

O Curso Mídias na Educação: um balanço¹⁸

Patrícia Horta Alves

Richard Romancini

Claudia Lago

1. Introdução

O curso Mídias na Educação começou a ser realizado em 2006 pela então existente Secretaria de Educação a Distância, órgão ligado ao Ministério da Educação no Brasil. O curso seria implementado mediante parceria com secretarias de educação estaduais e universidades públicas.

As universidades ficaram responsáveis pela produção de conteúdo e estruturação do curso, bem como formação dos professores tutores e, finalmente, por conceder aos alunos que terminassem os módulos os certificados de aproveitamento. A ideia era ampliar uma experiência já levada a cabo, o TV na Escola e os Desafios de Hoje, curso patrocinado pelo MEC e que também se voltava aos professores da rede pública, na tentativa de capacitá-los para o uso dessa mídia em sala de aula e também para o melhor aproveitamento dos materiais produzidos pela TV Escola, canal educativo do governo federal.

O curso Mídias na Educação ampliou o escopo de atuação: foi elaborado como um curso de formação de professores para o uso pedagógico das mídias, discutindo as diversas tecnologias da informação e comunicação: além da TV e vídeo, rádio, mídia impressa, informática.

Foi estruturado como um curso de Ensino a Distância (EAD), com caráter interacionista, que busca uma aprendizagem autônoma por parte do aluno, neste caso específico um professor-cursista. Interessante notar que, desde o início, o

¹⁸ Este texto é produto de trabalho coletivo dos autores e serviu de base à palestra proferida por Richard Romancini por ocasião do Seminário Anhembi Morumbi de Comunicação e Educação, em outubro de 2014, intitulada Formação de Especialistas em Educomunicação: contribuição do curso Mídias na Educação (MEC-UFPE/NCE), 2006-2014

curso insere-se em uma prerrogativa de ensino que será efetivamente discutida com o professor-cursista, para que esse possa implementá-la efetivamente em sua sala de aula. A perspectiva interacionista, centrada na autoria e na “aprendizagem significativa” não foi apenas a linha mestra do curso, mas a moeda que se quis passar ao professor-cursista que não apenas deveria estar apto ao final do curso a implementar essa modalidade pedagógica, como durante o curso seria submetido a ela. A perspectiva final era que aprendesse a integrar-se às mídias de forma crítica, incorporando-as reflexivamente ao seu universo pedagógico, em conjunto com seus alunos.

O curso foi gratuito para os professores do ensino público, desde o básico até a educação de jovens e adultos, que deveriam ser capacitados a produzir e a estimular a produção de seus alunos nas diferentes mídias.

Em São Paulo o Mídias na Educação foi realizado por uma parceria entre a Coordenação de Educação a Distância da Universidade Federal de Pernambuco (CEAD/UFPE) e o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP)¹⁹.

2. A estrutura curricular do curso Mídias na Educação

O Mídias na Educação organizou-se em torno de módulos. No primeiro ciclo, que garantiu ao cursista no término o título de extensão, os Módulos foram: Módulo Introdutório Integração de Mídias na Educação; Gestão; Material Impresso; TV e Vídeo; Rádio; Informática; Oficina de TV e Vídeo: produzindo vídeos educativos; Educomunicação; Rádio na Escola; Linguagem Radiofônica; Módulo Básico Rádio e política no Brasil e Novo Módulo Básico de Gestão.

¹⁹ Esta parceria deu-se em função de dois fatores principais: 1) ambos grupos envolveram-se com a elaboração dos módulos relativos ao rádio e à linguagem radiofônica, iniciando assim um diálogo produtivo e 2), o fato do MEC ter restringido a participação às Universidades Federais, o que deixaria a Universidade de São Paulo (USP) e conseqüentemente o NCE/USP impossibilitado de participar da empreitada. A parceria foi facilitada pelo fato de tanto a CEAD, órgão da Universidade Federal de Pernambuco, quanto o NCE possuíam trajetórias na área de EAD.

No curso avançado, os módulos foram: Material Impresso; TV e Vídeo; Rádio; Informática; Produção de textos didáticos; Gêneros televisivos; Uso pedagógico das ferramentas de interatividade; Mídia impressa – mapas, gráficos e tabelas; Ferramentas de autoria para produção de hipertexto na educação; Texto e Hipertexto na educação e Recursos de Áudio na WEB.

Ao final do último módulo, para adquirir o certificado de Especialização, o professor-cursista produziu monografia com pesquisa que desenvolveu dentro de uma das áreas do curso. Esta imersão na pesquisa é extremamente rica e foi favorecida por um aumento do letramento digital dos professores, permitindo um uso mais interativo de ferramentas da internet (como serviços VOIP, comunicadores instantâneos, além do e-mail e o espaço da plataforma do curso), bem como por encontros presenciais, com os orientadores dos trabalhos. Os orientadores eram professores com titulação mínima de especialista e experiência no campo das Mídias na Educação.

Todavia, o processo de feitura do trabalho foi árduo e suscitou inúmeras questões sobre as quais passamos a refletir, já que entendemos que, além de apontarem para problemas estruturais referentes à produção do curso, essas também apontam para prerrogativas referentes ao universo da relação das mídias em contextos educativos como um todo.

Antes, porém, é válido discorrer sobre alguns aspectos da infraestrutura tecnológica no Brasil e quanto ao *know-how* adquirido pelo grupo gestor que permitiram aperfeiçoar os processos formativos.

3. Disseminação tecnológica, letramento digital e web 2.0

Um aspecto de infraestrutura que colaborou decididamente para a consolidação do curso foi a expansão do serviço de internet, em particular de

banda larga. Um diagnóstico sobre os cursistas, feito em 2009²⁰, mostrou que 95% dos professores que iniciavam a terceira oferta do curso possuíam computador e internet. Embora não se tenham dados sobre os cursistas das primeiras ofertas, o percentual era menor, o que justificava a prática (abandonada no decorrer dos anos) de envio de CDs com os conteúdos dos Módulos aos cursistas.

À melhoria de infraestrutura somou-se, também, maior cultura, ou letramento, digital dos professores. Desse modo, 50% dos cursistas, conforme o levantamento mencionado, disseram que já tinham feito algum tipo de curso em EAD, antes do Mídias na Educação. Mesmo assim, 15% dos professores informaram ter uma familiaridade “baixa” ou “muita baixa” com as ferramentas básicas do computador e internet. Não temos dúvidas que, no início do curso, esse índice era bem maior. Com efeito, nos primeiros anos do curso, as discussões entre os formadores (coordenadores, tutores) a respeito das dificuldades que os cursistas enfrentavam para realizar o estudo eram mais frequentes e razão de desestímulo ao cursista.

Por esse motivo a própria formação foi adaptada, tendo sido criado um Módulo de estudo e atividades de “ambientação” (explicando as ferramentas do ambiente, natureza das atividades do curso, etc.), de modo a fornecer elementos para propiciar um acréscimo à cultura digital de formação dos professores, a partir do ensino *on-line*. Na fase da orientação, tal ferramenta tornou-se mais importante ainda. Observa-se que situação mostrada é convergente com um cenário brasileiro mais amplo, no qual a familiaridade de todos (alunos e professores) com a cultura midiática e, mais recentemente, com as tecnologias de informação e comunicação, notadamente a internet, tem aumentado.

A disseminação da tecnologia, igualmente, favoreceu transformações no próprio planejamento de gestão do curso, como forma de contornar os problemas encontrados. Nessa perspectiva, foram feitas alterações e complementações

²⁰ Vide: http://www.slideshare.net/richard_romancini/quem-so-os-cursistas-do-mdias-na-educacao

quanto ao uso do ambiente virtual em que se encontravam os conteúdos e no qual eram feitas as atividades, o e-proinfo (<http://eproinfo.mec.gov.br>), produzido e gerenciado pelo MEC. Elaborado no Brasil, este ambiente é uma plataforma de primeira geração da EAD on-line e, como tal, possui algumas limitações. No entanto, as ferramentas da web 2.0 que começaram a se tornar populares sugeriram estratégias úteis para o desenvolvimento do curso, como a adoção de planilhas GDocs, que eram preenchidas pelos tutores (que utilizavam e-mails do Google) e inseridas no ambiente, num dos fóruns, a partir da terceira oferta. Essa ação facilitou o planejamento dos cursistas e o acompanhamento e avaliação de seus progressos.

Observa-se, pois, que o tipo de relação que os usuários estabelecem com as mídias são definitivas para a sua incorporação. A maioria dos usuários envolvidos com o curso (tanto professores-cursistas como tutores/orientadores) são usuários de outros ambientes e a eles familiarizados, como as redes sociais, Google e suas ferramentas, etc. Ao se depararem com uma plataforma de outro tipo e lógica, encontraram inúmeras dificuldades de uso. No caso dos tutores/orientadores essas dificuldades foram contornadas por cursos rápidos de gerenciamento da plataforma, além da construção de tutoriais. No caso dos professores-cursistas, que no início do curso geralmente acessavam a plataforma de suas escolas em condições de banda não tão adequadas, a alternativa encontrada foi a criação de outras ferramentas para ampliar a possibilidade de acesso entre os envolvidos, como o blog Mídias na Educação (<http://midiaseducacao.blogspot.com.br/>), que serviu para disseminar informações, mostrar trabalhos de cursistas, indicar leituras e materiais adicionais. Criaram-se contas no gmail para os tutores/orientadores, com a mesma senha de acesso, para que a coordenação do curso pudesse ter contato e acompanhar detidamente o desenvolvimento do curso, com o uso das planilhas referidas. Além disso, foram efetuadas videoconferências e encontros, para os quais os cursistas eram convidados. Além dos já previstos pelo planejamento inicial, realizaram-se também encontros para apresentação dos cursistas a seus orientadores de

monografia, bem como discutir os passos finais do curso Mídias na Educação.

Por fim, foi amplamente estimulado, sempre que possível, principalmente na fase de orientação das monografias, o contato via skype entre professor-cursista e orientador. Tal passo só poderia se dar com participantes mais competentes no uso de tecnologias, o que de fato pareceu ocorrer.

Dessa forma, talvez ironicamente, o curso em si acabou por assumir uma das premissas contidas em sua filosofia, qual seja, a da construção contínua de um processo de aprendizagem, que deve incorporar as relações cotidianas de forma a suplantar as dificuldades, utilizando-se das mídias para tornar o processo ensino-aprendizagem significativo para os envolvidos.

Outro obstáculo que precisou ser enfrentado, dizia respeito à compreensão (ou falta de) do professor-cursista sobre o curso Mídias na Educação. Não podemos dizer que essa não compreensão foi generalizada, mas apareceu de forma suficientemente clara para que fosse levada em conta. Ela diz respeito a uma incompreensão sobre a estrutura e as exigências do curso em si, a uma incompreensão sobre o ato de pesquisar exigido na etapa final e, também, a uma incompreensão sobre a relação comunicação- educação, objeto de todo o trabalho. O próximo tópico irá discutir esse aspecto.

4. Ensino e mídias no Brasil: contextualizando a relação

A relação entre educação e mídia é complexa e variável de acordo com inúmeros fatores. Gostaríamos aqui de focar alguns aspectos distintos que nos parecem significativos e que, de certa forma, escapam às discussões tradicionais que colocam em polos opostos a cultura midiática e o ensino formal.

É importante entender que, no Brasil, há relativamente um terreno fértil para a junção da mídia na escola, o que não significa dizer que essa relação se dê de forma coerente, adequada ou mesmo significativa. Em primeiro lugar, podemos

destacar uma aderência pelo menos discursiva, a uma perspectiva construtivista, principalmente aos moldes de Paulo Freire. Essa perspectiva está presente na fala e tentativas de inúmeras escolas, principalmente as do ensino básico e fundamental e transparece na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De fato os PCNs, construídos por comissões de especialistas, são extremamente interessantes e advogam a importância e **necessidade** (grifo nosso) da escola incorporar o pensar e o integrar a cultura midiática dentro das práticas pedagógicas. A ideia que fundamenta essa perspectiva é a de que um conhecimento construído tem que levar em conta, senão partir, do conhecimento que o aluno (pensado como protagonista nesse processo) tem do mundo. E que o “ser no mundo” do aluno (e da sociedade como um todo) está intimamente vinculado aos processos e às mídias, para o bem ou para o mal.

Essa perspectiva filosófica, no entanto, esbarra em alguns problemas de ordem prática. O primeiro deles, sem dúvida, o fato da escola ter uma estrutura extremamente tradicional (hierarquizada) e, portanto, geralmente pouco apta a aderir e mesmo compreender as premissas colocadas²¹. Ao mesmo tempo, uma estrutura que convive com problemas estruturais de grande monta, como a precária remuneração dos docentes, os regimes de trabalho incompatíveis com as premissas básicas do educar, as carências de toda ordem dos alunos (que variam de escola para escola e de região para região).

Essas questões de ordem estrutural, portanto, moldam o quadro em que se procura, por outro lado, desenvolver um ensino “significativo”, que parta do conhecimento do educando, que incorpore a mídia não apenas como contexto de vida, mas também como estratégia possível para educar.

Como “contexto de vida” transparecem práticas corriqueiras que evidenciam apropriações da mídia pela escola, entretanto, estas são

²¹ Os exemplos dessa incoerência são inúmeros, como o das escolas equipadas que trancam os equipamentos por entenderem que os alunos “quebram” as máquinas; e o problema vai além da escola, envolvendo as próprias concepções educativas (contraditórias) da sociedade de maneira mais ampla. Desse modo, outra situação paradoxal é a feitura de legislações, em alguns estados como São Paulo, proibindo o uso do telefone celular em escolas.

desenvolvidas a partir de perspectivas, de maneira geral, tradicionais. Desse modo, pensa-se geralmente o vídeo ou fotografia como um registro do cotidiano escolar, mais ou menos “neutro”. Veículos informativos (jornal, rádio, etc.) e mesmo de entretenimento (telenovela, filmes) trazem a “realidade” para a sala de aula, sem que seja feito um trabalho mais significativo sobre a construção dessa “realidade”, operada pelas mídias. Em outras palavras, as linguagens são pouco trabalhadas, compreendidas e analisadas na escola, em particular, no que poderia remeter a uma articulação mais densa entre as mídias e a educação.

Por outro lado, talvez seja a informática (de par com o livro didático) a mídia que mais comumente os docentes percebem como voltada a questões de aprendizagem. No entanto, pode-se dizer que predomina o consumo de conteúdos, de preferência, aqueles que são “educativos” (certos jogos, sites), na visão dos professores. Nessa linha, é comum que escolas proibam o uso de redes sociais, por exemplo, e a produção, feita por alunos e professores, é menos enfatizada do que poderia. Com efeito, percebem-se aqui certos limites do “construtivismo” na educação brasileira e a relevância do incentivo à autoria que estava na proposta do curso Mídias na Educação.

Um exemplo significativo dessa dimensão **instrumental** com que a mídia tende a ser vista ou apropriada pelos professores foi o resultado de um trabalho solicitado aos cursistas no primeiro Ciclo Avançado. Pedia-se que eles, em grupos, realizassem pequenos vídeos ou áudios sobre algum aspecto estudado no curso (a informação sobre como realizar essa produção havia sido um conteúdo visto pouco antes). Poderia ser a apresentação de algum conceito, trabalho com alguma ideia ou discussão de determinada questão que havia sido abordada. Porém, muitos trabalhos não se adequavam à proposta: eram vídeos ou áudios sobre questões de saúde (dengue, lixo, etc.), trânsito e outros assuntos mais ou menos curriculares. Quando se indagava aos autores qual a pertinências das mídias ao trabalho, a resposta era que ele fora feito de forma midiática. Quer dizer, mais do que **pensar sobre as mídias**, os professores estão acostumados a simplesmente **utilizar as mídias de modo tradicional** (documentação, registro,

transmissão de informações, etc.). Isto se refletiu na dificuldade do exercício metalinguístico proposto: a maioria dos grupos fez trabalhos **com a mídia e não sobre ela** (e suas interfaces educativas).

A ideia do curso Mídias na Educação, é claro, não era formar teóricos, no entanto, a construção de articulações significativas entre projetos pedagógicos, processos de aprendizagem e o uso de mídias requer aprofundamento reflexivo. Ela não se dá sem que haja um questionamento contextualizado sobre o significado que as mídias podem ter para a educação, a partir de suas potencialidades e especificidades. O uso instrumental da mídia tende a ser pouco inovador e a reproduzir práticas tradicionais. A reflexão sobre a mídia pode encetar mudanças, sugerindo práticas, a partir de objetivos estabelecidos pelos educadores.

De qualquer modo, tanto nessa escola formal hierárquica, quanto em espaços não formais (especialmente nesses), têm se multiplicado constantemente projetos que se pautam não apenas pelo uso ferramental da mídia dentro de sala, como também pela construção conjunta de conhecimento intermediado por materiais midiáticos, a partir de uma perspectiva educomunicativa.

E, mesmo que os projetos não se atenham a uma perspectiva estritamente educomunicativa, percebe-se a preocupação de professores individualmente, ou de escolas coletivamente, de atentar para essa cultura contemporânea midiática, que faz parte do cotidiano dos alunos e que pode (e deve) fazer parte das estratégias de ensino aprendizagem. Mesmo que essa não seja a regra, ela passa cada vez mais a fazer parte do universo educativo no Brasil.

5. Conclusões: relações entre professores-cursistas e o Mídias na Educação

De todo o exposto anteriormente, gostaríamos de apontar algumas conclusões e ressaltar percepções depois de findo o trabalho. Em primeiro lugar é

importante ter em mente que o Mídias na Educação serviu para o professor não apenas do ponto de vista de sua formação geral, mas também contou pontos em sua progressão na carreira. Ao procurá-lo, frente às outras ofertas de cursos possíveis, o professor deu o que Claudemir Viana indica como o 1º passo²², ou seja, “estar aberto” para a possibilidade de inserir as mídias no processo ensino aprendizagem. Mas isso não significa que a relação estabelecida de antemão nesse contexto tenha sido simples.

Percebemos no início do curso, por exemplo, quando os professores se deparam com os diversos conteúdos postados nos módulos, uma tendência a dois extremos na relação com as mídias. Por um lado a ideia de que essas são fundamentais e condicionantes e que podem/devem ser usadas para resolver problemas graves da estrutura escolar, incluindo aí a sua capacidade de criar "ambientes democráticos" (notadamente com o uso da internet). Por outro lado, talvez em menor escala, percebemos também professores extremamente desconfiados da relação mídias e educação. As mídias têm que ser entendidas para serem disciplinadas, para terem sua influência condicionada e controlada - e aí vemos muitas preocupações dirigidas à relação dos alunos com a TV.

Importante ressaltar que boa parte do curso dirigiu-se à perspectiva de um amadurecimento do professor-cursista em sua relação com o universo midiático, tornando essa relação mais complexa e menos maniqueísta—o que de fato ocorreu. Mas percebemos também, que essa dualidade de uma forma ou de outra se fez presente durante o curso e que apareceu como pano de fundo conceitual na feitura das monografias finais.

O momento final, o da produção de uma monografia amparada em uma pesquisa feita pelo professor-cursista, expôs essa dicotomia, ao mesmo tempo em que trouxe à baila outras fragilidades. No geral, salvo importantes exceções, os

²²In:http://www.youtube.com/watch?v=Uf6MYEZNHF8&list=PLF44C158A7964F5F2&index=1&feature=plpp_video, entrevista concedida à TV Unifesp.

professores-cursistas têm pouca familiaridade com o universo da pesquisa científica; seu "habitus científico", na acepção bourdiana, é extremamente incipiente em face ao que se propõe dentro do curso Mídias na Educação em São Paulo.

O curso, detectado esse perfil, sofreu várias adequações em seu momento final, como o estabelecimento de um processo de qualificação para a produção da monografia, no qual o professor-cursista dialogava com seu orientador e um parecerista, com algum tempo para aprimorar o trabalho antes da entrega final e da defesa pública; o estabelecimento de escalas de avaliação simples e detalhadas, que ao indicarem os vários quesitos que deveriam ser contemplados na monografia, serviam de indicativo para os professores-cursistas, quase que um mapa passo-a-passo da construção da monografia.

Além dessa questão que se revelou primordial, ressalte-se também o uso das TIC's dentro de um quadro de, muitas vezes, falta de familiaridade de muitos professores-cursistas com as tecnologias que propiciam o curso a distância e, portanto, com a própria concepção de um curso a distância. Se isso criou problemas no uso do ambiente "oficial", o eproinfo, também se fez presente no uso de outras estratégias, como emails, compartilhamento de textos no googledocs, blogs, etc.

Em relação ao email, quando haviam problemas esses se relacionavam não a uma dificuldade de uso por parte do professor, mas a um delay na resposta. Em função de vários fatores, que podem ser desde ordem estrutural (dificuldade de acesso à internet ou uso pouco otimizado em função da velocidade) ou de ordem pessoal (extensa jornada de trabalho; desinteresse com o curso; problemas de ordem individual), muitas vezes se observou um descompasso entre o solicitado pelo curso e o enviado pelo professor-cursista.

Essa situação levou vários orientadores das monografias finais a

diversificarem sua prática de orientação, incluindo daí desde a possibilidade de alguns encontros presenciais com seus orientandos, até o uso de sistemas como o skype. Este último alcançou tão bons resultados, que passou a ser adotado quase como norma a partir da primeira oferta, inclusive sendo as qualificações feitas mediante conferências via skype.

Este processo garantiu o estabelecimento de um vínculo afetivo, apontado como muito importante por vários orientadores e mostrou a necessidade de pensar na construção do relacionamento, mesmo à distância. Vários orientadores assinalaram em seus depoimentos finais, para um aspecto fundamental, garantidor da continuidade do próprio curso e, por assim dizer, parte integrante da filosofia subjacente ao Mídias na Educação: a construção de um conhecimento partilhado que só é possível mediante um resgate do universo do aluno (no caso o professor-cursista) e o estabelecimento de um vínculo com este, intermediado pelas tecnologias. O Mídias na Educação, no que diz respeito à orientação (e também ao processo de tutoria), foi feito e refeito como um metacurso, em que o conhecimento se construiu pela relação dos protagonistas (professores-cursistas e tutores/orientadores) em sua ação com as mídias e TIC's de um modo geral, em busca de uma aprendizagem significativa.

Autores



Patrícia Horta Alves é docente da UFPE.. Foi coordenadora geral dos projetos do NCE por vários anos, inclusive o Mídias na Educação. Patrícia Horta Alves é doutora e mestre em Ciências da Comunicação (ECA-USP), coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Mídias na Educação – GESPME, na UFPE, pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) e sócia fundadora da ABPEducom e integra seu Conselho Científico Deliberativo. Participou da pesquisa que identificou o conceito de educomunicação, atuou na criação do NCE-USP e em projetos educacionais coordenados pelo NCE, dentre os quais: Educom.rádio, Educom.TV, Mídias na Educação. Contato: pathorta@gmail.com



Richard Romancini é professor do Departamento de Comunicações e Artes da USP, e pesquisador do NCE; Atuou na coordenação acadêmica do projeto Mídias na Educação, dentre outros projetos do NCE nos quais participou, como o projeto Educom.rádio, Educom.TV. Possui graduação em Jornalismo pela Faculdade Cásper Líbero (1997), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2002) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2006).. Contato: richard.romancini@gmail.com



Cláudia Lago é jornalista, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP (Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo) e professora da Universidade Anhembi – Morumbi. Diretora Administrativa da Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo – SBPJor –, participa do Grupo de Pesquisa Estudos em Jornalismo Contemporâneo e é Líder do Grupo de Pesquisa Mídia e Sonoridades, junto ao CNPq. Atualmente, é docente da Escola de Comunicações e Artes, onde ministra Teoria da Comunicação, dentre outras disciplinas. É pesquisadora do NCE e associada da ABPEducom. Contato: claudia.lago07@gmail.com

