégias, seus procedimentos auto-percebidos e sistematizados. Ver nesse sentido “Constituição do Campo da Comunicação” (Braga, 2000b).

família (pessoalmente interessado e securizador); nem difusas e culturalmente ajustadas pela vivência social. Trata-se dos materiais informativos mais diversos, com diferentes origens, interesses e incidências – que são controlados pelo próprio usuário, ou que, de todo modo, não têm o controle de uma instituição legitimada cultural e socialmente, no que se refere às “aprendizagens” decorrentes (embora tenha direcionamentos e controles outros).

Aprendizagens do Campo Mediático

Neste ponto podemos fazer algumas observações sobre este espaço de aprendizagens que situamos como um quinto conjunto, *sui generis*. No espaço de um artigo, não é possível desenvolver perspectivas detalhadas sobre os processos mediáticos enquanto vetor de aprendizagem. Apenas situaremos alguns pontos principais para esclarecer nossa tese.

Inicialmente, é preciso evitar (pois é isso que queremos superar) qualquer assimilação entre o aprender nos processos mediáticos e o das aprendizagens escolares. Aprende-se de outro modo, outras coisas. Eventualmente, nem se percebe ou se explicita isto como “aprender” (justamente porque estamos habituados com o sentido escolar-educacional dessa palavra). Nesse sentido, seria mais próximo ao aprender cultural: as pessoas não refletem normalmente sobre o que estão “aprendendo”, como, ou por que. Apenas vão “sabendo” as coisas.

Em seguida, tratando-se de aprendizagens mediáticas, devemos evitar também assumir uma pretensão de positividade automática do conceito de aprender (também uma tendência de perspectiva educacional, que evidentemente objetiva e procede em vista de aprendizagens valorizáveis socialmente). Se aprender é mudar o repertório e as atitudes, é sempre possível aprender coisas boas e coisas negativas. Na verdade os próprios critérios de “bom” e de “negativo” devem ser relativizados, pois, no que se refere a aprendizagens, estes critérios têm sido normalmente desenvolvidos em outros espaços – na educação, na família, na cultura, ou nas solicitações e problemas práticos da vida. É fácil perceber que “bom” em um desses espaços não é necessariamente bom em outro. Seria preciso, pois, pensar em uma renovação de critérios para caracterizar o que pode ser “bom”, “mau”, pertinente ou não, no que se refere especialmente a aprendizagens de espaço mediático.

As comunicações mediatizadas ampliam desmesuradamente as informações disponíveis, oferecem imagens (do mundo ou virtuais) de modo proliferante, criam contatos entre áreas (geográficas, contextuais, temáticas, processuais) antes praticamente separadas, aceleram interações. Não é necessário enfatizar: colocações deste tipo costumam produzir excessivas páginas de abertura para o tratamento de absolutamente qualquer tema

comunicacional atual. Enquanto mero acesso a esse frenesi informacional, não temos, nas ações humanas envolvidas, ainda aprendizagem: há disponibilização e acesso a “dados” do mundo.

Mas, com uma grande diversidade de escopos, estes dados se oferecem já organizados – e portanto se propõem como perspectivas sobre o mundo, como intencionalidade; se oferecem à interpretação e interpelam seus usuários no sentido de obter as interpretações desejadas. Os usuários, ao selecionar em meio à profusão da oferta, movidos por critérios pessoais, mas sobretudo culturais-sociais, devem resolver problemas práticos para realizar essa tomada de decisão. Selecionados seus produtos mediáticos, não simplesmente os “absorvem”, mas interagem com estes, sofrem suas interpelações, reagem, interpretam. *E aí já temos aprendizagem.*

Em nossa perspectiva, o “receptor ativo” observado nos estudos de Recepção, se caracteriza justamente por essa capacidade de, na interação com os produtos mediáticos, *aprender*. Aqueles estudos às vezes privilegiam a inserção cultural extra-mediática do receptor (usuário) e defendem a posição deste como participante “ativo” pelo fato de usar sua cultura como fonte de resistência ao que recebe pela mídia.⁹ Seria uma forma muito elementar de atividade simplesmente *resistir* (recusar as interpelações feitas pelos produtos mediáticos, e preferenciar totalmente o já conhecido). Mas não parece que as pessoas agem assim. Antes, interpretam. E interpretar é usar o seu acervo cultural para digerir as interpelações recebidas. Há boas e más interpretações – mas o saldo, positivo ou negativo, é uma aprendizagem. Ou seja: o receptor é ativo não porque “resista”, mas na medida mesmo de sua interação com os produtos mediáticos. É ativo porque interativo.¹⁰

É claro que nessa aprendizagem as pessoas estão constantemente usando suas competências de aprender e coisas já aprendidas, recebidas dos demais espaços – escola, família, cultura, práticas do dia-a-dia. De modo algum, como já expressamos na nota 7 acima, pretendemos, ao distinguir os espaços de aprendizagem, que estes sejam estanques.

Estas perspectivas se colocam não só para o material *informativo* mediaticamente recebido – jornais impressos, telejornais, documentários, debates e entrevistas. Igualmente

⁹ Esta tem sido uma das principais chaves de leitura, feita entre nós, das perspectivas de Barbero, em sua proposta de passagem dos “meios às mediações”.

¹⁰ Observamos que isso não deve ser reduzido à “interatividade” homem/máquina ou à possibilidade de retorno ao emissor, de tipo conversacional – hoje tão valorizadas, uma e outra, como únicas positivas. Assinalo que se não houvesse interatividade entre o livro e o leitor, não haveria leitura, ou seja interpretação. Ver “Interatividade & Recepção” (Braga, 2000a) sobre o conceito “interatividade”. Hoje preferiria usar a expressão “interacionalidade”, para marcar uma distinção daquele conceito reducionista a que a palavra “interatividade” se encontra corriqueiramente adstrita.

nas ficções narrativas e no entretenimento o processo se coloca. É evidente que muitas vezes as proposições são tão pobres e tão meramente confirmadoras de repertórios limitados, que é possível prever um nível zero ou muito reduzido de aprendizagem. Aproveitamos para assinalar que estamos falando de um espaço social geral de aprendizagens, e não de unidades pontuais discerníveis de aprendizagem diante de um produto específico (como se se tratasse apenas da coisa “x” aprendida com o produto mediático “y”).

Quando se trata dos meios dialogais ou de rede, parece também razoável supor que a ampliação das trocas, a maior diversidade de interlocutores (com inserções culturais diversas), a maior necessidade de seleções (e mesmo a maior dificuldade de fazê-las, diante da proliferação) – tudo isso representa estímulo e processo de aprendizagem.

A aprendizagem social relacionada aos processos mediáticos parece portanto ser bastante ampla e complexa. De certo modo, é como se duplicasse, em outro nível e com outro contorno, os demais processos de aprendizagem já estabelecidos.¹¹ Temos aprendizagens culturais (de inserção ou de contraste), coisas que “aprendíamos na escola” (mas através de outras perspectivas), modos práticos de resolver questões quotidianas, mas também situações práticas ficcionais em que os personagens enfrentam tais questões e modelizam comportamentos possíveis, e ainda questões práticas *colocadas pela própria situação de interação* em um mundo largamente mediatizado. Não é preciso enfatizar: aqui igualmente as reflexões e debates têm gerado descrições a mancheias.

Observemos que tudo isso pode ser assinalado já desde antes do século XX. O livro tem sido um disponibilizador mediático de conhecimentos, de narrativas ficcionais, de aconselhamento familiar, de proposições práticas para a vida. O jornal, nas suas linhas próprias de ação, tem tido igual penetração – particularmente no que se refere aos espaços de conhecimento da atualidade, de questões sociais de “interesse geral”, de debates relevantes para a cidadania e para a participação política.

Entretanto o livro (e depois o jornal) encontraram fáceis processos de inserção nos espaços socialmente estabelecidos para a aprendizagem. O livro, como vetor fundamental do aprender na Escola;¹² o jornal, como importante coadjuvante do “aprender na vida” (cultural, política, prática).

Mas a nova proliferação de aprendizagens mediatizadas, do século XX, não se deixa

¹¹ Aliás é o que parece ocorrer em geral com os processos mediáticos, em todas as áreas. Pensar por exemplo na política, nas festas populares, na criação cultural. É o que caracterizamos, no artigo “Questões Educacionais e Interatividade” (Braga, 1995), como resultado da inclusividade e da penetrabilidade de mídia.

¹² De tal forma que nossa competência autônoma de aprender diretamente com o livro é anteriormente construída dentro dos processos típicos do campo educacional.

circunscrever com tanta facilidade. Diante destas ampliações do espaço e das formas de aprendizagem, tanto os setores propriamente educacionais (escola, professores, pesquisadores em Educação) como os setores de reflexão geral sobre a Sociedade e o campo das Ciências Humanas e Sociais, têm desenvolvido as mais diversas reações e propostas.

Expansão do Campo Educacional

A organização social estabelecida para o aprender (simplicadamente descrita nas páginas anteriores), com sua clivagem “aprendizagens educacionalmente dirigidas” e “aprendizagens socialmente auto-reguladas”, já não parece dar conta de diversos fenômenos – no nível da oferta/estímulos, no nível das necessidades sociais e no nível propriamente das ocorrências de aprendizagem.

Nesta circunstância, o Campo Educacional inevitavelmente se reorganiza para ampliar sua abrangência, diversificar seus objetivos e enriquecer sua oferta de procedimentos – de modo a tentar dar conta destas novas áreas de aprendizagem – movido, parece-me, por dois estímulos principais:

- o fato de ser, por legitimação social, o subsistema da sociedade responsável pela organização e direcionamento da aprendizagem (e responsável também pelas decisões sobre *quais aprendizagens* devem ser “separadas” dos espaços auto-regulados, e trabalhadas refletidamente via ensino);
- o fato de as aprendizagens difusas e proliferantes do espaço mediático estarem crescentemente interferindo (por invasão, redirecionamento e concorrência) nas aprendizagens estabelecidas como “do campo educacional” e nos processos aí estabelecidos para o aprender da Escola.

São então desenvolvidas proposições, estudos e experimentações para analisar e enfrentar as conseqüências decorrentes deste estado (e andamento) das coisas, nos três principais níveis em que estas conseqüências surgem: o das políticas e dos grandes conceitos educacionais; o das organizações e das percepções sobre o “escolar”; e o das teorizações e realizações referentes a procedimentos de ensino.

Não seria pertinente entrar no detalhe dos inúmeros esforços ativados pelo Campo Educacional para compreender e para trabalhar com a questão. Cabe entretanto fazer rápidas referências a alguns desenvolvimentos que, na nossa leitura, correspondem a esse trabalho para superar o surgimento de um “campo de aprendizagens” não estabelecido nas tradições.

Os meios de comunicação (que, através de seus usos comerciais, informativos, de

entretenimento, documentários, estéticos e de interações diversas, fazem expandir as possibilidades difusas de aprendizagem), podem ser percebidos também como processos direcionáveis para usos educativos – e portanto como possibilidade de uma correlata expansão educacional. Assim, uma parte dos trabalhos é voltada para o uso das possibilidades de aprendizagem por interação mediatizada em termos propriamente educacionais (e portanto direcionadas e intencionadas). Trata-se dos processos de Educação à Distância. Em um certo sentido, isto corresponde a uma ampliação da Escola. Corresponde também a abranger, segundo “processos educacionais”, aprendizagens que, ou não ocorreriam, ou ocorreriam não-subsumidas aos padrões legitimados socialmente para esse sistema.

De movimento similar, encontramos a inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula e nos procedimentos didáticos da Escola (vídeo, rede informatizada, projeções, processos “interativos”, etc.). Trata-se de um corolário da EAD. Enquanto aquela expande a escola ao nível de abrangência dos meios de comunicação, estes (enquanto recursos tecnológicos) têm suas potencialidades de imagem, som, interação, inclusividade e penetrabilidade adotadas a serviço dos processos internos da Escola (que, no mesmo movimento, se modifica).

Em consequência dos dois movimentos anteriores, mas não só por causa destes, há desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Além de necessárias para incluir os processos mediáticos de interação, decorrem também de os processos educacionais precisarem agora ser ativados em vista de um público de estudantes que, socializado nos ambientes corriqueiros da Sociedade Mediática, solicita (ainda que confusamente, e sem forte grau de explicitude) outros processos de interação e motivação, e já não parecem ser tão facilmente interlocutores segundo procedimentos entretanto antes dados como eficazes e produtivos.

Outra parte dos esforços se voltaria já não para a absorção e para o trabalho de “domar” os processos de interação mediatizada a serviço de uma aprendizagem de tipo educacional; mas para a defesa e preparação do estudante diante dessa nova selva “lá fora”, que é a própria sociedade mediática. Isto é proposto em dois níveis, eventualmente complementares: um deles é o trabalho de “leitura crítica” da mídia (do que é disponibilizado comercialmente para o público); o outro é o da chamada “*media education*” - o ensino voltado para o uso produtivo, para a criação de produtos mediáticos, e para o domínio das lógicas da comunicação mediatizada. Observamos que este é um trabalho que se inscreve em

uma das tradições do trabalho educacional – que é o de formar para outras aprendizagens que se passarão no espaço extra-escolar.¹³

Em níveis mais amplos, podemos observar também a proposição de revisões no próprio conceito de “Escola” – uma busca de maior permeação com o mundo da vida, a “derrubada dos muros”, a ênfase na extensão, as novas perspectivas e sentidos para o currículo escolar, a busca de capacitações mais especializadas (para aderir a solicitações emergentes da sociedade) ou ao contrário mais gerais, de “formação para o mundo”, de competências de criatividade, de resolução de problemas concretos, de formar já não para saber coisas e sim para desenvolver competências de aprendizagem.¹⁴

Estas referências, entre muitas outras possíveis, são já suficientes para assinalar que, correlatamente às expansões e mudanças de formato naquilo que a sociedade mediática viabiliza e solicita enquanto “aprendizagem”, o Campo Educacional se move e se reestrutura para tentar dar conta do que ocorre.

Estes esforços de expansão e reformulação do Campo Educacional, entretanto, não se fazem sem tensões e deslocamentos de situação estabelecida. Mesmo porque, dependem muitas vezes de competências sociais (políticas, práticas, teóricas, profissionais, criativas, de compreensão das coisas) ainda não desenvolvidas, e que só se desenvolverão através da própria necessidade e pelo trabalho de supri-la.

Áreas de flutuação e incerteza

Entre as novas “autonomias do aprender” (que se subtraem, como assinalamos, ao campo educacional), ainda pouco compreendidas, e as novas sistematizações para abranger tais aprendizagens e tentar subsumí-las por sua vez ao sistema educacional, surgem portanto áreas de incerteza e “flutuações” na percepção e na explicação da realidade social e para a proposição de metas e processos pertinentes à questão.

Não é portanto surpreendente que surjam ênfases ou angulações equivocadas, tanto nas tentativas acadêmicas de compreensão das questões ocorrentes na interface Mídia/Educação; como nas proposições sobre o que fazer e como direcionar os caminhos da sociedade quanto a tais questões.

Estas proposições aparecem como respostas apressadas diante do estado de coisas relacionado ao surgimento de aprendizagens mediáticas e aos esforços da campo educacional

¹³ É o caso básico do livro: tudo o que se aprende no uso pessoal e autônomo dos livros apresenta uma raiz formada pela “aprendizagem do livro” na Escola.

¹⁴ Tudo isso voltado não apenas para as consequências imediatas “da mídia”, mas para os processos gerais da sociedade que, como assinalamos na nota 3 acima, direcionam também a mídia e nela buscam viabilização.

para assimilar a nova situação. O que chamamos de “respostas apressadas” pode ser referido em três principais conjuntos, as respostas apocalípticas, as deslumbradas, e as simplificadoras.

As respostas apocalípticas correspondem a tentar manter o controle da “aprendizagem qualificada” no espaço estritamente educacional, através de uma desqualificação generalizada do “mediático”; ou a declarar que esse controle já está perdido e nada mais resta senão denunciar este estado de coisas.

As respostas deslumbradas pretendem que a Educação (e nesta, particularmente a escola de interação presencial) é autoritária e controladora, que “tudo agora é novo”, renunciando uma sociedade sem escolas, e uma aprendizagem plenamente autônoma para todos. Isto corresponderia a uma inversão da situação habitual: em vez de total subsunção da aprendizagem ao educacional, este é que se diluiria, desaparecendo nas aprendizagens sociais.

As respostas simplificadoras afirmam (ao inverso das anteriores) a tendência para uma escolarização pletórica, em que o indivíduo se tornaria “estudante” (no sentido estrito do termo, e não metafórico) por toda sua vida. Ou então imaginam que as aprendizagens mediáticas podem vir a ser inteiramente subsumidas ao educacional através da absorção dos processos mediáticos ao ensino, da leitura crítica e da *media education*.

Tais tomadas de posição parecem ser feitas sem uma percepção de que a forma básica da sociedade com referência a esta ordem de questões corresponderia ao que estamos propondo como um desenvolvimento peculiar do campo das aprendizagens (com o qual se correlaciona um trabalho de cunho homeostático pelo Campo Educacional) gerando incertezas e flutuações. As interpretações apocalípticas e deslumbradas parecem basear-se na idéia de uma total ruptura do campo educacional. As perspectivas simplificadoras parecem voltadas para a idéia de um simples rearranjo conjuntural de processos e necessidades sociais. Todas estas alternativas correspondem a uma ansiedade por “certezas”.

Nossa perspectiva, ao contrário, parte da premissa de que há algo de efetivamente novo (desenvolvido através do século XX) nas estruturas sociais do aprender e do educar – via processos mediáticos. As respostas, entretanto, não estão dadas, nem inscritas nos determinantes tecnológicos da mídia (embora estes tenham sua parte e ofereçam possibilidades e resistências).

Entretanto percebemos que, mesmo através de perspectivas como aquelas, que consideramos equivocadas (e do ensaio-e-erro decorrente de tais tomadas de posição) o que a

Sociedade está fazendo é pesquisar caminhos em busca de modos para lidar com a situação.

A situação, portanto, é de transição e de experimentação de formas e de partilhas. Trata-se, para a Sociedade, de estabelecer o quê pode e deve ser absorvido pelo campo educacional (e *como*); o quê fará parte do campo das aprendizagens sociais extra-educacionais (como um novo vetor, ao lado das aprendizagens culturais, práticas e da família); como a sociedade tratará, para seus objetivos, as aprendizagens mediáticas extra-educacionais; e como estes subconjuntos do Campo da Aprendizagem trabalharão em relações de fluxo uns com os outros.

Algumas percepções relacionadas à tese

Temos então, reiterando nossa tese, dois principais espaços correlacionados de mudança na sociedade, quanto ao tema em pauta. Por um lado, ampliação, na sociedade, de necessidades de aprendizagem, ampliação de interações mediáticas em geral, com oferta de materiais e diversificação de interações das pessoas *com* e *sobre* estes materiais – resultando em aprendizagens. Por outro lado, reestruturações em curso do espaço-eforma das atividades educacionais, com mudanças nos conceitos, processos e alcance do que a sociedade chama de “educação”.

Estas reestruturações entretanto não restabelecem a subsunção tradicional do campo das aprendizagens ao campo educacional, nem parecem sugerir um restabelecimento futuro. Não pretendemos que esta proposição se caracterize como uma descrição final da situação – mas pelo menos pretende explicitar uma base geral de certas ocorrências do “aprender” na sociedade mediatizada. Nossa perspectiva é de que essa descrição tentativa pode ajudar a desenvolver observações e descrições, e favorecer pesquisas assim direcionadas, para ampliar o conhecimento e as possibilidades de ação.

Este seria então um quadro possível para observar as perspectivas sociais do presente sobre as aprendizagens (a educacional, e a resultante das interações mediatizadas gerais); assim como as proposições de política educacional, de reordenações da Escola, de procedimentos didáticos, *e de processos gerais no campo das comunicações na sociedade*.

Nesse sentido, embora a proposição central deste artigo tenha sido definida como “tese” (para o efeito de argumentação em sua defesa), deve agora ser afirmada na verdade como uma hipótese, que poderia servir de base para estudar algumas das características da realidade social segundo seus termos, verificando-se assim sua efetiva utilidade (ou não) para descrever e levantar questões.

É fácil perceber a variedade de questões complementares e relacionadas que a

presente hipótese pode vir a sugerir. Assim nossa proposição não se coloca apenas como descrição de determinados fatos sociais referentes à aprendizagem, mas sobretudo como aproximação heurística para buscar relações entre fatos e para propor questões sobre estas relações – ou ainda, como um quadro conceitualmente organizador de diversas ocorrências percebidas como relevantes para a aprendizagem humana e social (refiram-se ou não ao campo educacional) e que, fora desta tese, parecem apenas indiretamente relacionadas.

A questão da disjunção entre o Campo Educacional e o Campo da Aprendizagem não é um “problema” – no sentido de “erro” e de que se devesse trabalhar para subsumir o segundo ao primeiro. É antes uma *questão* em Comunicação e Sociabilidade – no sentido de que se deve observar as formas desenvolvidas na sociedade e que levam a este estado de coisas; e de observar o que, socialmente, daí decorre. Será possível constatar alguns “problemas”, naquele primeiro sentido, de dificuldades a enfrentar. Mas também alguns espaços novos, de experimentação e de exercício de ações positivas da sociedade nos espaços da própria disjunção.

Observamos, no item sobre a expansão do Campo Educacional, que a situação leva a uma ampliação dos espaços sociais organizados em termos de “educação”, buscando maior articulação da Escola com outras atividades do espaço social. Isto não significa entretanto que, homeostaticamente, a situação se reequilibre por uma nova submissão da aprendizagem social mediatizada aos novos contornos do sistema educacional (constituídos ou previsíveis). Ao lado das reordenações do campo educacional, continuamos a perceber “movimentações” nas aprendizagens de tipo mediático – que funcionam um pouco, por contraste com o ângulo “organizador” da Educação, como “tendências à dispersão”.

Assim, por exemplo, são desenvolvidas experimentações de aprendizagem, intencionadas e auto-expressas, entretanto externas a qualquer formatação ou institucionalização educacional estabelecida – via redes, ou em grupos de contato primário, com utilização de materiais mediáticos. Ocorre portanto uma multiplicação de “fontes” e de processos de aprendizagem. Estas iniciativas dispersas são voltadas, pelos diversos grupos que as experimentam, para seus interesses imediatos e praticamente percebidos. A própria Educação à Distância parece votada a se inscrever em áreas de fronteira, entre os aprenderes educacionais, de tipo estabelecido, e os aprenderes que se desenvolvem sem o controle do sistema educativo.

Entretanto, não se imagine que as aprendizagens de interação mediática sejam “anárquicas” ou tão libertárias e autonomizantes que justifiquem deslumbramento. Assim

como o ambiente cultural controla difusamente o comportamento dos participantes deste ambiente, a sociedade controlará, no seu interesse (e portanto com a quota de deformações e injustiças aí eventualmente intrínsecas) o que nela se aprende, embora por processos diferentes dos controles de tipo educacional. Geram-se portanto outras formas:

- métodos de “usar e aprender” são disseminados, referidos diretamente aos materiais mediáticos disponibilizados;
- serviços comerciais de apoio à aprendizagem se desenvolvem, não nos formatos da escola, mas de disponibilidades a serem acionadas pelos usuários na medida de seus interesses;
- ações sociais ou comunitárias (entidades da sociedade civil) ativam suas perspectivas de proposição de interpretações, de indicadores críticos, de militância em defesa de critérios interpretativos;
- discutem-se critérios e processos de “filtragem” da proliferação de informações na mídia em geral e particularmente nas redes informáticas. Trata-se em parte de processos tecnológicos para viabilizar seleções e procuras, mas sobre os quais os processos culturais e mediáticos geram novas valorizações, novas agregações de preferências, critérios e julgamentos.

Além disso, no nível das relações de fluxo entre o educacional e o não-educacional, as novas formatações da Aprendizagem lançam indicadores, bases e perspectivas – tendentes a instrumentalizar as pessoas (nos moldes preferenciados pela Sociedade) para enfrentar o “novo mundo” dos aprenderes não-escolares. Nesse sentido, por exemplo, fala-se muito em “aprender a aprender”. Efetivamente, diante do novo campo de aprendizagens, esta competência vai se tornando crucial. Mas será preciso que o campo educacional ultrapasse o mero reconhecimento dessa necessidade, ou a mera inculcação desta como “valor educativo”; e que, através de pesquisa de métodos de ensino, efetivamente desenvolva procedimentos e estimule debates *de substância* sobre a obtenção social planejada desta competência. Lembrando que esta não se desenvolve no abstrato: não se trata de mera capacidade psicológica do indivíduo a ser estimulada. Para que o campo educacional possa “ensinar o aprender a aprender” é preciso conhecer o mundo social concreto em que a competência será exercida. O que envolve pesquisas sérias, por sua vez, de Comunicação e Sociabilidade (ou seja: ampliação do conhecimento das interações mediatizadas no espaço social). Envolve ainda a necessidade de superação de meras posições defensivas, ou apenas deslumbradas, diante dessas interações ou das “interatividades” tecnologicamente viabilizadas.

Fora dos ângulos *educacionais* sobre o “aprender a aprender”, é importante assinalar que esta questão se torna um ponto central do campo estrito da Comunicação, pois que se refere a alguns processos de interação mediatizada, *por definição* (no âmbito de nossa tese) *não subsumidos ao campo educacional*. Outro desafio do “aprender a aprender” refere-se

portanto ao nível em que este comportamento parece ter que se desenvolver diretamente no espaço social, sem depender totalmente do que se fará na Escola como ensino de competências para viabilizá-lo. A sociedade moderna e a cultura parecem “solicitar” e pretender induzir o comportamento do “aprender a aprender”.

Naturalmente, para cada uma destas perspectivas referidas, o “como” (e mesmo se realmente as coisas se passam assim) depende ainda de muita observação e experimentação. Apenas engatinhamos.

Conclusão

As questões continuam sendo portanto muitas e complexas. Apenas para enfatizar algumas que parecem ampliar sua acuidade em uma situação descrita como o fazemos em nossa hipótese, vamos fazer referência , ilustrativa, a dois pontos.

Um

Nas aprendizagens com controle escolar longamente estabelecido, o ensino fundamental se caracteriza como aquele de interesse geral para toda a sociedade. Seria, de algum modo, a base unificadora, como patamar mínimo necessário para a participação social e o exercício da cidadania – e devendo ser compartilhada por todos sem exceção. Na medida em que a Educação deixa de ser o vetor único de aprendizagens de valor social básico geral; e que a própria escola se modifica para ser mais diversificada, mais segmentada, mais voltada para necessidade imediatas e mais recortadas “sob medida” para os grupos que abrange – *como* a Sociedade se reordenará para assegurar um equilíbrio entre a conservação de valores e o trabalho de experimentação social e de reajustes em busca de superação de seus próprios limites? Se tanto a Educação como as aprendizagens mediatizadas tornam-se conjunturais e imediatistas, como assegurar que esse trabalho de experimentação e avanço busque direções refletidas de longo prazo e de validade universal, ou pelo menos largamente consensual?

Dois

Em um país de terceiro mundo, como o nosso, para um grande número de habitantes, o único espaço significativo de aprendizagem é, e continuará sendo por muito tempo, o das ações educacionais institucionalizadas. Estas ações entretanto, para os que mais delas necessitam, são pouco acessíveis, e fracas. Quando o sistema educacional se reorganiza para abrangência de processos de interação mediatizada (aos quais, entretanto, aqueles têm pouco acesso no mundo da vida), a Escola fica mais pobre ainda, mais defasada da “sociedade em construção” – que portanto se torna (quaisquer que sejam suas qualidades) mais injusta. Esta observação não é apocalíptica: é o simples reconhecimento objetivo de uma questão social

concreta. Como a Sociedade – particularmente a brasileira – tratará mais este problema incluído no rol das injustiças e deformações de seu próprio caminho (e que empobrece portanto a sociedade como um todo)?

Não são questões retóricas, meramente encaminhadoras de respostas apriorísticas. Sua solução depende efetivamente de pesquisa, de produção intelectual e de decisões de sociedade.

Estas duas questões ilustrativas são colocadas no nível mais geral, “de sociedade”. É possível imaginar também a variedade de questões em outros níveis – de organização educacional e de procedimentos didáticos. Para nós, entretanto, é particularmente relevante gerar questões em torno da pergunta: que comunicações são estas, que aprendizagem é esta, exteriores ao campo educacional, e relacionadas aos processos sociais da interação mediatizada?

Bibliografia

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Papirus Editora, Campinas, 1999.

BRAGA, José Luiz. **Meios de Comunicação e Linguagens: A Questão Educacional e a Interatividade**. *Textos de Comunicação e Cultura*, da Faculdade de Comunicação da UFBA, nº 34 - Salvador, dezembro de 95 - p. 32-54.

_____. **Interatividade & Recepção**. Texto apresentado no GT Mídia e Recepção, no 9º Encontro Nacional da Compós, maio/junho de 2000, na PUC/RS, Porto Alegre.

_____. **Constituição do Campo da Comunicação**. Texto apresentado em painel na Mesa de Abertura do 9º Encontro Nacional da Compós, maio/junho de 2000, na PUC/RS, Porto Alegre.

DO VALLE, Lílian. **A Escola Imaginária**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 1997.

HERITAGE, John C. **Etnometodologia** in Giddens, Anthony e Turner, Jonathan (orgs.) *Teoria Social Hoje*. Editora UNESP, São Paulo, 1999.

MAIA, Rousiley. **Identidades Coletivas: negociando novos sentidos, politizando as diferenças**. Texto apresentado no GT Comunicação e Sociabilidade, no 9º Encontro Nacional da Compós, maio/junho de 2000, na PUC/RS, Porto Alegre.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e Experiência**. Texto apresentado no GT Comunicação e Sociabilidade, no 9º Encontro Nacional da Compós, maio/junho de 2000, na PUC/RS, Porto Alegre.

Obs. O presente artigo é um dos resultados de uma pesquisa em fase de conclusão, desenvolvida no PPG em Comunicação da Unisinos, com apoio do CNPq. No contexto deste projeto de pesquisa, o artigo resulta de reflexões, observações de campo e leituras

bastante diversificadas, que estimularam difusamente a elaboração de relações aqui trabalhadas. Não listo aqui esta bibliografia, na ausência de referências ou dívidas pontuais – mas certamente sou devedor do conjunto das obras lidas (que aparecerão explicitadas no relatório final do projeto).