



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA: EMOÇÃO E ENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

ISMAR DE OLIVEIRA SOARES

1. EDUCOM.TV: A EXPERIÊNCIA ON-LINE DO NCE

Durante sete meses, de junho a dezembro de 2002, um grupo de 1.024 escolas da rede pública de educação do estado de São Paulo vivenciou uma

experiência inédita: mais de 2.250 educadores vinculados participaram em rede do primeiro curso de aperfeiçoamento *on-line* oferecido pela Universidade de São Paulo. O tema central do curso foi a Linguagem Audiovisual na Escola – uma Ação Educomunicativa, ou, simplesmente, Educom.TV.

ISMAR DE OLIVEIRA SOARES é professor da ECA-USP, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) e supervisor geral do curso de aperfeiçoamento em Linguagem Audiovisual na Escola – uma Ação Educomunicativa, promovido pela ECA-USP junto à rede pública estadual de educação.
ismarolive@yahoo.com

Um fato inédito chamou a atenção dos observadores: 89% dos inscritos se mantiveram até o final do curso. Pela literatura existente, a média internacional de fidelidade e permanência para cursos via Internet com essa duração é de, no máximo, 30% dos inscritos. Pelas avaliações, os professores acreditam que o curso atendeu às expectativas da rede pública: “Foi realmente demais, porque sempre reclamamos que não temos chance de nos reciclar, de nos atualizar, pois aí está, algo que foi além. Pena que outros colegas não puderam estar neste curso, mas certamente trataremos de ser os difusores mais dinâmicos possíveis. Já temos embasamento para tornar nossas aulas muito mais interessantes e atuais”, escreveu Teruko Navarro Moreno, uma das cursistas, em mensagem a seu tutor, no dia 22/9/02. □

O curso Educom.TV foi oferecido pela Gerência de Informática Pedagógica da FDE/Cenp da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, tendo sido planejado e administrado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Seu objetivo foi o entendimento do conceito de educomunicação e de suas práticas, a partir da análise da produção e uso da linguagem audiovisual em sala de aula. Nesse sentido, o curso promoveu um diálogo constante entre os professores-cursistas e a equipe do NCE, através da participação de quatro doutores (Ismar de Oliveira Soares, supervisor-geral, e Adilson Citelli, Maria Cristina Costa e Marília Franco, orientadores educacionais), 35 tutores (alunos de pós-graduação da ECA e de outras instituições universitárias), contando com o concurso de uma equipe operacional composta por sete estudantes de graduação, coordenados por Eliany Salvatierra.

A modalidade a distância do Educom.TV foi garantida pelo acesso dos cursistas ao *site* do projeto (<http://www.educomtv.see.inf.br>), onde interagiam com seus tutores, dedicando, individualmente, um mínimo de oito horas semanais para o projeto, cumprindo uma rotina de leitura dos textos motivadores, de elaboração dos exercícios

solicitados, de navegação na Internet e de participação numa das 35 salas virtuais coordenadas pelos tutores. □

A parte presencial do curso foi constituída por seminários e oficinas de capacitação, com duração de uma semana, desenvolvidos ao longo do curso, na cidade de Águas de Lindóia (SP), durante os meses de agosto e setembro. Devido ao grande número de participantes, foram promovidos quatro grandes encontros com 600 pessoas cada um. □

De grande importância foi a introdução da figura dos “articuladores”, representada por supervisores da rede estadual, à razão de dois por Diretoria de Ensino (ao todo são 89 diretorias), com a função de intermediar a relação dos tutores com os professores/cursistas em tudo o que exigisse providências práticas, relacionadas com a seleção dos docentes e o funcionamento dos equipamentos, entre outras. Os articuladores receberam um treinamento específico antes do início do projeto, num encontro presencial também na cidade de Águas de Lindóia. □

Para a prof^a Tânia Marize Polo Bergamine, o seminário do qual tomou parte trouxe muitas novidades e aumentou sua confiança nas possibilidades de se promover um relacionamento adequado com o audiovisual em sala de aula: “Conhecer gente nova, idéias novas, isto nos revigora, nos faz ver como é importante a comunicação em todos os sentidos. Mais do que nunca, tenho a certeza de que a escola, principalmente a pública, é um lugar muito apropriado para se iniciar e se estimular uma Educação para os Meios”. □

A partir de outubro de 2002, 35 das escolas participantes puderam inscrever grupos de estudantes num novo projeto decorrente do Educom.TV, o Tódeolho.TV, destinado a integrar alunos da rede pública na discussão sobre a presença da televisão em suas vidas. Ao final do curso, os professores-cursistas – trabalhando em duplas, por escola inscrita – foram convidados a elaborar mais de mil propostas de educomunicação a serem desenvolvidas em seus respectivos espaços educativos. □

Com o Educom.TV, o NCE-ECA-USP

deu início a uma modalidade avançada de formação continuada de docentes das redes públicas de educação de todo o país. Esta foi a forma encontrada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA para devolver à sociedade os resultados de suas pesquisas no campo da educomunicação. □

2. A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

O conceito de “educomunicação” (Soares, 1999; 2000c) tem sido usado pelo NCE a partir de pesquisas realizadas no final dos anos 90 junto a especialistas de toda a América Latina, países ibéricos e Estados Unidos. Designa o conjunto das ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, favorecedores tanto de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos quanto de uma apropriação criativa dos recursos da informação nos processos de produção da cultura e da difusão do conhecimento. O novo campo apresenta-se como interdiscursivo, interdisciplinar e mediado pelas tecnologias da informação (Soares, 2000a; 2000b; Schaun, 2000).

O conceito de educomunicação não se confunde, na perspectiva do NCE-ECA-USP, com práticas de ensino, nem está exclusivamente vinculado à área da educação formal. Na verdade, as pesquisas constataram que as práticas educacionais floresceram inicialmente na sociedade civil, junto às organizações não-governamentais, vinculadas essencialmente à defesa da cidadania e dos direitos humanos: especialistas profundamente conhecedores das linguagens da comunicação e da intencionalidade educativa promoveram, ao longo dos anos 60 a 90, projetos de intervenção com profunda incidência social, causando uma mudança na agenda da própria sociedade e nas pautas dos meios de comunicação (incluindo-se e legitimando, por exemplo, a questão da ecologia, as reivindicações das minorias, a defesa da democracia). Apesar da resistência do sistema formal de ensino, a educomunicação chegou às escolas, e com muita intensidade. □

Outra descoberta do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP garante que a educomunicação se materializa através de áreas específicas de atuação. Entre tais áreas, podem ser enumeradas: a) a área da *educação para a comunicação*, configurada nos esforços sistemáticos de educadores no sentido de colaborar com os usuários dos meios massivos na formação do que Paulo Freire denominou como “consciência crítica” frente às mensagens editadas e veiculadas por poderosos sistemas de comunicação; b) a área da *expressão comunicativa através das artes*, representada pelos esforços de arte-educadores no sentido de garantir espaços de fala e de visibilidade para cada um dos sujeitos sociais; c) a área da *mediação tecnológica nos espaços educativos*, constituída pelos esforços no sentido de identificar a natureza da interatividade propiciada pelos novos instrumentos da comunicação, e de democratizar o acesso às tecnologias, desmistificando-a e colocando-a a serviço de toda a sociedade; d) área da *gestão da comunicação nos espaços educativos*, caracterizada pela abordagem sistêmica das relações entre os recursos da comunicação e as atividades humanas, garantindo a eficácia na construção dos ecossistemas comunicativos. □

No caso da educação a distância, o tema pode ser incluído na área das *mediações tecnológicas*. A educomunicação distingue, contudo, o conceito de “mediação tecnológica” do tradicional conceito de “tecnologia educativa”, por entender este último demasiadamente comprometido com uma perspectiva funcionalista e mecanicista de educação. Sob outra ótica, incorpora o conceito de tecnologia educativa sempre que seu destino compreenda a ampliação do “coeficiente comunicativo” de todos os atores do processo educativo. □

Ao aceitar o desafio de promover o projeto Educom.TV, um curso a distância para um grupo numeroso de educadores, o NCE entendeu poder cumprir sua função a partir do conceito da educomunicação. Nesse sentido, esteve atento essencialmente às relações que o processo poderia estar estabelecendo entre os promotores do curso e

- 1 Para acessar Deos e inscrever-se no serviço, consultar o site: <http://lists.psu.edu/archives/deos1.html>.
- 2 Foram analisadas mensagens que circularam entre 7 de dezembro de 1999 e 21 de abril de 2000, correspondendo a mais de 100 dias seguidos de troca de mensagens, num total de 1.100 correspondências que tiveram como autores um significativo grupo de 350 pessoas.
- 3 Numa das correspondências trocadas no dia 28 de janeiro de 2000, comenta-se, por exemplo, a pesquisa de Jakob Nielsen (*In Designing Web Usability*, New Riders, 1999, pp. 101-3), segundo a qual a leitura numa tela de computador é 25% mais lenta que numa folha de papel. O fato estaria indicando que um texto veiculado pela Internet deveria ter, no mínimo, 50% a menos de volume que um texto correspondente, veiculado via jornal, revista ou livro. Mais informações são encontradas no site: <http://www.useit.com/papers/webwriting/writing.html>. Por seu turno, Bradley Bleck (Southern University, Nevada) contesta, na mesma data, os dados de Nielsen, afirmando que não gozam de credibilidade, por basear-se quase que exclusivamente em suas próprias pesquisas, desconhecendo outros estudos realizados em outras partes do país (<http://www.ccsn.nevada.edu/academics/departments/English/bleck.html>).

os cursistas e entre os próprios matriculados no projeto, procurando saídas para os impasses que projetos dessa natureza acabam gerando. □

Antes, porém, de discutirmos os problemas relacionados com o projeto Educom.TV, tomaremos um tempo do leitor para analisar alguns dados levantados pelas pesquisas do NCE sobre o próprio fenômeno da educação a distância.

3. EaD: NEGÓCIO OU NOVA OPORTUNIDADE DE DEMOCRATIZAR A EDUCAÇÃO?

3.1. Definindo o conceito

Para definir a “educação a distância”, adotamos os elementos presentes no conceito empregado pelo California Distance Learning Project (de 1997), segundo o qual esta prática educativa é o processo em que: a) existe total separação entre o professor e

o aluno durante a maioria do tempo em que durar o processo de ensino e de aprendizagem; b) faz-se uso de recursos tecnológicos (*educational media*) para unir o professor (*instructor*) a seus alunos, os alunos entre si, e para transportar informações e conteúdos didáticos; c) garante-se a existência de comunicação de duas mãos, entre professores e alunos; d) transfere-se o controle do processo de aprendizagem basicamente para os próprios alunos. Entre os recursos tecnológicos utilizáveis podem ser contabilizados: a troca de *e-mails*, os fóruns eletrônicos, os boletins eletrônicos, os *chats*, as vídeo ou teleconferências, entre outros (Palloff & Pratt, 1999). □

3.2. Uma prática em expansão: o caso americano

A educação a distância vem ganhando espaço institucional em países como os Estados Unidos, onde mobiliza 2.000 universidades (*corporate universities*), 1.300 empresas de informática (*education industries*), entre as quais Saba, Lotus, Interwise, Docent, Blackboard, Webct e EducationWorks, e um significativo grupo de 600 provedores. □

O tema é objeto de fóruns especiais de debate permanente como Distance Education Online Symposium (Deos) (1), patrocinado pela Pennsylvania State University. Analisando uma amostragem do material circulante nesse espaço virtual (2), descobrimos, inicialmente, que as preocupações dos missivistas estão centradas na solução de problemas práticos (3) e imediatos. Discutem os novos lançamentos de *hardwares* e *softwares*, que são avaliados; são narradas as experiências em curso; perguntas são feitas e respondidas por quem tem interesse em entrar no assunto. Pouca discussão sobre filosofias e políticas educacionais e, em definitivo, uma visão absolutamente centrada no espaço geográfico e na problemática norte-americana, em que pesem algumas correspon-



dências provenientes do México, Itália, Israel, Argentina ou Austrália.□

Um dos temas mais freqüentes no fórum diz respeito à excelência da educação a distância contra a monotonia da educação presencial. A favor da EaD encontramos Farhad Saba, Ph.D., garantindo que desde 1962 vem pesquisando a área e que entendem existir poucas diferenças estatísticas com relação aos resultados apresentados pelas duas maneiras de se gerenciar a educação. Em outras palavras, as duas formas de instrução são absolutamente “iguais” em eficácia, sendo que a educação *on-line* ganha a concorrência por ser menos custosa e de mais fácil controle. Para esclarecimentos de dúvidas sobre o que sustenta, sugere que os leitores procurem mais informações no *site*: <http://cuda.teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference>. Já David P. Diaz, da Health and Physical Education, Cuesta Community College (<http://www.thegrid.net/dpdhp>), garante que não é tão fácil comprovar as diferenças e semelhanças entre as duas modalidades educacionais comparando apenas dados estatísticos, como os números de desistências em ambos os casos. As modalidades de cursos são muito distintas e as causas de adesão continuada ou de abandono têm motivos diferentes em ambos os casos.□

3.3. Educação modulada. Que educação?

Outro assunto que ganha relevância é a discussão sobre o “negócio” da EaD e as dificuldades de se implementar novas iniciativas num mercado cada vez mais competitivo. David A. Baucus, Ph.D., presidente da Corporate Education Works, um dos missivistas de Deos, parte, por exemplo, do pressuposto de que as empresas que já atuam no setor de educação a distância acabaram por saturar o mercado, inviabilizando o lançamento de outras concorrentes. Propõe, pois, uma plataforma de trabalho cooperativo, de forma que os produtos de cada

empreendedor sejam elaborados na forma de “componentes educacionais pré-moldados” (*market for interchangeable learning components*), desenhados por especialistas independentes e desvinculados das comunidades dos compradores/usuários (*instructor designers*) e usados, na prática didática dos professores, como um jogo de peças pré-moldadas. Segundo Baucus, manter-se isolado no mercado, competindo com as empresas já existentes, representaria um risco muito grande de fracasso: “O momento é de articulação, com cada empresa produzindo componentes a serem usados pelos professores, segundo suas necessidades didáticas”, comenta. A opinião de Baucus é, contudo, contestada por um estudante de pós-graduação, Alan Selig, que se opõe à idéia dos componentes educacionais modulados, entendendo que a proposta coloca em perigo o futuro da própria educação americana: “Que diferenças existiriam entre ‘educação’, ‘aprendizagem’ e ‘informação’? Encontrei estes três conceitos na carta de Baucus e verifiquei que são usados como sinônimos. Temo pela profissão do educador, caso venhamos a perder a diferença de significado entre estas três instâncias. Temo, também, que esta fusão de conceitos acabe por transformar-se em metáfora hegemônica. De certa forma, temo que isso já esteja ocorrendo” (4). Quanto ao processo de produção e articulação dos módulos, Selig fica com a impressão de estar diante de uma linha de montagem, no velho estilo fordista: “É como se estivéssemos numa fábrica”, conclui (5).□

3.4. A EaD como geradora de comunidades virtuais

As preocupações do aluno Selig voltam-se, pois, para a natureza educativa das metodologias do ensino *e-learning*. Outros missivistas que trilham o mesmo caminho incluem na discussão o tema da reação psicológica de alunos e professores frente à ausência do espaço físico de convivên-

4 Texto original: “How much difference is there between ‘education’, ‘learning’, and ‘information exchange’? I read all three words in this submission and felt they were being used nearly interchangeably. I worry about the educational profession, in all its manifestations, if we lose the distinctiveness of those concepts. I also worry if ‘assembly’ becomes the dominant metaphor for the field. In some ways I fear that perhaps it already has” (Alan Selig).

5 Texto original: “It creates in me the image of an assembly line, with various educational engineers bolting their block of content onto the person in process, and them passing them on down the line. The image has some beauty to it, a kind of slow motion dance, with sparks flying and motors thumping and visible evolution occurring. It is very ‘industrial’, a term used often in this submission” (Alan Selig).

cia. O professor perde a sensação de controle sobre o grupo e os alunos podem sentir-se desprotegidos e inseguros. Por outro lado, outros professores e alunos poderão sentir-se mais confortáveis sem ter que conviver cotidianamente com as dificuldades decorrentes do confronto de personalidades, próprias da vida em grupos. Nessas condições, é também certo que nem todo professor ou instrutor alcançará a mesma *performance*, podendo-se afirmar que educação presencial e educação a distância exigem perfis profissionais diferenciados.□

Se os profissionais têm dificuldade em manejar as tecnologias, o que dizer dos usuários em geral? O tema foi objeto de um estudo de Rena Palloff, da John Kennedy University, California, e Keith Pratt, da Ottawa University, Kansas, em *Building Learning Communities in Cyberspace* (1999). Para Palloff e Pratt, as relações com as tecnologias não dependem exatamente de opções de seus usuários, mas, sobretudo, do poder que as mesmas tecnologias têm de condicionar o comportamento de seus usuários. Os dois autores, partindo de suas próprias experiências, enquanto gestores de comunicação, examinam o problema das inter-relações presentes no ato de ensinar/aprender a distância.□

Palloff e Pratt trabalham com o conceito de *computer-mediated distance education* (CMDE) quando se referem à modalidade mais usada de educação *on-line*, nos Estados Unidos, garantindo, por outro lado, que, para seu estudo, os conceitos *distance education* e *distance learning* se equivalem. Seu objeto de pesquisa é a busca do “coeficiente de comunicação” existente nas relações que se produzem em torno dos programas de ensino a distância. Suas perguntas mais comuns são: “Como descobrir se os alunos estão ou não envolvidos com o programa de estudos?; Como avaliar a frequência com que se mantêm conectados e qual sua efetiva participação?; Como saber se os estudantes estão ou não passando por dificuldades em entender o que lhes é sugerido aprender?; É possível perceber e seguir as emoções dos estudantes no ato de aprender?; Como devemos

trabalhar com os conflitos e os mal-entendidos que com frequência surgem nas relações entre professor (instrutor) e alunos?”. E, fundamentalmente: “Como se articulam as relações a) entre os participantes dos cursos e as máquinas que operam? b) entre o facilitador e os estudantes? e c) entre os próprios estudantes?”.□

Buscando respostas a estas questões, Palloff e Pratt identificam algumas aspirações comuns aos que procuram a educação a distância, nos Estados Unidos. Entre elas, a expectativa de sentirem-se *on-line*, mesmo quando o sistema adotado é assíncrono (*asynchronous*). Afirmam os autores que a necessidade de comunicação ou de “sentir-se conectado” (*need of social connection*) representa, para os alunos, um objetivo maior que o próprio conteúdo do curso a que estão vinculados. Em alguns casos, a comunicação via computador tem sido mais eficaz que a comunicação presencial no espaço de uma sala de aula. No caso do ensino a distância, as dificuldades existentes dizem respeito mais às tecnologias de acesso que ao relacionamento em si mesmo, uma vez que os diálogos entre as pessoas envolvidas realizam-se, em geral, sem a pressão de preconceitos próprios do relacionamento presencial, relacionado a cor, etnia, crenças, situação econômica, sexo, peso e idade das pessoas envolvidas (6).□

Acreditam os autores que os relacionamentos criados no espaço virtual da educação a distância podem, muitas vezes, ser mais intensos, emocionalmente, do que as inibições criadas pela comunicação face a face. Acreditam, mesmo, que o fator comunicação – mais que os conteúdos transmitidos – é o que gera o conhecimento (7).

Estas idéias e conceitos representam, contudo, novidades para a maioria dos educadores, que vêem a comunicação como mero conjunto de recursos técnicos plenamente descartáveis. Na verdade, apesar do gigantesco crescimento da modalidade de educação a distância, nos Estados Unidos, sedimentado, como vimos, no potencial de rendimento econômico que vem trazendo aos investidores na área, o tema ainda inspira reservas junto a um bom número de

6 “Connections are made through the sharing of ideas and thoughts. How people look or what their cultural, ethnic, or social background is become irrelevant facts in the medium, which has been referred to as the great equalizer” (Palloff & Pratt, 1999, p. 15).

7 “In the on-line classroom, it is the relationship and interactions among people through knowledge what primarily generated” (Palloff & Pratt, 1999, p. 15).

docentes. O fato é atribuído a um verdadeiro fosso (*rift*) que separa a geração dos adultos da geração das crianças e jovens, no que diz respeito a uma sintonia existencial com as tecnologias (*technological generation gap*). □

Pontes têm sido lançadas, na tentativa de unir estes dois mundos de representações simbólicas. A “teoria construtivista” é uma delas. Garante-se que a única aprendizagem possível é aquela decorrente do esforço do próprio aluno, ativamente envolvido na experimentação e na produção do conhecimento. No caso, a interação com outros alunos e a comparação entre os dados obtidos determinarão a validade e a aplicabilidade das idéias geradas. Nesse sentido, os conceitos de “colaboração”, “comunhão de metas” e “trabalho em grupo” representam poderosas forças no processo de aprendizagem a distância (8).

3.5. A EaD como “gestão de processos comunicacionais”

Aludimos no tópico 2 às áreas de intervenção do campo da educomunicação. Uma delas é denominada de “gestão de processos comunicacionais nos espaços educativos”. Este é justamente o campo de ação de um educador que empreenda um projeto de educação a distância: buscar resposta às perguntas formuladas por Palloff e Pratt no contexto de seu espaço específico de atuação. □

No caso, uma pergunta básica fica por conta do promotor do projeto, seja ele uma instituição ou um grupo de indivíduos: como evitar que seu empreendimento seja tão-somente um projeto de *marketing* educativo visando o lucro fácil e rápido, convertendo-o num efetivo ecossistema comunicativo facilitador do processo de construção do conhecimento? □

A resposta de Palloff e Pratt para essa questão está na maneira como os gestores concebem sua relação com os cursistas. A proposta que defendem prega um fluxo li-



vre e interativo de aprendizagem (*free-flowing and interactive*), assim resumido: os participantes geram a bibliografia a ser lida, negociam os esquemas de leituras, entrando por áreas ainda não exploradas. O trabalho que os estudantes criarem ao longo do processo deve ser compartilhado *on-line* com os outros colegas, que por sua vez devem oferecer o devido retorno. □

Para o sucesso de um projeto de educação a distância é necessário, contudo, cla-



8 “It becomes clear that a more active learning model is the model of choice for the on-line distance learning environment. Given the limitation of access to the student population, as well as such elements as time and distance, the instructor cannot be in control of how or what is being learned. And because they are left to some degree to their own devices, it is up to the learners to make sense of the body of knowledge associated with the course being delivered. The instructor supports this process through the use of collaborative assignments, facilitation of active discussion, and promotion of the development of critical thinking and research skills. The outcome is an environment rich in the potential for collaborative learning and the social construction of meaning” (Palloff & Pratt, 1999, p. 17).

reza quanto ao conceito de “comunidade virtual”. Consideram os autores que, no passado, os conceitos de “diferenciação” (*differentiation*) e de “pertença grupal” (*membership*) eram elementos relevantes na definição do desenvolvimento de uma comunidade. Pessoas buscando apoio comunitário procuram grupos onde possam sentir-se à vontade e seguros. Integrados, passam a perseguir os interesses comuns aos membros do “clã”, o que lhes garante, em última instância, um espaço de distinção social ou de diferenciação frente aos outros grupos. Assim se formam os vilarejos e pequenas cidades, assim como os guetos e os clubes. No caso, a obediência às normas da comunidade permite que a pessoa permaneça integrada, fortalecendo a própria comunidade com sua adesão. Este é o retrato da comunidade tradicional e que segue existindo. Outro tipo de comunidade está, contudo, emergindo com o advento das modernas tecnologias da informação: a comunidade virtual.□

Não é propriamente a busca de segurança ou diferenciação que caracteriza a comunidade virtual, mas a sensação da liberdade de fluxo de relações garantida pela natureza do recurso que seus integrantes utilizam para manter-se em contato e intercambiar idéias e sentimentos, formando o que os autores denominam como *computer-mediated-social-world*. Nesse sentido, os integrantes da comunidade virtual adquirem o que os pesquisadores definem como “personalidade eletrônica” (*the electronic personaty*), caracterizada: a) pela capacidade de manter um diálogo interno, na busca de respostas para questões que preocupam o indivíduo; b) por um elevado grau de privacidade, como um espaço a partir do qual a pessoa se comunica com outras; c) pela habilidade de trabalhar com as questões emocionais através do texto escrito; d) pela capacidade de criar mentalmente os ambientes onde vivem os parceiros do diálogo eletrônico; e) pela habilidade de criar o senso de presença *on-line* através da personalização da comunicação.□

Para tanto – segundo, ainda, os autores – as pessoas criam um ambiente virtual que

permite a emergência de sua própria personalidade eletrônica. Os indivíduos introvertidos seriam mais aptos a criar ambientes virtuais, devido a sua tendência reflexiva, mais voltada para o mundo interior que para *performances* externas. É notadamente mais confortável para uma pessoa introvertida que para outra extrovertida gastar tempo processando informações antes de dar uma resposta a uma dada questão. O fato não impede, contudo, que outros tipos de personalidade se adaptem ao novo ecossistema.

Em função da realidade que se cria, até mesmo o conceito de *information super-highway*, atributo da Internet, mereceria ser totalmente revisto, uma vez que, mais que “caminhos”, as “superestradas da informação” representariam espaços de convivência, uma praça eletrônica, onde as pessoas se encontram. Nesse sentido, a tecnologia passaria a ser definida pelos serviços que é capaz de prestar às necessidades humanas mais imediatas, como a convivência e o intercâmbio intelectual e emocional (9).

A partir da perspectiva da educomunicação, o ambiente educacional é o que mais favorece a criação de comunidades virtuais, uma vez que, na educação, a busca de informações e os contatos mantidos pelas pessoas envolvidas geralmente perseguem objetivos muito bem definidos, sendo que a abertura para a cooperação já faz parte do ideário de muitas das filosofias de educação em uso. Trata-se do que pode ser definido como *conscious community*, entendida como a comunidade que enfatiza as necessidades pessoais de crescimento e transformação de seus membros, assim como as necessidades básicas do próprio corpo social.□

A redefinição do conceito de comunidade educativa virtual (*virtual conscious community*) aproxima ainda mais a “educação” da “comunicação”. Fica cada vez mais claro que o crescimento da Internet e de sua incrível popularidade tem provocado um significativo impacto na maneira como vivemos e construímos comunidades. As descobertas nos campos social e científico juntamente com os avanços tecnológicos acabaram dando-nos diferentes perspectivas com relação às possibilidades

9 “Our technology has helped to create a new form of social interdependence enabling news communities to form wherever communication links can be made” (Gerbem, 1991, p. 213).

de interação. Vivemos em comunidades e buscamos comunidades e isso somente pode ser feito através da comunicação. E no caso das comunidades virtuais, através da comunicação eletrônica. Sem comunicação não há comunidade presencial. Sem comunicação eletrônica não há comunidade virtual. Sem comunicação de qualquer natureza, não há educação possível. □

3.6. O conflito e a “gestão comunicativa”

As experiências de Palloff e Pratt demonstram que as comunidades virtuais seguem caminho semelhante ao percorrido pelas comunidades presenciais: elas se formam (*forming*), criam normas (*norming*), entram em conflitos (*storming*), se desenvolvem (*performing*) e se reestruturam (*adjourning*). Os autores chamam a atenção para o fato de que os conflitos são necessários para consolidar tais comunidades, pois possibilitam que as pessoas se posicionem e busquem elementos de conciliação de seus interesses. Advertem que os conflitos são mais comuns do que à primeira vista poderiam parecer (10). Por outro lado, vêm grandes facilidades para a resolução de tais conflitos, especialmente quando as normas e os procedimentos para a solvência de conflitos tiverem sido previamente estabelecidos com clareza. □

Outro benefício dos conflitos é o auxílio que prestam ao próprio processo de aprendizagem (11). Na verdade, os conflitos são mais facilmente resolvidos quando a comunidade virtual sente segurança em seu processo de comunicação. Quando os participantes de um curso *on-line* percebem que a comunicação é efêmera e utilitária facilmente se desmotivam. Se, ao contrário, percebem que existe empenho e compromisso, nela se envolvem e a praticam sem restrições. □

A proposta de Palloff e Pratt para a educação a distância é, portanto, “educativa” e “construtivista”. Enfatiza o

senso de participação, o pleno uso dos recursos tecnológicos da informação, a autonomia dos sujeitos, o espírito de iniciativa, o pensamento crítico, o diálogo colaborativo e o compromisso com o crescimento conjunto de todos os membros da comunidade virtual. Para tanto, o papel do professor ou instrutor é essencial. Levando em conta que este professor ou instrutor já tenha dado sua contribuição na preparação e lançamento do curso *on-line*, cabe-lhe, durante seu desenvolvimento, agir como um educador ou um “gestor de processos comunicativos”, incentivando a participação de todos e promovendo ambientes de descontração que, em certas circunstâncias, levará desvios de atenção em relação aos conteúdos específicos dos cursos, sempre úteis se o objetivo for permitir a permanência do interesse de todos no processo de aprendizagem. Trata-se do que os autores norte-americanos denominam como a abertura de espaços para assuntos de interesse pessoal, como as celebrações e as anedotas (*personal issues in on-line courses*). Em outras palavras, defendem que a formação da comunidade é tão importante quanto a distribuição e o tratamento dos conteúdos próprios de cada curso. □

4. O EDUCOM.TV: EMOÇÃO E RACIONALIDADE OPERATIVA

As reflexões possibilitadas pela obra de Palloff e Pratt nos permitem uma avaliação ainda que preliminar do projeto Educom.TV. O que é permitido concluir de um programa ainda em desenvolvimento diz respeito à intencionalidade do projeto, sua originalidade e a uma avaliação dos esforços no sentido de criar uma comunidade virtual regida pelo envolvimento emocional num projeto comum, mais que pela burocracia do cumprimento de regras de ensino/aprendizagem predefinidas em manuais de educação *e-learning*. □

Dentro desse limite, destacamos alguns pontos. □

10 “There is greater potential for conflict to emerge in electronic discussion than in face-to-face discussion due to the absence of verbal, facial, and body cues and to difficulty in expressing emotion in a textual medium” (Palloff & Pratt, 1999, p. 27).

11 “In the on-line learning community, conflict contributes not only to group cohesion but to the quality of the learning outcome” (Palloff & Pratt, 1999, p. 28).

4.1. A introdução do conceito de “educomunicação” na pauta do ensino público

O curso de aperfeiçoamento sobre a Linguagem Audiovisual na Escola – uma Ação Educomunicativa surgiu, como vimos, de uma resposta a um convite da Gerência de Informática Pedagógica (GIP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no sentido de que o NCE coordenasse a implantação, para um grupo de dois mil professores da rede estadual, do curso “A TV e os Desafios de Hoje”, criado e implementado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC e pela UniRede. O projeto já vinha desenhado em sua estrutura e em seus materiais de apoio. Exigia das universidades públicas envolvidas que contratassem e treinassem o pessoal, que disponibilizassem um laboratório para o trabalho da equipe dos tutores e que prestassem contas junto à UniRede do desempenho dos estudantes. Para tanto, eram fornecidos três cadernos com os conteúdos temáticos, além de três vídeos. □

Após examinar a proposta, o NCE concluiu que um envolvimento do Núcleo de Comunicação e Educação da USP somente se justificaria caso houvesse a possibilidade de se rever os referenciais teóricos e metodológicos do projeto original. Em vez de tecnologias da educação, educomunicação; em vez de TV, linguagem audiovisual. Em vez de simplesmente monitorar a leitura dos textos pré-selecionados e a realização dos exercícios aí sugeridos, a produção de novos subsídios que os viessem complementar, levando em conta as competências dos orientadores e dos tutores envolvidos no processo. Em vez de um curso exclusivamente a distância, um curso semipresencial, garantindo-se, ao menos, um seminário que reunisse os cursistas com seus orientadores e tutores, para confrontos de idéias e superação de possíveis equívocos produzidos por tutores e/ou cursistas ao longo do processo de estudo *on-line*. □

Não que o NCE fizesse críticas ao texto disponibilizado pela UniRede. Ao contrário, julga-o pertinente e de alto nível. A questão estava no processo a ser adotado: a educomunicação exige um envolvimento pleno de educadores (no caso, a equipe do NCE) e educandos (no caso, os professores da rede pública) no processo de produção do conhecimento e não somente uma apreensão de conhecimentos dados. Por outro lado, o próprio conceito de educomunicação, ausente do projeto original do governo federal, necessitava ser testado no espaço educativo público, mediante a contribuição de um grupo significativo de docentes dispostos a dialogar com a Universidade de São Paulo, gerente do curso. □

4.2. O conceito da educomunicação no planejamento e na administração do curso

O projeto adotou o conceito de educomunicação para definir seus procedimentos internos, quais sejam: a relação entre os

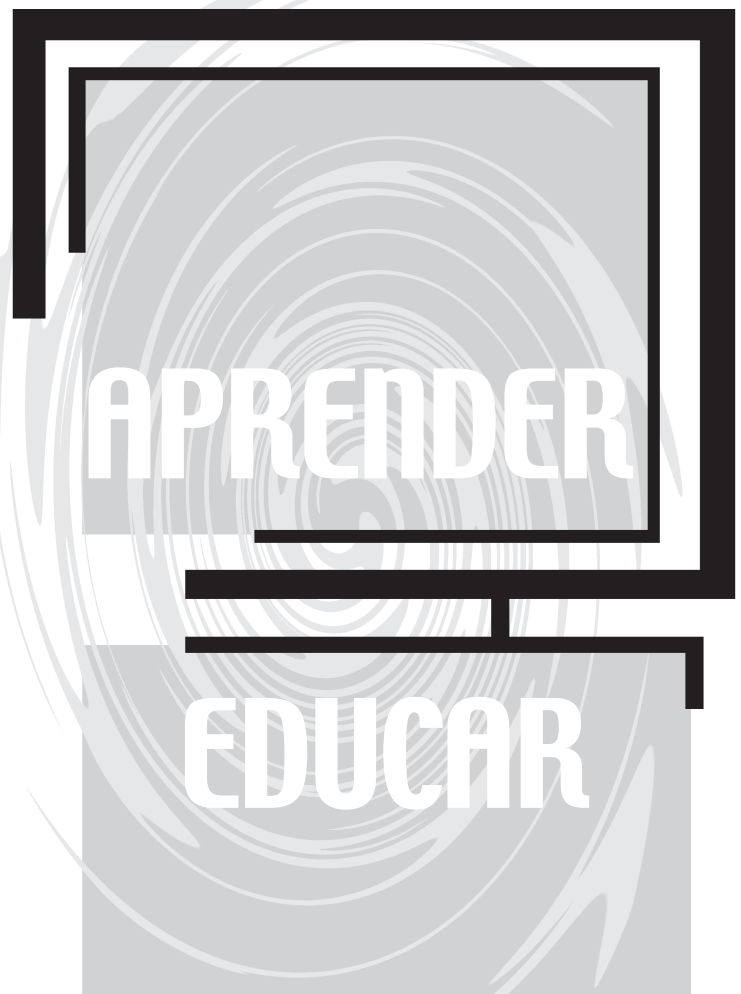


membros da equipe, entre os dirigentes do curso e a empresa encarregada de produzir o *site* do projeto e, finalmente, a relação entre os próprios cursistas.□

A relação entre os membros da equipe obedeceu a uma hierarquia de competências. A supervisão geral do coordenador do NCE ficou sob a responsabilidade de um especialista em gestão de processos comunicacionais em espaços educativos; a coordenação educacional, nas mãos de três docentes reconhecidos por suas pesquisas nas áreas do audiovisual na educação, da análise sociológica e estética da produção midiática e da pesquisa em torno da relação comunicação/educação. Trabalhando em equipe, as competências puderam ser socializadas e referendadas nos textos disponibilizados aos alunos, bem como nas orientações dadas aos tutores e à equipe operacional. Um esquema de reuniões periódicas (três horas semanais de reuniões conjuntas de toda a equipe e outras três de reuniões dos tutores com os professores orientadores para discutir o relacionamento tutores/cursistas) facilitou correção de rotas e um maior aproveitamento do tempo empregado pelos tutores em suas atividades *on-line* (em média, 12 horas semanais).

Merece destaque a construção compartilhada dos conteúdos. A partir de proposta inicial aprovada pela GIP e que consta no contrato de prestação de serviços, a equipe envolvida distribuiu as tarefas de produção dos conteúdos. Cada um dos dez tópicos foi elaborado por um grupo de trabalho constituído por um dos professores orientadores e um grupo de tutores. Uma vez elaborados, os conteúdos de cada tópico eram submetidos à apreciação de toda a equipe dos 35 tutores, bem como à equipe operacional, nas reuniões semanais, ocorridas às segundas-feiras pela manhã.□

A relação entre os administradores dos conteúdos e a área do *web designer* evitou repetir o usual esquema de trabalho isolado e competitivo. Desde o início, ficou estabelecido que a plataforma Web seria construída em conjunto pelos produtores dos conteúdos e pelos projetistas do sistema de suporte. Os *web designers* partici-



pam das reuniões semanais dos orientadores e tutores e as decisões são tomadas em conjunto. Nesse sentido, houve necessidade de negociações prévias, tendo a empresa WWbusiness decidido enfrentar o desafio de construir e, eventualmente, modificar e aperfeiçoar uma plataforma nos moldes solicitados pela equipe de tutores.□

A relação entre os tutores e os cursistas foi marcada pela cordialidade de quem convida visitantes a adentrar seu espaço, constituído pela sala de aula virtual. Evitou-se a questão fechada. Na correção dos exercícios e no bate-papo do fórum, o tutor jamais poderia dizer que o professor/cursista estaria “errado”. Respostas inadequadas eram vistas como incompletas e sobre elas se trabalhava na busca de informações complementares. Como consequência, houve cursistas que chegaram a refazer um único exercício até sete vezes (a média,

contudo, permaneceu em três vezes). E, em cada uma das revisões, novas visitas aos textos motivadores eram requeridas ou pesquisas complementares eram solicitadas. Tal procedimento acabou causando um grave problema de fluxo de mensagens no *site*, tomando muito tempo dos tutores.

4.3. Os encontros presenciais

Todos os 2.240 cursistas tiveram a oportunidade de participar de um momento presencial quando puderam dialogar com colegas, os representantes da Secretaria de Educação e a equipe do NCE-ECA-USP. Os seminários, com duração de 32 horas, realizados sempre em Águas de Lindóia, foram marcados pela surpresa do encontro entre os cursistas e seus respectivos tutores, em geral mais novos, mas suficientemente embasados para a tarefa que exerciam, levando em conta que predominavam entre eles mestrandos e doutorandos da ECA. Questões teóricas e metodológicas foram abordadas. Foram promovidas palestras, *workshops* e oficinas, dirimindo-se dúvidas e garantindo a motivação dos cursistas para que chegassem ao final da experiência com uma bagagem teórico-metodológica suficientemente ampla que lhes permitisse elaborar planos de trabalho para suas escolas. □

Duas questões teóricas dominaram os debates durante os encontros presenciais: o conceito de educomunicação e suas implicações para a vida cotidiana das escolas e a natureza midiática da sociedade contemporânea, levando os cursistas a se perguntarem sobre os melhores caminhos a seguir para integrar a linguagem audiovisual em suas práticas educativas. □

Após os encontros presenciais, a intensidade das trocas *on-line* entre os cursistas e os tutores melhorou em qualidade. As perguntas mais frequentes que chegavam aos tutores eram: “haverá continuidade para o curso?”. Ou: “o *site* permanecerá aberto aos antigos cursistas quando o projeto for encerrado?”. □

4.4. Tôdeolho.TV

A resposta do NCE veio através de outro projeto, o Tôdeolho.TV, um *site* aberto experimentalmente a 35 escolas que apresentaram condições técnicas e motivação suficiente, permitindo que grupos de 10 estudantes de cada unidade de ensino pudessem iniciar um trabalho de observação da televisão brasileira, dialogando com seus colegas das outras escolas envolvidas através de jogos e de fóruns, sempre acompanhados e orientados por seus próprios professores (todos cursistas do Educom.TV) e por monitores do próprio Tôdeolho.TV. Estava, dessa forma, franqueado o caminho para que os cursistas colocassem em prática alguns dos conceitos trabalhados no curso, integrando aos seus processos de aprendizagem os seus próprios alunos. O projeto Tôdeolho.TV encontra-se em pleno desenvolvimento, permitindo aos estudantes da escola pública um contato mais próximo com a linguagem audiovisual. □

5. CONCLUSÃO

As suspeitas de alguns pesquisadores do NCE – alimentadas por certo *marketing* educativo comandado por empresas interessadas em lucro rápido e fácil e por certa petulância muito freqüente nos meios que desenvolvem projetos na área – de que a educação a distância poderia representar um perigo para um processo construtivista de educação de qualidade puderam ser superadas através do exercício representado pelo curso de aperfeiçoamento *on-line* denominado Educom.TV. Os dados aferidos ao longo do processo de preparação e realização do projeto serão estudados pelos pesquisadores do NCE nos próximos anos, permitindo que novas experiências possam ser realizadas. Uma primeira hipótese parece, contudo, estar comprovada: o conceito de educomunicação é um caminho viável de ser percorrido pelos que desejam rever suas práticas educativas.

BIBLIOGRAFIA

- BRAHLER, Jaime & JOHNSON, Emily. "Pedagogy: a Primer on Education Theory for Technical Professionals", in *Online Learning Resource*, vol. 2, 1999 (<http://www.microsoft.com/education/hed/online>).
- DERTOUZOS, Michael. *O que Será, como o Novo Mundo da Informação Transformará Nossas Vidas*. Tradução de Celso Nogueira. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- GERBEM, K. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York, Basic Books, 1991.
- GIROUX, H. *Teachers as Intellectual: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1988.
- HARPER, Christopher. *And That's the Way It Will Be. News and Information in a Digital World*. New York, New York University Press, 1999.
- HARRIS, Richard Jackson. *A Cognitive Psychology of Mass Communication*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- LITWIN, Edith. "As Mudanças Educacionais: Qualidade e Inovação no Campo da Tecnologia Educacional", in Edith Litwin (org), *Tecnologia Educacional, Política, Histórias e Propostas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- LOUNSBERY, Richard. "New Features for Learning Management Systems", in *IMS*, Global Learning Consortium, Inc. (<http://www.imsproject.org/feature/lms/lms.html>).
- MAGGIO, Mariana. "O Campo da Tecnologia Educacional: Algumas Propostas para a sua Reconceitualização", in E. Litwin (org.), *Tecnologia Educacional, Política, Histórias e Propostas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p. 12.
- NEGROPONTE, Nicholas. *Being Digital*. New York, Alfred Knopf, 1995.
- OKRENT, Daniel. "Raising Kids Online. What Can Parents Do?", in *Times*, 10/5/1999.
- PALLOFF, Rena & PRATT, Keith. *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.
- POSTMAN, N. *Technology. The Surrender of Culture to Technology*. New York, Knopf, 1993.
- SCHAUN, Angela. "Educomunicadores como Agentes de Transformação: uma Perspectiva Ética da Inter-relação Comunicação/Educação", in *Mídia & Educação*, Brasília, MEC, 2000, pp. 19-21.
- SOARES, Ismar de Oliveira. "Comunicação/Educação: a Emergência de um Novo Campo e o Perfil de seus Profissionais", in *Contato, Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, ano I, nº 2, Brasília, 1999, pp. 19-72.
- _____. "Educomunicação: um Campo de Mediações", in *Comunicação & Educação*, ano VII, nº 19, São Paulo, ECA-USP/Editora Segmento, set.-dez./2000, pp. 12-24.
- _____. "Educomunicación: Comunicación y Tecnologías de la Información en la Reforma de la Enseñanza Americana", in *Diálogos de Felafacs*, nº 59-60, Lima, Peru, octubre/2000b, pp. 137-52.
- _____. "La Comunicación/Educación como Nuevo Campo de Conocimiento", in Carlos Eduardo Valderrama, *Comunicación-Educación, Coordinadas, Abordajes y Travesías*. Bogotá, Universidad Central, 2000c, pp. 27-47.
-