EDUCAÇÃO COMUNICACIONAL: A PANDEMLIA DO COVID-19 E AS TRANSFORMAÇÕES COMUNICACIONAIS DO ENSINO DE COMUNICAÇÃO: O CASO DA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO DA PUC-GOÍÁS

*Luiz Signates**

RESUMO

Este texto discute a experiência pedagógica do ensino remoto em comunicação, a partir da experiência e de pesquisa feita pelo autor no curso de Jornalismo da Escola de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Adota-se um conceito comunicacional para abordar a pandemia do novo coronavírus, destacando nessa condição a razão fundamental para que as medidas profiláticas não-medicamentosas serem de natureza comunicacional. Concentra-se, em seguida, nas repercussões comunicacionais sobre as atividades em educação e, especificamente, àquelas relacionadas à pedagogia da comunicação. E, por fim, estuda-se de forma crítico-reflexiva os substratos da experiência docente vivida pelo autor, bem como os resultados de pesquisa qualitativa que fez junto aos alunos. Conclui-se destacando as inauditas experiências de dor e de superação, que chamam a atenção para as conquistas e também os riscos que as brutalidades da pandemia trouxeram à atividade docente.

Palavras-chave: pedagogia da comunicação; ensino de comunicação e pandemia; docência em comunicação.

ABSTRACT

This text discusses the pedagogical experience of remote teaching in communication, based on the author's experience and research in the Journalism course at the School of Communication of the Pontifical Catholic University of Goiás. A communicational concept is adopted to thematize the new coronavirus pandemic, as a fundamental reason for prophylactic measures against Covid-19 to be considered communicational. It then focuses on the

* <http://orcid.org/0000-0001-9348-9295>

<http://lattes.cnpq.br/0464596762919932>

Instituição/Afiliação. PPG Comunicação. Universidade Federal de Goiás.

PPG Ciências da Religião. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. signates@gmail.com.

communicational repercussions on educational activities and, specifically, on those related to the pedagogy of communication. And, finally, the substrates of the author's teaching experience are studied in a critical-reflective way, as well as the results of the qualitative research with the students. It concludes with the unprecedented experiences of pain and overcoming difficulties and with the achievements and also the risks that the brutalities of the pandemic brought to the teaching activity.

Key words: communication pedagogy; communication and pandemic education; teaching in communication.

A pandemia mundial do novo coronavírus, dentre as transformações que tem provocado, acelerou vertiginosamente uma das principais características das sociedades capitalistas contemporâneas: a processualidade da midiaticização, que diz respeito às mudanças radicais nos modos de vida em função da centralidade da comunicação (SGORLA, 2009; FERREIRA, 2007; HJARVARD, 2012; GOMES, 2016).

Esse fato se radica, desde o princípio, numa peculiaridade fundamental: a de que uma pandemia é sobretudo um problema de saúde que se projeta nas condições de comunicação da sociedade e, por tal razão, seu combate depende fortemente de medidas de contenção igualmente comunicacionais. Eis porque, em todo o mundo, apesar das diferenças e contradições de adoção constatadas de país em país, destacou-se a orientação da Organização Mundial de Saúde, de promover o isolamento social, como uma das mais eficazes medidas de conter o processo de disseminação virótica (BITTENCOURT, 2020). Suspender ritos comunicacionais tradicionais, tanto no mundo da vida, quanto no dos sistemas institucionais, passou a ser exigência inevitável de proteção da vida.

As restrições comunicacionais decorrentes da luta contra a pandemia atingiram, contudo, apenas um tipo de comunicação: a face-a-face, já que, por óbvio, não são as relações de troca simbólica entre os seres humanos o vetor de proliferação do vírus, e sim as decorrências biológicas da proximidade entre as pessoas. Em outras palavras, a transmissão virótica não se dá pela comunicação em si (exceto no amplo sentido da interação material, não simbólica, de tipo informacional, da biologia, que não é a adotada por este texto), e sim por certas condições sociais de comunicação.

Essa característica específica fez migrar velozmente a quase totalidade dos âmbitos de relação comunicacional para as redes informatizadas propiciadas pela internet. Se é verdade que a internet não surgiu das preocupações

relacionadas à pandemia, pois preexistia a ela, é indubitável que a virose mortal que estremeceu o planeta trouxe importante alavancagem no uso da grande rede, especialmente no que ela representa para a viabilização de relacionamentos. Entretanto, já começam a ser publicados estudos que dimensionam o desafio que tem sido informar no contexto de uma pandemia (CAMARGO JR e COELI, 2020)

O que chama a atenção, portanto, não é o uso de tecnologias de informação, e sim a transformação que esse uso tem operado nos modos de vida. Cada vez mais, os ritos de mídia têm se tornado ritos de vivência e de convivência. As possibilidades e limites tecnológicos condicionam as especificidades dos relacionamentos, tanto no sentido de enriquecê-los, quando no de empobrecê-los. Em outras palavras, aquilo a que nos referimos não é de uma sociedade que agrega tecnologias e sim uma sociedade que se transforma em comunicação. É de outra sociedade, que falamos. E não é talvez por outra razão que os dois únicos teóricos que ousaram, ainda na segunda metade do século 20, produzir “teorias de sociedade” (teorias gerais que tentam dar conta do modelo de sociedade existente), Niklas Luhmann (2016) e Jürgen Habermas (2012), tenham colocado o conceito de comunicação no centro de suas teorias...

Dentre as esferas comunicacionais que foram mais radicalmente atingidas pela pandemia, a de educação parece estar, sem dúvida, entre as que mais intensa e prolongadamente sofreram interferência. Isso foi documentado, de modo incisivo, na Nota Técnica nº 88 do IPEA, emitida em agosto de 2020 (NASCIMENTO, RAMOS, MELO e CASTIONE, 2020). Os ambientes das salas de aula, tanto quanto os espaços de circulação das escolas, constituem os mais viabilizadores de contatos face-a-face ou as assim chamadas “aglomerações”, que passaram a ser seriamente evitadas.

O que, contudo, define a educação é a comunicação, e não obrigatoriamente este ou aquele ambiente físico ou social. Foi o grande educador católico brasileiro Paulo Freire quem primeiro posicionou a comunicação como a educação crítica e transformadora. Antecipando alguns dos grandes filósofos europeus, como o frankfurtiano de segunda geração Jürgen Habermas, Freire posiciona o que hoje, os estudiosos da comunicação enxergam com clareza: o homem como ser de relações e a comunicabilidade como constitutiva da condição humana.

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação (FREIRE, 2013, p. 57).

Contra os modelos transmissionistas, que costumam ser expressos pelo esquema da matemática da informação (emissor-meio-mensagem-receptor), Paulo Freire conclama por uma educação que considere ativos os sujeitos em interação, e comunicativa porque dialógica e profundamente comprometida com a realidade social e política dos educandos. É a qualidade da relação simbólica entre professor e aluno, ambos sujeitos desse processo, aquilo que especifica o sentido da educação – qualidade esta expressa exatamente nas condições comunicacionais dessa relação, traduzidas no desenvolvimento proveitoso das possibilidades construtivas e críticas de ensino e aprendizagem.

Eis porque, durante a crise da pandemia no COVID-19, que eclodiu no Brasil entre fevereiro e março de 2020, a migração das condições de comunicabilidade para as redes virtuais da internet – que viabilizaram o afastamento interpessoal necessário para se evitar a contaminação, dentro de condições específicas de continuidade da troca simbólica definidora dos ritos comunicacionais indispensáveis à vida em sociedade – as possibilidades educacionais cedo ou tarde foram também deslocadas para as condições materiais das relações mediadas pela grande rede. Em nome da preservação da vida, sob o império de decisões governamentais de calamidade pública, os prédios escolares e universitários foram fechados e estudantes e professores movimentados para o que não estavam imediatamente preparados: o ensino remoto.

Ainda está por ser estudado e contabilizado o sucesso ou o fracasso dessas movimentações, que implicaram, invariavelmente, num esforço gigantesco de dirigentes educacionais, profissionais em tecnologia da informação e professores de todas as idades e formações, em todos os níveis de ensino (COSTA e SOUZA, 2020). Diuturnamente, sistemas de informática foram improvisados e uma rede de colaboração e solidariedade, em que até jovens alunos, mais afeitos aos desafios da informática, espontaneamente se colocaram a serviço de seus professores, especialmente os mais idosos, a fim de viabilizar o que parecia inicialmente um empreendimento impossível: assegurar os ritos de aula em condições de cumprir as cargas horárias e ministrar os conteúdos, com o máximo sucesso possível.

Até então, praticamente toda a experiência de ensino online nas instituições remontava o hoje tradicional “ensino à distância”. A história do ensino à distância, ao contrário do que se pensa, não é nova. Trata-se de uma modalidade antiga de educação que, muito antes da internet e das próprias mídias eletrônicas, foi praticada pela primeira vez em 1728, por um professor de taquigrafia de Boston (EUA), que anunciou um curso por correspondência no jornal da cidade (FONSECA e FONSECA, 2016, p. 35). A EAD, em seus pródromos, foi inaugurada no Brasil por Roquette-Pinto, com a instalação da primeira emissora de rádio do país, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a quem ele atribuiu função educativa, e que seria depois doada para o governo federal, vindo a tornar-se a Rádio MEC, com resultados muito pouco produtivos, devido à transformação das mídias de massa em sistemas privados de entretenimento e propaganda, aos moldes dos usos norte-americanos.

As práticas de ensino por correspondência, contudo, é que ganharam força anos depois, com o Instituto Monitor, criado em 1939, e com o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, ambos voltados para o ensino profissionalizante através dos serviços de correio (ALVES, 2011). A mentalidade profissionalizante para o ensino à distância manteve-se como tradição dentro mesmo da estruturação das regulamentações e estruturas públicas de ensino voltadas para a EAD, inclusive em sua inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 1996, já inspirada nas expectativas do que começava a ser a internet no Brasil.

Não raro observada com suspeita pela rede de ensino presencial, praticada quase inteiramente como ensino suplementar ou especial e estabelecida dentro de uma concepção instrumental de comunicação (SIGNATES, 2013), a EAD manteve-se em seu espaço relativamente restrito, embora formando uma quantidade cada vez maior de pessoas, desde que passou a ser objeto de políticas de governo e, nas instituições privadas de ensino superior, como alternativa de redução de custos e mensalidades em ofertas mais massivas de serviços de educação profissional.

Será a pandemia de 2020 que irá conduzir o ensino presencial tradicional para o ambiente diferido de fluxos e temporalidades da internet (CASTELLS, 2000), num caminho que talvez seja sem volta... Comunicação e educação jamais foram âmbitos de conhecimento e práticas tão próximos ou tão superpostos... A cada dia, perde-se a diferença conceitual entre uma comunicação onde se aprende muito, mas que não é denominada educação, e uma educação que se enovela radicalmente em formulações

pedagógicas e didáticas de tipo comunicacional, mas que não é reconhecida como comunicação. No mundo da comunicação, informar, entreter e educar ganham novas conexões e intersecções, enquanto que, no mundo educacional, diluem-se as fronteiras entre o ensino formal e o informal. No campo dos estudos acadêmicos, é quase tarde para que estas disciplinas científicas enfim se coloquem em intenso e proveitoso diálogo, pois para ambas os desafios e contradições se avolumam, cada uma enfrentando os desafios que são próprios da outra.

Este trabalho situa-se num espaço privilegiado de observação, em que o interesse se concentra em ambas as áreas, para a descrição e a análise de uma experiência recentíssima e ainda inacabada, em vista do momento de sua escrita. A pretensão neste instante é refletir sobre a extraordinariamente rica experiência vivida pelos cursos de graduação em comunicação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, de migração vertiginosa dos ensinamentos de jornalismo e de publicidade para o meio virtual, no primeiro semestre do ano de 2020, durante a pandemia do novo coronavírus.

A COMUNICAÇÃO NA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: A DUPLA NATUREZA DE UMA EXPERIÊNCIA

O ensino de comunicação é uma daquelas atividades pré-teóricas, que surgiu para atender exigências de formação profissional do mercado, antes que houvesse qualquer saber científico consistente que o justificasse ou fundamentasse. Iniciado em São Paulo, em 1947, como parte da vontade do empresário e jornalista Cásper Líbero, proprietário do jornal “A Gazeta”, o primeiro curso de jornalismo do Brasil existe até hoje na faculdade que leva seu nome. Somente nos anos 1950-60, esse ensino passa a ser assumido pelas universidades federais (o curso da UFG foi iniciado em 1966), e os primeiros professores foram recrutados entre docentes das demais ciências humanas e sociais e profissionais em atividade nas redações jornalísticas, alguns sem qualquer formação superior. E, assim que graduadas as primeiras turmas, as vagas se abriram para os recém-formados, alguns dos quais encontram-se ainda hoje em atividade docente.

Ao longo das décadas de 1970 e depois, foram criados novos cursos, nas áreas de publicidade, relações públicas, cinema e audiovisual, diversificando as ofertas de formação profissional da grande área da comunicação e, ao mesmo tempo, consolidando relações interdisciplinares com outras áreas acadêmicas, especialmente as de artes, ciências sociais e letras.

Nesse contexto, o diálogo entre comunicação e educação nunca teve suficiente centralidade, em nenhuma das áreas.

Do lado da educação, sempre prevaleceu uma visão instrumental da comunicação. As diversas abordagens disponíveis remetem para uma visão da comunicação, ora como o âmbito pernicioso e manipulador das mídias privadas de massa, informado pela primeira geração da Escola de Frankfurt; ora como mero espaço desinteressante de mobilização de recursos didáticos nem sempre dignos da atenção das epistemologias da educação, já que reduzida de forma simplista a atividade da comunicação ao uso de instrumentos tecnológicos, com pouca ou nenhuma inferência pedagógica relevante.

Do lado dos estudos de comunicação, as abordagens de ordinário tocaram os aspectos transversais ou instrumentais da educação. A mais produtiva parece ter sido a sub-área comunicação e educação, que gerou a interessante proposta chamada “educomunicação”, iniciada na USP, e bastante centrada no interesse de uma “educação para a leitura crítica da mídia”, isto é, de atuação junto a escolas para preparar as crianças e jovens para se defenderem dos processos manipulatórios inscritos na massificação midiática. Essa perspectiva tem sido a que melhor enfrenta o conflito entre escola e mídia, as duas instituições de poder simbólico que, junto com as igrejas, perfazem as mais relevantes da era contemporânea.

À parte disso, mas sem jamais ter tido a relevância que merece, encontra-se o campo da pedagogia da comunicação, voltada para o ensino profissionalizante na área. Será este espaço pedagógico o que mais diretamente sofrerá a incidência das transformações impulsionadas pela pandemia de 2020. Didaticamente afivelado ao ensino presencial, não raro em suas modalidades mais tradicionais, embora, por sua própria natureza, estude e estabeleça de forma cada vez mais incisiva práticas laboratoriais relacionadas ao mundo virtual, o ensino de comunicação enfrenta as novas exigências do sistema remoto com dificuldades semelhantes às dos demais professores de todas as áreas do ensino superior, embora, possivelmente, resistindo menos às novas modalidades, por encontrarem nelas âmbitos de familiaridade com as próprias práticas que ensinavam.

Essa dupla natureza que a comunicação assume, no ensino de comunicação – como estratégia pedagógica e objeto de ensino, isto é, como comunicabilidade educativa e como educação da comunicação –, é talvez o que torna mais interessante o reconhecimento da experiência vivida pelos docentes e alunos de comunicação da PUC-Goiás, no breve período sobre o

qual este trabalho se concentra. Os dados para a parte descritiva deste artigo foram retirados, todos eles, do Relatório Descritivo da Atividades Remotas na Escola de Comunicação 2020/1 (ECOM, 2020), encaminhado pela Escola de Comunicação da PUC-Goiás às instâncias superiores da Universidade, como prestação de contas do desempenho acadêmico nas circunstâncias especialíssimas da pandemia do COVID-19 em Goiânia. As análises aqui feitas inscrevem-se, portanto, tanto como tentativa de cooperação para a necessária reflexão pedagógica sobre a experiência vivida, como busca por aprofundamento do pensamento interdisciplinar de comunicação e educação, no proveito das situações-limites estabelecidas como desafios à experiência docente em comunicação naquela instituição.

SUBSTRATOS REFLEXIVOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE DA ECOM/PUC-GOÍÁS

Uma das principais características da experiência vivida pelos docentes da Escola de Comunicação da PUC-Goiás coincide com a conceituação de comunicação trazida por Braga (2010), ao referir-se à ação de interagir como “tentativa”. O autor brasileiro refere-se, sobretudo, às possibilidades ou garantias de que as interações comunicacionais terão sucesso, a partir da perspectiva de quem fala.

Essa tentativa se expressa particularmente na busca de obter uma interpretação da mensagem em coerência com o ponto de partida (emissão). A tentativa do participante receptor, por sua vez, seria a de interpretar em função de sua visada cultural, desmontando manejos ou sutilezas da mensagem que o possam enganar; e escolhendo, das mensagens, as que efetivamente lhe mereçam a sintonia, realizando a boa crítica (BRAGA, 2010, p. 72).

Todo e qualquer processo comunicacional é tentativo, nesse sentido, inclusive o educacional, embora o sucesso da educação costume ser alinhado à realização das expectativas do sistema de ensino ou, no mínimo, do professor. A vertiginosa emergência do ensino remoto, como alternativa dinâmica e urgente de continuidade das aulas, levou a situações próximas do limite o aspecto tentativo das comunicações educacionais na Escola. Pelo menos nas primeiras semanas, todo o ensino se tornou experimental, pragmaticamente tentativo.

A dialética da tentativa comunicacional costuma situar-se dentro da tensão entre saberes e práticas já constituídos como tradição ou competência

e as práticas e saberes que são exigidos pelas novas circunstâncias, para as quais as competências são ainda insuficientes e as tradições precisam ser, ao menos parcialmente, rompidas. No caso específico da experiência docente na ECOM, esse tensionamento articulou as dinâmicas de sala de aula já iniciadas no semestre letivo, planejadas para assim funcionar, com o espaço virtual que implicava no domínio de ferramentas e técnicas que exorbitavam de muito as zonas de segurança dos saberes práticos de boa parte dos docentes envolvidos.

Mesmo que se considere a proximidade de profissionais e docentes em comunicação das novas tecnologias – trata-se de um saber que é, comumente, objeto direto de ensino –, o enfrentamento das novas dinâmicas, em que a tecnologia tornou-se a condição da comunicação e da educação, esbarrou frequentemente em faixas de ignorância digital, em déficit ou subutilização dos recursos tecnológicos e na inexperiência dos docentes em relação às possibilidades pedagógicas implicadas na mediação tecnológica. A dialética da experimentação e da tentativa alcançaram, por vezes, níveis paroxísticos, devido à grande incerteza em relação aos meios e resultados.

Paulatinamente, contudo, o espanto e a apreensão foram dando lugar a uma nova zona de segurança, ancorada na sequência de experiências positivas e, também, na descoberta de que certos ritos presenciais poderiam ser confortavelmente mantidos durante o ensino remoto, enriquecidos por possibilidades virtuais relativamente inesperadas. Este aspecto curioso, da mimetização de uma certa liturgia trazida do presencial, foi provavelmente o que mais interferiu no fato da plataforma MS-Team ter obtido mais adesão do que as tradicionais ferramentas do ensino à distância em funcionamento no ambiente Moodle.

Viabilizador de interações que combinam elementos das redes sociais virtuais, a plataforma da Microsoft proporcionou a reprodução do ambiente de sala de aula, viabilizando os momentos preletivos, com o uso de ferramentas de exibição e as formas de controle de presença e participação. A tais condições técnicas, a plataforma viabilizou experiências mais ricas do que as que de ordinário ocorrem no ensino presencial, tais como o compartilhamento de links de textos e vídeos, a organização mais aprimorada da manifestação e da participação dos alunos nas aulas e a facilitação do acesso dos alunos às salas, já que conexões podem ser feitas tanto de computadores, quanto de celulares.

Essa condição mimética da primeira experiência docente pelo ensino remoto, no contexto do coronavírus, parece ter ocorrido também na cultura

dos alunos. Diferente de relatos obtidos da experiência da EAD, os índices de frequência e pontualidade revelaram-se melhores do que os do ensino presencial. Nesse contexto, algumas tensões inesperadas ocorrem, tais como a insistência em uma cultura do engajamento compete com a sustentação pelos alunos entediados de conexões sem atenção. De onde estiverem, os alunos registram frequência pelos celulares em conexão, mas nem sempre se fazem intelectualmente presentes e atentos aos conteúdos ofertados.

Nesse contexto, a relação professor-aluno emerge como desafio comunicacional relevante. À fala do professor, não raro corresponde o silêncio significativo da turma. Do professor que solicitava silêncio, migramos para um docente que implora pela manifestação de interesse pelos alunos em contato virtual. Entretanto, dentro dessa experiência insólita, o silêncio pode ser tão ou mais dispersivo, quanto as perturbadoras conversas paralelas dos alunos durante a aula no ensino presencial.

Tais elementos dispersores da atenção são velhos conhecidos dos estudos midiáticos. Trabalhando o conceito de atenção na prática escolar, numa crítica aos modelos de aula baseados na mera transmissão de informação – a velha “educação bancária”, de Paulo Freire (2013) –, Nardin e Sordi (2008) defendem que os regimes de atenção dependem de formatos dialógicos de comunicação educativa.

A convocação para que os alunos “prestem atenção”, normalmente, vem acompanhada de um “olhem para cá”. Olhar, então é sinal de atenção, e esse olhar tem endereçamento certo: para a professora e para o quadro-negro. A pergunta “Qual o espaço de invenção que ainda resta para alunos e para professores?” fica reverberando. De outro lado, ao entendermos as práticas pedagógicas como uma “experiência escolar dialógica”, seremos conduzidos a levantar a hipótese de que estas práticas exigem doses de atenção distintas daquela que a maioria das crianças e adolescentes experimentam hoje. Tais práticas são capazes de produzir concentração, viabilizando o encontro consigo e uma experiência de invenção. Teremos, não mais a dispersão, mas uma atenção consciente. (NARDI e SORDI, 2008, p. 57)

A experiência pedagógica vivida na ECOM experimentou, nesse sentido, alguns avanços importantes, alguns deles claramente definidos pelas possibilidades interacionais típicas das relações midiáticas, que, conforme Thompson (1998), efetuam diferentes modos de diferimento da relação espaço-temporal.

Mediados por quaisquer tecnologias de comunicação, os relacionamentos ampliam-se para situações que escapam aos regimes de simultaneidade e continguidade. As condições informáticas e de rede do regime remoto viabilizou, então, ampliações da temporalidade e da espacialidade da sala de aula que conduziram o experimento tentativo de ensinar para modalidades didáticas dialógicas e ativas que, quando aproveitadas, viabilizaram modos de aprendizado não disponíveis no ensino presencial.

Nesse sentido, foi bastante significativo, na ECOM, como se tornou produtiva a dimensão criativa que professores do curso de Publicidade, mais do que os de Jornalismo, souberam dar às relações pedagógicas sob sua responsabilidade. A iniciativa de docentes orientados para a arte e a criação, na publicidade, proporcionaram momentos pedagógicos com excelentes resultados, com a contribuição ativa dos alunos. De forma semelhante, professores do jornalismo viveram experiências singulares, nas aulas de fotojornalismo, texto e vídeo. Em todos os casos, a aplicação das metodologias ativas dentro do ensino remoto distingue-se pela habilidade em efetuar o diferimento espaço-temporal no compartilhamento dos elementos simbólicos que mediam a produção e a compreensão dos conteúdos de aula.

Um exemplo relevante desse diferimento foi a situação da aula gravada. Docentes que produziram vídeo-aulas antecipadas (modalidade assíncrona) ou disponibilizaram as gravações de suas aulas (modalidade síncrona) elevaram o nível de satisfação dos alunos, conforme pesquisa qualitativa direcionada específica feita pelo autor deste trabalho, ao possibilitar que o estudante estabeleça de forma ativa suas condições de aprendizado. Diante de uma vídeo-aula, o aluno pode “pausar” o professor, quando sinta que sua atenção disperse; fazê-lo repetir os conteúdos, viabilizando a reconstrução do entendimento; assistir mais de uma vez à mesma aula, sempre que sinta necessidade; ou, alternativamente, reduzir o tempo de aula, acionando velocidades maiores de “streaming”; sem que nada disso signifique estresse para a relação professor-aluno. Predominaram depoimentos do tipo:

os vídeos que o professor disponibiliza introduzindo o assunto antes da aula foram de grande aproveit. Pois conseguimos ver o vídeo outras vezes e compreender melhor. Diferente de quando o conteúdo é mostrado e explicado de uma vez só (aluna de jornalismo, Pesquisa em Comunicação I, turno Noturno, 2020/1)

O aspecto positivo é a aula gravada disponibilizada pelo professor, que possibilita que possamos rever trechos não compreendidos quantas vezes for necessário (aluno de jornalismo, Pesquisa em Comunicação I, turno Noturno, 2020/1)

A vídeo-aula é o produto simbólico típico dessa sobreposição dos sentidos pedagógicos da escola com os sentidos midiáticos da internet, ou, de modo mais preciso, do fenômeno de mediação da educação. Por um lado, mantém em vigor certa liturgia da sala de aula, conferindo uma zona de segurança para a atuação do professor, e, por outra, faz acrescer à atividade de ensinar algumas das exigências audiovisuais que consagraram ambientes como o YouTube: as combinações quase obrigatórias de superposição de textos e imagens, o compartilhamento de sites e símbolos originários da grande rede virtual e assim por diante.

Essa ampliação da temporalidade da sala de aula para além da convivência presencial – sem dispensá-la, evidentemente –, tem sido cada vez mais enriquecida pela crescente integração do repositório intelectual da internet às necessidades de conhecimento. As possibilidades de acesso a livros e textos físicos têm sido ampliadas ou, em alguns casos, substituída por bases gigantescas de dados acadêmicos, como o Google Scholar, os repositórios universitários de teses e publicações e outros.

Tais facilidades devem ser igualmente percebidas em sua dialética: emerge, com muito maior incidência, em contrapartida, a prática do plágio como preocupação crescente nos ambientes acadêmicos e científicos. As mesmas ferramentas que propiciam o acesso inaudito à informação científica também viabilizam a falsificação de textos e autorias, o que tenho denominado como fake papers (em analogia aos “fake news”, de elevada relevância jornalística e política, que fraudam as informações em circulação na internet). Dentro do ambiente de aprendizado do ensino remoto, tais contradições tendem a sobrecarregar o professor com responsabilidades de vigilância ética nem sempre possíveis de serem exercidos com a efetividade desejável.

Evidentemente, tais riscos não devem inibir o incentivo à produtividade acadêmica dos estudantes, uma vez que, num quadro de superação dos mitos transmissionistas, tanto para as práticas educacionais, quanto para as comunicacionais, é a produção de sentido que consolida o aprendizado. Dentro deste esforço, a virtualização do ensino propiciou, igualmente, que o aluno passasse cada vez mais a recorrer aos repositórios de conteúdo disponíveis na grande rede, mas, também, tornou seus trabalhos alvos fáceis

dos aplicativos antiplágio. No ensino de metodologia da pesquisa, passaram a ser obrigatórios os conteúdos relacionados à ética e à própria legislação que prescreve os direitos autorais e de imagem, para além dos parâmetros de praxe, que regulam as relações de pesquisa, custodiados pelos Comitês de Ética de Pesquisa das instituições.

A dialética das novas tecnologias, aplicadas ao trabalho, costumam estabelecer-se sempre assim. Facilidades geram dificuldades; possibilidades oferecem riscos; soluções fazem emergir novos problemas. E os desafios se superpõem, não raro implicando em sobrecargas. Parece trivial dizer que o cotidiano do docente no ensino remoto não tornou sua vida menos trabalhosa e dedicada. Ao contrário, ampliou as exigências e atividades, ao mesmo tempo que possibilitou uma vivência mais concreta do isolamento social necessário para evitar a arriscadíssima contaminação do COVID-19.

Isso porque não apenas a sala de aula virtualizou-se. Todas as atividades sofreram essa migração. Sessões de defesa de trabalhos de conclusão de cursos, sistemas de avaliação de todos os naipes, encontros de orientação de iniciação científica e demais atividades acadêmicas, práticas laboratoriais de jornalismo e publicidade, atividades extra-disciplinares, eventos de todo tipo e as reuniões dos colegiados.

Os relatórios de atividade durante a pandemia, como o emitido pela ECOM depois de extensa discussão com o corpo docente, deixam ver isso com suficiente nitidez, embora não registrem, por óbvio, os detalhes implicados nas noites indormidas, na multiplicação das tensões e sobretudo na solidão enorme do professor frente ao computador, improvisando tentativamente alternativas para viabilizar condições ótimas de aprendizado e convivência.

COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO: ENTRE CONQUISTAS E RISCOS

O ensino remoto se instala no âmago da universidade brasileira e não apenas implanta condições de sobrevivência em meio a uma pandemia. As experiências vivenciadas pelos professores da ECOM transmitem a sensação de que a midiaticização da universidade constitui seu novo modo de ser. O velho tripé “ensino, pesquisa e extensão” nunca estiveram tão próximos, unificados em suas possibilidades pelos regimes comunicacionais superpostos.

Compreender esse processo e estabelecer condições críticas de enredar-se historicamente nele fazem parte do novo desafio que repentinamente nos envolveu a todos, ao longo de 2020. A ECOM e os docentes envolvidos

nos cursos e demais atividades acadêmicas souberam ouvir a convocação da Universidade e multiplicaram seus saberes em comunicação para fazer dar certo o esforço educacional que migrava veloz para as linguagens e gramáticas típicas de seu fazer profissional. De modo desigual, docentes jovens e idosos solidarizaram-se e sustentaram o semestre letivo, com pouca ou nenhuma perda pedagógica e até com alguns ganhos, parte deles expresso neste despretenso trabalho.

Não é de hoje, especialmente no Brasil, que o exercício da docência constitui um desafio que se renova todos os dias. Se as tecnologias vieram para ficar, como muito se comenta, é preciso que se saiba que elas não garantem, por si, aquilo de que uma educação autêntica e socialmente comprometida é feita. Educação é sobretudo qualidade comunicacional, expressa no saber e na ética, mas, sobretudo, no aprofundamento das relações dialógicas da dualidade ensino-aprendizagem que se convertam em cidadania e transformação social.

Para isso, é fundamental a valorização e a garantia das condições de trabalho para a atividade docente. O professor diante de um computador, na relação com seus alunos, não é nem pode ser considerado um ciborgue ou um autômato, cujo desempenho possa ser viabilizado pela atualização dos softwares ou pela velocidade das conexões. Não importa quantas e quais tecnologias de informação estejam envolvidas, há que se manter a consciência de que a educação é uma singularidade comunicacional de natureza científica, ética e política, e, portanto, um acontecimento interacional cujas condições de êxito demandam que seja revestido do mais alto grau de humanidade, solidariedade e alteridade, além das óbvias competências de conhecimento.

Atitude tentativa, como todo e qualquer gesto comunicativo, a interação educacional exige que as permutas simbólicas sejam permanentemente revestidas de inteligência dialógica e afetividade solidária, a fim de que os saberes necessários sejam de fato construídos. Somente o investimento em condições mediadoras dessa natureza, expressas sobretudo na otimização da situação do trabalho docente, podem dar condições para que tais interações se façam e permaneçam, e, assim, reduzir os riscos de insucesso na relação tentativa de ensino-aprendizagem.

As brutalidades da pandemia, com seu rastro de sofrimento e morte, passam lentamente e o ensino superior demonstrou, ante os desafios interpostos, sua criatividade e sua pujança, ao desenvolver novas didáticas, improvisadas, mas efetivas, em sua maioria. Resta-nos agora saber que proveito tiraremos

dessa experiência, no sentido de aperfeiçoar a educação e, ao mesmo tempo, evitar a depauperação das relações de trabalho e ensino, que podem emergir, caso se decaia em uma visão excessivamente instrumental dos processos comunicacionais implicados nessa experiência. É imperioso que não se deixe perder a perspectiva de que a comunicação implicada no ensino, mesmo que remoto, mediado por computadores e redes virtuais, é constituída por interações humanas, às quais os algoritmos devem servir, e não o contrário. Seria irônico e trágico se, nas condições extraordinárias oferecidas pelas novas tecnologias, estabelecêssemos um processo educacional que carecesse justamente de comunicação, no sentido freireano do termo...

Eis porque, após vividas estas primeiras e inauditas experiências, é possível dizer que há muito o que se lamentar, nas vidas que se perderam; há muito o que se comemorar, nos esforços de superação que foram sucedidos; mas há muito mais a se enfrentar, nos desafios das crises que superpõem. Estejamos, pois, preparados para vivenciar e dignificar as conquistas, ao mesmo tempo que manter a vigilância crítica sobre os riscos, pois é de gente que se trata, quando falamos de comunicação nas práticas educacionais.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Luciana. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação à Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, p. 168-178, 2020.

BRAGA, José L. Nem rara, nem ausente: tentativa. **MATRIZES**, Ano 4, n° 1, p. 65-81, jul-dez/ 2010.

CAMARGO JR, Kenneth R. de; COELI, Claudia M. A difícil tarefa de informar em meio a uma pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. 1-5, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Marcos R. M.; SOUSA, Jonilto C.. Desafios da Educação e das Tecnologias de Informação e Comunicação durante a pandemia de Covid-19: problematizando a transmissão de aulas assíncronas nos canais de televisão aberta e o uso da internet para fins didático-pedagógicos. **Revista Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 55-64, 2020.

FERREIRA, Jairo. Miatização: dispositivos, processos sociais e de comunicação. In: E-Compós. V. 10, 2007.

FONSECA, João J. S.; FONSECA, Sônia H. P. **Introdução à educação à distância**. Sobral-CE: INTA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Pedro Gilberto. Miatização: um conceito, múltiplas vozes. **Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia**, v. 23, n. 2, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo** (2 vol). São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. Petrópolis: Vozes, 2016.

NARDIN, Maria H.; SORDI, Regina O. Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n° 1, p. 53-61, 2008.

NASCIMENTO, P. M., RAMOS, D. L., MELO, A. A. S. D., e CASTIONI, R. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. **Nota Técnica nº 88**. Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais/IPEA, Agosto de 2020.

SGORLA, Fabiane. Discutindo o “processo de midiatização”. **Revista Mediação**, v. 9, n. 8, p. 59-68, 2009.

SIGNATES, Luiz. O que é comunicação, em EAD? O valor epistemológico do especificamente comunicacional na relação entre comunicação e educação. In: RODRIGUES, Cleide A. C.; FARIA, Juliana G.; CALAÇA, Gabriella L. M. S. (Orgs) **Educação, comunicação, mídias e tecnologias**: processos de formação acadêmica. Goiânia: Cãnone, 2013, p. 39-56.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.