

Educação a distância como mídia-educação

Andrea Brandão Lapa*

Maria Luiza Belloni**

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão da Educação a Distância (EaD) a partir do referencial teórico e metodológico da mídia-educação. Em uma perspectiva mais ampla, que trata da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aos processos de ensino e de aprendizagem, busca deslocar a discussão da modalidade para o método. A educação para a cidadania pela EaD está associada à apropriação crítica e criativa das mídias em duas dimensões: como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo. Este artigo reconhece a formação de professores pela EaD como um espaço de possibilidades para a formação crítica, desde que pensada segundo este referencial. E procura atender ao seu objetivo de fomentar o debate acerca das concepções possíveis para a educação a distância na medida em que analisa e relaciona alguns desafios enfrentados quando a iniciativa é fazer a EaD como mídia-educação. Reafirma em sua conclusão que o potencial dos sujeitos de se apropriarem crítica e criativamente das ferramentas técnicas que tendem a instrumentalizá-los é parte essencial da agenda da formação de professores, de modo a oportunizar a transformação metodológica posta em pauta na educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação pela mídia. Formação de professores.

* Professora Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

** Professora Doutora em Ciências da Educação pela Université Paris-Descartes, França, com pós-doutorado na Centre National de la Recherche Scientifique, França e na Universidade Aberta de Portugal.

A pergunta ‘o que pode ser um mundo?’ é portanto apenas preparatória para esta outra: **como um mundo con-siste?** – O caminho da questão aponta para a complexidade inesquivável da con-juntura da qual ‘o mundo’ é um termo. Essa con-juntura diz-se **mundo com homem**. O outro termo, até aqui oculto pelo brilho da eficácia tecnológica, que simula um jogo puro, sem jogador, é o ‘homem’. ‘Mas que coisa é o homem?’ perguntou o Poeta. Tanto quanto para o mundo, não se sabe mais dizer do homem **o que é**: fim dos humanismos. Antes se deverá perguntar: o que **pode** o homem, na con-juntura do mundo onde se evidencia a con-sistência? A potência do homem nessa con-juntura (não será demais ainda uma vez relativizar) é a do desejo. É espantoso que haja homem: podia não haver, e ainda assim haver mundo, segundo o olho objetivador da ciência e da técnica. Mais espantoso é que haja homem e ainda o homem deseje **mais**: mais que homem, diferente de Nada. A liga que con-junta a con-juntura de ‘mundo com homem’ é o desejo de mais. (D’AMARAL, 1996, p. 12, grifos do autor).

Introdução

Temos assistido hoje a um grande investimento nacional na Educação a Distância (EaD). Seja pela iniciativa privada, que reconheceu o bom nicho de mercado e iniciou à frente na oferta de cursos a distância, seja pelas instituições públicas de ensino que têm aderido à recente ênfase da política governamental de promover a formação de professores por meio desta modalidade em todo o país.

O aumento na oferta pela EaD não vem, contudo, acompanhado de uma tradição no Brasil, especialmente na formação inicial de nível superior. Temos, sim, uma defasagem histórica em relação ao cenário internacional, que está associada ao nascimento tardio do nosso ensino superior de modo geral. Como lembra Lima (1977), a colonização portuguesa promoveu a manutenção do ensino superior na Europa ao invés da criação de universidades nas colônias, a exemplo da Espanha ou Inglaterra:

Eminente antropólogo brasileiro afirma que ‘o Brasil, como colônia submetida ao mais estrito monopólio, cresceu isolado do mundo, apenas convivendo com

aquele Portugal pobre e retrógrado que não permitiu a criação de um sistema popular de ensino no Brasil e, menos ainda, de escolas superiores, ao mesmo tempo em que a Espanha mantinha cerca de duas dezenas de universidades em suas colônias. Assim, o Brasil emerge para a independência sem nenhuma universidade, com sua população analfabeta e iletradas também suas classes dominantes'. (RIBEIRO, 1972, p. 114).

Portanto, apesar da novidade que é a EaD no país, há um crescimento da oferta pelas instituições de ensino superior, sobretudo as instituições públicas federais¹ que são pressionadas pela política nacional de formação de professores para contribuir na expansão do ensino superior público e gratuito para o interior do país. Esta política nacional que adota a EaD como uma modalidade adequada e predominante para dar conta da defasagem de professores com nível superior tem impulsionado a penetração da EaD em diversos contextos educacionais convencionais, apesar do preconceito ainda existente, e tem levado profissionais da educação a se defrontarem com suas implicações e seus desafios. Neste contexto de futuro em construção, este artigo visa refletir sobre uma perspectiva teórica e metodológica possível para a modalidade a distância.

Muitas vezes, toma-se a Educação a Distância como algo que não é educação, desvinculada, assim, daquilo que se discute no campo educacional. Ou usa-se de forma padronizada e equivocada a mesma palavra para descrever processos diferentes. E concepções diferentes. Essa tendência foi avigorada pela resistência das instituições formadoras de professores à EaD e pelo consequente afastamento da pedagogia e dos estudos das metodologias de ensino das iniciativas de desenvolvimento do ensino a distância no país. Como uma modalidade de oferta que permite a rápida expansão do ensino superior, a EaD teve, de um lado, a resistência da área da educação e, de outro lado, uma adesão rápida pelas áreas atentas aos avanços tecnológicos, como as Engenharias e a Comunicação, o que priorizou, principalmente no início da oferta de cursos na modalidade, a ênfase nos recursos tecnológicos em detrimento de avanços metodológicos nas formas de ensinar e aprender.

Apesar do afastamento citado, há um campo de estudo que trata da apropriação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação: a mídia-educação; e as mudanças necessárias do ponto de vista pedagógico são tema de estudo desse campo. A mídia-educação propõe uma perspectiva

metodológica que transcende o domínio da técnica e se ancora em uma concepção construtivista, que concebe a educação como um processo ativo, de formação do cidadão autônomo capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade. Trata de uma educação com as mídias, mas também para as mídias e por meio das mídias. Neste artigo sugerimos a utilização deste referencial teórico para pensar a EaD na formação de professores, tendo em vista que defendemos que a qualidade possível está condicionada ao enfrentamento deste desafio maior: ultrapassar a superfície para lidar, de fato, com a inovação metodológica posta em pauta.

Compreendemos que as TIC apresentam recursos com potencial transformador para a educação, seja ela presencial ou pela modalidade a distância. Ainda assim, é possível ignorar esse potencial (de uso e apropriação das mídias para a formação autônoma do sujeito cidadão) e utilizar os mesmos recursos técnicos para reproduzir as práticas estabelecidas, típicas de uma concepção da educação como transmissão de conhecimentos, e fazer da EaD uma educação “bancária” em maior escala. Afirmamos pela perspectiva da mídia-educação que a possibilidade de uma educação para a liberdade por meio da EaD não existe pela disponibilidade e acesso às TIC, embora esta seja uma primeira condição. Tal possibilidade somente será dada pelas formas de apropriação das TIC, segundo opções metodológicas.

Nessa perspectiva, as instituições que trabalham com a formação de professores pela EaD têm uma dupla responsabilidade, pois fazem formação de educadores que irão trabalhar com as novas gerações “nativas” das TIC. Então, a mídia-educação, como metodologia de uso pedagógico das TIC, passa a ser crucial justamente na formação de professores, cuja política aqui e agora está baseada na EaD.

A principal contradição encontrada é que as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação de professores não estão preparadas para enfrentar este duplo desafio: fazer EaD com mídia-educação e integrar as TIC nos processos de “ensinagem” (a distância e/ou em presença), desenvolvidos no campo da educação e aplicados na formação docente. A formação de professores praticada na maioria das IES está “descolada” da realidade, ou seja, das culturas jovens e das experiências vividas pelas novas gerações, e, portanto, está afastada do cotidiano dos alunos dos sistemas de educação, que são o objetivo da formação. Isso porque, entre outras lacunas, as concepções

de aprendizagem e os métodos de ensino aí ensinados não consideram os usos das TIC que as crianças, jovens e adultos já fazem fora da escola e à sua revelia, fazendo surgir novos modos de perceber o mundo e, pois, de aprender (BELLONI; GOMES, 2008). Talvez, essa seja uma das explicações para a baixa qualidade desta formação (GATTI et al., 2009).

Consideramos a educação como um campo estratégico de ação, que poderia servir tanto para a reprodução do sistema capitalista, como para a busca de alternativas a ele. Por conseguinte, temos o propósito de realizar neste estudo a busca de uma reflexão sobre alternativas de apropriação das TIC em uma educação para a transformação social. Ela quer se comprometer com um projeto emancipatório por meio da viabilização de uma formação crítica pela EaD, tanto em sua capacidade de reflexão crítica, como em suas formas de ação política. E ela quer se opor ao uso das TIC para reproduzir uma educação “bancária”, dita apolítica, que visa à transmissão de conteúdos e à formação de indivíduos autômatos, consumidores de conhecimentos oferecidos de maneira mais performática por meio das mídias contemporâneas.

Inspirado nesses objetivos, este artigo apresenta uma concepção de educação a distância como modalidade de ensino ancorada na mídia-educação. Entendemos que essa concepção, diferentemente das outras mais em voga, no Brasil e no mundo, é a que tem maior potencial para formar cidadãos aptos à transformação. Como uma modalidade de ensino recente em nosso país, ainda carecemos de estudos e pesquisas que reflitam sobre a prática que vem sendo realizada nas ofertas de cursos no país. O que oferecemos a seguir trata de uma perspectiva teórica alternativa para a educação a distância, que pode contribuir para a produção de conhecimento na área.

Educação no mundo contemporâneo

O mundo contemporâneo é um mundo permeado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Esse fato, incontestável, quebra paradigmas à revelia de qualquer resistência, pois concretiza mudanças pela penetração inigualável das TIC nos processos sociais (CASTELLS, 2003). O indivíduo defronta-se com mudanças nas suas práticas cotidianas pelo uso predominante de artefatos tecnológicos, que, ao auxiliarem suas atividades, propõem novas formas de comunicação, relacionamento e convívio social. Tais artefatos tornam-se extensões dos homens, como próteses: os óculos, o

telefone celular, o computador com acesso à internet, a televisão, para citar apenas algumas.

Contudo, se por um lado reconhece-se a inevitabilidade e penetração das transformações sociais catalisadas pelas TIC, por outro se incorre com frequência na concepção de um mundo sem homens. Esta construção de uma virtualização dos indivíduos é característica de uma abordagem tecnológica, bastante difundida. Seus adeptos assumem que o grande volume de inovações leva a uma necessária reconstituição social simplesmente porque seus *impactos* são demasiadamente profundos (FREEMAN, 1987; HALL; PRESTON, 1988; FEATHER, 1998). As TIC seriam a representação correta do estabelecimento dessa nova onda, que seria concretizada aos olhos do homem comum por meio da comunicação por computadores (e-mail, comunicação de dados e textos, troca de informação *on-line* etc.) e diante da qual a sociedade não teria alternativa senão absorver a mudança provocada e adequar-se ao novo paradigma.

Os críticos a essa perspectiva a acusam de um determinismo tecnológico, pois o simples surgimento de novas tecnologias não seria suficiente para a configuração de uma nova sociedade, nem a tecnologia seria a principal ou única causa das atuais transformações sociais. Assim, a abordagem tecnológica – que estaria concentrada apenas nas descrições das capacidades da tecnologia sem conseguir medir e analisar os usos qualitativos que a sociedade tem feito desses novos aparatos tecnológicos – contribuiria para reduzir a questão sem problematizá-la. Impediria o reconhecimento da potencialidade do poder de ação dos indivíduos para dar novos sentidos, humanos e sociais, aos usos possíveis da tecnologia (LAPA, 2005).

Ser cidadão no século XXI tem muitas implicações, como estar alfabetizado em todas as linguagens, ser capaz de compreender e se expressar com todas as TIC (REDING, 2009). Contudo, é preciso evitar o romantismo que cerca as TIC e que seduz. Assim como ocorreu com a imprensa no século XVIII para a burguesia ascendente, também agora as mídias podem ser instrumentos preciosos de emancipação. Mas tal como a burguesia (a classe dominante no século XIX) que se apropriou da imprensa e a usou contra os trabalhadores, a lógica tecnicista e industrial das TIC pode dominar seus usos, inclusive, e principalmente, na educação. O desafio torna-se construir novas formas de educação voltadas para apropriação crítica e criativa das tecnologias, sem deixar de construir conhecimento novo que fundamente a reflexão sobre

as relações entre tecnologia e sociedade e especificamente uma *sociopolítica dos usos* (BELLONI, 2001).

Daí a maior importância de que a educação permita pensar uma alternativa à abordagem tecnológica, que ofereça referências de um uso qualitativo dos mesmos recursos utilizados para atingir objetivos mais humanos e sociais. Para além da instrumentalização, visando a uma apropriação crítica que promova a criação de significados, que possibilite a formação de cidadãos com potencial para a transformação. Todavia, diante da transformação do mundo e das pessoas que têm sido catalisadas pelo surgimento e difusão de novas tecnologias, o campo educacional parece se retrair ainda mais, por vários motivos: seja pelo medo da mudança, seja pelo preconceito, seja pela falta de referências positivas ou de formação. Os professores encontram-se confrontados em seu espaço de trabalho: por colegas mais novos, por políticas públicas que despejam “máquinas” e “especializações” na escola, pelos próprios alunos que estão mais familiarizados do que os professores com estas “máquinas maravilhosas”. E, muito provavelmente, sentem-se perdidos por não saber como construir uma ponte segura entre sua atuação (e as teorias que a embasam) para uma prática com TIC. Reforça-se, assim, a relevância dessa reflexão na formação de professores, que precisam lidar com essa condição para garantir, com as TIC e através delas, os mesmos princípios e valores humanos e sociais defendidos por meio da educação desde antes do surgimento das TIC.

Independentemente da razão pela qual continua a se consolidar o afastamento das práticas educativas, o que não se pode mais ignorar é que vivemos hoje em um novo contexto, que inclui as TIC. Já são outras as formas de perceber o mundo, de compreendê-lo e de enunciá-lo, que são elaboradas e difundidas nos meios de comunicação. Enquanto cresce a importância sociocultural das mídias e seu papel na socialização das novas gerações, a escola perde contato com seus estudantes, não fala a mesma língua, não usa as mesmas técnicas e modalidades de expressão. Crianças e jovens desenvolvem novos modos de aprender inéditos, desconhecidos e ignorados pelos professores e seus formadores (BUCKINGHAM, 2000; BELLONI; GOMES, 2008 entre outros). A escola, ao não apropriar-se desse novo contexto, cria um verdadeiro abismo entre o mundo real e aquele que é ensinado na escola.

Portanto, no mundo contemporâneo, falar de uma educação contextualizada implica a inclusão e a apropriação de TIC nos processos educativos. Ainda mais em um país como o Brasil, com grandes desigualdades

sociais, em que a escola tem o papel potencial de promover a inclusão social, não apenas como acesso aos novos meios, mas como uma formação para um uso consciente que favoreça o papel do indivíduo como protagonista e não apenas usuário dos recursos disponíveis. A urgência em integrar as TIC às práticas educacionais também se dá por elas já estarem integradas ao cotidiano dos alunos (crianças, adolescentes e adultos) e, nesse sentido, a escola acumulou atrasos que é preciso recuperar (BELLONI, 2010). Enquanto a escola não toma para si essa responsabilidade e não se pronuncia a respeito dos usos possíveis das TIC, os alunos em formação têm como referência apenas os discursos descompromissados da sua formação cidadã, como aqueles que sustentam interesses mercantis, por exemplo. É preciso evitar a visão romantizada da imparcialidade das TIC e reconhecer que a escola tem um papel fundamental de apontar uma apropriação que coloque o indivíduo como centro do processo e não apenas usuário, espectador e consumidor.

De modo que a grande tarefa da educação está em promover uma apropriação das TIC que possa garantir uma formação crítica. Mais do que conhecer as tecnologias da informação e comunicação e saber usá-las como instrumento de ensino e aprendizagem, é preciso buscar uma apropriação consciente e criativa desses meios. Essa nova dimensão vai além do uso dos novos recursos como meio de uma nova pedagogia e caminha na direção de valorizar uma educação para os meios. É preciso uma educação que promova uma formação crítica por meio das mídias, mas também para as mídias. Essa é a reflexão da mídia-educação que defendemos para fundamentar as propostas de EaD (LAPA; BELLONI, 2010).

Mídia-educação

A mídia-educação trata de uma dupla dimensão: como meios da pedagogia e como uma educação para os meios. Isto é, uma educação para as mídias, tomando as TIC como objeto de estudo; e uma educação pelas mídias, tomando as TIC como ferramenta pedagógica. Uma educação com e através das mídias que não apenas prepare os indivíduos para o uso de novos recursos tecnológicos, mas que os forme para uma apropriação crítica e consciente de seus conteúdos éticos e estéticos.

Diante do contexto de um mundo com TIC, no qual elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, a necessidade de integração

dessas ferramentas à escola em todos os níveis trata de atender a uma dívida antiga: a escola básica de qualidade para todos. Nesse sentido, é importante lembrar que um caminho melhor para aprimorar a qualidade da educação pública conjugaria projetos de aprendizagem inovadores, a escola integral e a integração das TIC à escola básica. Mais do que uma possibilidade para a melhoria da qualidade da educação básica, a mídia-educação trata de um direito. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CIDCA) (ONU, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) garantem às novas gerações direitos humanos inalienáveis e garanti-los é dever do Estado e da sociedade (Art. nº 4 da CIDCA, ver ONU, 1989); direitos como o acesso à educação e à informação, a liberdade de opinião e expressão e a participação em decisões que lhes digam respeito (Art. nº 12 a 18 da CIDCA, ver ONU, 1989). Não se trata apenas de inclusão digital (mera alfabetização de massa), mas de **letramento audiovisual, ou formação crítica e criativa em pixel.**

Fazer das mídias objetos de estudo na escola significa formar o cidadão capaz de exigir das mídias de massa (os donos da voz) mercadorias (mensagens, conteúdos) de qualidade, adequadas aos objetivos comunicacionais e educativos previstos na lei e não cumpridos. Cidadão também capaz de lutar, utilizando os canais da democracia representativa e as mídias, para exigir regulação da comunicação de massa no Brasil (a voz dos donos). Assim, ele seria formado para fazer uma leitura crítica das mensagens e recusar as que contradigam princípios éticos, estéticos e educativos. E, por fim, para poder expressar-se de modo crítico e criativo, utilizando todas as linguagens e ferramentas de informação e comunicação que o avanço técnico coloca à disposição da sociedade.

No caso do foco deste estudo, a formação de professores pela EaD seria um espaço de possibilidades de se alcançar tais objetivos, se feita com mídia-educação, como é a nossa proposta. A EaD integra as TIC e se fundamenta na autonomia do estudante. Então, o professor formado na modalidade deve, a princípio: conhecer e dominar a operação das TIC; ser um usuário competente, crítico e criativo; e, por consequência, estar mais preparado para ensinar as TIC e com elas. Se sua formação, além de ser feita com as TIC como ferramenta, também tratar de uma apropriação crítica e criativa, o professor poderá estar mais sintonizado com as culturas jovens e mais preparado para lidar com elas. Obviamente, um professor que não está mais no centro do palco (individual e solitário), mas que assume funções muito mais variadas e complexas.

Nesse sentido, do ponto de vista conceitual, é essencial deslocar a discussão da EaD da **modalidade** para o **método**; dos modos de organização do ensino para as formas de ensinar e aprender com esses novos artefatos técnicos. Nessa perspectiva, deve-se entender a EaD a partir de uma perspectiva mais ampla, que trata da integração das TIC aos processos de ensino e de aprendizagem. A mídia-educação constitui um **método** para realizar tal integração de modo crítico e criativo e não meramente instrumental, à escola, em todos seus níveis. Não se trata apenas de instrumentalizar o professor para usar TIC, mas de prepará-lo para formar cidadãos capazes de ser usuários competentes, críticos, criativos e participativos, a começar por ele próprio.

Entretanto, os profissionais da educação básica, em sua maioria, não estão preparados para lidar com esses desafios, e suas dificuldades são decorrentes, principalmente, de uma defasagem crescente entre sua formação inicial e os novos mundos sociais e culturais do século XXI. Daí a necessidade de integrar essas tecnologias, essas novas mídias, ao ensino escolar em todos os níveis, o que implica a urgência de preparar os professores para essa integração, a começar por sua própria formação como cidadão usuário crítico e criativo das TIC. Ao utilizar as TIC como ferramentas de aprendizagem, os futuros professores aprendem a lidar com elas, favorecendo sua integração em suas práticas pedagógicas na educação básica.

Por essa razão, a EaD aparece como uma modalidade de formação de professores para a educação básica bastante adequada, pois o professor formado com TIC deverá estar melhor preparado para esta missão inelutável de integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas de modo crítico, criativo, inteligente, competente. Do mesmo modo, a EaD poderá contribuir não somente para a expansão, mas para a melhoria da qualidade do ensino superior, se políticas públicas adequadas promoverem sinergias positivas entre as modalidades presencial e a distância. No sentido dessa integração, a EaD tem o potencial de tornar esse ensino mais sintonizado com as características socioculturais de seus estudantes, que conhecem, usam e gostam das TIC, pois estão imersos numa sociedade cada vez mais tecnificada.

Esses são cenários otimistas, de mudança, que somente poderão ocorrer se a oferta, o nível científico (currículos e programas) e as metodologias de ensino estiverem adequados à demanda e assegurarem uma alta qualidade do ensino oferecido. Falamos de uma concepção de aprendizagem própria ao uso das TIC, que se fundamenta na pesquisa, na autonomia do estudante, na

construção do conhecimento. Para a mídia-educação, formar o professor com/pelas/para as TIC significa formar pessoas mais capazes de ensinar com TIC; mas também, estudar os “nativos” (que desenvolvem modos de aprender inéditos) para conhecer e compreender como eles aprendem, para que esse conhecimento seja efetivamente incorporado na formação de professores.

Desafios da EaD como Mídia-educação

À guisa de tecer considerações finais, nós buscamos nesta parte refletir sobre alguns desafios enfrentados quando a proposta é fazer EaD com a ancoragem teórica da mídia-educação. O que está como pano de fundo desta proposta parece ser básico, mas não é simples, pois trata de uma **diferença entre concepções de educação** que se desdobram em diferentes abordagens – como apontamos anteriormente na contraposição entre uma abordagem tecnológica e uma abordagem humanista. Esse conflito fica evidente em diversos desafios enfrentados.

A EaD com mídia-educação na formação de professores requer, em primeiro lugar, enfrentar o desafio de **abolir o uso instrumental das TIC**. Essa estratégia utilizada amplamente para compensar a distância entre o professor e o estudante não integra as mídias ao processo de aprendizagem no sentido da apropriação crítica da linguagem e, sobretudo, não integra as TIC nas metodologias de ensino: as Instituições de Ensino Superior continuam a formar professores sem essa competência. O paradoxo hoje na EaD é que ensinamos com TIC os futuros professores a trabalharem sem elas. Porque a EaD é feita sem a perspectiva da mídia-educação, isto é, usa-se as TIC de modo meramente instrumental sem apropriação crítica destas que são ferramentas muito especiais. Desse modo, permitimos que a lógica (técnica e comercial) das TIC determine os processos de aprendizagem, referendando uma formação que reproduz os processos de dominação já criticados.

O entendimento de que “nada muda, apenas o meio” traz dois perigos. O primeiro, de minimizar os desdobramentos da inovação no contexto escolar. Hernández et al. (2000) nos ilumina nessa reflexão ao apontar três momentos da inovação nos processos educativos. O primeiro momento, o da dimensão tecnológica, caracteriza-se pelas melhorias nos métodos e materiais em um enfoque sistemático e racional. O segundo momento trata da dimensão política, que amplia o tratamento da inovação reconhecendo a complexidade que não

se resolve automaticamente apenas com a soma de esforços (como aponta a perspectiva tecnológica), mas que requer uma negociação de conflitos e compromissos, nem sempre resolvidos no tempo esperado. O terceiro e mais complexo momento seria o da dimensão cultural. Ao descrever a inovação como a interação de culturas diferenciadas, o autor coloca que é preciso estudar a forma como os educadores interpretam as propostas, como a negociação de valores distintos e a busca de novos significados são pensados e permitidos nos processos propostos de inovação educacional, pois “é mais fácil introduzir materiais que mudar crenças” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 29).

Portanto, reduzir a inovação proposta pela EaD à dimensão tecnológica, característica de uma abordagem tecnicista, seria minimizar as transformações nos processos educativos. Esse contentamento com a dimensão técnica fica explícito quando, por exemplo, prioriza-se a distribuição de recursos na infraestrutura tecnológica, como a equipagem de laboratórios ou o desenvolvimento (ou aprimoramento) de softwares, em vez de promover as outras dimensões da inovação: política e cultural, como a formação de professores para o uso didático de TIC e a promoção de espaços de trocas, debate e negociação de concepções e ideias acerca da EaD. Repete-se aqui o que já foi visto na entrada das televisões e dos computadores nas escolas (REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, 2009) em que chegam os recursos, mas os professores não sabem o que fazer com eles, deixando-os de lado.

Reconhecemos essa tendência quando os ambientes virtuais de aprendizagem com inúmeros recursos se transformam em simples repositório de conteúdos, quando as aulas por videoconferência se tornam meras reaplicações de aulas expositivas sem interação, quando são propostas atividades avaliativas que pedem a repetição (e colagem) de conteúdos apresentados, às vezes por meio da mesma mídia. Também nas formações para a EaD (os famosos cursos de “capacitação”) de professores, tutores e também alunos (a exemplo das disciplinas instrumentais de introdução aos cursos). Como apontamos anteriormente, e Hernández et al. (2000) também afirma, a preocupação com a dimensão tecnológica é importante, pois ela é condição para as demais. No entanto, o risco de que a inovação seja reduzida a essa etapa permanece, e a escola já acumulou casos de insucesso nessa visão limitada.

O segundo desafio parece ser **vencer o preconceito à EaD**. Historicamente, temos visto a EaD sendo utilizada em uma educação de massa. Desde seu início, vimos o envio de pacotes de ensino para estudantes autodidatas em uma

educação transmissiva. Posteriormente, com o surgimento e difusão do rádio e da televisão, também assistimos ao uso desses recursos em uma educação centralizada, baseada na comunicação de um para muitos. A produção e difusão a partir de um único polo emissor para um grande número de espectadores, novamente em uma educação transmitida em massa. Essas características (de massa, baseada na comunicação unidirecional) explicam muito do preconceito contra a EaD, considerada como uma educação de segunda categoria, para aqueles que não têm acesso à educação presencial.

Temos hoje a disponibilidade de TIC que permitem uma comunicação bidirecional, o que Lévy (1993) chamaria de comunicação todos-todos. A possibilidade de polos simultaneamente emissores e receptores “empodera” o estudante permitindo-lhe assumir outros papéis, de interlocutor e autor, de protagonista de sua aprendizagem, além de fornecerem aos professores novas formas de comunicação com os estudantes. Essa variedade de recursos técnicos favorece a adoção dessa modalidade de oferta por iniciativas que se fundamentem em concepções construtivistas de educação como a nossa, que colocam no centro do processo o estudante “empoderado” pelas mídias, e faz dele o agente principal do processo de aprendizagem e de ensino (ao invés de professores e programas no centro, como é o caso do ensino presencial convencional).

As mudanças na capacidade da técnica, que permitem novas formas de comunicação na EaD, criaram as condições de usos horizontais em uma **comunicação bidirecional e em rede**, extremamente favorável à participação ativa do estudante, à autoria e ao protagonismo do estudante, considerado assim pelo “sistema ensinante” como sujeito autônomo de sua própria aprendizagem (CARMO, 1998). Então, nesse caso, a tecnologia desempenha um papel de “vetor da mudança”, mas não lhe imprime a direção. Essa ideia é fundamental, porque as TIC criam melhores condições para a formação pela EaD, mas é preciso estar atento a seus limites: elas criam as condições necessárias, mas não determinam (ou não devem determinar) as lógicas dos “ambientes de aprendizagem”, por mais tecnológicos que sejam. É importante enfatizar mais uma vez que não são as características técnicas que determinam a qualidade da educação, mas as opções pedagógicas. Por isso, defendemos que a EaD só faz sentido se adotar essa abordagem da mídia-educação.

O terceiro e grande desafio que podemos apontar seria **resistir à grande mudança que está em pauta em uma educação dependente das mídias, que**

seria a metodológica. Como comentamos anteriormente, a EaD cresceu em nosso país afastada do campo da Educação, o que propiciou, a nosso ver, uma abordagem tecnológica. Apesar da EaD ser dependente dos recursos tecnológicos para a comunicação, que são a base dessa modalidade de educação, a abordagem tecnológica conduz a uma inversão de prioridades, facilmente recaindo no perigo de se definir a educação a partir dos recursos e meios disponíveis. Isto é, permitindo que a tecnologia defina a proposta educativa em vez de criar as condições necessárias para a viabilidade de objetivos pedagógicos definidos a priori.

Mesmo no caso da formação de professores, assistimos pouco à real incorporação das mídias como conteúdo e ferramenta pedagógica. Por exemplo, os cursos de licenciatura pela EaD, em sua grande maioria, apresentam o uso de TIC como ferramenta de comunicação no curso, mas não se dedicaram a promover uma mudança nos currículos para a inclusão da educação para as mídias na formação desses alunos (que estarão em breve ensinando) para a recepção crítica e consciente das mídias e para uma apropriação criativa das TIC na sua prática como docente na escola. Como se a experiência de uso das TIC no seu próprio curso fosse suficiente para que o aluno (futuro professor) as aplicasse na sua prática profissional, o que traz a potencialidade (já apontada anteriormente), mas não a garantia de que esse desdobramento aconteça. Como também não traz o tratamento dela como conteúdo (ético e estético) da formação de professores.

Portanto, o que parece ser a mudança proposta lida de fato, com a invenção de uma nova pedagogia de uso das mídias que escape do tecnicismo novo e velho. O primeiro passo dessa mudança seria a superação de uma abordagem limitada, focada no recurso tecnológico, e um enfrentamento do real desafio de uma educação que se pretenda transformadora, que tenha os objetivos de uma formação para a cidadania como horizonte e que busque nos novos recursos tecnológicos os meios e os conteúdos de uma educação contemporânea. Mas o segundo passo tem se mostrado mais difícil, pois implica uma mudança radical no papel (ou papéis) do professor no processo de aprendizagem do estudante. Trata-se da inversão de papéis no esquema padrão aluno/criança-que-não-sabe e professor/adulto-que-sabe, que já está ocorrendo nas famílias no que diz respeito justamente às mídias digitais, e que tende a desestabilizar as representações dos professores sobre sua própria atuação. O ponto de estrangulamento da mudança está, novamente, na formação inicial

dos professores para atuarem na escola básica. Hoje, estamos correndo atrás do prejuízo: utilizando a formação continuada para corrigir distorções e preencher lacunas da formação inicial. Por isso, a política de acelerar via EaD esta formação inicial de professores já em exercício pode vir a contribuir para transformar a escola, pois na EaD os futuros profissionais terão que aprender com as TIC, logo, poderão saber utilizá-las como ferramenta pedagógica.

Um quarto desafio que podemos apontar é **a predominância da concepção de EaD com base na abordagem tecnicista, principalmente no que se refere à orientação nas políticas públicas para formação de professores**. Essa perspectiva se ampara na tensão identificada por Moran (2008) entre a educação como um direito e a educação como um negócio. Por um lado, a concepção de EaD como necessidade, um direito de todos, em uma formação integral de cidadãos críticos; e por outro lado, a EaD encarada como bem econômico, um serviço, que se organiza como uma empresa e que busca rentabilidade e retorno do investimento. Podemos observar esse conflito expresso em vários momentos. Por exemplo, quando, em vez da discussão dos Projetos Pedagógicos, a oferta de cursos é tratada a partir das planilhas orçamentárias. Quando os cursos são avaliados por seus recursos tecnológicos de ponta (e os acessos a eles), em vez de se observar os usos qualitativos dados a esses recursos. Quando várias conquistas sociais, a inclusão da diversidade e das necessidades especiais, avanços nas metodologias e práticas do ensino de áreas específicas, por exemplo, são sacrificadas em prol de resultados econômicos garantidos pela padronização das ofertas. Enfim, quando as necessidades pedagógicas vêm a reboque do discurso da quantidade, expressos no “custo benefício” dos índices de “valor-aluno”, do uso otimizado do recurso comparado aos números da evasão, na orientação por uma padronização de modelos que visa a uma economia de massa.

Nessa questão, identificamos um perigo oriundo do pano de fundo que é a concepção de EaD: a intenção de hegemonia de um pensamento único. Por meio de uma política nacional que engessa propostas alternativas mediante modelos, diretrizes e orçamentos, assistimos a uma padronização da oferta da EaD no país. Parece um contrassenso, tendo em vista que a própria universidade é reconhecida como o espaço do convívio da diferença em um universo de sinergia para a produção do conhecimento, baseada em uma gestão democrática de consideração pelos pares e no respeito a diferentes perspectivas teóricas. A identidade institucional que no presencial é valorizada se perde no

modelo padronizado das políticas públicas, em especial a Universidade Aberta do Brasil, que condiciona uma padronização dos cursos oferecidos pelas mais variadas instituições, em um parâmetro definido das IES. Por outro lado, a resistência da instituição em responder a essa demanda e integrar o ensino a distância como mais uma modalidade regular que se soma ao presencial com possibilidades de sinergias positivas, leva ao reforço das soluções tecnocráticas e centralizadas (BELLONI, 2001). A “padronização” dos materiais (que a economia de escala exige) pode ser perfeitamente compensada com os usos variados que cada professor (coletivo) faz com seus estudantes, mas para isso é preciso que se faça uma leitura crítica dos materiais e da proposta pedagógica, ou seja, que se faça EaD com mídia-educação.

Reconhecemos que a padronização é dada, a princípio, pela lógica da técnica: o google, o windows, o moodle, etc; esses e outros softwares já trazem em si uma lógica de uso em que tudo é padrão. No discurso da garantia da interface entre sistemas há a adesão aos programas que tentam padronizar inclusive o usuário e suas formas de exploração desses programas. Por outro lado, há a compatibilização nacional (em métodos e conteúdos) como um critério de qualidade e as parcerias e produções compartilhadas, quando existem, como modos de economizar tempo e esforço, evitando duplicações e reinvenções da roda. Trata-se de “otimizar a capacidade instalada”, que é compreensível, mas não deve inviabilizar outras propostas nem permitir a perda da identidade individual, característica das contribuições dadas pelas diversas instituições que dela participam.

No campo da educação, a universidade, como espaço da construção do conhecimento, ao aderir à padronização das ofertas e não promover a criação e experiência do novo e diferente entrega-se à replicação do velho. Reduz-se à reprodução em um ensino de massa e abre mão daquilo que a caracteriza como lócus da produção do conhecimento e do avanço científico. Poderia ser o espaço da experiência e da inovação, acompanhadas da pesquisa, produção e difusão de conhecimento novo sobre modos de aprender e ensinar. Poderia resistir menos à mudança e abrir-se às sinergias positivas que podem resultar: da incorporação inteligente das TIC aos processos de ensino; e da institucionalização da EaD como mais uma modalidade oferecida àqueles estudantes que a desejam ou necessitam. Estaria assim cumprindo melhor sua missão de oferecer formação de qualidade adequada às novas gerações de brasileiros.

Foram apresentados alguns desafios enfrentados quando se pretende ampliar a discussão da EaD incorporando a problemática das mídias na educação. Entendemos que a oportunidade está dada: o incentivo às instituições de ensino para a formação de professores por meio da modalidade a distância tem trazido recursos financeiros e criado um espaço de possibilidade. Diante da difusão e crescimento da oferta de formação de professores, inicial e continuada, por meio da modalidade a distância, é possível optar por diferentes caminhos.

Parodiando Santos (2000), podemos acolher a EaD como fábula, achando que a modalidade vem resolver problemas históricos em um passe de mágica. Podemos evitar essa visão romântica e optar pelo seu oposto, o ceticismo que reconhece a perversidade existente e resiste à EaD como uma modalidade possível para formação de professores. Santos (2000) nos inspira pela postura revolucionária, que aponta uma alternativa às duas visões anteriores na valorização de um resgate humanista. Essa outra possibilidade apontada por ele estaria posta no reconhecimento da potencialidade dos sujeitos que estão conscientes da máquina ideológica que sustenta as ações da atualidade (que iludem ao mesmo tempo em que garantem a reprodução do próprio sistema), e também estão atentos à adesão desenfreada aos comportamentos competitivos de um sistema perverso que abandona aquilo que é humano, parecendo poder existir um mundo sem homens.

Uma outra possibilidade na EaD existe, então, no reconhecimento do potencial dos sujeitos, de se apropriarem, conscientemente e criticamente, das mesmas ferramentas técnicas (capazes de promover a sua instrumentalização) para atingir outros objetivos que sejam humanos e sociais. Tema esse, de uma apropriação crítica e criativa dos meios (a mídia-educação), que não deveria estar ausente da formação de professores de modo a oportunizar a transformação metodológica posta em pauta na educação contemporânea, presencial e a distância.

Nota

- 1 Mesmo havendo algumas experiências anteriores, a política nacional de formação de professores levada a cabo pela CAPES/MEC recentemente promove de forma mais ampliada a institucionalização da EAD nas universidades públicas de ensino por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB, oficializada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho

de 2006 (BRASIL, 2006), é uma parceria entre os governos federal, estadual e municipal, as universidades públicas e demais organizações interessadas para “a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil” (BRASIL, 2008).

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de Mudança*. São Paulo: Papirus, 2010.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).
- BELLONI, M. L.; GOMES, Nilza. Infâncias, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 fev. 2010.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 jun. 2006, p. 4. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990, p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.
- BRASIL. Ministério da educação. *Secretaria de educação a distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=153&Itemid=290>>. Acesso em: 27 nov. 2008.
- BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- CARMO, H. *Ensino superior a distância*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998. v. 1, cap. 3, p. 333-337.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

D'AMARAL, M. T. O vigor da cultura comunicacional: o paradoxo moderno contemporâneo. In: D'AMARAL, M. T. (Org.). *Contemporaneidade e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

FREEMAN, C. *Technology policy and economic performance*. London: Pinter Publishers, 1987.

FEATHER, J. *The information society: a study of continuity and change*. London: Library Association, 1998.

GATTI, B. et al. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/pt/brasil/singview/news/professores_do_brasil_impasses_e_desafios/browse/1/back/20527>. Acesso em: 10 maio 2010.

HALL, P.; PRESTON, P. *The carrier wave: new information technology and the geography of innovation: 1846-2003*. London: Unwin Hyman, 1988.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAPA, A. *A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial*. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LAPA, A.; BELLONI, M. L. *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2010.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, L. O. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Brasília: Ed. Brasília, 1977.

MORAN, J. M. As muitas inclusões necessárias na educação. In: RAIÇA, D. (Org.). *Tecnologias pra a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 35-54.

ONU. Resolução nº 44/25, 20 nov. 1989. *Convenção sobre os direitos das crianças*. Nova York, 1989. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>>. Acesso em: 10 maio 2009.

REDING, V. *Mídia-educação e cidadania*: relatório à Comissão Europeia. Disponível em: <www.euromedialiteracy.eu>. Acesso em: 10 maio 2009.

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. 2003. *Em foco*: Educação e Tecnologias. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220030002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio 2009.

RIBEIRO, D. *Teoria do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Distance education as media education

Abstract

This paper presents a reflection on distance education (DE), based on the theoretical and methodological approach of media education. Using a broad perspective that involves the integration of Information and Communication Technologies (ICT) to teaching and learning processes – it aims to shift the discussion from the modality to the method. Citizen education through DE is associated to a critical and creative appropriation of media in both dimensions: as a pedagogical tool and as an object of study. This article recognizes the education of teachers through DE as a space of possibilities for critical education, as long as it is considered under this approach. It aims to contribute to the discussion about the concepts to be used for DE by analyzing and presenting some challenges faced when one tries to offer DE as media education. The paper concludes that the subjects' potential for a critical and creative appropriation of technical tools is an essential part of teacher education, to make possible the methodological shift required in contemporary education.

Keywords: Distance Education. Media Education. Teacher Education.

Education à distance en tant qu'éducation aux médias

Resumée

Cet article présente une réflexion sur l'éducation à distance (EaD) fondée sur le référentiel théorique et méthodologique de l'éducation aux médias. À partir d'une perspective plus large sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) aux processus d'enseignement et d'apprentissage, on cherche à déplacer la discussion de la modalité à la méthode. L'éducation à la citoyenneté par l'EaD est associée à l'appropriation critique et créative des médias en deux dimensions: en tant qu'outil pédagogique et en tant qu'objet d'étude. Ce texte reconnaît la formation des enseignants via EaD comme un champ de possibilités pour la formation critique, à condition d'être pensée selon ce référentiel. Il cherche aussi à encourager le débat sur les conceptions possibles de l'éducation à distance, dans la mesure où il analyse et met en rapport les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de faire l'éducation à distance en tant qu'éducation aux médias. Ce texte souligne dans sa conclusion que les potentialités des sujets à s'approprier de façon critique et créative des outils techniques (qui tendent à les instrumentaliser) constituent une partie essentielle de l'agenda de formation des enseignants, de façon à favoriser la transformation méthodologique exigée par l'éducation contemporaine.

Mots-clés: Education à distance. Education aux médias. Formation des enseignants.

Andrea Brandão Lapa

E-mail: decalapa@ced.ufsc.br

Maria Luiza Belloni

E-mail: malu@ced.ufsc.br

Recebido em: 22/2/2011

Versão final recebida em: 14/11/2011

Aprovado em: 16/2/2012