



**A escola contemporânea e o diálogo
com a geração Z: Estudo de caso de
educomunicação no Ensino Médio do
Colégio Israelita Brasileiro**

.....

Fernando Zatz
André Rodrigues Iribure

1. INTRODUÇÃO

No dia 1º de janeiro de 2015, a Presidenta reeleita Dilma Rousseff¹ anunciou o novo lema da nação: “Brasil, Pátria Educadora”. Tal lema está alinhado ao momento fundamental da Educação para os municípios, estados e Distrito Federal, já que, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, todos supracitados devem estar em processo de planejamento para elevar a qualidade do ensino e cumprir com as metas estabelecidas no PNE. Paralelo aos desafios da universalização do ensino, da inclusão das minorias excluídas e outras pautas fundamentais à Educação, há um problema iminente a toda educação pública e privada contemporânea: estudos demonstram baixo índice motivacional dos alunos na escola atual. 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 está o desinteresse dos alunos. Recente pesquisa da Fundação Getúlio Vargas² (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 os jovens interessados nos processos de ensino-aprendizagem.

É justamente diante do desafio de tornar a escola mais interessante à juventude que este trabalho se apropria da inter-relação entre a Educação e a Comunicação. 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.

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 se relacionar com o conhecimento; ii) apontar

1 Recuperado 25 março 2014, em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/01/dilma-toma-posse-e-anuncia-lema-do-novo-governo-201cbrasil-patria-educadora201d>.

2 Recuperado 25 março 2014, em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1169/motivos-da-evasao-escolar/>

as características da juventude no ambiente escolar; iii) identificar, organizar e reconhecer as principais áreas de intervenção da Educomunicação no ambiente escolar; iv) apontar caminhos e questionamentos para a promoção do diálogo nos processos de ensino-aprendizagem no ensino médio.

Primeiro, então, estrutura-se a fundamentação teórica, separada nos seguintes aspectos: 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 Geração Z como educandos e o organizacional que promove áreas de intervenção no contexto escolar a partir da Educomunicação. Para aproximar a fundamentação teórica da prática educativa foi escolhida a metodologia do Estudo de Caso, na qual o Colégio Israelita Brasileiro (CIB) de Porto Alegre foi escolhido por ser uma escola tradicional e que se posiciona como inovadora, principalmente através da inserção das tecnologias em sala de aula. Por fim, o artigo faz as considerações finais do trabalho.

2. O DIÁLOGO ESTÁ NO CENTRO DAS CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS

O paralelo entre as tradicionais áreas da Educação e Comunicação está vinculado ao papel do diálogo. A partir do levantamento bibliográfico, identificou-se que a perspectiva dos estudos de recepção na Comunicação é uma possibilidade de concordância com os estudos da Educação, mais especificamente, com as teorias do currículo.

Os estudos da recepção tratam, segundo Jacks e Escosteguy (2005), da comunicação enquanto relação dos meios com suas audiências. Tais estudos surgem no escopo da comunicação no ambiente acadêmico desde a década de 1920, época na qual o polo da emissão foi amplamente privilegiado já que analisava o receptor via os efeitos das mensagens enviadas. Um dos primeiros modelos de comunicação, chamado de “Teoria Matemática da Comunicação³”, punha a transmissão de informação de forma linear e descartava o contexto. Somente a partir da década de 1970 houve uma mudança de paradigma e “[...]”

.....
3 Shannon, C. & Weaver, W. (1975). The mathematical theory of communication. Chicago: University of Illinois Press.

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 nesta mudança que se faz a relação com a Educação.

Já as teorias do currículo, da Educação, são definidas por Silva (2010) como as escolhas por quais conhecimentos devem ser ensinados na escola. O termo obteve força em época análoga aos primórdios dos estudos da recepção com a obra *The Curriculum*⁴ (1918) que tratava o sistema educacional como um estabelecimento comercial, já que previa resultados fixos em seus educandos para cada processo. 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), e passam a conotar um papel ativo ao educando.

Assim, tal qual a comunicação pode ser concebida 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. Segundo Baccega e Guimarães (2006), o modo como o professor concebe o aluno está diretamente conectado ao modo que a comunicação concebe o receptor. Ao considerar o receptor ativo, através do diálogo, se vinculam Educação e Comunicação.

O conceito do diálogo, entretanto, é amplamente discutido academicamente e cabe fazer uma breve ressalva sobre a diferenciação entre duas correntes de pensamento: a freireana e a buberiana. Começemos pelas consonâncias: primeiramente, como nos aponta Martín-Barbero (2014), o diálogo jamais pode ser entendido como simples e direto, como se fora uma simples fórmula matemática. Tal qual a linguagem, o diálogo não se constitui apenas no entendimento das atribuições do símbolo, mas também na própria constituição da subjetividade: é o que Martín-Barbero (2014) chama de mediação. Neste ponto concordam as filosofias de Martin Buber e Paulo Freire; entremos nas diferenças.

Buber, através de seu teorema Eu-Tu, posiciona o diálogo enquanto ontologia: o ser - Eu - não existe sem o Tu. Ou seja, a relação e o diálogo não são apenas ferramentas ou potências para fins; são, afinal, as próprias formas de existirmos



4 Bobbitt, John Franklin. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

no mundo. Já para Freire, os homens, através do diálogo, pronunciam o mundo. Chama tal conceito de “palavra”. Ou seja, através da linguagem, a pronúncia do mundo se dá sempre em duas esferas: ação e reflexão. Quando a “palavra” é apenas uma, está destituída de diálogo.

Neste ponto encontra-se a diferença nas concepções do diálogo entre os dois autores: na presença da finalidade política e emancipadora dos sujeitos na abordagem freireana. Então, enquanto para Freire o diálogo serve ao direito de todos a pronunciarem o mundo unindo ação e reflexão, para Buber (2001) não há intencionalidade, nem estratégias: é simplesmente o que somos.

Mas, afinal, por que isso é importante? É justamente neste sentido que o artigo se desdobrará ao se afastar da epistemologia. O ecossistema comunicativo de um ambiente escolar, que será abordado adiante, sugere que o aporte da Educomunicação vá além da imersão de tecnologias ou da manutenção do direito à expressão, por exemplo. Ele preza por uma estrutura dialógica que provoca o coletivo ao conhecimento incessante, sem finalidades, mas como uma ontologia: uma forma de ser Escola que se posiciona no espaço do entre. Para nós, esse entendimento é uma alternativa para promover o diálogo com os jovens e aumentar o interesse frente às escolas contemporâneas.

3. O CONHECIMENTO VIVE A CRISE DA MODERNIDADE

Não há quem defina, com segurança, uma inexata pós-modernidade. Entretanto, a crise do pensamento moderno já está consolidada e enquanto a sociedade reinventa o mundo, muitas estruturas, entre as quais a escola, não acompanham as mudanças. A crise da modernidade é, sobretudo, aquela que descentra o sujeito cartesiano⁵ e que questiona as metanarrativas, ou seja, os pensamentos totalizantes do saber do pensamento moderno.

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

Para Silva (2010), o currículo predominante é justamente uma encarnação do pensamento moderno: é linear, sequencial, estático, realista, objetivista, disciplinar, segmentado, eleva o conhecimento “científico” em detrimento ao cotidiano. Tampouco as teorias críticas da Pedagogia respondem à crise, já que focam em demasia na emancipação do sujeito Moderno.

É no contexto da crise da Modernidade que surge o conceito de Cibercultura, sobretudo nos estudos de Comunicação. Lemos (2010) define Cibercultura como uma forma cultural da pós-modernidade, já que resulta da convergência entre a sociabilidade e as tecnologias microeletrônicas.

Lévy (1999) faz referência à evolução do conhecimento na história: antes da escrita, o saber era ritual, prático e encarnado por toda comunidade. Depois, pertencia aos livros e aos seletos intérpretes. Com o tempo, passou a uma biblioteca, e era sábio o homem que dominava todo o conhecimento. Hoje, é tempo de Cibercultura e o que o autor chama de “desterritorialização da biblioteca”: o conhecimento tem possibilidades infinitas e pertence à rede, não a determinado grupo.

Gómez (2006) faz importantes aportes para o conhecimento não ficar sujeito nem à visão tecnocêntrica - que dá demasiada importância às tecnologias - nem à sociocêntrica - que dá demasiada importância aos atores sociais. Para ele, a contemporaneidade se caracteriza justamente pela “explosão de mediações”: há tanto a descentralização das mediações entre os meios midiáticos, como o enfraquecimento das mediações de tradicionais instituições, tal qual a Escola e o Estado.

A perspectiva que se segue aqui é justamente essa: a da complexidade, a da “explosão de mediações”. Martín-Barbero (2014) apresenta um conceito pertinente a essa perspectiva, chamado de “ecossistema comunicativo”, que se define como o entorno educacional que nos envolve e tem como características ser difuso, pois conta com uma mistura de saberes e linguagens circulando por dispositivos midiáticos interconectados, e descentrado, por ir além dos meios tradicionais da educação como o livro e a escola. Soares (2012), principal autor da Educomunicação, posiciona o ecossistema comunicativo dialógico como o ideal a ser alcançado pelos ambientes educativos.

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”. Esta liberdade para se movimentar pelo tempo e espaço, com possibilidades múltiplas e constantes de buscar informações torna os homens o que o autor define como “nômades por conhecimento”.

De volta à prática, no contexto escolar, três termos envolvendo aprendizagem com tecnologia aparecem com frequência: e-learning, caracterizado pela educação eletrônica à distância, via internet; m-learning, referente às metodologias com dispositivos móveis e, por fim, a u-learning, alusivo ao ensino ubíquo, ou seja, apoiado na tecnologia, mas com liberdade para transitar em qualquer ferramenta. As três modalidades são relevantes aos jovens “nômades” que, através das tecnologias móveis, situam o espaço e o tempo como constantes oportunidades de acesso à informação e à comunicação. Mesmo que se possa prever um cenário no qual o u-learning seja realidade a toda sociedade, o caminho não é basear toda a educação nas tecnologias, mas considerá-las mediações permanentes e importantes em um amplo e diversificado ecossistema comunicativo.

5. A GERAÇÃO Z⁷ JÁ NASCEU NA CIBERCULTURA

Há variações entre as definições da geração subsequente a Geração Y, mas o que nos interessa é o recorte dos jovens que nasceram no mundo pós-internet: os chamados nativos digitais, nascidos a partir de aproximadamente 1995. Diferente das gerações anteriores, dos “imigrantes digitais”, a Geração Z é a primeira que cresceu alfabetizada digitalmente e livre de qualquer “sotaque”. Segundo Tapscott (2010), é a geração que não diferencia o off do online. Marc Prensky (2001) diz que a singularidade dessa geração está justamente na rápida disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. No entanto, ela ocupa diferentes posições: ora otimista, como uma oportunidade de democratizar e compartilhar conhecimentos sem distinções de classe, por exemplo, e ora pessimista, como uma



⁷ Para entender a abordagem de gerações, utilizamos 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.” (Bauman, 2011, p.58).

ferramenta que promove uma visão rasa e efêmera do mundo. Tapscott (2010) é otimista ao observar o comportamento dos jovens frente às tecnologias digitais, inclusive a televisão. Para o autor, pela primeira vez os jovens assumiram controle dos elementos primordiais para uma revolução em comunicação, já que outrora o poder era exclusivo às redes de televisão e à mídia impressa e, por conseguinte, à visão de mundo de seus proprietários.

Diversas críticas também acompanham essa emergente geração. Neste contexto, as de Mark Bauerlein (2008) estão entre as mais proeminentes. 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. No entanto, há poucas evidências que comprovem o que diz. 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. É a partir dessa perspectiva que vamos analisar a relação desses jovens com o ambiente de ensino.

Para Veen e Vrakking (2009) a Geração Z está se moldando a partir da relação com a tecnologia. Por exemplo, as crianças aprendem desde cedo que há múltiplas fontes de informação cujas verdades podem ser diferentes. Além disto, estão acostumadas a ter completo controle sobre o fluxo de informações, seja pelo mouse, controle remoto ou celular. Nesse aspecto encontra-se uma diferença crucial entre a Geração Z e suas antecessoras: enquanto a primeira funciona em rede e de forma difusa, a segunda é linear e centralizada. Enquanto as antecessoras leem o manual para instalar algo, a Geração Z já sai manuseando e recorre aos fóruns e às informações na rede.

Outro elemento-chave para os autores 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 em ferramentas tecnológicas, inclusive, a partir dos três anos. Ao jogar, eles são estimulados por desafios cada vez maiores e aprendem por meio da descoberta e da experimentação, afinal o computador os dá infinitas chances. Os jogos em rede também estimulam a cooperação para poder vencer, que corrobora

com a visão de Palfrey e Gasser (2013), acerca do aprendizado em times: a escola do futuro segue a tendência ao compartilhamento e da construção do conhecimento coletivo. Já dizia Lévy (1999), que o caminho mais promissor para a educação era o cooperativo.

É evidente que a tecnologia tem papel importante nessas mudanças. Porém, as maiores mudanças pouco tem a ver com inclusão das tecnologias na sala de aula. 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”, que defende as seguintes mudanças: i) as atividades devem ser centradas no aluno, não no professor; ii) as atividades devem ter uma medida para cada, não uma medida para todos; iii) as atividades devem privilegiar a descoberta, não a instrução; e iv) a aprendizagem deve ser colaborativa, não individual.

6. A EDUCOMUNICAÇÃO É UMA SOLUÇÃO CONSOLIDADA

A inter-relação entre Educação e Comunicação está consolidada como uma área própria do saber científico, tendo em vista a vasta literatura e os diversos projetos dos últimos vinte anos. Citelli (2011) a legitima como um campo próprio do saber com o objetivo de, em síntese, pensar e praticar Educação no âmago do ecossistema comunicativo. Cabe aqui ressaltar a visão de ecossistema comunicativo de Soares (2012) e própria da Educomunicação: o termo é uma figura de linguagem para ilustrar um ideal de relações que é decorrência de uma decisão estratégica de assumir o planejamento e execução da Educomunicação, através do diálogo no ambiente escolar.

Soares (2000) defende que a Educomunicação se encontra na solução dos destempos⁸ da educação contemporânea: 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. Portanto, é preciso de

8 Remete ao conceito apresentado por 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 [...]”.

alinhamento para relacionar as áreas. O autor também estabelece dois pressupostos teóricos e dois práticos para a Educomunicação, que dão consistência acadêmica ao debate e que coadunam com o que foi abordado anteriormente neste trabalho.

O primeiro pressuposto teórico 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. O segundo converge com o primeiro ao posicionar a Educomunicação como um campo de inter-relação entre as duas áreas da ciência, em oposição a disposições de confronto ou cooperação. Já o primeiro dos práticos define um campo de práxis abrangente, ao elucidar que a relação da Educomunicação com a escola extrapola a visão mais comum de educação para a mídia. Para isso, posiciona a área em três âmbitos: i) o administrativo, voltado à gestão das relações entre públicos internos; ii) o disciplinar, que sugere que a comunicação enquanto linguagem, processo e produto cultural se transforme em conteúdo disciplinar e que visa garantir um tratamento educacional a toda grade curricular; e iii) o transdisciplinar, que dá mais liberdade a educandos e educadores, com estímulo aos projetos e à utilização das linguagens midiáticas. O quarto pressuposto trata de um ponto crucial para a efetuação dessas ideias que é a formação de profissionais educadores. 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.

Atualmente, para Soares (2012), os maiores desafios do campo são justamente colocar em prática tais pressupostos e disseminar tais informações, tendo em vista que já há diversas consonâncias legais⁹ que estimulam projetos dessa índole, assim como há bastante material acadêmico próprio e de inter-relação entre as áreas para serem usados. Para tanto, o “ecossistema comunicativo” baseado no diálogo deve ser entendido como uma meta perante o planejamento, a realização e a avaliação de processos, produtos e projetos. Para dar sustância ao ecossistema comunicativo, Soares (2012) sugere as seguintes áreas de intervenção, com os seguintes objetivos:

» Educação para Comunicação: compreender o fenômeno

9 Para mais informações: Soares, I. (2012). Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas.

da comunicação interpessoal, grupal, organizacional e massivo; estudar papel dos meios de comunicação;

- » Expressão comunicativa através das artes: explorar o potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestação artística;
- » Mediação tecnológica: práticas relacionadas com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) de forma democrática e estratégica;
- » Pedagogia da comunicação: atentar ao cotidiano da didática; promover a cooperação e a realização de projetos;
- » Gestão da comunicação: planejar e executar as práticas referentes às áreas anteriores; avaliar constantemente - exige auxílio de profissional da área;
- » Reflexão epistemológica: estudar constantemente a inter-relação entre as áreas da Educação e Comunicação para analisar diferenças entre teoria e prática.

Portanto, nota-se que a Educomunicação não visa estabelecer características de uma sociedade contemporânea, mas propor uma abordagem prática para a gestão escolar, levando em consideração toda a base teórica da inter-relação entre as áreas. Sob essa perspectiva, o estudo de caso foi realizado em um Ensino Médio de uma escola que não conta com planejamento em Educomunicação, para descobrir suas dificuldades e oportunidades.

7. ECOSSISTEMA COMUNICATIVO NO COLÉGIO ISRAELITA BRASILEIRO (CIB)

Foi feita uma análise de um ecossistema comunicativo sob a perspectiva da gestão escolar. Primeiro serão apresentados os processos metodológicos, estratégia de pesquisa e fontes de evidência. Posteriormente, será apresentada a análise dividida em três etapas: filosofia educacional; ecossistema comunicativo e generalização dos desafios.

O método escolhido foi o estudo de caso único por ser indicado quando a teoria já fornece diversas proposições que podem ser testadas e analisadas sob as circunstâncias específicas do caso (Yin, 2001). Também se posiciona como um estudo introdutório, já que não foram encontrados trabalhos que analisam escolas sob a perspectiva da gestão de um ecossistema comunicativo.

A estratégia de pesquisa foi dividida em três etapas com os seguintes objetivos: i) Filosofia Educacional: analisar a presença do diálogo, como conceito, nos documentos norteadores do CIB. ii) Ecosistema Comunicativo: organizar e analisar as atividades de caráter educ comunicativo do ensino médio do CIB em um ecossistema; iii) Generalização: reconhecer desafios do ensino médio para dialogar com a Geração Z e apontar alternativas para promover o interesse dos educandos.

As fontes de evidência foram escolhidas a partir do conceito de triangulação de Yin (2001) que entende as informações a partir de múltiplas fontes. Primeiramente, foi feita uma análise de documentos norteadores da gestão e prática escolar¹⁰. Posteriormente, foram feitas três entrevistas informais, duas com Adriana Beatriz Gandin, a Coordenadora Administrativo Pedagógica e uma com Iury Carmo de Melo Wald, o Analista de Suporte, responsável pelas TIC na escola. Por fim, foram feitas duas observações diretas de aulas com mediação tecnológica para turmas de ensino médio.

8. A FILOSOFIA QUE NORTEIA E O ECOSISTEMA QUE FAZ ACONTECER

Para entender a realidade escolar, primeiro foram analisados os documentos norteadores. No CIB foi observado que, apesar do diálogo não aparecer de forma direta, os valores da escola estão à frente das típicas metanarrativas da Modernidade e há espaços para interpretação que incentivam a comunicação. Vejamos os trechos dos Valores Institucionais, divididos em Visão, Missão e Proposta.

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). Já 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). 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

10 Foram analisados três documentos: Valores Institucionais, Mandala Educativa e Triple A. Eles estão descritos no site da escola. Recuperado 2 junho 2015, em <http://www.colegioisraelita.com.br>.

[...] 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 da escola enquanto instituição, já se notam interfaces com a fundamentação teórica. O papel da cultura e das relações interpessoais reforça o papel da comunicação na escola. A cultura tem papel central para a promoção de um ambiente comunicativo já que a comunicação está sempre imersa na memória comum dos sujeitos, tal qual o colégio define a Cultura como centro de seu projeto educativo. A inovação vinculada ao empreendedorismo também representa uma visão dialógica de conceber o educando, considerando-o ativo e com múltiplos caminhos de evolução, contrapondo-se ao que seria a visão bancária da educação de Freire (1987).

Ao definir a cultura como espaço para autossuperação, a filosofia coaduna com a perspectiva freireana do diálogo de atribuir para os processos de ensino-aprendizagem, uma finalidade emancipadora ao sujeito. No entanto, tal 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, outro documento fundamental para a realidade da escola é a Mandala Educativa, que 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. Ela dispõe de cinco núcleos: Ciência &

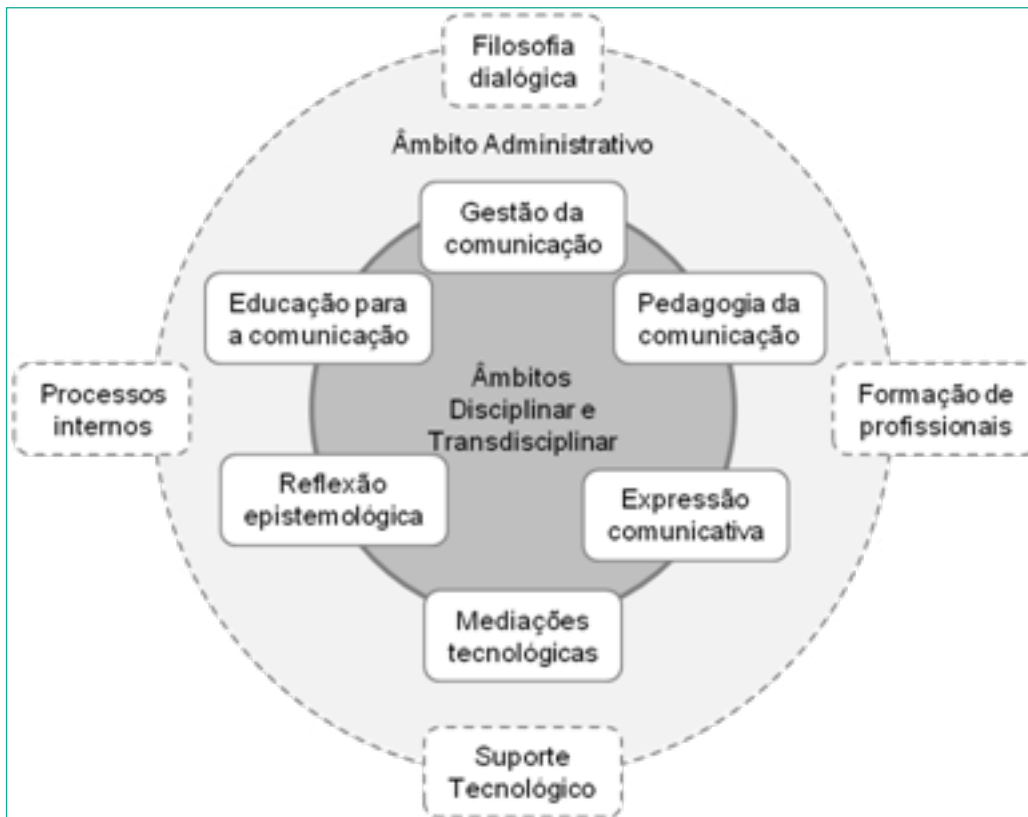
Tecnologia, Cultura e Erudição, Educacional de Empreendedores, Educação Judaica e Política e Cidadania e visa oferecer oficinas para todas as etapas da escola. A Cidade-Laboratório conta com prefeitura, supermercado, banco, centro cultural, centro multimídia de imprensa e também com prefeito, secretários e vereadores, todos com até 10 anos de idade.

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”. 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 do conhecimento. Na filosofia, tem uma visão restrita do diálogo, mas incentiva uma concepção ativa do educando. Ao centralizar a Cultura, motiva a escola a acompanhar as mudanças na crise da Modernidade, lideradas hoje pela Geração Z, seu público primário.

Analisada a filosofia, partimos para a análise do ecossistema comunicativo do CIB que leva à prática os valores da escola. Nesta etapa utilizamos da separação de Soares (2012), ao considerar os três âmbitos de atuação: administrativo, disciplinar e transdisciplinar; e as seguintes áreas de atuação, conforme figura abaixo:

Figura 1 – Áreas de intervenção da Educomunicação





Fonte: os autores (2014), baseado em Soares (2012).

No âmbito administrativo, o CIB primeiramente apresenta uma filosofia alinhada com o pensamento da Educomunicação, mesmo que com pouca clareza. Em segundo lugar, está vivendo um processo importante que é o planejamento para adoção do Ensino Integral, movimento que vai ampliar as possibilidades educacionais. Além disso, oferece amplo suporte tecnológico para seus públicos internos: 3 Lousas Eletrônicas; 35 iPads; 35 computadores no laboratório de informática e computadores nas principais salas de aula e laboratórios. Também, a Superintendência estabeleceu uma meta, na qual todos os professores têm que incluir as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelo menos duas vezes ao ano. As metodologias com as TIC ficam a cargo do professor, mas tanto a Coordenadora Administrativo-Pedagógica como o Analista de Suporte obrigatoriamente aprovam os projetos ou, quando necessário, ajudam a concebê-los. Outro trunfo administrativo da escola é o investimento na formação de professores. 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.

Entretanto, a maior barreira que o CIB encontra para implantar novas mudanças é a necessidade de focar na preparação para o vestibular. Contudo, Adriana B. Gandin afirma que o crescimento do Enem oferece mais possibilidades para inovações dentro e fora da sala de aula, por ser uma prova mais interpretativa e interdisciplinar. A falta de um profissional da Educomunicação também dificulta o planejamento da comunicação como um ecossistema.

Analisados os principais esforços administrativos, seguimos com os âmbitos disciplinar e transdisciplinar e suas seis áreas de intervenção. Avaliamos as atividades que correspondiam às áreas e chegamos à seguinte conclusão: o ecossistema comunicativo do CIB é contemplado, porém pouco aproveitado. Vejamos área por área:

Na primeira, educação para a comunicação, encontramos tanto práticas disciplinares: o professor de Filosofia incluiu no currículo a discussão de relacionamentos virtuais a partir do documentário *Catfish*¹¹ para todas as séries do ensino médio; como transdisciplinares: com projeto de leitura crítica da mídia, levado a cabo na Feira do Livro da escola.

Quanto à 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 documento¹², 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 estão de acordo com os valores da Geração Z. Quanto às práticas

11 Documentário americano de 2010, conta a construção de amizades virtuais e compara as informações virtuais com a realidade. Informações recuperadas 15 maio 2014 em: <http://www.imdb.com/title/tt1584016>.

12 A ementa original não foi disponibilizada para anexar a este trabalho.

transdisciplinares, na forma de projetos, são diversas as possibilidades oferecidas pela escola. No entanto, grande parte delas é opcional e não conta com alto índice de penetração. Entre elas, as oficinas da Cidade-Laboratório, como: Fórum de Atualidades, Física Avançada, Edição de Vídeo e Música Hebraica. Outros projetos transdisciplinares já integram o currículo escolar e têm maior adesão, além de serem amplamente elogiados pela coordenação. Entre eles, destaca-se o projeto “Miniempresa¹³” de empreendedorismo em conjunto com a Junior Achievement 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 com a tarefa de criar leis que contribuam para o fim dos conflitos do Oriente Médio.

Quanto à mediação tecnológica, o CIB demonstra estar especialmente voltado para a inclusão das tecnologias no âmbito disciplinar. Na pesquisa, foi observada uma aula de preparação para o Enem com a utilização de computadores e do aplicativo Nearpod¹⁴ - 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. 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 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.

13 Mais informações em: <http://www.jabrasil.org.br/jars/programas/miniempresa>

14 Mais informações em: <http://www.nearpod.com/>

Por fim, na área de expressão comunicativa, o colégio tem disciplina de artes obrigatória até o segundo ano e oferece aulas de dança e esportes como disciplinas opcionais. No âmbito transdisciplinar, oferece uma oficina opcional de edição de vídeos e fotografias, e por iniciativa do corpo discente, conta com um jornal do Grêmio Estudantil.

Vimos acima que todas as áreas de intervenção, salvo a Reflexão Epistemológica, são contempladas pelas variadas atividades da escola, seja de forma disciplinar ou transdisciplinar. No entanto, cabe salientar que apesar de contempladas, as atividades que fazem parte do ecossistema comunicativo normalmente não alcançam todo o corpo discente do ensino médio, nem compreendem em grande parte do currículo escolar.

Em suma, no âmbito administrativo a escola ruma para muitas melhorias, com ampla formação de profissionais, suporte tecnológico, processos que incentivam o ecossistema comunicativo, uma filosofia norteadora oportuna e já se prepara para efetivar o Ensino Integral. Nos âmbitos disciplinar e transdisciplinar, a escola conta com diversas possibilidades, com destaque para os projetos da Cidade-Laboratório. Mas, ainda esbarra em dificuldades: a escola sofre primeiramente com o peso do Vestibular, que acaba sufocando alternativas e priorizando a transmissão de saberes e o treino para provas. Os professores de ensino médio, por exemplo, 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 a serem alternativas; em segundo lugar, ao não assumir o ensino integral para o Ensino Médio, novos projetos e metodologias não encontram espaços frente à força do currículo para o Vestibular. Mas, assim que o assumir, um novo planejamento e novas soluções vinculadas a um ecossistema comunicativo dialógico irão surgir.

9. DESAFIOS PARA ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEAS

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 e seu entorno de

Cibercultura. O trabalho motivou uma série de considerações que se propõem à generalização dos desafios, desde que avaliadas de acordo com as realidades locais.

Sugerimos, 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 de gestão de cada escola, 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 diretores e educadores.

Na macroárea político-administrativa, o primeiro desafio é se adequar à legislação brasileira¹⁵, a qual já apresenta 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. O segundo é repensar as estruturas de avaliação. Neste ponto, o maior enclave resultante das políticas públicas é a preparação para o Vestibular, que perde força com a progressiva aceitação do Enem pelas universidades brasileiras, mas que segue impossibilitando inovações nas escolas pela necessidade de “passar” conteúdos para serem “memorizados”. Deste modo, ressaltamos a importância de se repensar as estruturas de avaliação, 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 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). Avaliar a diversidade é muito difícil ao utilizar apenas uma ferramenta de avaliação.

Além de seguir a legislação e repensar as estruturas de avaliação, é importante incluir o diálogo nos documentos norteadores da escola. A perspectiva adotada

.....
¹⁵ Este trabalho não se propôs a publicar uma análise sobre a evolução das leis brasileiras em respeito à educação. No entanto, recomenda-se a seguinte leitura, que evidencia os valores propostos: Abramovay, M. & Castro, M. (2003). Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC. Recuperado 22 março 2014 em: <http://unesdoc.unesco.org>.

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, mas construindo um ecossistema comunicativo que entende a complexa interação entre atores humanos e técnicos, no qual através da descentralização da produção de saberes promove a diversificação do conhecimento. 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 [...] seus próprios espaços de realização pessoal e auto-superação (sic), [...]”. Como vimos a partir de Hall (2000), a fragmentação do sujeito é uma das características mais marcantes da crise da modernidade. Se por ora o domínio do saber foi considerado exclusivo ao professor, tampouco se pode deixar levar para uma pedagogia que centralize em demasia a produção do saber no sujeito-educando. A dialogicidade proposta aqui contextualiza a produção do saber em um difuso ecossistema comunicativo.

Por fim, é necessário formar profissionais educadores. Neste caso, o CIB é referência com a UniCCIB que oferece educação continuada para os profissionais e é, segundo Adriana B. Gandin, o berço da maior parte de projetos inovadores. É preciso incentivar que tanto educadores, como comunicadores especializem-se na Educomunicação para promover mudanças em suas escolas.

Partimos para a macroárea de ensino-aprendizagem. O principal destempo 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. A perspectiva que se assume aqui é a de estimular a curiosidade e a participação dos educandos através daquilo que valorizam, para que se sintam estimulados tanto aos processos de ensino-aprendizagem quanto ao ambiente escolar.

Neste sentido, o primeiro desafio dos processos de ensino-aprendizagem é o de promover a transdisciplinaridade. Foi visto na bibliografia e no caso do CIB que as propostas transdisciplinares, através de projetos, como as oficinas da Cidade-Laboratório, são aquelas que mais atraem o interesse dos educandos. Soares (2012) afirma que o avanço do Ensino Integral é uma grande possibilidade para

as escolas começarem, aos poucos, a transição de uma educação principalmente disciplinar, para uma educação principalmente transdisciplinar.

O segundo desafio é que o professor seja mais orientador, ao invés do transmissor. Os alunos são diferentes e querem ser tratados dessa forma. Junto a essa lógica, surge o terceiro desafio que é o da diversificação e personalização, para que os alunos se sintam constantemente desafiados, de acordo com suas velocidades e interesses, seja em grupo ou em particular.

O quarto desafio é utilizar as tecnologias de forma estratégica. Ou seja, não utilizá-las apenas como ferramenta, mas a serviço de uma pedagogia que, de fato, dialogue com essa geração. Por fim, o quinto desafio é aplicar o que Soares (2012) chama de “tratamento comunicativo” para que “[...] mesmo ambientes fechados e rígidos possam ser beneficiados pela brisa 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 apagar o que é feito. As mudanças podem ser incorporadas aos poucos, de modo que a instituição siga valorizando seus profissionais e que as próprias mudanças inspirem inovações.

Relembremos os desafios propostos à generalização para solucionar os destempos da educação. Primeiro, na macroárea político-administrativa: discutir e seguir a legislação brasileira; reestruturar as formas de avaliação e de acesso ao Ensino Superior; incluir o diálogo na filosofia educacional e, por fim, formar continuamente os profissionais. Já na macroárea do ensino-aprendizagem: promover a transdisciplinaridade; tornar o professor mais orientador; investir na diversificação e personalização; utilizar as tecnologias de forma estratégica; dar tratamento comunicativo a todas as práticas.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação acerca da inter-relação entre Comunicação e Educação no ensino médio contemporâneo permitiu reflexões e ponderações acerca do paradigma escolar vigente. Viu-se que a Comunicação passa a ter um papel importante na gestão da instituição escolar e de processos de ensino-aprendizagem, a partir do momento no qual a filosofia e os profissionais da Educação consideram a

escola como um espaço de diálogo, em um contexto de múltiplas mediações. Mas, de fato, a complexidade que a Educação enfrenta é enorme e não cabe à Comunicação ou à Educomunicação tomar para si o problema em sua amplitude. O que pretende a Educomunicação é fazer parte da gestão e planejamento de ambientes educativos, sejam escolares ou não.

A contribuição de analisar um ambiente educativo sob a matriz do ecossistema comunicativo, resultado de vinte anos de pesquisa e projetos de inclusão social, é de extrema relevância para que as escolas despertem o interesse dos educandos frente à escola. A Educomunicação trabalha com propriedade no campo da dialogicidade e por isso tem o desafio de apontar caminhos a serem seguidos.

O intuito das provocações aqui apresentadas é justamente de problematizar a realidade escolar, para que um debate acerca das propostas de ensino-aprendizagem aprimore constantemente aquilo que está em curso. O caminho que vislumbramos 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?

Tais questionamentos devem sempre nortear a escola que investe em estratégias de comunicação para promover o diálogo com os alunos da Geração Z - imersos na Cibercultura e multiconectados. A Educomunicação, de fato, contribui para melhorar o ambiente educativo e para potencializar os processos de ensino-aprendizagem.

11.REFERÊNCIAS:

Abramovay, M. & Castro, M. (2003). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/MEC.

Baccega, M., & Guimarães, M. (2006). Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. **Comunicação & Educação**, 11(3), 409-414. doi: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v11i3p409-414>

Bauerlein, M. (2008). **The dumbest generation: How the digital age stupefies**

young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30).
Nova Iorque: Penguin.

Bauman, Zygmunt. (2011). **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno.** Rio de Janeiro:
Zahar.

Brasil, Ministério da Educação. (25 de junho de 2014). **Lei n. 13.005 - aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República & Casa Civil. Retirado 15 março 2015, em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Buber, M. (2001). **Eu e Tu.** São Paulo: Cortez e Moraes.

Castells, Manuel. (2000) **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra.

Citelli, Adilson Odair (2001). **Educomunicação. Construindo uma nova área do conhecimento.** São Paulo: Paulinas.

Escosteguy, A. & Jacks, N. (2007). Comunicação e Recepção. Uma visão latina - americana. **Razón y Palabra**, 12(57). Acesso em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520710003>

Freire, P. (2011). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). **A Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra.

Hall, S. (2000). **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A.

Lemos, A. (2010). **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina.

Lévy, P. (2007). **Inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola.

Lévy, P. (1999). **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34.

Lévy, P. (1995). **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34.

Martín-Barbero, J. (2014). **A comunicação na Educação**. São Paulo: Editora Contexto.

Gómez, G. O. (2006). **Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos**. Sociedade Midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad, 81-98.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). **Born digital: Understanding the first generation of digital natives**. Basic Books.

Prensky, M. (2001). **Digital natives, digital immigrants part 1**. On the horizon, 9(5), 1-6.

Da Silva, T. T. (2010). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Soares, I. (2007). **Educomunicação: um campo de mediações**. Comunicação & Educação, 7(19). Recuperado maio 13, 2015, de <http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/view/4147/3888>

Soares, I. (2011). **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas.

Tapscott, D. (2009). **Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your**

World. McGraw-Hill.

Veen, W., & Vrakking, B. (2009). **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed.

Yin, R. K. (2001). **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman Editora.

•● OS AUTORES ●•

Fernando Zatz é graduado em Comunicação Social pela UFRGS. Foi educador comunitário pelo movimento juvenil Chazit Hanoar na América Latina. E-mail: fernandozatz@gmail.com.

André Rodrigues Iribure possui doutorado em Comunicação e Informação PPGCOM/UFRGS-UFRJ, Mestrado em Comunicação e Informação PPGCOM/UFRGS, Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda – Fabico/UFRGS. E-mail: iribure@ufrgs.br.