

MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO E O CURRÍCULO COMO PRÁTICA CULTURAL

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Resumo

Refletir sobre a mídia-educação no ensino significa situar o problema de sua curricularização, uma vez que tal perspectiva pode acontecer de diversas formas: disciplina autônoma, currículo transversal, núcleos temáticos e outras possibilidades ligadas às práticas culturais midiáticas. Em um momento em que se discute a presença e difusão cada vez maior das tecnologias da informação e comunicação na escola, a formação de professores não pode deixar de refletir sobre as possibilidades de mediação educativa que isso implica. Afinal, o acesso à cultura digital propicia diferentes formas de interação das pessoas entre si, com a tecnologia e com a informação configurando outras formas de produção e socialização de conhecimentos. Ao enfatizar a urgência de as escolas e os sistemas educativos prestarem atenção às transformações dos modos de ler, interpretar e produzir cultura propiciado pelas mídias, este texto pretende contribuir com a discussão a respeito do descompasso entre a forte presença das mídias no cotidiano e na cultura das crianças e dos jovens e sua quase ausência na formação de professores e no currículo escolar.

Palavras-chave: mídia-educação, currículo como prática cultural, escola, formação

Abstract

Reflecting on the implementation of media education means addressing the problem of its incorporation in the curriculum, since this perspective can be adopted in different ways: independent subject, transverse curriculum, thematic nuclei, and other possibilities related to media practices. In a moment when the increasing presence and diffusion of information and communication technologies (ICT) in schools is being largely discussed, a reflection on the new possibilities of intervention must be part of the teachers training. After all, the access to digital culture promotes different forms of interaction among people, and both technology and information consist on other forms of knowledge production and sharing. By emphasizing the need of schools and education systems to give attention, as soon as possible, to the changes brought by the new ways of reading, interpreting and produce resulting from different forms of media, this paper intends to contribute to the discussion on the disparity between the strong presence of the media in the culture and daily life of children and adolescents and its infrequency in both the teachers training and the school curriculum.

Keywords: media education, curriculum as a cultural practice, school, training

1. A educação e a mídia

Ainda que seja considerado lugar comum afirmar que os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias e que elas exercem o papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla modificando as interações coletivas, não parece ser demais enfatizar a importância de a educação abordar as grandes transformações sociais, econômicas, científicas, artísticas, afetivas e relacionais propiciadas pelas tecnologias nos últimos anos. Essa correlação de forças não apenas participa do modo como as pessoas lidam com as realidades da vida, como também sugere a emergência de novas questões existenciais, novos problemas e novas práticas educativas com seus métodos e conteúdos em constante tensão entre as necessárias continuidades e rupturas.

Entender as mídias como um processo de mediação implica reconhecer que há uma tensão entre o tecnológico, o industrial e o social, enfatiza Silverstone (2005). Considerando que a demanda da sociedade nem sempre é a mesma da educação, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade atual está cada vez mais presente na formação de professores. Ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está plena de informação, o acesso a ela é altamente fragmentado e este aspecto vai-se tornando uma característica que determina a qualidade das interações entre sujeito e informação, e consequentemente na construção do conhecimento.

Na medida em que muitos professores não possuem um capital cultural para selecionar os estímulos fragmentados e descontínuos, a formação inicial e continuada pode contribuir para problematizar tais questões. Isso requer uma reflexão sobre a relação entre a mídia, a comunicação, a tecnologia, a educação e as políticas públicas e socioeconômicas mais amplas. Neste sentido, criar condições para o desenvolvimento de uma competência midiática na formação envolve a discussão sobre apreciação, recepção e produção responsável no sentido de uma mediação sistemática que contribua com uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias. Afinal, a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da linguagem, mas novas formas de interação a serem problematizadas no currículo escolar.

Há tempo que pesquisadores do campo da educação e comunicação, tais como Bazalgette, Gonet, Rivoltella, Belloni e outros enfatizam a necessidade de o currículo da formação de professores não apenas contemplar a comunicação, a mídia e a tecnologia mas que estas sejam estudadas, praticadas e aperfeiçoadas no sentido de uma relação emancipatória com as mídias. Quando argumentamos que a comunicação deve estar presente na formação do professor, estamos nos referindo a um trabalho de mídia-educação, entendida como a possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva. Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (Fantin, 2006).

Uma concepção ecológica de mídia-educação, que implica diferentes usos e formas de apropriação de todos os meios na educação, dos tradicionais aos contemporâneos, também considera os novos desafios na complexidade da sociedade contemporânea. Sociedade esta que tem sido caracterizada como sociedade da informação, do conhecimento e “multitela” (Pinto 2005, Rivoltella, 2008), visto que além das telas clássicas do cinema, da televisão e do computador, estão a dos celulares, a dos videogames e a dos tablets interpelando sobre os novos modos de ver, saber e habitar no mundo digital.

A mobilidade, portabilidade e a conectividade dessas novas formas permitem maior autonomia em relação aos consumos midiáticos e a interatividade provocada pelos “novos meios” promove outros tipos e práticas de consumo. Se em relação às mídias tradicionais o problema que se colocava à educação era o de evitar o consumo passivo, hoje, com a Internet e os celulares, a questão que se coloca é a de educar não só para o consumo responsável, mas para uma produção responsável (Fantin e Rivoltella, 2010). Através da interatividade que estas mídias propiciam, a comunicação acontece entre pessoas e não só com conteúdos, e as pessoas não são apenas destinatárias de informações, mas também produtoras e autoras de conteúdos que compartilham com outros usuários.

A preocupação com a mudança na ênfase da leitura crítica para a produção criativa tem sido cada vez mais problematizada no campo da mídia-educação (Buckingham, 2005, Rivoltella, 2007). Se tal questão implica uma mudança de paradigma da mídia-educação ainda é cedo para afirmar, pois apesar de não haver consenso entre os pesquisadores, há quem fale em uma *New Media Education*, pensada a partir de novos aparatos conceituais e de novas estratégias diante “nova cultura” do mundo digital.

Ao discutir a cultura das mídias, Kellner (2001) faz uma instigante suposição a respeito de como poderemos ser vistos por pesquisadores e historiadores no futuro: como uma era retrógrada em que as pessoas ainda não se tinham ajustado às novas tecnologias, pressionadas pelos novos meios de comunicação e ainda sem terem aprendido a governar-se e a controlar a tecnologia e a mídia. Como uma provocação, o autor diz que as futuras gerações certamente rirão da pretensão de sermos “esclarecidos e modernos”.

Ao destacar a “tecnicidade midiática” como dimensão da cultura, Martin-Barbero (1998, 2004) enfatiza que a escola pode inserir-se nos processos de mudança que atravessa nossa sociedade. Para ele, a escola precisa interagir com os campos da experiência em que as mudanças ocorrem, situando a desterritorialização das identidades, a hibridação da ciência e da arte, das literaturas escritas e audiovisuais, e a reorganização dos saberes a partir dos fluxos e das redes que mobilizam o intercâmbio de informação hoje.

Para o autor, perguntar o que significa *saber e aprender* em uma sociedade baseada na economia informacional, em que os imaginários comunicacionais mobilizam redes que inserem o local no global instantaneamente, significa perguntar pelos deslocamentos epistemológicos e institucionais. Segundo ele, tais deslocamentos exigem novos dispositivos de produção e apropriação cognitiva que se situam na interface entre as diversas telas que fazem parte de nossa vida e redimensionam os saberes.

Refletir sobre a reorganização de saberes instantâneos e descontínuos provindos das mídias, sugere pensar em sua presença no ensino não só a partir das práticas educativas e

sociais, mas a partir de sua inserção na organização curricular.

A mudança ou relativização do paradigma dominante e as novas formas de organização do trabalho provocam alterações importantes na relação pedagógica em todos os níveis de escolaridade, tanto nos modos de ensinar e aprender como nos conteúdos disciplinares (SODRÉ, 2002, p.96).

Considerando que as transformações nos modos de ensinar e aprender estão ligadas à concepção de formação, há que discutir como elas estão contempladas no currículo escolar na perspectiva da reflexividade que exige a nova ordem sociocultural. Neste quadro, os cursos de formação inicial não estão preparando os professores para atuarem nesse contexto de mudanças nem para entenderem como as mídias e as tecnologias operam ou podem operar na prática pedagógica. Tal problema se agrava em relação à presença das tecnologias digitais no ensino, pois ainda estamos compreendendo suas especificidades nas propostas de formação que envolve inserção, vivência e análise das diferentes formas de uso e apropriação das tecnologias nos processos didático-pedagógicos. A esse respeito, Bonilla afirma que “os tradicionais modelos de formação de professores não conseguem abarcar as possibilidades abertas pelas redes digitais, especialmente o contexto da chamada Web 2.0” (2011, p.59). NO entanto, ela destaca que alguns grupos estão construindo alternativas frente a tais desafios e que estas precisam ser discutidas para fortalecer e contribuir com os processos de formação de professores.

Nessa mesma direção, Lo e Clarke (2010, p.146) analisam a inserção de uma disciplina sobre Novos Letramentos num curso de Bacharelado em Língua Inglesa na Universidade de Hong Kong. A partir de uma comunidade de práticas sobre os processos de ensino e aprendizagem e do potencial das tecnologias digitais, elas discutem diversas possibilidades a respeito de como o currículo pode implementar caminhos multimodais, participativos e colaborativos na formação de professores no contexto da cultura digital.

2. Currículo como prática cultural

Ao refletir a respeito dos novos modos de ser e estar na sociedade contemporânea, alguns estudiosos enfatizam que estamos vivendo uma verdadeira *mutação tecnológica* e uma “revolução cultural”. Stuart Hall (1997) considera que essas transformações possuem uma “centralidade da cultura” e indica a forma como a cultura penetra em cada espaço da vida social contemporânea mediando tudo e proliferando-se em todos os ambientes.

Entre tensões e conexões presentes nas fronteiras fluidas da economia, política e cultura,

a cultura não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior (HALL, 1997, p.23).

O autor enfatiza a necessidade de as Ciências Sociais darem à cultura uma centralidade substantiva e um peso epistemológico que ela merece, diferenciando tais aspectos:

Por “substantivo” entendemos o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. Por “epistemológico” nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a “cultura” é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo (HALL, 1997, p.16).

Diante dessa possível reconceitualização das relações entre cultura, economia e política, muitas são as possibilidades de refletir sobre as conexões entre cultura e educação e seus processos simbólicos e discursivos.

Para diversos estudiosos da educação, as construções teóricas e os posicionamentos políticos que permeiam tal relação inscrevem-se no campo do currículo, que pode ser definido como “um campo em que estão em jogo múltiplos elementos implicados em relação de poder, sendo a escola e o currículo territórios de produção, circulação e consolidação de significados” (COSTA, 1999, p.37).

No entanto, tal definição não se restringe a uma visão linear de que o currículo é cultura porque a escola trabalha com o conhecimento. O currículo “é cultura e, portanto, a escola trabalha com a cultura, mas quebra as fronteiras estabelecidas entre ambos, mostrando que o currículo é um terreno privilegiado da política cultural” (OLIVEIRA e DESTRO, 2007, p.7). Diante dos deslocamentos de conteúdos e valores nas práticas curriculares, as autoras sinalizam a reconstrução do conceito de currículo situando-o como prática cultural.

Considerar o currículo como prática cultural implica entendê-lo como produção de sentidos e significados. E os significados, são “subjettivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão *objetivamente* presentes no mundo contemporâneo – em nossas ações, instituições, rituais e práticas”, diz Hall (1997, p.24).

O currículo não é apenas veículo de algo a ser transmitido, mas arena política e terreno em que se cria e produz cultura. E se entendermos o currículo como produção e política cultural, “os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão”(MOREIRA e SILVA, 1995, p.28).

Ao analisar questões antigas e emergentes do currículo, parece lugar comum destacar as relações de poder, o currículo oculto, a disciplinaridade, a produção de identidades sociais e individuais, as novas tecnologias e seu papel na transformação dos conteúdos e formas da produção-transmissão do conhecimento, bem como as modificações na forma de conceber a linguagem, etc. Algumas dessas questões têm sido incorporadas à teorização do currículo criticamente.

Entender o currículo como prática cultural significa considerar o conjunto de experiências no contexto escolar que envolve um sistema de valores, comportamentos e

conhecimentos, e não apenas relações entre formas e conteúdos a assimilar. Nessa perspectiva, o currículo envolve todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos podem ter pelo fato de estarem sendo escolarizados. Entender o currículo como cultura real que surge de uma série de processos e interações sociais leva à necessidade de analisar outras questões, como a linguagem dos professores e os materiais utilizados, não apenas porque são mediadores da cultura na escola, mas porque são artífices do que se apresenta como cultura a professores e alunos, e que por sua vez propiciam diversos tipos de relações e interações entre eles e com a cultura mais ampla, destaca Sacristan (1995).

No entanto, por mais óbvio que pareça, ainda é necessário enfatizar que a cultura na escola deve ser articulada com significados prévios, e talvez ocultos, que os alunos trazem e que formam a sua bagagem de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora dela. Conhecer as idéias que os estudantes trazem acerca da vida, dos povos e suas relações, pode ser um parâmetro para entender as diferentes manifestações das culturas atuais. Saber os repertórios que eles trazem do cinema, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e da Internet é fundamental, não só como ponto de partida para ancorar os conhecimentos sistematizados e ampliar este capital cultural, mas sobretudo para relacionar com as competências multimídias construídas em contextos de uso que compõem seu currículo extra-escolar.

Muito de nossa cultura hoje é imaterial, ou seja, os conhecimentos são produzidos sobre questões mediadas pelos meios e por sua representação. Assim, grande parte daquilo que conhecemos, conhecemos mais pela experiência mediada do que pela experiência direta. Considerando as distâncias entre os que têm acesso às tecnologias e os que não têm, grande parte da experiência cultural de estudantes e professores provém do repertório das mídias tradicionais, das imagens em movimento dos programas de televisão, dos filmes, e mais recentemente, das mídias digitais a partir das ferramentas da web 2.0, e o currículo como prática cultural pode problematizar tais questões. Como destaca SODRÉ (2002, p.92):

Toda educação hoje nos obriga a levar em conta a mudança crucial na vida das sociedades em consequência de mudanças no modo de acumulação do capital e no modo de relacionamento simbólico com o real, isto é, na cultura. A levar em conta, igualmente, o incremento extraordinário das funções de alocação de recursos e de inovação dos objetos comandados pela tecnologia e pelo mercado. Não há de fato como deixar de reconhecer que as neotecnologias comunicacionais afetaram, nas últimas duas décadas do século XX, a forma de transmissão do conhecimento acadêmico. Tais “afetações” dizem respeito ao advento de um provável novo paradigma de conhecimento.

Dessa forma, procurar entender o que estudantes aprendem a partir de suas interações com os meios, seus usos e costumes, propicia um olhar crítico que pode aprofundar questões ligadas ao desenvolvimento humano, ao conhecimento, às produções culturais e aos espaços da formação no cenário atual.

Neste sentido, é importante ir além da idéia de considerar o vídeo, a televisão, os

filmes, o computador, a Internet, o celular, o mp3 e os tablets apenas como recursos ou aspectos importantes da educação ou como experiências audiovisuais que encorajam as pessoas a falarem sobre elas ajudando-as a serem leitoras e escritoras. Este argumento é válido, mas seu valor é limitado porque é sustentado em uma idéia de educação que se restringe à capacidade de ler e escrever. Para ir além, há que pensar o currículo como um repertório de saberes e competências correlacionadas e integradas a todas as mídias problematizando tanto a ênfase na leitura crítica e produção criativa como outras formas de consumo e práticas culturais. Ou seja, como “um continuum de capacidades correlacionadas a diversas mídias e em relação com a nossa experiência cultural total” (BAZALGETTE, 2005, p.4).

Da mesma forma como esperamos que as crianças aprendam a ler livros, jornal e poesia em diversos meios, consideramos fundamental que o currículo escolar possibilite um trabalho para analisar imagens, notícias, documentários, mensagens publicitárias e para operar com os meios e com as tecnologias da web 2.0 não só para navegar de forma segura, mas para criar, postar e compartilhar conteúdos de maneira responsável. Neste sentido, é importante que além da dimensão teórica, a dimensão instrumental sobre o uso de ferramentas e tecnologias digitais também esteja contemplada de alguma forma no currículo, não só para conhecer suas potencialidades e seus riscos, mas para conhecer e saber usar suas linguagens e seus códigos na perspectiva crítica de uma ampla aprendizagem que é parte essencial na experiência de aprender.

A esse respeito, a inserção curricular da mídia-educação necessariamente envolve uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos que fazem parte do seu campo disciplinar. Isso significa que ao lado das questões teóricas e conceituais, encontram-se as questões da prática pedagógica, ou seja, em tal inserção curricular os saberes e fazeres mídia-educativos são pensados de forma inseparável. Aliado a isso, a possibilidade de trabalhar com laboratórios e oficinas pode ser tão importante quanto os estudos teóricos para subsidiar a análise das necessidades do contexto em que se pretende intervir. Nesse caso, a reflexão teórico-metodológica sobre a práxis mídia-educativa e seus instrumentos de observação, registro e intervenção em contextos educativos também pode ancorar-se na pesquisa aplicada (Van der Maren, 2003). O caráter teórico-prático que a disciplina pode assumir, busca superar a visão de uma proposta curricular pautada apenas num quadro teórico de referências que tem se mostrado insuficiente para lidar com as demandas da prática pedagógica no campo da mídia-educação.

Tais conhecimentos teóricos e práticos hoje fazem parte da construção de uma cidadania instrumental e de pertencimento, e significam a oportunidade de produzir outras formas de expressão e representação da cultura como condição de participação e cidadania, diz Rivoltella (2008, p.51). Para tal, a mídia-educação é mais que uma alternativa necessária e urgente para educar diante das novas formas culturais, é um âmbito formativo fundamental para a educação. No entanto, como ela ainda está ausente em muitas propostas e programas educativos, é tarefa do currículo abordar a questão da mídia-educação adequadamente, diz Moreira. (1998, p.47).

Ao investigar diversos aspectos que tratam da formação de professores no Brasil, Gatti

e Barreto (2009, p.118-152) destacam a quase inexistência de disciplinas sobre tecnologias nas licenciaturas de diversos cursos no país. Elas destacam que nos cursos de Pedagogia sua presença se restringe a 0,7% das disciplinas obrigatórias e 3,2% das disciplinas optativas. Nos cursos de Letras e Ciências Biológicas, apenas 0,2% entre as obrigatórias; nos cursos de Matemática, 1,6% entre as disciplinas obrigatórias e 2,0% entre as optativas.

Tais dados demonstram o imenso desafio que a temática da inserção curricular da mídia-educação significa na formação de professores, ainda que algumas experiências nesse sentido têm sido desenvolvidas a partir de diferentes perspectivas de inserção curricular, como veremos a seguir.

3. A inserção da mídia-educação no currículo: disciplina autônoma, currículo transversal ou transdisciplinar, núcleos temáticos e educação integrada

Ao analisar os diferentes programas que constituem referências de educação para as mídias em diferentes países, é possível destacar o mérito de eles ressaltarem que “as mídias dizem respeito à escola” (GONET, 2004, p.50). Assim, em diferentes contextos socioculturais que a mídia-educação vem se construindo nas diversas instâncias da prática social, ela vai assumindo contornos diferenciados conforme o país e a cultura em que se insere, tendo como aspecto comum, sua ligação com a escola.

Quando argumenta sobre a questão da inserção curricular da mídia-educação, Gonet se pergunta sobre “o que significa exatamente uma disciplina”(2004, p.47), e situa sua história em diferentes concepções de ensino e em diferentes programas de educação para as mídias. Conhecer certas experiências permite discutir e redefinir o papel da mídia-educação no currículo escolar e nos programas de educação.

Ao considerar a apropriação dos diferentes textos midiáticos na prática pedagógica como um conjunto complexo de operações que implicam um papel ativo do sujeito, a mídia-educação no currículo da formação de professores pode ir além do sentido instrumental e da análise das práticas de produção, consumo e recepção. Ela tanto pode ter estatuto disciplinar próprio como pode integrar-se com a Didática e a Prática de Ensino, e com estudos da Filosofia, Comunicação, Semiótica, Arte, relacionando tais conteúdos com a dimensão ética e estética de tais campos.

Na perspectiva escolar, observamos diferentes possibilidades de modelos de inserção da mídia-educação: integração curricular como disciplina autônoma, enfoque curricular com caráter transversal, modelos mistos disciplinares e transversais, além de outras formas de experiências culturais. Fantin (2006, p.53-60) apresenta um panorama a respeito dessa presença curricular em diferentes países considerados referências no mapa atual da educação para as mídias, e destaca diversos aspectos históricos e culturais que repercutem em diferentes contextos de ensino.

No Brasil e em alguns países da América Latina, por sua especificidade na história de luta frente aos regimes ditatoriais, as experiências com mídia-educação assumiram um papel estratégico e de resistência frente ao autoritarismo desenvolvendo-se à margem dos

sistemas educativos oficiais através de projetos de instituições voltadas para educação e cultura popular, principalmente entre as décadas de sessenta e oitenta. Também é reconhecida a contribuição de autores latino-americanos no campo da mídia educação em sua dimensão de prática social e mediação cultural.

Nos últimos anos, apesar do forte investimento na inserção das tecnologias nas escolas, as políticas públicas de formação de professores e a inserção curricular da mídia-educação ainda deixam a desejar em nosso país. Quando não estão ausentes do debate, as propostas de formação de professores a esse respeito têm se revelado ineficazes diante do desafio já mencionado.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) contempla a *educação para as mídias* através dos Parâmetros Curriculares Nacionais com uma proposta que se refere à área de Linguagens e suas tecnologias e à área de Artes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contempla o direito das crianças a uma *educação de qualidade com todas as tecnologias disponíveis através de uma comunicação livre e sem preconceitos*. Por sua vez, o documento de Reorientação Curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia enfatiza que os egressos do curso de Pedagogia devem estar aptos “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2006, item VII do Parecer 3/2006). No entanto, por mais paradoxal que pareça, a inserção curricular da mídia-educação não é proposta em tal documento.

Ao mesmo tempo em que verificamos uma insignificante presença de disciplinas sobre mídias e tecnologias nos cursos de licenciatura (Gatti e Barreto, 2009), um levantamento a respeito da introdução disciplinar da temática da mídia-educação nos cursos de Pedagogia de conceituadas universidades brasileiras mostra alguns dados animadores. Verificamos que a temática da mídia-educação está contemplada como disciplina obrigatória em grande parte delas, e possui diferentes ênfases, abordagens e terminologias, como por exemplo: *Tecnologias e Educação* (UERJ); *Mídias, Tecnologias e Educação* (PUC-Rio); *Mídias, Tecnologias digitais e Educação* (UFRGS); *Educação e Tecnologias Contemporâneas* (UFBA); *Educação e Comunicação* (UFSC), *Mídias e Educação* (UDESC), *Educação e Tecnologias* (Unicamp); *Educação, Comunicação e Mídias* (UFG), entre outras. A temática também aparece em disciplina optativa-eletiva, como por exemplo, *Mídia e Educação: Um Debate Contemporâneo* (USP), e como disciplina com oferta isolada *Tecnologias digitais, Juventude e Escola* (UFMG)¹.

Ao analisar as ementas de cada disciplina verificamos que estas são diversificadas e que em alguns casos dizem respeito às filiações e fundamentações teórico-metodológicas de cada curso ou grupo de pesquisa vinculado às respectivas instituições. Assim, suas abordagens dizem respeito a diversos enfoques, que envolvem desde um caráter mais teórico e conceitual até um caráter mais operativo e instrumental; havendo também, enfoques de caráter mais pragmático a respeito das implicações pedagógicas e sociais dos usos das tecnologias.

Sabemos que a construção de um currículo é uma disputa de territórios que envolvem

relações de poder e, por vezes, correlações de forças conjunturais que implicam uma busca de consenso. Mas independente de cada contexto histórico das reformas curriculares nos diferentes cursos, nos perguntamos: como a formação inicial está preparando os professores para atuarem com as tecnologias e a cultura digital na prática pedagógica?

Diante de certos descompassos entre universidade e escola, entre as políticas públicas de inserção das TIC nas escolas e as políticas de formação docente, é evidente que a inserção curricular da mídia-educação na formação inicial não dá conta das aprendizagens necessárias a respeito dos usos das mídias e tecnologias em contextos formativos. No entanto, sua ausência agrava ainda mais esse quadro e com isso, o professor busca suprir tal lacuna de diferentes formas: esforço pessoal com familiares e amigos, cursos de extensão, cursos de especialização e formação permanente ou continuada nos locais de atuação, como demonstra a pesquisa de Fantin e Rivoltella (2010 a). No entanto, eles destacam que apesar de os professores buscarem formação alternativa, o uso de tecnologias consolidado no âmbito pessoal contrasta com o pouco uso no âmbito profissional.

Tais considerações evidenciam que a inserção curricular da mídia-educação no Brasil ainda deixa a desejar e o fato de não existir “oficialmente”, seja como disciplina obrigatória ou como tema transversal, faz com que, na maioria das vezes, seja vista apenas como recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber. Isso não apenas reflete certo descompasso em relação ao contexto internacional, como revela as tensões e contradições entre o conteúdo curricular atual e as questões emergentes da cultura contemporânea.

A respeito da inserção das TIC nas práticas pedagógicas, os pesquisadores Karsenti, Villeneuve e Raby (2008) chegam a perguntar se as tecnologias devem mesmo fazer parte de programas de estudo, pois embora haja um retrato promissor de uso crítico e regular por professores no plano profissional, destacam que no contexto canadense apenas pequena parcela de futuros professores usa as tecnologias em sala de aula. Eles assinalam que no Canadá e em diversos contextos da América e da Europa as tecnologias não apenas são parte integrante de escolas primárias e secundárias como também são “uma prioridade para a pedagogia universitária em diversos estabelecimentos de estudos superiores”(p.866), levando-os mudar o foco do olhar: em vez de reafirmar a necessidade de usar as TIC em contexto escolar eles enfatizam que “o debate deve antes focalizar como integrá-las à pedagogia” (p.867).

Nesse sentido, ainda que a discussão sobre a inclusão disciplinar curricular da mídia-educação seja recente no Brasil, experiências desenvolvidas por diversas organizações, escolas, instituições e fundações em parcerias com as universidades têm se destacado nas pesquisas acadêmicas, mas indicam que ainda temos um longo caminho a percorrer. Alguns acreditam que deveria ser proposta a inserção disciplinar da mídia-educação - como disciplina curricular ou currículo transversal -, através de um projeto lei. Outros fazem referência à presença no sistema escolar, como por exemplo o documento “Carta de Florianópolis para Mídia-educação” (2009), que entende a mídia-educação como “um campo interdisciplinar em construção, na fronteira entre a Educação, a Comunicação, a Cultura e a Arte, voltado à reflexão, à pesquisa e à intervenção no sentido da apropriação

crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania”. O documento destaca que a mídia-educação deve estar presente na formação “como parte do sistema de ensino, na atividade dos produtores de mídia, nas empresas de comunicação, e nas organizações da sociedade civil. A educação, assim, justifica-se como instrumento de defesa dos direitos civis e de construção da cidadania”.

Situando como os impactos dos avanços tecnológicos podem ser entendidos no campo da educação, Belloni fala sobre processos, instituições e estruturas simbólicas da sociedade: educação, comunicação, lazer, imaginário e cultura. Ao enfatizar a presença das tecnologias da informação e comunicação na escola, ela propõe “a integração das TIC aos processos educacionais, como eixo pedagógico central” (BELLONI, 2001, p.9). Tal integração é entendida a partir das dimensões indissociáveis de ferramentas pedagógicas e objeto de estudo complexo e multifacetado, e a autora destaca o potencial aglutinador e mobilizador deste objeto de estudo, entendido como “tema transversal”. É no contexto da dimensão “objeto de estudo”, que a autora situa a mídia-educação e enfatiza que a presença curricular da mídia-educação na escola deve ser entendida como um *tema transversal*.

Recentemente, tal questão curricular começou a ser mais discutida a partir de experiências escolares em mídia-educação e de projetos desenvolvidos em escolas públicas e privadas através de diferentes formas de inserção previstas na autonomia escolar. Apesar da diversidade de experiências em mídia-educação no contexto escolar, elas ainda não foram devidamente sistematizadas, pois na maioria das vezes ainda são consideradas “práticas isoladas”, parecem depender mais do interesse e do trabalho de profissionais do que de políticas públicas a esse respeito.

Neste quadro sobre a introdução disciplinar da mídia-educação, é importante destacar que a presença de associações e núcleos de pesquisa ligados a universidades tem desempenhado relevante papel em alguns países, sobretudo diante da resistência epistemológica do sistema escolar e de uma legislação desatenta ou episódica, destaca Rivoltella (2002, p.88-93).

Assim, entendida como campo interdisciplinar, disciplina e movimento, as fronteiras da mídia-educação são fluidas, sendo necessário um entendimento da “dialética entre ciência e movimento, reflexão e ativismo” (RIVOLTELLA, 2002, p.96) para refletir sobre a possibilidade de garantir à mídia-educação uma legitimidade epistemológica e discutir a dimensão de prática social, de campo e perfil disciplinar. A exigência de um posicionamento, o desenvolvimento da auto-reflexão e a determinação em compreender a respeito dessa área de saber e intervenção em diversos contextos, tanto como práxis educativa com campo metodológico e de intervenção didática e como instância de reflexão teórica, nos leva a problematizar alguns entendimentos da inserção curricular da mídia-educação na escola e nos sistemas de ensino.

Ao analisar a pesquisa teórica sobre a mídia-educação numa perspectiva metateórica, Rivoltella (2005) destaca os posicionamentos disciplinares da mídia-educação. Refletindo sobre as teorias descritivas e prescritivas dos modelos curriculares, o autor discute a mídia educação na perspectiva de *disciplina*, de um *currículo transversal* e como *educação integrada* (2007).

A proposta de um currículo disciplinar para a mídia-educação ou a construção de um *percurso disciplinar e autônomo* mas em articulação e conexão com outras disciplinas foi amplamente desenvolvida nos países anglófonos. Seja inserindo o trabalho didático em relação às mídias na disciplina de língua materna, ou numa disciplina específica “Estudos da Mídia”. Entre os aspectos positivos desta perspectiva, Rivoltella destaca que a ocupação de um espaço próprio no âmbito da disciplina curricular garante uma relevância didática e evita o risco de ser entendida apenas como atividade “para-curricular”. Por outro lado, ele salienta que a abertura crítica, própria de um trabalho educativo com as mídias, pode ser comprometida pelo caráter escolarizante e programático presente em certas disciplinas. Além disso, há o risco da intervenção mídia-educativa da escola limitar-se apenas ao tempo-espaço curricular na qual está planejada.

Se por um lado a escolha disciplinar permite maior organicidade na intervenção mídia-educativa, sua difusão capilar extensiva a um currículo no território nacional necessita da figura de um professor/profissional responsável por este ensino. Por outro lado, a “potencialidade emotiva” de curiosidade e atração que a mídia-educação geralmente provoca pode diminuir quando tal dinâmica for transformada em uma atividade de rotina disciplinar.

A hipótese de um *currículo transversal* – perspectiva transdisciplinar que expande, dispersa e dilui objetivos, conteúdos e atividades de educação para as mídias no interior de outras disciplinas - é defendida por diversos pesquisadores da área, pois evidencia a importância de trabalhar a mídia-educação em todo o currículo. Por outro lado, com o fato de não ter uma disciplina dedicada às especificidades e atividades de mídia-educação corre-se o risco de descontinuidade nos trabalhos ligados a sua especificidade.

A transversalidade do currículo requer um esforço notável dos professores no sentido de colegialidade e da interdisciplinaridade, evidenciando a exigência de uma boa coordenação. São atenções que nem sempre são fáceis de conseguir no interior de uma tradição escolar construída sobre as disciplinas (RIVOLTELLA, 2005, p.78).

Apesar disso, a idéia de um currículo transversal da mídia-educação possui uma grande inserção a nível internacional, pois para o autor, a transversalidade assegura que as mídias não fiquem confinadas em uma só disciplina, mas possa habitar todas. O problema é como operacionalizá-la no contexto da organização escolar atual.

A escolha de um “currículo que atravessa o currículo”, certamente permite uma articulação mais natural com os conteúdos da área da mídia-educação e as outras áreas de saber. Mas como o autor destaca, quando não se tem a figura de um professor ou de um mídia-educador que faça a articulação com os demais professores, essa escolha pode provocar uma dispersão e fragmentação que leva um professor deixar para o outro trabalhar determinado conteúdo, sem ter clareza e acompanhamento daquilo que realmente cada um trabalhou no contexto de sua disciplina, como Rivoltella destaca acima. A força e a fraqueza da dimensão transversal da educação para as mídias em todos os níveis de ensino

também é destacada por Gonet (2004, p.57).

Uma escolha intermediária seria a de organizar laboratórios autônomos de núcleos temáticos ligados à educação multimídia a serem incluídos em uma programação disciplinar. A organização por laboratórios seria uma opção menos estruturada e manteria uma eficácia ligada à eventualidade e ocasionalidade das intervenções, que não estão organizadas na lógica da rotina disciplinar e nem apresentam o risco da dispersão. Por sua vez, essa via extemporânea também não garante nem assegura a continuidade do trabalho com todas as áreas e conteúdos de ensino da mídia-educação e seus objetivos.

Diante das necessidades formativas de uma intervenção mídia-educativa, é possível projetar um “currículo das mídias” que assegure espaço para pensar uma educação para os meios no habitat da escola “segundo uma lógica de integração de percursos orientados a construir a competência midiática” (FELLINI, 2005, p.83). O autor analisa diferentes propostas de onde emergem algumas direções para projetar novos percursos visando a implementação da educação para as mídias na escola.

Para o autor, a idéia de integração curricular de uma educação para as mídias estaria relacionada a outras áreas de ensino-aprendizagem, paralela aos espaços didáticos:

o projeto do currículo das mídias, é antes de tudo, o projeto de uma arquitetura complexa que responde às seguintes questões: quais experiências midiáticas são significativas para uma pessoa aprender num plano de crescimento? Quais conhecimentos, competências e habilidades devem ser consideradas? Há uma ordem aconselhável para dispor estas experiências? Qual o critério ordenador? Como se coligam as experiências de mídia-educação com outras atividades didáticas? Quais espaços e cenários aconselháveis a utilizar? (FELLINI, 2005, p.84).

Além destas propostas sobre a inserção curricular na mídia-educação, outra possibilidade levantada pelo que tem sido chamado de *New Media Education* sinaliza que a mudança dessa discussão a respeito do disciplinarismo ou da transversalidade poderia ser superada com uma perspectiva de *educação integrada* (Rivoltella, 2007). Tal possibilidade entende que a perspectiva de educação integrada da mídia-educação no currículo estaria ligada a uma concepção de “medialidade distribuída” e ao papel do professor, entendido como um “professor/mídia-educador”. Tal entendimento se refere à idéia de educador proposta por Jacquinet (1988), ou seja, uma função de todos os professores da atualidade, que deveriam ter o perfil necessário para que além do domínio dos conhecimentos de seu campo e área de estudo também estivesse equipado para o trabalho com todos os meios e tecnologias em contextos formativos.

Para além da inserção curricular na mídia-educação

Considerando que a pesquisa didática no campo dos currículos de mídia-educação ainda está em processo e que as transformações ocorridas na produção e socialização do conhecimento estão pondo em xeque a própria discussão do modelo curricular baseado em disciplinas, ainda temos muito a discutir a respeito da inserção curricular da mídia-educação nos cursos de licenciaturas. Ao mesmo tempo em que criticamos um currículo ainda centrado em disciplinas tradicionais e enfatizamos que a organização disciplinar deve ser repensada, ainda precisamos garantir a presença de certas disciplinas no currículo. Ou seja, parece que num primeiro momento a mídia-educação deve estar presente no currículo para depois poder ser reconfigurada em suas possibilidades. Ou será que sua própria inserção já poderia apontar outra perspectiva para a organização curricular?

Ainda não temos resposta e a questão fica em aberto. Em países como o Brasil, onde ainda nem foi assegurada uma presença significativa da mídia-educação no currículo da formação inicial de professores, vale perguntar: o que seria mais estratégico e significativo para consolidar o campo da mídia-educação no ensino? Uma perspectiva de disciplina curricular autônoma (currículo disciplinar), uma perspectiva de currículo transversal (ou transdisciplinar), uma perspectiva de organização eventual e laboratorial ou uma perspectiva de educação integrada?

Independente das possibilidades de inserções curriculares da mídia-educação na formação inicial é importante que sua forma e conteúdo articulem significativamente a dimensão teórico-prática em sua proposta de ensino-aprendizagem. Ou seja, que as discussões conceituais estejam articuladas com a operacionalização de tais conceitos nas possibilidades de um saber/fazer pedagógico como apropriação em diferentes níveis. Tal perspectiva envolveria, por exemplo, tanto os estudos teóricos como as práticas de oficina e laboratório de produção e análise midiática, de navegação segura, de seleção e escolha de informações confiáveis na rede, de expressão em diversas linguagens e tecnologias, de intercâmbios e socialização de conhecimentos críticos e colaborativos em rede, e muitos outros saberes e fazeres que podem fazer parte de uma competência midiática a ser trabalhada num currículo de formação de professores.

Entre aproximações sucessivas, a necessidade de refletir sobre as possibilidades de inserção da mídia-educação no currículo como prática cultural e social implica diversas escolhas que dependem do contexto sociocultural e do estado da arte em cada momento histórico. Certamente, as experiências que estão sendo desenvolvidas em diferentes perspectivas e contextos socioculturais nos ajudam a vislumbrar limites e possibilidades de suas inserções curriculares e suas práticas culturais. O importante é não perder de vista que a presença da mídia-educação sistematizada no ensino, mais do que uma necessidade, é hoje condição de pertencimento e de cidadania instrumental e cultural, e por isso deve estar contemplada na educação escolar e na formação de professores.

Por fim, é importante destacar que se essa discussão é fundamental no cenário atual, sabemos que é insuficiente diante de tantos desafios da formação. A presença da mídia-educação na formação de professores é imprescindível, mas revela apenas uma das diversas

faces de um complexo contexto tecnológico e cultural. Além da democratização do acesso às tecnologias e de uma formação que transcenda a perspectiva instrumental, parece estar em jogo uma possibilidade de inclusão digital de professores que seja também social, política e cultural. E nesse sentido, temos muito a consolidar.

Notas

¹ Ver site da FEUSP <http://www4.fe.usp.br/graduacao/institucional/curriculo/pedagogia> e Site da Faculdade de Educação da UFMG <https://colgrad.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/Solicitacoes-Academicas> (acesso em 23/03/2012)

Bibliografia

- BAZALGETTE, Cary. *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid:Ediciones Morata, 1991.
- _____. Media Education in Inghilterra: incontro con Cary Bazalgette nel suo ufficio. In *Boletim InterMED*, anno 10 n.3, Roma, 2005
- BAZALGETTE, Cary. & BUCKINGHAM, David. *In front of the children*. London, British Film Institute, 1995.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.
- BONILLA, Maria Helena. Formação de professores em tempo de Web 2.0. In FREITAS, Maria Teresa A. (org). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011 (pp.59-87).
- BRASIL, MEC. Diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Parecer CNE/CP n. 3/2006.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2005.
- CARTA DE FLORIANÓPOLIS PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO. In GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (orgs) *Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.
- COSTA, Marisa V. O currículo e política cultural. In COSTA, M.V. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro:DP&A, 1999.
- GONET, Jacques. *Educação e Mídias*. São Paulo: Loyola, 2004.
- GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- FANTIN, Monica. *Mídia-educação: conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália*. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.
- _____. A Mídia na Formação Escolar de Crianças e Jovens. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, Natal, 2008.
- FANTIN, M. ; RIVOLTELLA, P.C. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista Estudos Universitários*. Sorocaba, v.36, n.1 (pp89-104) junho 2010
- _____. Interfaces da docência (des)conectada. In: 33ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Caxambu, 2010 a. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT16-6512--Int.pdf> (acesso em 23/3/2012).
- FELLINI, Damiano. Progettare la media education: dall'idea iniziale al curricolo dei media. In RIVOLTELLA, Pier Cesare (a cura di). *Educare per i media: strumenti e metodi per la formazione del media educator*. Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. 2005.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In *Educação e Realidade* n.22 jul/dez1997. (pp15-46).
- JACQUINOT, Geneviève. *Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? La place de la communications dans la formation des enseignants*. In "S&TM – Science & Technology Magazine", 2 maggio/agosto, 1998.
- KARSENTI, Thierry;VILLENEUVE, Stéphane.;RABY, Carole. O uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. *Educação & Sociedade*, vol.29, n.104. p.865-889, out 2008.

- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.
- LO, Margaret; CLARKE, Matthew. Practicing or Preaching? Teacher Educators and Student Teachers Appropriating New Literacies. In PULLEN, Darren L.; COLE, David R. (ed) *Multiliteracies and Technology Enhanced Education*. Hershey:IGI Global, 2010, (pp147-166).
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. Herdando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. In *Cultura y Comunicación* n.9, Universidad de Salamanca,1998.
- _____. *Ofícios de Cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MOREIRA, Manuel A. La educación para los medios de comunicación en el curriculum escolar. In BALLESTA, J.; SANCHO, J.; AREA, M. (orgs). *Los medios de comunicación en el curriculum*. Murcia: KR Editorial, 1998. (pp. 47-111)
- MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomás T. A sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Ozerina V. e DESTRO, Denise. S. Currículo como prática cultural: burocracia e o lugar do computador no currículo escolar. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 8, n.15-16, jan/dez 2007. Disponível em <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/173/171>
- PINTO, Manuel. A busca da comunicação na sociedade multi-ecrãs: perspectiva ecológica. In *Comunicar*, 25, 2005 (p.259-264).
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma:Carocci, 2002.
- _____. *Media education: fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola, 2005.
- _____. *Media Education: Media Education: fra la tradizione e la sfida del nuovo*. In *Scuola e Didattica*. Inserto n.15. Brescia: La Scuola, 2007.
- _____. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. IN FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papyrus, 2008.
- SACRISTÁN, Gimeno. “Currículo e diversidade cultural” In SILVA, Tomas T.; MOREIRA, Antonio F. (org) *Territórios contestados*. Petrópolis:Vozes, 1995.
- SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia*. 2ª.ed. São Paulo:Loyola, 2005.
- SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho*. Petrópolis:Vozes, 2002.
- VAND DER MAREN, J. *La récherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck, 2003.

Correspondência

Monica Fantin – Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
E-mail: mfantin@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
