

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIAS GILBERTO FILIMONE DJIVE

**MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM
MOÇAMBIQUE: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE MAPUTO**

**Florianópolis
2013**

Elias Gilberto Filimone Djive

**MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM
MOÇAMBIQUE: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE MAPUTO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis
2013

Djive , Elias Gilberto Filimone
MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE :
CENÁRIOS E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE
DE MAPUTO/Elias Gilberto Filimone Djive ; orientadora,
Gilka Elvira Ponzi Girardello-Florianópolis, SC, 2013.

141 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Mídia-educação no ensino médio. 3.
Mídias tradicionais (massivas) no ensino médio. 4.
TICs no ensino secundário. 5. Diferentes concepções da
Mídia-Educação ao longo do tempo. I. Girardello, Gilka
Elvira Ponzi. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**"MÍDIA-EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE: CENÁRIOS E
PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS DA CIDADE DE MAPUTO"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 19/12/2013

Dra. Gilca Elvira Ponzi Girardello (UFSC-Orientadora)

Gilca Girardello

Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (UnB-Examinadora)

Ih

Dra. Mônica Fantin (UFSC-Examinadora)

Mônica Fantin

Dra. Martha Kaschny Borges (UDESC-Suplente)

Dra. Roselete Fagundes de Aviz de Souza (UDESC-Suplente)

Roselete

ELIAS GILBERTO FILIMONE DJIVE

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2013

Elias
Prof. Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

À Minha mãe, Helena Sigaúque, Por tudo o que ela
representa Na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza, feito e escrito por um iniciante na área acadêmica, representa um elevado investimento, constitui um grande esforço e corresponde a um produto de contributos vários. Por todas estas razões, torna-se importante agradecer, reconhecidamente, o valor que cada pessoa tem nesta dissertação:

A Deus todo poderoso, pela sua presença e conforto em minha vida nestes dois anos de empreitada acadêmica, distante da família e de amigos mais do que queridos que os deixei na Pátria Amada.

À minha orientadora, Professora Doutora Gilka Girardello, pessoa querida, pela acolhida e por ter aceitado o desafio de me orientar – de fato – mesmo sem antes nos conhecermos. Pela paciência, estímulo constante, qualidade de suas observações e encaminhamentos. A você Gilka, muito obrigado.

Aos professores do PPGE-UFSC: Monica Fantin, Leandro Belinaso, Lucídio Bianchetti, Diana Carvalho, Dulce Cruz, Araci Hack. Ao professor Rogério Christofolletti, do POSJOR, pela aprendizagem na vertente de Jornalismo e Política.

Aos colegas do grupo de pesquisa (NICA), doutores, doutorandos, mestrandos e graduandos, pelos constantes diálogos e intercâmbio de olhares, de vozes e de silêncios nos encontros periódicos bastante enriquecedores.

À minha família: minha esposa (Lina Cossa), meus filhos Lenita e Kelvin, pelo calor que me transmitiam a cada contato telefônico, e por terem suportado a minha ausência. Aos meus irmãos, Vasco, Isaac e Inocência, por poder contar sempre com eles na estrada da vida.

Aos amigos moçambicanos estudantes em Florianópolis – verdadeiros compatriotas -, pelo companheirismo, irmandade e convivência. À Comunidade Africana em Florianópolis, pela convivência.

À Escola Superior de Jornalismo que, no âmbito da política de formação e capacitação do seu quadro de funcionários e docentes, me concedeu esta oportunidade. Aos professores e alunos das escolas moçambicanas visitadas no âmbito da pesquisa empírica, pela acolhida e paciência demonstradas.

Ao governo brasileiro que, através do CNPq, proporcionou-me a bolsa de estudos nesta terra de samba e carnaval.

A todos os funcionários da UFSC, por todo o apoio recebido.

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a presença das mídias nas escolas secundárias da cidade de Maputo (Moçambique). Estas reflexões são feitas a partir da identificação e análise de cenários e perspectivas em curso nessas escolas que evocam a utilização das mídias (tradicionais e novas). Este estudo foi baseado nas pesquisas de autores do campo da mídia-educação, como Belloni, Fantin, Girardello e Rivoltella. A pesquisa foi dividido em dois momentos, primeiro, analisamos documentos oficiais de Moçambique que abordam a temática das mídias no ensino: a Política de Informática (2000), a Estratégia de Implementação da Política de Informática (2002) e o Plano Tecnológico da Educação (2011). No segundo momento, selecionamos e visitamos nove (09) escolas daquele município, com recurso a entrevistas com dirigentes deste setor, ao nível da cidade e das respectivas escolas; e a questionários preenchidos por alunos do ensino secundário. Os documentos oficiais selecionados e analisados permitiram-nos compreender que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC), no ensino secundário estão na fase inicial de sua integração, privilegiando-se o equipamento de salas informatizadas e a distribuição de computadores aos professores, rumo a um *ensino interativo*. Entretanto, verificamos que nas escolas estes projetos ainda estão sendo integrados de forma titubeante, sendo que as salas de aulas ainda não estão equipadas com as TIC. Das dimensões da mídia-educação, verificou-se que a mais presente é a de *educar com as mídias*, uma vez que se privilegia o uso instrumental das tecnologias de informação e comunicação nesses níveis de ensino. Conclui-se apontando a necessidade de que a integração das TIC nas escolas seja feita a partir de uma reflexão dialética, que reconheça os benefícios econômicos, sociais, culturais e políticos, mas que procure evitar que a *razão tecnológica e os interesses econômicos* se sobreponham aos critérios educativos.

Palavras-chaves: internet, mídias, mídia-educação, tecnologias de informação e comunicação (TIC).

ABSTRACT

This study reflects upon the presence of the media technologies in secondary schools in the city of Maputo (Mozambique). It describes and discusses contexts of and perspectives for the uses of media (traditional and new) in the schools. This study is based on the works of authors from the field of *media education*, such as Belloni, Fantin, Girardello and Rivoltella. The research was divided in two parts. First, we analyzed the main official documents of Mozambique which address the theme: ICT policy (2000), Implementation of the ICT Policy Strategy (2002) and the Technological Plan for education (2011). In the second part, we selected and visited nine (09) schools in the country, conducted interview with school system authorities and a survey with secondary school students. The study concludes that digital information and communication technologies (ICT) in secondary school education in Mozambique are in its initial stage since, for instance the classrooms are not yet equipped with ICT. The study also suggests that the integration process of ICT in school should affirm its economic, social, cultural and political relevance, but at the same time it should guarantee that educational criteria prevailed upon economic interests and approaches that are only instrumental.

Keywords: internet, media, media education, information and communication technologies (ICT)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução do número de escolas em todos os níveis.	29
Figura 2: Estruturação do ensino em Moçambique.....	30
Figura 3: Número de escolas por níveis na cidade de Maputo, em 2009.....	34
Figura 4. Conteúdos sobre as mídias no ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa.....	78
Figura 5: Documentos Oficiais analisados.....	83
Figura 6: Inserção progressiva das TIC na sociedade moçambicana.....	92
Figura 7: Pilares da introdução das TIC no ensino moçambicano.....	94

ABREVIATURAS

- CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
CADE - Comunidade Acadêmica para o Desenvolvimento Escolar
CNCT - Conselho Internacional do Cinema e Televisão
DAP - Diretor Adjunto-pedagógico
EaD - Ensino à Distância
ECA - Escola de Comunicação e Artes
EIPI - Estratégia de Implementação da Política de Informática
ESG - Ensino Secundário Geral
FASE - Fundo de Apoio Social Escolar
ICT - Tecnologias de Informação e Comunicação
IES - Instituição do Ensino Superior
MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia
MICTI - Instituto Moçambicano de Tecnologias de Informação e Comunicação
- Comunicação
- MINED - Ministério da Educação
NICA - Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte
ONG - Organização Não-Governamental
PEESG - Plano Estratégico do Ensino Secundário Geral
PI - Política de Informática
PSED - Plano do ensino Secundário à Distância
PTE - Plano Tecnológico da Educação
RC - Rádio Cidade
RM - Rádio Moçambique
SADC - Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SEGI - Sistema Eletrónico de Gestão de Informação Académica
SNE - Sistema Nacional da Educação
SSR - Saúde Sexual Reprodutiva
TVM - Televisão de Moçambique
EU - União Européia
UEM - Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.
- Ciência e Cultura.
- UNFPA - Fundo das Nações Unidas para a População
UP - Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
1.1. RETROSPECTIVA COMO UM DEVIR, O MEU “EU”.....	23
1.2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE.....	26
1.2.1. Lei 4/83 do Sistema Nacional da Educação (SNE).....	26
1.2.2. Lei 6/92 do Sistema Nacional da Educação (SNE).....	28
1.2.3. Estrutura atual do SNE no país.....	30
1.2.3.1. Modalidades especiais do ensino.....	32
1.2.4. Caracterização do ensino na cidade de Maputo.....	33
1.3. ABORDAGEM DO PROBLEMA E QUESTÕES ESPECÍFICAS...35	
1.3.1. Abordagem do problema.....	35
1.3.2. Questões específicas.....	35
1.3.3. Razões da escolha do tema	36
1.3.4. Objetivos da pesquisa.....	37
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONSTRUINDO O CAMPO CIENTÍFICO DA PÊSQUISA.....	39
2.1. TRILHAS EPISTEMOLÓGICAS DAS CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO.....	39
2.1.1. As “escolas norte-americanas”.....	40
2.1.2. Escola frankfurtiana e a Indústria Cultural.....	41
2.1.3. Estudos Culturais e Comunicação.....	44
2.2. MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO UM CAMPO DE SABER EM CONSTRUÇÃO.....	47
2.2.1. Sobre o conceito “Mídia-Educação”.....	47
2.2.2. Diferentes concepções da Mídia-Educação ao longo do tempo	53
2.2.3. Conceitos-chave da Mídia-Educação.....	55
2.2.4. Educar com, sobre/para e através os meios.....	56
2.2.5. Mídia-Educação e a formação dos professores.....	57
2.2.6. Mídia-Educação e a formação de leitores, espectadores e internautas críticos e criativos.....	59
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA DOS DADOS.....	63
3.1. SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA E O UNIVERSO POPULACIONAL.....	64
3.2. PERÍODO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	65

3.3. COLETA DOS DADOS.....	65
3.3.1. Obtendo a colaboração dos entrevistado.....	65
3.3.2. A análise documental.....	67
3.3.3. O questionário.....	67
3.3.4. Observação na coleta dos dados.....	69
3.4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	69
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	71
4.1. AS MÍDIAS TRADICIONAIS (MASSIVAS) NO ENSINO MÉDIO : RÁDIO E TV	71
4.1.1. A televisão no ensino secundário.....	72
4.1.2. O Rádio no ensino secundário.....	73
4.2. AS MÍDIAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	76
4.3. O JORNAL ESCOLAR.....	79
4.4. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	81
4.4.1. Os documentos oficiais voltados à edificação da Sociedade de Informação em Moçambique	82
4.4.1.1. A Política de Informática.....	83
4.4.1.2. Estratégia de Implementação da Política de informática.....	88
4.4.2. As TIC como disciplina curricular no ensino secundário.....	97
4.4.3. Formação de professores em matérias das TIC.....	100
4.5. O ENSINO A DISTÂNCIA NA CIDADE DE MAPUTO.....	103
5. INDAGANDO AS RESPOSTAS DA PESQUISA	107
5.1. PERGUNTA PRIMEIRA	107
5.2. PERGUNTA SEGUNDA.....	112
5.3. PERGUNTA TERCEIRA	116
5.4. PERGUNTA QUARTA.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	135

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como título: **Mídia-Educação no ensino médio de Moçambique: cenários e perspectivas nas escolas públicas da cidade de Maputo**. Busca refletir sobre a presença e as implicações dos meios de comunicação no contexto escolar, do ensino público e sobre as discussões em processo nas escolas, por parte dos atores da educação, naquele contexto.

A Mídia-Educação é um campo de saber em construção, que é constituído pela interface entre Educação e Comunicação, voltada para a reflexão, a pesquisa e a intervenção na formação dos cidadãos com vista à apropriação crítica e criativa das mídias e da construção de cidadania¹. António Severino (2006: 23) alerta-nos que “o conhecimento tecnológico deve ser tratado como vivência prática, podendo ao mesmo tempo ser objeto de análise crítica”, assim, este campo emergente busca responder às preocupações que advêm da convivência com os meios de informação e comunicação, com base nos alicerces das Ciências da Educação e das Ciências da Comunicação.

Moçambique é um país que, tendo alcançado a Independência Nacional em 1975, encontra-se em franco desenvolvimento, o que abre possibilidades para a presença das tecnologias de comunicação e informação de ponta na vida das crianças, dos jovens e dos adultos. Com o presente projeto, pretendemos levar a cabo uma pesquisa que pudesse de certa forma propor uma reflexão às escolas moçambicanas quanto à necessidade de não deixar de fora o mundo que é proporcionado pelas mídias, por um lado e, por outro, reduzir a visão meramente tecnicista ainda muito frequente sobre o uso desses meios no contexto escolar.

A escolha do nível médio como objeto da nossa pesquisa prende-se com o fato de ser nestas classes, pré-universitárias, que se nota algum engajamento em integrar as TIC; a existência de jornais escolares; e também a necessidade de preparar estes alunos para o ensino universitário.

Uma pesquisa de perfil similar a esta foi realizada em 2008, integrado no grupo de pesquisa NICA, pelo Mestrando Silvio da Costa Pereira. Este autor efetuou um mapeamento das praticas mídia-educativas nas escolas do ensino Fundamental do Município de Florianópolis. E, embora tenham sido espaços de pesquisa diferentes, em se tratando de ser continentes e países diferentes (Moçambique VS Brasil), estas pesquisas têm em comum o interesse em conhecer as praticas feitas nas escolas com relação

¹ Carta de Florianópolis para a Mídia-Educação, 2006.

à integração das mídias, tanto na vida dos alunos quanto dos professores. Outras pesquisas de referencia realizadas no NICA são as de Lenice Cauduro (2010), Orivaldo Nunes (2010), Fernanda da Silva Lino (2010), Alessandra Collaço da Silva (2012). Estes trabalhos têm em comum a preocupação com a integração das mídias no espaço educativo, e as diversas possibilidades que estas ferramentas podem proporcionar para os alunos e os professores.

A pesquisa de campo foi realizada em 2013 na cidade de Maputo (capital de Moçambique), nas escolas públicas do Ensino Secundário que lecionam o nível médio, sendo que algumas destas escolas estão situadas no centro e outras na periferia da cidade. A interação com os atores de educação destas escolas contou com o recurso a entrevistas e questionários dirigidos às direções das escolas e aos alunos.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo é constituído por uma breve apresentação do autor desta pesquisa, ancorada à sua experiência com as mídias; e uma contextualização sobre o sistema educativo de Moçambique. Para além da contextualização do autor e do país, no mesmo capítulo são apresentados os objetivos da pesquisa e as perguntas específicas. Ressalta-se, aqui, que as perguntas de partida servem de fio condutor de toda a pesquisa, a partir das quais se buscaram respostas ao longo da análise documental e do contato com os atores da educação da cidade de Maputo.

O segundo capítulo do trabalho aborda aspectos teóricos dos dois campos de saber que constituem a interface da Mídia-Educação: as Ciências da Educação e as Ciências da Comunicação. Relativamente às Ciências da Educação, deu-se maior vazão ao Campo da Mídia-Educação; e na área da Comunicação revisamos – ainda que de modo bastante sintético – as teorias que mais consideramos necessárias para as discussões subsequentes, tais como algumas teorias norte-americanas e europeias do século XX e a gênese, as contribuições e os precursores dos estudos Culturais.

No terceiro capítulo são abordados aspectos metodológicos que nortearam o trabalho. Destes aspectos, importa realçar que a presente pesquisa è de caráter descritivo. As técnicas de pesquisa utilizadas englobam as entrevistas a dezessete (17) atores da educação, dos quais se incluem alunos e professores. Foi feita uma análise documental do material escrito produzido e aprovado pelos dirigentes da educação moçambicana: Política da Informática, Estratégia de Implementação da política de Informática e Plano Tecnológico da Educação.

No quarto e quinto capítulos são feitas as análises dos resultados da pesquisa, que optamos por designar *indagação das respostas*, visto que iniciamos este trabalho com questões específicas. Por último, apresentamos, em linhas gerais, as considerações finais.

1.1. RETROSPECTIVA COMO UM DEVIR, O MEU “EU”

Falar, escrever, relatar é mais fácil quando se trata de fazê-lo sobre o “outro”, suas peculiaridades, seus defeitos, suas graças, enfim... Mas, confesso, é tarefa difícil falarmos de nós, sobretudo sem um mapa, sem roteiro, apenas relatar o que somos, como somos, de onde viemos, para onde pretendemos ir. Deste modo, talvez seja conveniente recorrer ao “mapa noturno”, apelando a Martín-Barbero, sem direção, sem objetivo específico, e deixar correr o pensamento. Quem sabe até fechar os olhos e teclar, ou rabiscar. Outro dado interessante é que “pensa-se a autobiografia habitualmente como algo revestido da autoridade da autenticidade”², da aura, onde tudo o que é relatado torna-se incontestável, autêntico. Mas há que mensurar essa autonomia e autenticidade, porque algo escrito foge do nosso controle, ganha sua própria vida, e está sujeito a julgamentos diversos que nem sempre estaremos dispostos a replicar, treplicar, retorquir. Dizer sim ou não.

Foi esta sensação de autonomia e de receio que afetou o meu estado de espírito quando Gilka, minha orientadora, me propôs que optasse por inserir um tópico na dissertação apresentando quem sou e de onde venho; ou talvez, narrando um pouco do que sou. Mas, como é óbvio, fá-lo-ei com várias ressalvas, recortes, saltos qualitativos e quantitativos. Se calhar, apenas falarei do que mais me comoveu no decurso desta longa estrada da vida, enquanto filho e neto dos *machanganas*³ e, por que não, relacionando com os assuntos que dizem respeito à Mídia-Educação.

Engrenando no túnel do tempo até a minha infância, o primeiro momento marcante foi o das histórias apaixonantes que minha avó paterna nos contava ao cair do sol. O mais comovente era, para além da sua voz pachorrenta, a moral da história, que sempre estava relacionada com algo de negativo que um de nós (netos) tivesse feito durante o dia. Aí estava o papel didático dessas histórias e da mestria da minha avó. Essas histórias eram fábulas, lendas e contos que, em função da intenção pedagógica da minha avó, eram escolhidas para esse dia. Mas, por vezes, pedíamos que ela repetisse uma história que tivesse contado há dias e, curiosamente, o desenlace da narrativa nem sempre era o mesmo.

² HALL, 2003, p.200

³ *Machanganas* é uma tribo do Sul de Moçambique, na província de Gaza. São descendentes, segundo a história, de uma das tribos da África do Sul, que migraram para Moçambique e fundaram o Império de Gaza (o último Império a ser ocupado pelos portugueses, neste país), na segunda metade do século XIX.

Este momento era partilhado com outras crianças vizinhas cujas avós não estivessem próximo delas para lhes proporcionar um ambiente tão único, à volta da fogueira ou à luz dos candeeiros, das velas, etc. Poucas casas tinham a luz elétrica, embora morássemos a quinze quilômetros do centro da cidade capital (Maputo). A TV era ainda privilégio de poucas famílias.

O período em referência corresponde aos anos 1987 a 1989, pouco antes da queda do muro do Berlim. Mas com este acontecimento da história universal, veio junto de forma massiva, a TV trazida pelos *madjermanes*⁴, acabando com a função educativa da minha avó. Pois, mesmo não havendo TV em casa, após o crepúsculo íamos à casa dos vizinhos ver os programas televisivos, desde os nacionais até os internacionais, como era o caso das novelas brasileiras: “*Sinha Moça*”, “*Cambalacho*”, “*Tieta*”, “*Sassaricando*”, e por aí em diante.

Nesse instante, se abriam as portas para conhecer outros mundos distantes fisicamente, mas tão próximos virtualmente, de nós meninos moçambicanos. Os nossos sonhos já estavam se transformando. Não sonhávamos mais com os personagens dos contos, lendas e fábulas africanos, sonhávamos, sim, com *A mulher de branco*⁵; almejavamos as roupas e os brinquedos que os meninos das novelas portavam e trajavam. O nosso mundo já não se circunscrevia ao espaço do nosso bairro, da nossa rua, da nossa escola, da nação moçambicana. Era um mundo que atravessava as fronteiras administrativas, repleto de referenciais culturais “desterritorializados”.

O mais curioso de tudo é que as nossas avós, após a chegada das mídias nas nossas vidas, já não estavam conosco para nos ajudar a interpretar aquelas histórias novas, eletrizantes, incandescentes, alucinantes, encantadoras que a TV trouxe para as nossas vidas. Cabia a cada um de nós interpretarmos a moral daquelas histórias do além mar. Os meios e as mediações haviam mudado.

Este não foi o único episódio do advento das mídias na nossa infância. Quando começamos a ganhar alguma liberdade de sair de casa com os amigos, à hora vespertina, íamos ao cinema mais próximo ver filmes, na sua maioria de origem indiana. Em outros momentos, íamos ao centro comunitário do bairro ver filmes designados “cinema-móvel”, que circulavam de bairro em bairro. Estes filmes tinham como legenda a voz de

⁴Madjermanes é a designação que se deu aos regressados da ex-RDA (República Democrática da Alemanha), que culminou com a fusão das duas regiões da Alemanha, no momento da queda do muro de Berlim e com o fim da União Soviética.

⁵ Uma atriz da novela *Tieta* (a partir de livro escrito por Jorge Amado) que assombrava os homens à noite.

algum técnico de som que, com recurso à nossa língua local, traduzia a fala dos atores dos filmes. Era bem interessante!

A ida ao cinema também conheceu seu fim justamente com a chegada da “Igreja Universal do Reino de Deus”⁶, lá para os anos 1995, que ocupou as salas de cinema, dado que era mais rentável para os gestores desses espaços culturais.

O tempo foi passando e, quando eu já era adolescente, no meu oitavo ano de escolaridade, o meu professor de Português inculcava em mim, vezes sem conta, que devia ser jornalista, que levava jeito, que tinha boa *performance* no discurso. Não liguei a mínima para essa ideia. O que eu queria era estar diante dos alunos, ensinando e aprendendo infinitamente. Por isso que, feito o secundário básico, ingressei no Magistério para me tornar professor. Aí estava realizada uma parte do meu sonho.

Já como professor das classes iniciais e, mais tarde do ensino secundário, fui-me apercebendo também da ausência de mediação com relação à cultura das mídias que estava presente na vida dos meus alunos. O pouco tratamento que se dava às mídias, muito concretamente na disciplina de Língua Portuguesa, se limitava, grosso modo, à imprensa escrita (reportagens, notícias, crônicas, etc.).

Porém, por ironia do destino, vi-me sendo professor na formação de jornalistas, na Escola de Jornalismo, única escola pública do nível médio, no país, voltada para a formação destes profissionais. Mas com esta veia de pretender abraçar a educação, nada melhor podia acontecer que conhecer uma linha de pesquisa que aborda a interface destes dois campos de saber: Educação e Comunicação. Aqui estava, quem sabe, o propósito da minha viagem para o Brasil.

Em contato com a disciplina de *Educação, Mídia e Cultura: as Tecnologias da Informação e Comunicação em Contextos Formativos*, ministrada pela professora e pesquisadora Monica Fantin, pude perceber, mais ainda, a importância que a escola desempenha, ou deve desempenhar, na formação dos alunos para a apropriação crítica e criativa das mídias e da construção da cidadania, nas sociedades contemporâneas permeadas pelas mídias.

Embora inicialmente o meu interesse estivesse voltado para as Rádios Comunitárias, como uma possibilidade para a construção de uma cidadania participativa na sociedade moçambicana, abriu-se uma possibilidade pelo viés de uma reflexão com relação ao papel dos educadores

⁶ De realçar que tanto as novelas quanto a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) são de origem brasileira, o que reforça a complexidade das interações culturais entre Moçambique e Brasil.

na formação dos seus alunos para esta abordagem da apropriação crítica e criativa perante as mídias.

1.2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM MOÇAMBIQUE

Moçambique é um país situado na Costa Sudeste da África, defronte da Ilha de Madagáscar. Apresenta uma superfície de 799.380 km², e uma costa de cerca de 2.470km², tem uma fronteira terrestre de 4330km², do Rovuma à Ponta de Ouro⁷. De acordo com o recente Censo Populacional (2007), o país tem uma população de 20.366.795. A cidade de Maputo, meu foco de pesquisa, apresenta 1.271.569 habitantes.

Do ponto de vista de divisão administrativa, o país em referência é constituído por onze (11) Províncias⁸ (Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo-cidade); com cento e vinte e oito (128) distritos. Quanto aos municípios, neste momento, conta-se com cinquenta e três (53) municípios.

No concernente ao regime político, Moçambique é um Estado de democracia multipartidária, que se rege pela Constituição de 1990, a segunda depois da Independência Nacional, e nas suas duas revisões posteriores, em 1996 e 2004.

1.2.1. Lei 4/83 do Sistema Nacional da Educação (SNE)

O sistema educativo do período colonial português, em Moçambique, visava à reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas. Havia, neste sistema educativo, uma diferenciação entre filhos da classe dominante, composta majoritariamente por brancos, mestiços e assimilados e, por outro lado, a classe dominada, composta pelos negros nativos, designados por indígenas.

Com a independência Nacional, proclamada em 25 de junho de 1975, entra em vigor uma nova filosofia na educação moçambicana. Nessa filosofia da educação, olhou-se para a luta armada de libertação nacional como manifestação da expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. Portanto, “é

⁷ Informações obtidas através do Portal do Governo de Moçambique *online*.

⁸ As províncias, no contexto brasileiro, correspondem à designação de “Estados”.

no interior desta luta, no seio da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)⁹, que surge a nova concepção” (LEI 4/83).

A Lei 4/83 do SNE, primeira Lei no país pós-independência, tinha como visão a formação do *Homem Novo*¹⁰. A formação desse Homem estava inserida nos ideais do Marxismo-Leninismo, visando à construção de uma sociedade socialista, conforme se lê no respectivo documento:

O Sistema Nacional de Educação fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade. Ele responde às exigências actuais e à estratégia do desenvolvimento socialista e está perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das transformações que se preveem com a socialização do campo, a mecanização de agricultura e a industrialização do país. (grifos meus)

O propósito da formação de uma sociedade moçambicana socialista justifica-se pelo fato de este país ter alcançado a sua independência com o apoio da ex-URSS. Com a independência alcançada, a Frente de Libertação Nacional (FRELIMO) adotou esta ideologia em todas as frentes da construção do país.

As instituições de ensino eram vistas como bases revolucionárias para a consolidação do poder baseado na ideologia socialista, onde se afirmava que o poder era do povo. Para alcançar estes propósitos, a Lei em apreço preconizava a formação de um professor “como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista” (idem).

No concernente ao uso e estudo das mídias no ensino, esta Lei de 1983, no n.º 3 do artigo 10, apontava que “o ensino à distância, designadamente os cursos por correspondência, pela rádio e televisão, realizar-se-iam prioritariamente para a formação de professores, estendendo-se gradualmente a outros ramos, consoante as capacidades (...)”. Porém, tal propósito ainda não se concretizou. Os professores que deviam beneficiar desta modalidade de ensino tinham a sua formação continuada de forma

⁹ A FRELIMO (Movimento de Libertação de Moçambique) foi o movimento que lutou pela libertação do país do jugo colonialismo português. Após a independência, este movimento transformou-se em partido político e, desde então, está no poder.

¹⁰ Quando se fala da formação do *Homem Novo*, neste contexto, era na perspectiva da formação social, cultural, política e econômica cuja finalidade era dotar o cidadão moçambicano de valores diferentes dos do período de colonização.

semipresencial, através dos Institutos de Aperfeiçoamento de Professores (IAP)¹¹.

1.2.2. Lei 6/92 do Sistema Nacional da Educação (SNE)

Com as mudanças ocorridas no âmbito político, social, econômico e cultural que culminaram com a revisão constitucional que originou a Constituição de 1990, o setor da Educação foi chamado a adequar a sua filosofia, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. É neste contexto que a lei 4/83 foi promulgada, dando lugar à aprovação da Lei 6/92, de 06 de Maio.

Esta nova lei do SNE, embora tenha mantido muitos dos elementos da lei revogada, permitiu a adoção de outros princípios, como é o caso da “participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo” (alínea b) do art. 1º), deixando de ser monopólio do Estado.

O ingresso no ensino primário passou de sete anos (07) para seis (06) anos de idade, porém antes dessa idade as creches não são suportadas pelo Estado, estando nas mãos de instituições particulares.

Pelo fato de Moçambique ser um país em vias de desenvolvimento, muitos problemas ainda se colocam à educação. Por essa razão, os objetivos gerais delineados após a Independência Nacional continuam sendo parte integrante do plano diretor da nova lei neste setor:

- a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;

¹¹ Os Institutos de Aperfeiçoamento de Professores (IAPs) foram criados para permitir que os professores em exercício pudessem elevar os seus níveis profissionais e académicos. Estes cursos são ministrados com base em módulos, com o acompanhamento dos tutores.

- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos;
- f) Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo. (idem: art. 3)

Não obstante os retrocessos advindos dos dezesseis anos da Guerra Civil, a que me referi anteriormente, o povo moçambicano vem se beneficiando do projeto de ensino que, gradativamente, procura abranger a todos os cidadãos, conforme ilustra a tabela abaixo:

Figura 5: Evolução do número de escolas em todos os níveis.



Fonte: Portal do MEC.¹²

¹² A presente tabela consta do discurso de Sua Excia Senhor Ministro da Educação, Sr. Augusto Jone, na Sessão de perguntas e respostas proferida no dia 18 de Abril de 2013, na Assembléia da República.

Quanto ao acesso e qualidade de educação, em 2011, o Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) de Moçambique colocou-lhe na posição 185º, com 63,2% de satisfação com a qualidade da educação, segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2013, do PNUD. A taxa de alfabetização é de 56,1%.

1.2.3. Estrutura atual do SNE no país

O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino *pré-escolar*, que é facultativo; o *ensino escolar* e o *ensino extraescolar*¹³. O ensino escolar é o eixo central do SNE, visto que confere a formação integral e politécnica, sendo constituído pelo: *ensino geral*, *ensino técnico-profissional* e *ensino superior*.

Segundo a lei em apreço, os currículos e programas do ensino escolar, excetuando o ensino superior, têm um caráter nacional e são aprovados pelo Ministério da Educação. Porém, a mesma lei ressalva que “sempre que se revele necessário, podem ser introduzidas adaptações de carácter regional aos currícula e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso não se contrariem os princípios, objetivos e concepção do SNE” (idem).

Figura 6: Estruturação do ensino em Moçambique

Níveis	Graus	Ciclos	Classes	Especialização
Ensino Primário	1º grau	1º ciclo	1ª e 2ª classes	
		2º ciclo	3ª, 4ª e 5ª classes	
	2º grau	3º ciclo	6ª e 7ª classes	
Ensino Secundário Geral (ESG)	ESG1	1º ciclo	8ª, 9ª e 10ª classes	
	ESG2	2º ciclo	11ª e 12ª classes	

¹³ O *ensino extraescolar* engloba todas as atividades que visam a alfabetização e o aperfeiçoamento cultural e científico dos cidadãos moçambicanos que decorrem fora do sistema regular do ensino, com o apoio do Estado.

Ensino técnico-profissional (ETP)	Básico Médio		03 anos em cada nível	Comercial Industrial Agrária
--	-----------------	--	-----------------------	------------------------------------

Fonte: Guião do Professor 2013

O **Ensino Primário (EP)** é gratuito nas escolas públicas, e se encontra dividido em dois graus: o EP do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o EP do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). Com a entrada em vigor do novo currículo em 2004, este ensino foi estruturado em três ciclos de aprendizagem: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). As escolas deste nível de ensino funcionam normalmente em dois turnos de seis (06) tempos letivos (45 minutos por tempo letivo), um de manhã e outro no período de tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de cinco tempos letivos (40 minutos). Como forma de suprir os problemas de exigüidade de vagas, algumas escolas lecionam também o EP2 no turno noturno¹⁴.

O **Ensino Secundário Geral** é dividido em dois ciclos e não é gratuito. O 1º ciclo compreende três classes (8ª, 9ª e 10ª classe). O 2º ciclo, designado por *nível médio*, divide-se em duas classes (11ª e 12ª classes). Este último ciclo dá acesso ao ensino superior. À semelhança do ensino primário, para responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos). O nível médio constitui o escopo do meu trabalho de pesquisa, na cidade de Maputo.

O **Ensino Técnico-Profissional (ETP)** estrutura-se neste momento em dois níveis: o nível básico e o nível médio, ambos com a duração de três anos, e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola. O critério mínimo é a conclusão da 7ª classe para o nível básico, e, para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do Ensino Secundário Geral ou do 3º ano do nível básico do ETP. Neste momento, este tipo de ensino está num processo de reforma, prevendo-se a introdução de um sistema educativo modular, seja ao nível básico, seja ao nível médio, que vai resultar em diferentes tipos de

¹⁴ Na cidade de Maputo, por exemplo, a maior parte de escolas funciona com três turnos neste nível de ensino. Este cenário inverte-se quando nos afastamos das cidades; por um lado, devido às condições infraestruturais que não permitem que haja aulas no período noturno por outro, pelo fato de as populações estarem concentradas nos grandes centros urbanos do país.

certificados. O ETP constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento econômico e social do país.

1.2.3.1. Modalidades especiais do ensino

Para além do ensino geral, o SNE moçambicano apresenta modalidades especiais, que atravessam o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior. Essas modalidades subdividem-se em:

a) *O ensino especial*, voltado para os alunos portadores de deficiências de várias ordens. De acordo com o grau da deficiência do aluno, este pode estar nas turmas normais ou em escolas especiais;

b) *O ensino vocacional*, engajado no desenvolvimento das habilidades nos alunos que se revelam talentosos em diversas áreas artísticas, técnicas e culturais;

c) O ensino de adultos;

d) *O ensino a distância*, com maior incidência na formação de professores e no reforço à educação de adultos. Já na lei 1992 (lei 6/92) do SNE, acreditava-se que esta modalidade mediante o recurso às novas tecnologias da informação, constituía não só uma forma complementar do ensino regular, mas uma modalidade alternativa do ensino escolar, embora o mesmo não esteja ainda a acontecer;

e) *A formação de professores*, dividida em três níveis: *básico, médio e superior*. O primeiro nível (básico) encontra-se em fase de extinção. O *nível médio* objetiva a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional (básico); esse curso decorre nos Institutos de Formação de Professores (IFPs). O *ensino superior* concretiza a formação dos professores para todos os níveis do ensino geral, sendo que grande parte de professores desse nível são formados na Universidade Pedagógica.

1.2.4. Caracterização do ensino na cidade de Maputo

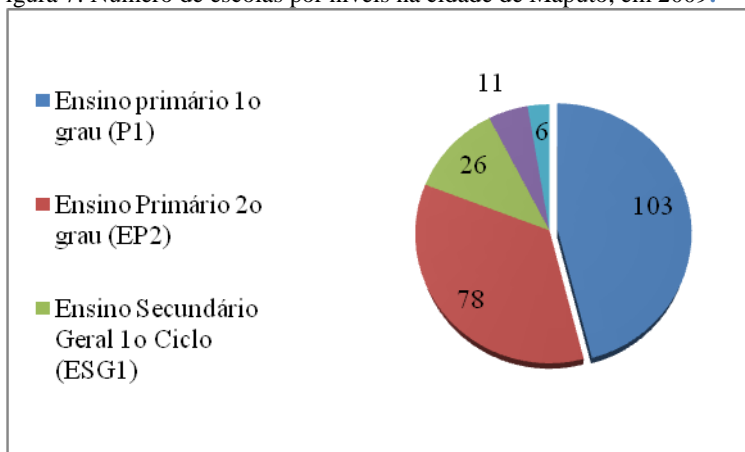
O Governo moçambicano, de cinco em cinco anos, tem definido um conjunto de projetos para todos os setores de acordo com o estágio do desenvolvimento do país e dos desafios que se têm colocado. Nesse contexto, em 2010, foi aprovado o Plano Quinquenal Governo-2010-2014 (PQG) que orienta as atividades anuais dos diferentes setores do Estado moçambicano. Esse documento foi traçado tendo como base fundamental os dados do Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007. Partindo desse pressuposto, o PQG pontua que:

O Governo encara a educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, um factor indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana, baseada nos ideais da liberdade, da democracia e da justiça social, e também como instrumento principal da formação e preparação da juventude para a sua participação efectiva na edificação do País. Por conseguinte, o Governo vai continuar a privilegiar o Ensino Básico com o objectivo de assegurar que, em 2015, todas as crianças tenham acesso e completem o Ensino Básico de sete classes. (PQG, 2010, p.12).

O privilégio que se dá ao ensino básico corrobora um dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) aprovado por 189 Estados Membros da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 2000, segundo o qual se deve *atingir o ensino primário universal* até 2015 em todo o mundo.

Segundo os dados do ano letivo de 2009, a cidade de Maputo tinha 224 escolas no seu todo, sem incluir o ensino superior. Deste universo, 103 eram escolas primárias do 1º e 2º Ciclos (EP1). O 3º Ciclo (EP2- 6ª e 7ª classes) era constituído por 78 escolas. O ensino secundário abrangia 26 escolas no 1º Ciclo (8ª 9ª e 10ª classes); sendo que o 2º ciclo do ensino secundário (11ª e 12ª classes) era constituído por 11 escolas. O ensino técnico-profissional (ETP) era constituído por seis (06) escolas, nesta parcela do país. O gráfico abaixo ilustra com maior precisão esse cenário:

Figura 7: Número de escolas por níveis na cidade de Maputo, em 2009.



Fonte: dados extraídos do Guião do professor-2013

De 2009 até finais de 2012, não houve um aumento significativo do número de escolas, mas houve, sim, alternativas adotadas para suprir a demanda pelo ensino secundário por parte dos alunos que terminam o ensino primário. Estas alternativas foram feitas com recurso às escolas do ensino primário que, por sua localização favorável em termos de segurança e acervo escolar, passaram a ter aulas no período noturno e, em algumas situações, no período diurno, voltadas para o ensino secundário do 1º Ciclo.

Destas escolas construídas recentemente dou destaque à situação recente da Escola Primária Polana Caniço “A”. Nesta escola, foram construídas mais 10 salas de aulas para se lecionar o 1º Ciclo do ensino secundário nos períodos diurno e noturno. A posterior se montou um corpo diretivo autônomo para a gestão destas salas. Mais ainda, até ao final de 2012, era designada pelo nome da escola em referência, mas já há uma proposta de indicação do nome Escola Secundária Mateus Sansão Muthemba¹⁵. Este nome já é usado pelos alunos, mas ainda carece da aprovação das instâncias superiores.

A alternativa adicional adotada pelos dirigentes do ensino, não só na Cidade de Maputo, mas em todo o país, diante da falta de vagas para o ensino secundário, é a introdução do Ensino a Distância em 2008, como abordarei com maior precisão e profundidade mais adiante.

¹⁵ Esta escola encontra no Distrito Municipal KaMaxakeni, no Município de Maputo. É uma escola que leciona o primeiro ciclo do ensino secundário.

1.3. ABORDAGEM DO PROBLEMA E QUESTÕES ESPECÍFICAS

1.3.1. Abordagem do problema

Moçambique é um país que, embora esteja nos grupos dos que se encontram em vias de desenvolvimento, se beneficia dos avanços tecnológicos operados pelas tecnologias de informação e comunicação. Aliado a isso, há mais de uma década que os documentos oficiais do país o afirmam como sendo um Estado engajado rumo à *Sociedade Global de Informação*. Estas afirmações estão patentes na Política de Informática (PI), aprovada em 2000, seguida da aprovação, dois anos depois, da Estratégia para a Implementação da respectiva política.

A título de exemplo desse compromisso com a integração do país à *Sociedade Global de Informação*, a maior parte de Instituições do Ensino Superior (IES), sobretudo em Maputo, já conta com a internet livre para o uso dos alunos. No ensino geral, há vários projetos já iniciados que visam à instalação do equipamento nas salas de aula e a facilitação de acesso às TIC para os professores destes níveis. Os investimentos estão voltados, em grande medida, para esta realidade no campo da educação e em outros setores, como irei demonstrar no capítulo que segue.

No entanto, apesar de o país se afirmar como estando engajado rumo à sua integração na *Sociedade de Informação*, como referi nas linhas anteriores, nem todos os cidadãos residentes na cidade de Maputo têm acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Existem muitos alunos que chegam ao ensino superior sem nunca antes ter entrado em contato com o computador, como iremos demonstrar nos dados coletados dos alunos do Ensino Secundário Geral (ESG) desta urbe.

1.3.2. Questões específicas

A cidade de Maputo, sendo a capital do país, é um espaço cosmopolita, multirracial e multicultural, com um nível de desenvolvimento socioeconômico relativamente superior e diferenciado do de outros municípios do país. As infraestruturas, públicas e privadas, nesta urbe, apresentam níveis de prestação de serviços dos mais modernizados.

Perante este cenário, a presente pesquisa se propõe a buscar respostas para as seguintes questões:

- 1) Qual tem sido o papel da escola na formação dos alunos, sobretudo na fase da adolescência e da juventude, de modo a prepará-los para o paradigma informacional da *Sociedade Global da*

Informação para o qual, segundo a Política de Informática aprovada em 2000, o país caminha?

2) Os programas do ensino médio refletem preocupações com as influências das mídias no processo de ensino e aprendizagem, nas suas diretrizes, conteúdos e objetivos?

3) Que iniciativas, projetos e ações estão sendo levados a cabo no contexto da relação Educação e Comunicação, na perspectiva de educar com, através e sobre as mídias?

4) Por último, e não menos importante, até que ponto os professores destes níveis estarão preparados para trabalhar com, através e sobre os meios nas salas de aula?

Estas são as questões que serviram de alicerce na condução do trabalho, cujo desígnio foi buscar melhor respondê-las.

1.3.3. Razões da escolha do tema

A escolha deste tema foi motivada, por um lado, pelo fato de durante quase uma década eu ter trabalhado como professor no ensino básico e médio nas escolas públicas moçambicanas (em Maputo, capital do país). Nessa experiência como professor fui notando que havia - tanto nos programas quanto na atuação dos professores - uma reflexão incipiente sobre a presença das mídias na vida dos adolescentes e dos jovens - enquanto alunos - e uma consequente preocupação voltada, unicamente, para o estudo das linguagens e técnicas de produção de textos de cunho jornalístico (imprensa escrita), particularmente na disciplina de Língua Portuguesa.

A intenção de trabalhar, nesta pesquisa, com o nível médio tem a ver com o fato de ser na adolescência e na juventude que os indivíduos são chamados a serem mais responsáveis nas suas atitudes e sobre a sua participação na sociedade, com todos os direitos e deveres que adquirem ao atingirem os 18 anos, idade na qual se ganha o direito ao voto, por lei. Não obstante, importa referir que a questão da educação para as mídias ou da Mídia-Educação deve começar dos níveis iniciais, pois muitas crianças têm contato com as mídias muito antes chegar à idade escolar. Aliado a este propósito, está o fato de este ser um trabalho pioneiro em Moçambique relacionado ao campo da Mídia-Educação e da pesquisa voltada à integração das tecnologias de informação e comunicação nas escolas.

O fato de estar inserido na linha de pesquisa Educação e Comunicação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSC),

e no grupo de pesquisa NICA¹⁶, possibilitou-me descobrir a importância de uma reflexão atenta ao que pode ser feito pela escola, para tornar os cidadãos usuários, leitores, espectadores e consumidores ativos, criativos e críticos com relação às mídias. Outro fato importante é a necessidade de entender que as escolas não podem estar alheias às experiências e aos anseios dos alunos, no que tange ao acesso às tecnologias de comunicação digitais, como fontes de informação e de educação.

Para o NICA e para o PPGE-UFSC, o fato de este ser um trabalho voltado para outro país (Moçambique) e para outro continente (África) é mais uma possibilidade de trazer uma experiência de campo de pesquisa novo, dado que se trata de culturas diferentes, em estágios de desenvolvimento político, econômico e sociocultural distintos.

Assim, entendemos que o nosso projeto de pesquisa, mais do que uma justificativa para a obtenção de grau acadêmico, é uma necessidade no sentido da compreensão de um processo tão importante para qualquer sociedade preocupada com a formação integral dos seus cidadãos, mormente na contemporaneidade marcada por um capitalismo informacional, como é o caso de Moçambique.

1.3.4. Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral:

Conhecer as práticas e os projetos educativos no âmbito da relação Educação e Comunicação no ensino médio das escolas públicas da cidade de Maputo, analisando-os à luz das dimensões da mídia-educação: educar com, sobre e através das mídias, com vista à formação de espectadores, leitores e consumidores críticos e criativos.

Objetivos Específicos:

O presente projeto tem como objetivos específicos os seguintes:

➤ Analisar as políticas e projetos desenvolvidos nas escolas envolvendo o estudo, uso e produção de mídias pelos professores e pelos alunos.

¹⁶Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), grupo de pesquisa da UFSC-PPGE.

➤ Refletir sobre a presença das mídias na vida dos adolescentes e dos jovens alunos do nível médio, neste contexto de Moçambique;

➤ Analisar o envolvimento dos professores e dos alunos nas práticas no âmbito da relação Educação e Comunicação e potencialmente relacionados com a mídia-educação.

➤ Identificar os conteúdos potencialmente relacionados com a mídia-educação, nos programas do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Informática;

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONSTRUINDO O CAMPO CIENTÍFICO DA PESQUISA

Abordar um assunto em construção no campo científico, como é o caso da Mídia-Educação, demanda um trabalho aprofundado sobre a sua trajetória conceptual, suas concepções, suas dimensões e sua relação com outros campos de saber. Sendo este um campo de interface entre Educação e Comunicação tornou-se fundamental, para mim, buscar um embasamento teórico nos dois campos sem, no entanto, pretender esgotar as abordagens destas áreas de conhecimentos tão complexos. Neste sentido, os capítulos a seguir sintetizam os estudos que realizei para melhores reflexões sobre os objetivos desta pesquisa.

2.1. TRILHAS EPISTEMOLÓGICAS DAS CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

As Ciências da Comunicação, como campo de conhecimento ligado às questões das sociedades, vêm acompanhando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades ao longo da história. Porém, o entendimento das funções dos meios de comunicação na vida das sociedades nem sempre foi homogêneo em todos os quadrantes do mundo.

Segundo Mattelart (1999), os primeiros traços da emergência da Comunicação como parte fundamental na integração social surgem no século XIX. Tais traços tiveram como base o pensamento da sociedade como um organismo, ou seja, com as ideias de *biologização do social*. De acordo com este autor, para este raciocínio contribuíram as ideias do engenheiro ferroviário Herbert Spencer (norte-americano), ao promover o “avanço da reflexão sobre a comunicação como sistema orgânico” (idem, p.17), como distribuidor e regulador das relações sociais entre os dominantes e os dominados, e agentes de desenvolvimento e civilização.

Neste espaço da presente pesquisa, não é nosso interesse revisar minuciosamente a história das Teorias da Comunicação, tampouco dar maior primazia a umas teorias em detrimento das outras, mas sim nos convém abordar, de maneira perimétrica, as diferentes transformações por que passaram essas teorias e os diversos entendimentos que se foram esboçando em diversos espaços geográficos, bem como os precursores dessas teorias.

São essas diferentes abordagens teóricas que contribuíram e continuam contribuindo para as variadas formas de olhar para as funções dos aparatos tecnológicos (meios) de comunicação, levando a que a ME acompanhasse esses processos, de modo que as sociedades pudessem estar se

beneficiar desses meios e que fossem “habilitadas”¹⁷ a lidar com as transformações tecnológicas desses meios que permeiam as culturas de diferentes povos, em diferentes proporções.

2.1.1. As “escolas norte-americanas”

Nos Estados Unidos, a Escola de Chicago foi a sede do desenvolvimento do pensamento científico no campo da Comunicação na primeira metade do século XX, com bases empíricas, e na busca da resolução dos desequilíbrios sociais recorrendo à tecnologia.

Nos anos 1940, em contraponto à Escola de Chicago, ganha espaço a **teoria hipodérmica**, com a corrente empirista da *Mass Communication Research*, “cujo esquema de análise funcional desloca a pesquisa para medidas quantitativas, adaptadas a responder à exigência proveniente dos administradores da mídia” (MATTELART, 1999, p.29). Harold Lasswell, figura precursora desta corrente, vê a mídia como elemento fundamental para a democracia, visto que permite buscar consensos entre dominantes e dominados, com base na propaganda e na opinião pública, sem o uso da repressão. Na lógica do raciocínio de Lasswell,

A audiência é visada como um alvo amorfo que obedece cegamente ao esquema estímulo-resposta. Supõe-se que a mídia aja segundo o modelo da “agulha hipodérmica”, termo forjado por Lasswell para designar o efeito ou o impacto direto e indiferenciado sobre os indivíduos atomizados. (idem, 1999, p.37).

Lasswell, com a **teoria hipodérmica**, adota a Sociologia funcionalista, influenciado pelos teóricos behavioristas e sua visão de estímulo-resposta o que o levou formulando as questões: *Quem diz o quê, por que canal, e com que efeito?* A partir desta fórmula, abrem-se linhas de pesquisa preocupadas com a “análise do controle”, “análise do conteúdo”, “análise das mídias ou dos suportes”, “análise da audiência” e “análise dos efeitos” (idem). Este autor, Lasswell, estabeleceu como funções da mídia: “a) a vigilância do meio, revelando tudo o que poderia ameaçar ou afetar o sistema de valores de uma comunidade ou das partes que a compõem; a) o

¹⁷ O sentido que atribuímos ao termo “habilitado” não se refere unicamente à visão inoculatória, segundo a qual o consumidor das mídias é um sujeito passivo que precisa saber se defender dos conteúdos nocivos que estes meios veiculam. Entende-se “habilitado”, neste contexto, no sentido de uma apropriação crítica e criativa dos conteúdos e possibilidades que as mídias oferecem à educação.

estabelecimento de relações entre os componentes da sociedade para produzir uma resposta ao meio; c) a transmissão da herança social” (idem). A estas funções, Paul Lazarsfeld e Robert Merton, da Universidade de Columbia, acrescentaram mais uma: o *entretenimento* ou *diversão*.

Para além de Lasswell, outros autores norte-americanos deram contribuições significativas à metodologia empírica sobre o estudo da Comunicação. Lazarsfeld estudou os *efeitos das mídias* com base em métodos matemáticos. Lewin estudou as possibilidades de aperfeiçoamento das estratégias de persuasão. Talcott Parsons, da Universidade de Havard, fez a primeira tentativa da criação de uma ciência social unificada com base no funcionalismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, foi desenvolvida a **Teoria matemática da comunicação**, a partir de Claude E. Shannon. Com esta teoria, o processo de comunicação é visto como uma mera técnica, um instrumento, sem levar em conta outros problemas que não sejam de cálculo, planejamento e predição. Esta teoria não leva em conta a subjetividade do emissor da mensagem, tampouco os efeitos que a mesma poderá exercer sobre o receptor.

Em oposição à *teoria matemática*, antropólogos, linguistas, matemáticos e sociólogos norte-americanos consideraram que esta teoria foi concebida para os engenheiros das telecomunicações, e assim, defenderam que a Comunicação deva ser estudada “pelas ciências humanas a partir de um modelo próprio” (idem, p.67).

2.1.2. Escola frankfurtiana e a Indústria Cultural

Para abordar o pensamento frankfurtiano é imprescindível falar do papel do Instituto de Pesquisa Social, fundado em Frankfurt (1924), tendo como suas principais influências teóricas Hegel, Marx, Nietzsche, Freud. Seus fundadores depois tiveram que migrar, em 1934, para Nova York com a ascensão de Hitler ao poder alemão, retornando a Frankfurt em 1951.

Os principais representantes desta escola da teoria crítica são Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Herbert Marcuse e Jurgen Habermas. As principais áreas de investigação são o Estado totalitário e a barbárie que se faziam sentir na Europa nos meados do século XX; a arte e a indústria cultural. Com estes pesquisadores, a problemática cultural, como pontua Martín-Barbero (2009, p.71), “se converte em espaço estratégico a partir do qual se pensam as contradições sociais”.

Adorno e Horkheimer, ao se interrogarem sobre as conseqüências do desenvolvimento dos meios de produção e de transmissão cultural,

discordavam da idéia de que esse desenvolvimento tecnológico fortalecesse a democracia, muito pelo contrário, consideravam eles que os meios de comunicação de massa (Rádio e TV) “não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p.100).

No período de exílio dos frankfurtianos nos EUA, a convivência entre estes europeus (Adorno, Horkheimer, entre outros) e os norte-americanos encabeçados por Paul Lazarsfeld não foi fácil devido às diferenças epistemológicas entre ambos. Adorno via nas pesquisas administrativas de Lazarsfeld uma “felicidade fraudulenta da arte afirmativa, ou seja, uma arte integrada ao sistema” (idem). Em face dessas diferenças epistemológicas, Adorno e Horkheimer desenvolvem o conceito de *indústria cultural*. Estes dois autores “analisam a produção industrial dos bens culturais como movimento global de produção da cultura como mercadoria” (idem, p.77). Na ótica de Adorno e Horkheimer, a *indústria cultural* fornece, por toda a parte, bens padronizados para satisfazer às numerosas demandas.

As contribuições de Adorno e Horkheimer incluem, no ponto de vista de Martín-Barbero¹⁸, diversas dimensões: *a unidade do sistema* – totalitarismo político e massificação cultural; *a degradação da cultura em indústria de diversão*; e *a dessublimação da arte*. A indústria cultural, consideram Adorno e Horkheimer (2006: 112), é a indústria da diversão, cujo controle sobre os consumidores é mediado pela diversão.

Em contrapartida, Walter Benjamin, outro contemporâneo dos precursores da escola de Frankfurt, analisa a indústria cultural de um modo diferente de Adorno e Horkheimer, considerando que o momento de reprodução cultural é bastante crucial. Benjamin reitera Martín-Barbero (2009), “não investiga a partir de um lugar fixo, (...) toma a realidade como algo descontínuo”, toma a dissolução do centro como seu método de pesquisa, interessando-se pelas artes menores e olhando para as *experiências* para entender as relações entre a cultura e os receptores e o modo como se produzem as formas de percepção nas práticas culturais. Benjamin não se refere a um otimismo tecnológico, e sim às diversas transformações de *percepção* na fruição das obras de arte que as novas ferramentas possibilitam.

¹⁸ Estas três dimensões são colocadas à prova sobre a sua razão de ser na degradação da cultura por Martín-Barbero (2009, p.74-75). Porém, no entender de Martín-Barbero, essa degradação não inclui a arte popular, limita-se a questionar a produção em série da arte erudita, entendendo que ela perde a sua aura.

Herbert Marcuse, também integrante da escola de Frankfurt, mesmo tendo permanecido nos EUA, continuou com suas pesquisas tendo como base epistemológica os ideais dos frankfurtianos. Nas suas críticas à sociedade industrial, chega a considerar *aquela* sociedade como “irracional como um todo”, visto que, segundo este autor, “sua reprodutividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas” (MARCUSE, 1979, p.14). Nas suas contribuições à *teoria crítica*, Marcuse questiona as implicações das transformações tecnológicas para a sociedade industrial, chegando à compreensão de que a tecnologia torna-se um instrumento de controle e de coesão social:

Ao se desdobrar, o projeto molda todo o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso tecnológico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política. (MARCUSE, 1979, p.18, grifos nossos)

A tecnologia é vista por Marcuse como uma parte integrante do sistema de dominação que se exerce sobre as sociedades - tal como concluíram Adorno e Horkheimer. Neste sentido, este autor vai além ao considerar que a tecnologia não pode ser isolada do uso que lhe é dado em cada sociedade. Embora as reflexões deste autor se referissem às sociedades desenvolvidas (ocidentais), sua análise das transformações tecnológicas pode ser extensiva às sociedades em vias de desenvolvimento – como é o caso de Moçambique -, visto que estas sociedades ao ingressarem nas sociedades de *informação*, exigem que se examinem as condições reais dos usos das tecnologias, em conformidade com suas carências e culturas específicas, diferentes das do Ocidente.

Jurgen Habermas, com o seu trabalho sobre o *espaço público*, vê esse espaço como um lugar de mediações entre a Sociedade e o Estado, que permite “a discussão pública em reconhecimento comum da força da razão e a riqueza da troca de argumentos entre indivíduos, confronto de ideias e de opiniões esclarecidas (*Aufklärung*)” (MATTELART, 1999, p.82). Este autor vê os meios de comunicação inspirados no modelo comercial, favorecendo a manipulação da opinião, a padronização, a massificação e a atomização do público, fazendo com que o cidadão seja um consumidor passivo. Em face deste estado passivo em que se vê sujeito o cidadão, Habermas coloca como solução a “reestruturação das formas de comunicação num espaço público

estendido ao conjunto da sociedade” (idem, p.83), pois as suas preocupações prendem-se à democratização dos meios de comunicação.

Nas décadas de 60 e 70, com o raciocínio de Louis Althusser sobre os *aparelhos ideológicos do Estado* (escola, igreja, mídia, famílias etc.) analisa-se a mídia como um dos instrumentos usados pela classe dominante para assegurar, garantir e perpetuar o monopólio da *violência simbólica* sobre as sociedades.

Efetivamente, a *Teoria Crítica* desempenhou um papel crucial no questionamento das transformações tecnológicas que vem ocorrendo, nos últimos cem anos. Os autores integrantes da *Teoria Crítica* recusam-se a apenas congratular os benefícios destas transformações, concentrando-se nos seus efeitos problemáticos na vida das sociedades. Estas referências ainda que não venham a ser utilizadas diretamente na análise que fare sobre a presença das TIC nas escolas públicas de Moçambique, foram indispensáveis à constituição de um pano de fundo para minha reflexão sobre o tema.

2.1.3. Estudos Culturais e Comunicação

Os Estudos Culturais são uma referência bastante importante para a contextualização dos cenários em que se situa a mídia-educação, e no âmbito desta pesquisa contribuem também pela perspectiva fortemente pós-colonial que desenvolvem. Na origem dos Estudos Culturais encontram-se quatro figuras importantes. Richard Hoggart, cuja preocupação é estudar a influência da cultura difundida em meio à classe operária inglesa pelos meios de comunicação modernos, dando maior atenção aos receptores; Raymond Williams, com os seus estudos voltados para a genealogia do conceito de cultura na sociedade industrial; Edward P. Thompson, que se preocupou em estudar as práticas de resistência das classes operárias e Stuart Hall, jamaicano radicado na Grã-Bretanha.

Stuart Hall (2003) refere que este campo de conhecimento emerge nos meados dos anos 1950, na Universidade de Birmingham, no *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS). É neste Centro que a partir de Richard Hoggart, com a obra *As utilizações da Cultura*, de Raymond Williams com a obra *Cultura e Sociedade* e de Edward P. Thompson, com a obra *A formação da Classe operária inglesa*, que se constituiu a cesura a partir da qual emergiram os Estudos Culturais.

O Centro de Birmingham desenvolve dentro de um contexto político em que sobressai a *New Left Review*, na Grã-Bretanha. Thompson é um dos fundadores da *New Left*, dentro da qual ele partilha o “desejo de ultrapassar as análises que fizeram da cultura uma variável submetida à economia” (MATTELART e NEVEU, 2004, p42), e ir pelas análises baseadas nas

práticas e formas culturais para compreender como essas práticas culturais cristalizam visões e atitudes que exprimem regimes, sistemas de percepção e de sensibilidade.

Na visão de Hall (2003: p.57) os Estudos Culturais tentaram “*pensar partindo* dos melhores elementos dos paradigmas culturalista e estruturalista” recorrendo a conceitos como *ideologia/cultura/hegemonia*. O mesmo autor refere que estes dois paradigmas (culturalista e estruturalista) são centrais para o campo dos Estudos Culturais.

O conceito de *ideologia* é retomado, em parte, a partir das ideias de Louis Althusser, segundo o qual a mídia faz parte dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo usada para perpetuar a violência simbólica sobre os dominados. Antonio Gramsci é outra referência importante, indagando o conceito de *hegemonia*, pois, ainda que reconhecesse que as ideias dominantes são as ideias dos dominantes, “interroga também as mediações pelas quais essa autoridade e essa hierarquia funcionam, ele integra o papel das ideias e das crenças como suportes de alianças entre grupos sociais” (MATTELART e NEVEU, p.74). Na mesma ordem de raciocínio, Gramsci considera que “a hegemonia é fundamentalmente uma construção do poder pela aquiescência dos dominados aos valores da ordem social, pela produção de uma vontade geral e consensual” (ibid).

Diferentemente do paradigma marxista que contrapunha *base e superestrutura*, os Estudos Culturais, na perspectiva de Hall (2003: 141), conceituam “a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais”. Este entrelaçamento entre cultura e práticas sociais é definido, ao mesmo tempo “como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e *também* como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados” (idem, p.42).

Os Estudos Culturais desde seu início abordaram temas sociais variados que antes não eram recorrentes no espaço acadêmico, como *geração, gênero, etnicidade, sexualidade*, e o modo de constituição das coletividades, tendo em conta não só a cultura erudita, mas todas as práticas culturais de uma sociedade. Permitiram, ainda, desenvolvimentos na abordagem epistemológica das questões ligadas à cultura, à mídia, à economia, etc., que são criteriosamente sintetizados por Mattelart e Neveu (2004):

Trata-se, então, do esboço de uma tríplice ultrapassagem. A ultrapassagem de um estruturalismo limitado a herméticos exercícios de decodificação de textos. Via Gramsci, a ultrapassagem das versões mecanicistas da

ideologia no marxismo. A ultrapassagem da sociologia funcionalista norte-americana da mídia: contra o mecanismo do modelo estímulo-resposta, se desenha uma atenção às repercussões ideológicas da mídia, às respostas dinâmicas dos públicos. (p.93)

Os Estudos Culturais latino-americanos desenvolveram-se num contexto específico e anterior à própria designação deste campo científico, como apontam Mattelart e Neveu (2004):

Quando, no entreguerras, o peruano José Carlos Mariátegui se questionava sobre a transição do modelo educativo de seu país, herdado da França das luzes, para os “métodos americanos”, ele já adotava o conceito de hegemonia de Gramsci, com quem tinha relacionamento de amizade. Quando o pedagogo brasileiro Paulo Freire, no início dos anos 1960, tentava iniciar uma “pedagogia do oprimido”, ele de fato remetia a uma reflexão sobre os elementos de resistência historicamente contidos nas culturas populares. Sob a presidência (1970-1973) de Salvador Allende, os primeiros estudos etnográficos sobre a recepção das séries americanas e das telenovelas nos meios populares de Santiago do Chile abriram uma brecha precoce em uma esquerda que permanecera no tempo da propaganda de agitação, incapaz de captar a cotidianidade da cultura da mídia. (p.142)

Dos autores que, com base em diálogos a partir de referências europeias e as especificidades culturais da América Latina, contribuíram para a institucionalização dos Estudos Culturais nesta parte do continente americano fazem parte Jesús Martín-Barbero, com os seus estudos sobre as *mediações*; Néstor García Canclini, com os estudos sobre as *culturas híbridas* e os *consumidores e os cidadãos*; o brasileiro Renato Ortiz, com a *moderna tradição* e a globalização o mexicano Jorge González, com as frentes da cultura cotidiana.

Efetivamente, os estudos da Comunicação são importantes para compreender as diversas abordagens epistemológicas por que passou e têm passado este campo de saber. Essa abordagem têm suas implicações nos estudos relacionados à mídia-educação, como veremos a seguir.

2.2. MÍDIA-EDUCAÇÃO COMO UM CAMPO DE SABER EM CONSTRUÇÃO

O termo “mídia-educação”, a priori, nos remete à interface e ao intercâmbio entre dois campos de saber, a Educação e a Comunicação

O conceito mídia-educação vai ganhando diferentes sentidos e conotações em cada continente, região ou país. Isso vai determinar a designação do próprio termo *Mídia-Educação* ou *Educação para as mídias*, no contexto brasileiro. Em outros contextos, são usadas designações correlatas, como: *educazione ai media*, *éducation aux médias*, *educación para los medios* e *educação para os meios* (FANTIN, 2006).

Esta designação não é consensual entre os vários pesquisadores desta área. Ainda assim, o que é consensual são os objetivos que se pretendem alcançar com este campo, que é a formação de um usuário crítico e criativo das tecnologias de informação e comunicação, sendo esta uma condição da educação para o exercício pleno da cidadania, “um instrumento para a democratização de oportunidades educacionais e de acesso ao saber” (idem, p.30). Neste trabalho, adotaremos o conceito “mídia-educação” em nosso referencial epistemológico de pesquisa.

2.2.1. Sobre o conceito “Mídia-Educação”

A definição do conceito, campo, objetivos e objetos de estudo da Mídia-Educação é um processo que se vai reformulando e ressemantizando no decorrer do tempo. As transformações constantes e rápidas das tecnologias de informação e comunicação são um dos fatores dessas redefinições constantes da mídia-educação. Por conta disso, neste espaço, iremos apresentar algumas das definições que este campo foi e vai ganhando ao longo do tempo.

Este conceito Mídia-Educação, como tantos outros conceitos referentes aos diversos campos de saber, conheceu um processo histórico que antecedeu o seu reconhecimento epistemológico com o envolvimento da UNESCO, como refere Gonnet (2004):

A fórmula “educação para as mídias” se refere a um uso nascido em torno dos anos 60 nos meios internacionais que tratam dos problemas da educação, particularmente a Unesco. [...] abordava-se: a capacidade desta nova ferramenta mágica de alfabetizar em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado; a reticência dos professores em aceitar a televisão como uma abordagem legítima do

saber; a necessidade de abordagens críticas em face dos riscos de manipulação das mídias [...]. (p.22-23)

Neste caso vertente, as mídias eram vistas como ferramenta pedagógica, servindo de auxílio para a educação massiva. Mas a mesma expressão, diz Jacques Gonnet, no mesmo trecho: “é também usada para exprimir a preocupação de educadores, intelectuais e *decisores* com a influência cultural destas mídias, os riscos de manipulação política, comercial e publicitária e a conseqüente necessidade de desenvolver abordagens críticas”. Com essa preocupação, nota-se que havia duas vertentes da ME.

Por um lado, as mídias eram bem vistas pela educação no sentido de promoverem uma educação mais abrangente, independentemente da carência de professores; por outro, elas eram vistas como uma ameaça à sociedade, pelo fato de poderem trazer influências negativas nos seus conteúdos. Neste último caso, a ME emerge como uma plataforma para a formação de cidadãos críticos e conscientes perante a ameaça que se entendia que as mídias constituíam, ou seja, a mídias são abordadas como objeto de estudo.

Segundo Fantin (2006, p.51), a “primeira definição oficial da ME foi apresentada na França pelo Conselho Internacional do Cinema e Televisão (CICT), organização ligada à UNESCO, em junho de 1973, e referia-se ao estudo, ensino e aprendizagem dos modernos meios de comunicação como disciplina autônoma no âmbito da teoria e prática pedagógica”. Nota-se, nesta definição, a centralidade da educação na formação dos cidadãos para os modernos meios de comunicação.

Não sendo suficiente esta definição, seis anos mais tarde, em 1979, a cargo do mesmo conselho (UNESCO e CITC), formulou-se a nova definição, para dar conta do contexto dessa época, ou seja, amplia-se o campo de atuação da ME: “na extensão da Mídia-Educação aos aspectos históricos, valorativos e do uso criativo, considerando as mídias como produtos e processos culturais e sociais; e na ampliação da disciplina escolar Mídia-Educação para outras faixas etárias, envolvendo crianças, jovens e adultos em geral” (ibidem).

Tal **redefinição**, diz Rivoltella (apud FANTIN, 2006), permitiu pensar nas especificidades da mídia-educação como prática social e disciplina curricular na formação de crianças, jovens e adultos trabalhando os conteúdos e as linguagens da alfabetização midiática, capacitando os sujeitos a “ler e escrever” criticamente com as mídias e discutindo temas como igualdade, direitos de acesso e à cidadania. Deste modo, a ME passa a desempenhar um papel que vai para além da escola como um espaço

institucional, abrindo-se mais para a formação plena da sociedade. Esta visão de Rivoltella é reforçada pela especificação dada pela UNESCO:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis (...) e em todas as circunstâncias a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias, enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram o papel do trabalho criador e acesso às mídias. (UNESCO, 1984, apud BELLONI, 2009, p.13)

Nesse mesmo ano (1984), Belloni (2012, p.46) refere que “19 países adotaram a Declaração de Grunwald sobre a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de ajudar os cidadãos a compreender melhor esses fenômenos”. Na mesma reunião, diz a mesma autora, o termo “mídia-educação” é consagrado e sua necessidade reafirmada. Neste mesmo encontro recomendaram-se a criação programas de educação para as mídias, investimentos formação de educadores, pesquisa e cooperação internacional. A partir do conteúdo deste documento, assinado em 1982, e adotado dois anos depois, sobressai uma dupla dimensão da ME, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoal, cuja apropriação é necessária assegurar, a todos os cidadãos.

A Declaração de Grunwald permanece atual, embora tenha sido adotada há quase 30 anos, ela antecipou muitas transformações ocorridas nas tecnologias de comunicação e informação (TIC), tais como a convergência dos meios, a TV a cabo e a satélite, etc. O conceito de Mídia-Educação, com esta declaração, foi reformulado:

[...] caracterizando-se como uma “alfabetização” (*literacy*) alargada, com uma abordagem mais integrada do ensino da linguagem e da comunicação e mais ampla, em termos de suportes técnicos, abrangendo todas as mídias modernas. O foco, porém, não é o uso pedagógico ou didático das mídias, mas as experiências midiáticas dos jovens fora da escola para, a partir delas, ensinar sobre as mídias. (BÉVORT e BELLONI, 2009, p.1088).

Ainda, nesta Declaração de Grunwald, nota-se um avanço do significado inerente à mídia-educação:

Ressaltando a necessidade de mobilização e engajamento de todos os envolvidos com a socialização de crianças e jovens, ou seja, famílias, professores, comunicadores e responsáveis políticos e econômicos (decisores), no sentido de promover a construção de *uma consciência crítica mais aguda de ouvintes, espectadores e leitores*, a Declaração recomenda a integração entre sistemas de educação e comunicação. Nas quatro recomendações, apresentadas como um “apelo”, fica claro o enfoque na dimensão “objeto de estudo” da mídia-educação, embora a apropriação criativa e a participação sejam lembradas. (ibid, grifos do autor)

Oito anos depois da assinatura da Declaração de Grunwald – 1990 –, o organismo internacional que sempre esteve ligado às preocupações deste novo campo (a UNESCO) promoveu mais um Colóquio Internacional, no qual estiveram reunidos representantes de muitos países, incluindo os do Terceiro Mundo, envolvendo acadêmicos das áreas das Ciências Sociais, comunicadores e jornalistas. Neste colóquio, houve uma nova reformulação da definição da ME e a expansão do seu campo de atuação:

A mídia-educação visa a suscitar e incrementar o espírito crítico dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) face às mídias, visando a responder às questões: como as mídias trabalham; como são organizadas; como produzem sentido; como são percebidas pelos públicos; como ajudar estes públicos a bem utilizá-las em diferentes contextos socioculturais? Seu objetivo essencial é desenvolver sistematicamente o espírito crítico e a criatividade, principalmente das crianças e jovens, por meio da análise da análise e da produção de obras midiáticas. Visa a gerar utilizadores mais ativos e mais críticos que poderiam contribuir à criação de uma maior variedade de produtos midiáticos.

Mídia-Educação é um processo educativo cuja finalidade é permitir aos membros de uma comunidade participarem de modo criativo e crítico, ao nível da produção, da distribuição e da apresentação, de uma utilização das mídias tecnológicas e tradicionais, destinadas a desenvolver, libertar e também a democratizar a comunicação. (BAZALGETTE, BÉVORT & SAVINO, 1992, apud BÉVORT e BELLONI, 2009).

Nesse colóquio de 1990, chamou-se atenção para as especificidades de cada país, aspecto salutar de se tomar em consideração, tendo em conta os desníveis existentes entre os continentes, de um modo geral, e entre países, de forma específica. Para o caso de países em vias de desenvolvimento, nesse colóquio sugeriu-se a formação de professores e levantamento de experiências das associações e das ONGs atuantes neste tema. Porém, nas recomendações deste Colóquio, nota-se maior ênfase ao campo da Comunicação que ao da Educação, “cuja implicação parece ser considerada implícita, mais como campo de aplicação de práticas que como campo de pesquisa e produção do conhecimento” (idem). Ainda assim, houve preocupação com a necessidade de participação de crianças e jovens, na perspectiva da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Em 1999, em Viena, mais uma vez com a participação da UNESCO, realizou-se a Conferência Internacional “Educando para as Mídias e para a Era Digital”. Nesta conferência, aparece de forma clara que a Mídia-Educação é um direito da criança e do adolescente (BELLONI, 2012: 49). Esta Conferência Internacional realizou-se dentro de um novo cenário no espaço sócio-económico-cultural, devido às transformações trazidas pelas novas TIC, que se acentuaram no final da última década do século XX.

É por essa razão que a própria conferência, no seu tema, acoplou o termo “Era Digital”, em razão da convergência tecnológica que aproximou o mundo da *aldeia global* sugerida por Marshall McLuhan, incluindo países pobres como Moçambique. Neste encontro internacional, enfatiza-se a necessidade de que as crianças e os jovens devam tomar parte na discussão dos seus direitos, principalmente os inerentes à liberdade de expressão, à informação e à participação em assuntos que lhes dizem respeito. Outro acontecimento de grande relevo havido neste encontro – repito – diz respeito à adequação dos objetivos a cada região, continente e país como afirmam Bévert e Belloni (2009):

Apareceram diferenças de conceitos de mídia-educação e diversidade de experiências, necessidades e finalidades segundo os países e regiões do planeta: países ricos (como a Austrália, o Canadá e vários outros da Europa) destacam objetivos de formação de indivíduos críticos, independentes e participativos, enquanto países pobres (Índia, Brasil, África do Sul) reafirmam a importância da mídia-educação para a formação da cidadania em toda a comunidade, para a democratização e a justiça social. Para estes participantes “do sul”, mídia-educação é mais ampla, incluindo não apenas as crianças na escola, mas adultos na sociedade como um todo. (p.1092-1093)

Com estas especificidades regionais, Moçambique pode ser enquadrado na lógica dos participantes do Sul por um lado, pelo fato de ser parte integrante da África Austral, ao lado da África do Sul; o que faz com que partilhe dos mesmos ideais relativamente às preocupações da ME. Por outro, Moçambique é um país em vias de desenvolvimento, cujas preocupações prendem-se à formação de cidadãos em todas as faixas etárias. Apresenta, ainda, uma democracia bastante jovem – recém-independente – onde ainda persistem problemas ligados à justiça social.

Bévort e Belloni (2009) indicam como outras tendências comuns obtidas na Conferência de Viena o fato de que:

- Mídia-educação deve emanar dos interesses dos estudantes;
- Mídia-educação significa pensamento crítico e deve levar à construção de competências de análise crítica;
- A produção de mensagens pelos estudantes é um elemento essencial para a construção do pensamento crítico e da expressão;
- Mídia-educação é necessária à participação e à democracia, ou seja, é fundamental para a cidadania.
- Mídia-educação deve considerar que a globalização, a desregulação e a privatização das mídias levaram à necessidade de novos paradigmas de educação.
- Mídia-educação deve incluir todas as mídias, não mais focalizar apenas ou principalmente as mídias impressas, mas deve incluir múltiplas alfabetizações (literacies). (UNESCO, 1999, apud BÉVORT & BELLONI, 2009).

Outra constatação apontada pela pesquisadora Monica Fantin (2006), e que merece destaque é a falta de vontade dos produtores das mídias em cooperar para uma educação engajada numa visão crítica com relação aos conteúdos das mídias. No entender de vários autores, isto se deve ao fato de ser mais cômodo lidar com “públicos não-educados, acríticos, cujo *tempo de cérebro* suas mensagens preenchem” (BÉVORT e BELLONI, 2009, p.1092). Além da inércia dos produtores das mídias, as mesmas autoras em referência ressaltam a falta de políticas públicas engajadas nos assuntos da ME e falta de investimento, o que mantém a ME num estágio de um movimento militante sem o devido reconhecimento da sua pertinência na formação das crianças, dos jovens e dos adultos para uma participação ativa nas suas sociedades.

Em 2007, houve mais um encontro organizado pela UNESCO, designado *Agenda de Paris*, no qual se avaliou que havia avanços significativos com relação à ME, do ponto de vista prático e conceitual.

Deste encontro, a *Agenda de Paris* produziu as seguintes recomendações: i) Desenvolvimento de programas integrados em todos os níveis de ensino; ii) Formação de professores e sensibilização dos diferentes atores da esfera social; iii) pesquisa e suas redes de difusão; iv) Cooperação internacional em ações¹⁹.

2.2.2. Diferentes concepções da Mídia-Educação ao longo do tempo

Como pudemos notar no item anterior, a Mídia-Educação foi-se redefinindo desde os anos 1960 (ou antes) até a conferência realizada em Paris em 2007. Isto se deve à necessidade de se adequar às transformações que os próprios meios de informação e comunicação vão conhecendo no decorrer do tempo, por um lado, e, por outro, pelas transformações que se vão operando nas áreas das Ciências da Educação e das Ciências da Comunicação, tendo em conta que a ME corresponde à interface destes dois campos de conhecimento, como temos vindo a referir.

Por via destas transformações, este novo campo de saber vai adequando seu objeto e seus objetivos de acordo com a visão que se vai formulando com relação às mídias e à educação nas sociedades.

Durante este período decorrido, segundo Rivoltella, a ME passou por quatro concepções distintas: *inoculatória*, *leitura crítica*, *ideológica*, *ciências sociais*. Com relação a estas concepções, Fantin (2006, p.50) refere que elas não são lineares nem estanques visto que, de acordo com a mesma autora: “sendo o conhecimento uma produção histórica e social é possível vislumbrar suas múltiplas inter-relações que muitas vezes se manifestam conjuntamente em diferentes contextos sócio-culturais e nas diversas práticas educativas, que são dinâmicas e multifacetadas”. Ainda assim, cumpre-nos ilustrar as suas semelhanças e dessemelhanças.

A concepção inoculatória

A Mídia-Educação, em sua fase inicial, surge dentro de pressupostos que consideravam a mídia como uma presença nociva; a preocupação, nesta concepção, é com aspectos políticos e ideológicos decorrentes da importância das mídias na vida cotidiana, e se refere mais à informação sobre a atualidade, principalmente política. Bévort & Belloni (2009) apontam que nesse período da história da ME (1950/60) “pesquisadores de diferentes

¹⁹ Para mais detalhes sobre estas recomendações da *Agenda de Paris* pode-se recorrer ao artigo de BÉVORT e BEELONI (2009), cuja referência consta da lista bibliográfica do presente trabalho.

horizontes, educadores, jornalistas e grupos religiosos buscavam minimizar a importância dos efeitos das mídias ou, ao contrário, demonstrar seus perigos” para a sociedade.

A partir dessa idéia de que a mídia é nociva, vê-se na ME um “instrumento para proteger os usuários dos perigos das mídias para a saúde moral das crianças” (FANTIN, 2006, p.42). A *mídia-educação* seria, igualmente, “como uma intervenção de proteção do sujeito baseada na conscientização da criança como sujeito “frágil”, que precisa de outros para se proteger e se defender” (RIVOLTELLA, 2012, p.21). Há, aqui, um entendimento explícito de que os cidadãos, em particular as crianças, precisam ser educados para se protegerem dos efeitos nocivos das mídias, em virtude de serem vistos como “consumidores passivos” e indefesos. A concepção de comunicação aí presente é a *Teoria Hipodérmica*, já mencionada no capítulo II deste trabalho, segundo a qual *os conteúdos veiculados pelas mídias produzem efeitos imediatos* sobre os seus consumidores.

A concepção de leitura crítica

Segundo Fantin (2006), esta concepção ganha força a partir dos anos 1960. As suas finalidades estavam relacionadas com a desconstrução dos processos e produtos midiáticos. Os desígnios do trabalho crítico, nesta concepção, são destruir as mensagens emitidas pelas mídias, para chegar aos interesses implícitos nessas mensagens. Para o alcance dessa finalidade “a educação passa a ser um dispositivo da ideologização, da desconstrução cultural” (RIVOLTELLA, 2012, p.21-22). Esta concepção foi influenciada, de certa forma, pela teoria crítica frankfurtiana.

A concepção ideológica ou de educação popular vê na educação uma alternativa para a conscientização da população que está sob a dominação de regimes ditatoriais. Tem entre seus representantes Paulo Freire (no Brasil) e Celestin Freinet (na Europa). Esta concepção insere-se num contexto histórico de dominação por regimes totalitários, sobretudo nos países latino-americanos, como é o caso do Brasil. Daí que a sua atitude reflexiva está voltada para uma abordagem ideológica de conscientização das massas através da democratização do ensino.

A concepção das ciências sociais tem como seus alicerces a Semiótica e os Estudos Culturais. Nesta perspectiva, a mídia-educação é entendida como “uma ferramenta para desenvolver a consciência e a autonomia críticas do sujeito” (RIVOLTELLA, 2012, p.22). Exemplos desta

concepção, muito importante para esta pesquisa, são as propostas de *conceitos-chave*, como as que apresento a seguir.

2.2.3. Conceitos-chave da Mídia-Educação

Segundo David Buckingham (2003), existe várias versões de conceitos-chave da mídia-educação presentes em diferentes documentos curriculares. Esses conceitos variam em número de quatro a seis. Monica Fantin (2006), por exemplo, apresenta o modelo proposto por Cary Bazalgette para o *British Film Institute* (BFI): *agências, categorias, técnicas, linguagem, representações e público*.

Num outro texto, de 2006²⁰, Buckingham elencou quatro conceitos-chave na era da tecnologia digital: *representação, idioma, produção e audiência*. Porém, se esclarece que estes conceitos incluem categorias presentes naqueles que se subdividem em seis.

Representação

Estudar este conceito na Mídia-Educação implica avaliar as ideologias e os valores morais, éticos e políticos imbuídos nas mídias. Como os diferentes grupos sociais são representados; de que forma se apresenta o sentido de verdade dos fatos reportados pela mídia, do ponto de vista de confiabilidade, exatidão e parcialidade. Pressupõe, também formular “perguntas mais amplas sobre as vozes de quem se escuta e os pontos de vista de quem se representa” (BUCKINGHAM, 2006, p.06, tradução nossa). Esses posicionamentos são tomados partindo do pressuposto de que as mídias representam o mundo sob diversos ângulos, e não como ele é na sua totalidade.

Linguagem

A linguagem, segundo Buckingham (2003), implica o conhecimento dos códigos, gêneros e convenções utilizados na produção de sentidos pelas mídias. Esse conhecimento deve levar em conta que todas as mídias usam linguagens combinadas (verbal, escrita, imagens, sons). O que é crucial é entender como esses diferentes códigos e convenções operam em diferentes tipos de textos midiáticos para a transmissão de idéias e significados pretendidos pelas indústrias da mídia.

Produção

²⁰ Este artigo de Buckingham foi escrito para uma conferência em março de 2006, em Roma. Nesse artigo, *la educación para los medios en la era de la tecnología digital*, o autor considera possível aplicar os conceitos-chave que já foram desenvolvidos com relação às mídias tradicionais, transpondo-os para as novas mídias (digitais).

O aspecto *produção* envolve, *per se*, o reconhecimento de que os textos midiáticos são produzidos com determinadas finalidades. E essas finalidades podem ser de vária índole, desde interesses comerciais, políticos, sociais, etc. Assim, isso implicará a análise dos interesses que estão presentes nesses textos midiáticos. Portanto, estudar este conceito significa analisar: as tecnologias utilizadas pelas indústrias midiáticas, desde o processo de produção até à distribuição; os mecanismos de regulação dessas indústrias; etc.

Audiência

Estudar o conceito *audiência*²¹ implica analisar como a mídia se direciona para as suas audiências; que estratégias a mídia emprega por forma a conseguir ganhar e manter o seu público; que usos faz o público das mídias no seu cotidiano. Em relação à internet, por exemplo, “supõe compreender como funcionam mecanismos de busca, como se acessam as informações sobre os usuários e como a atividade dos mesmos são controladas por forças tecnológicas e comerciais” (BUCKINGHAM, 2006, p.07, tradução nossa).

2.2.4. Educar com, sobre/para e através os meios

O campo da ME apresenta três dimensões sobre os seus propósitos educativos: *educar com, sobre e através das mídias*. São estas dimensões que servem de alicerce a este campo, trazendo à tona a sua pertinência na formação das crianças, dos jovens e dos adultos no contexto das mídias, tradicionais e novas.

Segundo Mamede-Neves e Ribeiro (2012, p.228), se nos nossos dias somos permeados pela cultura digital, faz todo sentido a preocupação com esta nova “era digital” que nos atravessa cotidianamente, mas não como algo exterior a nós. Nesse caso, a educação, também, através da Mídia-Educação, é a força motriz capaz de formar cidadãos e críticos perante estas transformações nas quais as sociedades vivem. Contudo, as preocupações deste campo de conhecimento não se circunscrevem às novas TIC, incluem as mídias tradicionais. As acepções da mídia-educação se dão com maior clareza recorrendo aos significados destas três dimensões (*educar com, sobre*

²¹ De acordo com David Buckingham (2003), e como já observamos anteriormente, durante muito tempo, a audiência massiva foi interpretada como sendo facilmente influenciável e passiva, sobretudo as crianças e os jovens. No entanto, o mesmo autor refere que as pesquisas têm demonstrado que a audiência é muito mais sofisticada do que se supõe que seja na linha das discussões no campo dos Estudos Culturais que referimos anteriormente.

e através das mídias), baseando-nos na resposta dada por Rivoltella à pergunta formulada por Girardello: “o que é Mídia-Educação?”²²:

Educar com os meios enquadra-se no contexto metodológico ou tecnológico, no qual as mídias são consideradas um recurso através do qual o processo educativo pode reinventar a didática ensinando com outros meios, como forma de suplantando os métodos de ensino tradicionais. Para Rivoltella, educar com os meios significa utilizar os meios como ferramentas na atividade do professor na aula, com vista a fortalecer os métodos e as técnicas no processo de ensino-aprendizagem.

Educar através dos meios abrange duas perspectivas, segundo Rivoltella. Por um lado, diz respeito à produção da mídia pelos alunos na sala de aulas, a partir de oficinas de produção das mídias, como é o caso do jornal escolar feito por alunos. Por outro, encontra-se a perspectiva da formação à distância, que geralmente tem como ferramenta os meios de comunicação e informação. Todavia, esta última perspectiva, na ótica do mesmo autor, não é por todos os pesquisadores considerada parte integrante da mídia-educação.

Educar sobre os meios é uma das dimensões que tem como preocupação desenvolver o pensamento crítico sobre os conteúdos veiculados pelas mídias. Preocupa-se com a análise dos programas e os sentidos que as mensagens midiáticas produzem na interação simbólica com os sujeitos consumidores, espectadores, produtores etc. dessas mídias, tradicionais e novas.

2.2.5. Mídia-Educação e a formação dos professores

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, a Mídia-Educação tem como espaço privilegiado a escola, onde se pode levar a cabo a formação de cidadãos consumidores, produtores e espectadores que sejam críticos e criativos em sua relação com as mídias. Mas para a efetivação destes pressupostos, o elemento fundamental é o professor, que deve levar em conta a presença das mídias na vida dos seus alunos.

Com o entendimento da mediação fundamental do professor, este tem a tarefa de, junto com os alunos, ensinar, aprender e decifrar os códigos

²² Pier Cesare Rivoltella, respondendo à pergunta colocada por Gilka Girardello, na palestra realizada na UFSC/CED-PPGE, em 2006, sobre o que é Mídia-Educação. Para este pesquisador, o conceito de ME engloba as três dimensões (com, sobre e através das mídias). Para maior compreensão da resposta de Rivoltella, pode se acessar http://www.youtube.com/watch?v=L_IxBT_yZA0&feature=related. Acesso em 08.08.2012

e discursos destas ferramentas que estão presentes no cotidiano dos seus alunos, pois “cada produto que molda uma sociedade acaba por transpirar em todos e por todos os seus sentidos”, podendo moldar o comportamento dos usuários, bem ou mal (McLUHAN, 1964, p.37). Diante desses efeitos, continua o autor, o artista é a única pessoa capaz de enfrentar, impune, a tecnologia, justamente porque ele é um perito nas mudanças de percepção. Embora o professor não seja necessariamente formador de artistas, com os conhecimentos da mídia-educação pode tornar os alunos hábeis nestas mudanças de percepção provocados pela relação com as mídias.

Com relação à presença das mídias no cotidiano das crianças, jovens e adultos, Girardello (2000) aponta a necessidade de capacitar crianças e professores para a apreciação e recepção ativa, pois se as crianças não têm a mediação adulta que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, interesses econômicos impede que a compreensão dessas crianças seja mais rica. Mas essa mediação não se torna necessária somente para as crianças. Os jovens e os adultos também precisam de uma preparação que lhes permita refletir sobre os conteúdos e as linguagens das mídias.

Para que os professores possam fazer uma intervenção educativa *com, sobre e através das mídias* (Mídia-Educação) é necessário que desde a sua formação inicial abordem aspectos da interface educação e comunicação. Assim, as escolas de formação de professores devem propiciar vivências reais da prática educativa, assim como garantir a familiaridade com as práticas tecnológicas e científicas direta ou indiretamente envolvidas²³.

E esta formação deve ser dada, não só nas universidades e cursos de magistério, mas também na formação continuada, porque as TIC transformam-se a uma velocidade que supera os passos das revisões curriculares das escolas e universidades; tendo em conta que “a experiência com a cultura midiática está construindo não apenas novos usos de linguagem, mas novas formas de interação que precisam ser problematizadas no currículo de formação de professores” (FANTIN, 2012, p.64). Tomando em conta esta visão de Fantin, vai-se para além das mídias tradicionais, remetendo-nos às novas TIC com as possibilidades e desafios que trazem para as crianças, os jovens e os adultos.

Para além da necessidade de formação de professores para a mediação dos conteúdos e linguagens das mídias, é fundamental, também, capacitá-los para o uso dessas TIC (tradicionais e novas) no seu trabalho

²³ SEVERINO (2002, p.25) reforça que as situações reais de aprendizagem, na formação de docentes, desenvolvem o sentido crítico, atitudes e valores e o sentido maior de cidadania.

docente, para que possam ampliar as suas habilidades como educadores. Esta pertinência da formação dos professores pode ser resumida em cinco aspectos apontados por Sancho (1998, p.32-33):

- Formação crítico-situacional, relacionada com os avanços tecnológicos, suas áreas de aplicação e seu impacto na organização social do trabalho;
- Formação conceitual, sobre as novas maneiras de abordar o conhecimento propiciado pelas novas TIC e as habilidades cognitivas e sociais que supõem;
- Formação técnico-pedagógica, aproximação das possibilidades educativas que as TIC oferecem, contextualizadas em diferentes modelos de ensino-aprendizagem e suas formas de entender o saber escolar;
- Formação instrumental, familiarização com o acervo das mídias para o uso escolar;
- Formação auto-reflexiva, a partir da análise do papel dos alunos e do professor neste novo contexto das TIC.

Este conhecimento não diz respeito somente a certos professores de algumas disciplinas, mas sim a todos os professores, que precisariam integrar as mídias no seu trabalho docente.

2.2.6. Mídia-Educação e a formação de leitores, espectadores e internautas críticos e criativos

Sempre que se aborda a questão de educar alguém para que seja consciente, há perguntas que emergem: o que é conscientizar? Como se processa a conscientização? Em que momento da vida se deve conscientizar o indivíduo?

Estas indagações nos remetem a uma reflexão profunda que só pode ser satisfeita recorrendo ao que Paulo Freire entende sobre a *Conscientização como prática da liberdade*. Liberdade aqui pressupõe a aquisição do saber sobre a realidade na qual o indivíduo esteja inserido, e uma tomada de consciência a respeito do seu entorno como cidadão.

Para Paulo Freire (2008, p.30), “a conscientização implica que o indivíduo ultrapasse a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. O mesmo autor acrescenta que “quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade,

mais se penetra na essência fenomênica do objeto que esteja diante de nós, e que estejamos em condições de analisá-lo” (ibidem). A conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual, ela exige um ato de ação-reflexão do sujeito.

Quanto mais o educador refletir sobre a realidade do seu entorno e sua situação concreta, mais emergente, plenamente consciente e comprometido fica pronto a intervir na realidade para compreendê-la e modificá-la. Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, de torná-lo refém de um sistema alienante (idem). Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve partir sempre da realidade do aluno, partir sempre da experiência cotidiana dos seus alunos para se tornar um instrumento de reflexão e de libertação contra os modelos culturais do sistema dominante.

A conscientização, nesse caso, requer uma abordagem que vá para além dos conteúdos teóricos plasmados nos programas de ensino, implicando um intercâmbio com as experiências do cotidiano das crianças, dos jovens e dos adultos. Porém, estas experiências por vezes, ou quase na maior parte do tempo, os indivíduos aprendem-nas no contato com os códigos, as linguagens e os conteúdos das mídias. Por via disso, nas escolas, é preciso refletir sobre essa cultura que as mídias proporcionam na vida das sociedades, empregando o método do diálogo crítico com os alunos.

No processo de conscientização referente aos conteúdos das mídias, há que levar em conta dois processos cruciais: *a codificação e a decodificação*. A codificação ocorre do lado da produção das mensagens midiáticas, feita pelos próprios produtores para o seu público, e é aqui onde opera o sentido preferencial dado pelos produtores no sentido de influenciar o seu público a aderir às ideias e valores que apresentam nas mídias. Este sentido pré-estabelecido “possui várias camadas, não é fixo e é sempre multireferencial” (HALL, 2003, p.334)²⁴.

Sendo que a codificação corresponde à dimensão dada da realidade, como uma realidade midiaticizada, a decodificação opera o processo de desconstrução da realidade midiaticizada, estabelecendo relações com a realidade concretamente vivida, com os elementos culturais da sociedade onde opera esse processo.

O processo de *descodificação*, por sua vez, se dá ao nível do universo de codificação, através das leituras preferenciais. E estes sentidos

²⁴ HALL, 2006, p.334. Para este autor existem dois sentidos numa mensagem, por lado temos o sentido preferencial, que é predefinido pelos produtores, e o sentido que se capta no ato da decodificação.

preferenciais têm como finalidade homogeneizar a audiência das mídias, porém esse processo nunca é inteiramente eficaz. Nisso, a tarefa do crítico é “desconstruir” esse processo preferencial e “reconstruir” a ideologia da linguagem, visto que na visão gramsciana “cada momento de desconstrução é, também, um momento de reconstrução” da realidade midiática (idem, p.347).

Retornando ao cerne da questão da formação de leitores, espectadores e consumidores críticos e criativos, com a abundância e convergência das mídias nas sociedades contemporâneas, também se dá a superabundância da informação na navegação digital, o que nem sempre, por si só, significa a construção de mundo melhor cujo saber esteja democratizado. Deste modo, para que essa democratização do saber se dê de forma desejável é de todo necessária a preparação das crianças, dos jovens e dos adultos, evitando “confundir a profusão com a realidade, a dispersão com o fim do poder” (CANCLINI, 2008, p.16).

No entendimento de Néstor Canclini (2008), a persistência das desigualdades socioeconômicas entre as sociedades, entre os membros da mesma sociedade ou comunidade, frustra a educação e a formação de leitores e espectadores críticos; por outro lado, a consciência retardada das políticas culturais que não acompanham a evolução das tecnologias de informação e comunicação dificulta esse trabalho, promovendo pedagogias educativas que estão à margem das expectativas e necessidades dos alunos.

Ser *espectador*, na visão inoculatória, é ser um consumidor passivo diante das mídias, como já diziam os críticos Adorno e Horkheimer (2006: 113), segundo os quais “o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio [visto que], o produto prescreve toda reação”. Todavia, este conceito de *passividade* nunca foi eficaz mesmo nas mídias tradicionais, antes pelo contrário. No estágio atual, com a convergência das mídias – tradicionais e novas – passamos a falar de um *internauta* que combina diversos materiais disponibilizados pelas novas TIC, cujas habilidades adquiridas nos permitem ainda menos falar de um consumidor passivo, pois o consumidor/espectador/internauta pode produzir diversos materiais (músicas, filmes amadores, etc.) e interagir com os produtores culturais de grandes empresas, de forma “desterritorializada”. Mais uma vez, afirmamos que a *passividade* não é e nunca foi tão linear, como afirma Canclini (2008):

As convenções atribuem, ao leitor, mais atividade, porém intelectual, e ao espectador, passividade e dependência do espetáculo, embora estudos sobre comunicações demonstrem que até mesmo o consumo da mídia aparentemente mais inativo implica apropriação e reelaboração daquilo que se vê. (p.42-43)

Com estas possibilidades que as novas TIC criam aos consumidores ou internautas, redefinem-se as preocupações – ou se supõe que assim seja – da escola na formação de cidadãos criativos e críticos. Isto porque os jovens adquirem uma formação mais ampla através das mídias, onde se combina conhecimento e entretenimento, e também “se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta” (idem, p.23-4).

O mesmo autor, Néstor Canclini (idem, p.28) adverte-nos de que “em algumas formas de expansão do consumo, com a internet, ou com o aumento de escolaridade média e superior, criam-se melhores condições para que nós, consumidores, sejamos capazes de apreciar repertórios culturais e estéticos diversos”. E é neste entendimento que a Mídia-Educação ganha sua confirmação como um campo de saber que olha para o espaço educativo como o ponto-chave para a formação de crianças, jovens e adultos para lidar com as mídias, de forma crítica e criativa.

Com o advento dos novos meios de comunicação e informação, e a sua convergência com os tradicionais, emergem desafios que vão além das capacidades dos usuários poderem se defender deles por falta de treinamento. Por outro, devido às possibilidades do uso irresponsável dos mecanismos de criação e uso livres das mídias podem ser acirrados conflitos étnicos, religiosos, etc. e até criar-se instabilidades políticas como é o caso do filme amador produzido nos Estados Unidos de América, em 2012, com ofensas religiosas aos Islamitas, que acabou minando as relações dos EUA com os países árabes; não só isso, como também colocou em causa a vida de muitos norte-americanos diplomatas trabalhando nos países árabes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA DOS DADOS

Depois da abordagem do embasamento teórico no qual se fundamenta a presente pesquisa, nos dois capítulos anteriores, pretendemos neste capítulo discutir os procedimentos metodológicos elencados para a efetivação deste trabalho. Incluem-se, aqui, a natureza da pesquisa, as técnicas de coleta de dados (entrevistas e questionários) e a caracterização do espaço e da amostra recortada para a coleta de dados nas escolas moçambicanas (Cidade de Maputo).

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, a que Creswell (2012, p.26), define como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos atribuem a um problema social ou humano”. Deste modo, esta pesquisa valeu-se dos procedimentos ou estratégias que fazem parte da abordagem qualitativa; no entanto, em certos momentos da pesquisa apropriei-me de procedimentos característicos da investigação quantitativa como forma de consubstanciar os dados coletados.

Os procedimentos metodológicos de uma pesquisa se referem a um conjunto de conhecimentos que permitem a seleção, a organização de estratégias, procedimentos, técnicas e recursos articulados aos objetivos a serem atingidos em um determinado conhecimento (SANTOS, 2005, p.31). Assim, esta pesquisa apresenta um *caráter qualitativo*, sendo classificada, segundo tipologia apresentada por Gil (1991), como *descritiva*, isto é, tem em vista a caracterização de um fenômeno (a Mídia-Educação no ensino médio em Maputo).

No presente projeto, num primeiro momento, foi feito um estudo exploratório²⁵, sendo que a finalidade deste tipo de estudos é “analisar as diversas posições acerca de um problema” (GIL, 1991, p.48). No caso desta pesquisa fez-se uma revisão teórica do campo da Mídia-Educação, incluindo o seu percurso histórico, desde a emergência de uma definição conceptual nos anos 70 do séc. XX; o envolvimento da UNESCO e de outras organizações vinculadas às questões da Comunicação e Educação. Abordei, também, as diferentes investidas no espaço internacional e a natureza interdisciplinar desta interface, como se efetuou nos capítulos anteriores.

²⁵ Segundo Marconi e Lakatos (2012: 06), a pesquisa de natureza descritiva visa descrever, registrar, analisar e interpretar os fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no futuro. No caso da minha pesquisa, trata-se de interpretação de fenômenos e processos que estão na fase de implantação, na sua maioria.

A pesquisa exploratória foi seguida de pesquisa documental baseada em documentos escritos e fontes orais primárias (MARCONI e LAKATOS, 2012, p.48-9). Estas fontes foram identificadas e consultadas em Moçambique, através do *Portal do Governo de Moçambique online* e dos diferentes departamentos da Direção de Educação da Cidade de Maputo.

No tocante às práticas educativas sobre as mídias nas escolas, que foram objeto desta pesquisa, tomamos em consideração aspectos ligados às políticas da educação que servem de base para a implantação – ainda em curso – dos projetos e das práticas educativas com, sobre e através das mídias. Para o efeito, foram selecionados documentos oficiais aprovados pelo Governo de Moçambique e pelo Ministério da Educação, em parceria com outros setores e segmentos da sociedade moçambicana.

3.1. SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA E O UNIVERSO POPULACIONAL

O campo de pesquisa deste trabalho foi a cidade de Maputo, muito concretamente as escolas secundárias deste município, sendo que algumas estão localizadas no centro da cidade e outras na periferia da mesma. Todas estas escolas lecionam todo o ensino secundário completo, correspondente a 8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a Classes. E estas classes estão distribuídas em dois ciclos, sendo 1^o Ciclo – 8^a, 9^a e 10^a Classes e 2^o Ciclo – 11^a e 12^a Classes. Neste caso, o nosso foco foi o Segundo Ciclo, por razões que veremos mais adiante.

A cidade de Maputo possui cinquenta e sete (57) escolas secundárias. Deste número, apenas onze (11) escolas é que ministram o segundo ciclo; tive a oportunidade de trabalhar com nove (09) escolas deste ciclo. A não inclusão das outras duas (02) escolas deveu-se ao fato de estas estarem localizadas em zonas cujo transporte é condicionado (Ilha de Inhaca e Catembe)²⁶.

A escolha deste Ciclo deve-se ao fato de abranger as últimas classes antes de se chegar ao ensino superior, sendo que na Universidade aos alunos é exigido o domínio das novas tecnologias para as pesquisas que os/as professores/as lhes pedem. Outra razão para a escolha destas classes está relacionada com o fato de muitos dos alunos saídos deste nível serem

²⁶ Estes dois distritos municipais pertencem à cidade de Maputo, e só se chega a eles através do barco a motor, que freqüentemente registra avarias. Para o caso da Ilha de Inhaca, o barco não vai todos os dias. Não obstante esses entraves, certos dados sobre as escolas locais me foram fornecidos pelos funcionários da direção de educação da cidade.

candidatos ao mercado de trabalho e de, por outro lado, estarem numa idade que lhes permite assumir responsabilidades na sociedade, conforme referi nas justificativas deste trabalho.

Portanto, há especial pertinência em formar usuários críticos e criativos, não só com habilidades técnicas, como também com habilidades estéticas, morais e éticas neste contexto da evolução dos meios de informação e comunicação.

3.2. PERÍODO DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

A presente pesquisa foi realizada tendo em conta dois momentos, marcadamente. A pesquisa de campo foi efetuada no período de janeiro a abril de 2013, contando a partir do momento do estabelecimento de contatos com os gestores da educação na Direção de Educação da Cidade (Secretaria Municipal de Educação). A pesquisa documental relacionada com Educação e Comunicação em Moçambique abrange o período desde a lei SNE (4/83) até o presente período²⁷, mas com maior incidência nos documentos aprovados a partir de 2000, ano da aprovação da Política de Informática no país.

3.3. COLETA DOS DADOS

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, e com a necessidade de adequar-se aos objetivos deste projeto, na coleta de dados, foram utilizadas a análise documental baseada em documentos oficiais sobre as mídias no setor de educação em Moçambique. Empregou-se, também, a técnica de observação assistemática, a entrevista e o questionário.

3.3.1. Obtendo a colaboração dos entrevistados

Segundo Craswell (2012, p.228), “um primeiro princípio, tido como fundamental na arte de bem fazer falar os outros, refere-se à importância de obter a colaboração do entrevistado”. Esta colaboração, no caso dos meus entrevistados, consegui, em parte, através de um ofício que foi redigido pela Direção de Educação da Cidade de Maputo (DEC) em resposta

²⁷ Ressalto que maior parte de documentos oficiais inerentes ao sistema educativo em Moçambique obtive através do Portal do Governo, no site www.portaldogoverno.gov.mz.

ao requerimento de solicitação que escrevi e encaminhei ao diretor daquele departamento. O ofício em referência dava-me permissão para visitar todas as escolas de que precisava para a pesquisa.

Todavia, em cada escola visitada o primeiro passo era dirigir-me à direção da escola e apresentar outra solicitação – oralmente –, cuja resposta era dada depois de passarem três dias ou uma semana, no máximo. Este tempo gasto por esperas de caráter burocrático não me permitiu visitar todas as escolas com a mesma profundidade, como desejava fazê-lo.

Optei pelas entrevistas dirigidas, apesar do tempo longo necessário para este tipo de entrevista. Escolhi realizar entrevistas não estruturadas focalizadas, como forma de dar maior liberdade aos meus entrevistados “para desenvolverem cada situação em qualquer direção que [se] considere adequada” (MARCONI e LAKATOS, 2012, p.82). Porém, o roteiro foi se modificando conforme a adequação às circunstâncias do diálogo com os interlocutores, tal como sugere Jean Poupart:

Para que a entrevista seja válida, entendida no sentido de reprodução de um discurso que seja o mais verdadeiro e o mais aprofundado possível, considera-se essencial que o entrevistado aceite verdadeiramente cooperar, jogar o jogo, não apenas consentindo na entrevista, mas também dizendo o que pensa, no decorrer da mesma. (POUPART, 2012, p.228)

Um dos argumentos avançados por Jean Poupart (2012), de ordem ética e política, é que “a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais” e possibilita o “acesso às experiências dos atores” (idem, p.216). A entrevista permite, reforça o mesmo autor, “obter o sentido que os atores dão às suas próprias ações” (idem, p.217). Esta ferramenta, associada à observação participante, possibilita a percepção das experiências e das práticas dos indivíduos envolvidos na pesquisa ou dos informantes.

Não obstante essas vantagens, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968, *apud* POUPART et al, 2012, p.219) chamam atenção à necessidade de não interpretar as informações que os pesquisados e entrevistados dão como sendo a “realidade tal qual ela é”. Desta asserção, entende-se que as informações obtidas a partir das entrevistas precisam ser confrontadas com outras versões, sejam elas orais ou documentadas.

Na efetivação desta pesquisa, foram entrevistados dezessete (17) atores da educação: cinco (05) diretores adjunto-pedagógicos (DAPs) das escolas; quatro (04) coordenadores (coord.) de diferentes departamentos

ligados à educação; um (01) professor das TIC, dado que só há duas escolas a lecionarem esta disciplina; cinco (05) alunos ligados ao jornal escolar; dois (02) responsáveis pelos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), no ensino à distância.

3.3.2. A análise documental

No que tange à análise documental, André Cellard (2012) considera que este instrumento de pesquisa é fundamental. Na mesma lógica, o autor em referência reforça que o documento escrito é “uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisar das ciências sociais” (idem, p.295).

Para a melhor compreensão dos temas em causa, analisei documentos de natureza pública, nomeadamente: a *Política de Informática* (PI), aprovada em 2000 pela Assembleia da República; o *Plano Estratégico para a Implantação da Política de Informática* (EIPi), aprovado em 2002; e o *Plano Tecnológico para a Educação* (PTE), aprovado em 2011.

Para além desses documentos oficiais, analisei o Programa da disciplina de Língua Portuguesa, visto que é nessa disciplina onde se enquadram diversos conteúdos de carácter transversal, e porque desde as séries iniciais de ensino nas disciplinas de Línguas trabalha-se com os conteúdos das mídias, cujo objetivo é desenvolver a competência comunicativa (oral e escrita) dos alunos. Na mesma senda, procurei pesquisas em Moçambique que abordassem a temática da mídia-educação, e não havendo, cheguei à conclusão de que este será o primeiro que versa sobre esse assunto no país.

3.3.3. O questionário

Este instrumento de pesquisa foi concebido a partir do modelo de questionário desenvolvido na tese de dissertação de mestrado de Silvio Pereira²⁸, pós-graduado da mesma linha e grupo de pesquisa que eu. Os

²⁸ Silvio da Costa Pereira é pós-graduado pela UFSC, no PPGE. Meu trabalho e o dele têm algo em comum, pelo fato de ambos terem como interesse mapear os trabalhos ligados à Mídia-Educação nas escolas. A primeira diferença é que o trabalho do Silvio estava voltado para as escolas do ensino fundamental na cidade de Florianópolis, enquanto o meu está voltado para as escolas do ensino médio em Maputo. Deste modo, no que concerne ao questionário dirigido aos alunos foi-me inspirador o instrumento concebido por ele. Para mais detalhes sobre o trabalho de Silvio Pereira, encontra-se disponível em:

questionários utilizados nesta pesquisa tinham como finalidade registrar as experiências dos alunos com as mídias no seu cotidiano acadêmico, familiar e social. Num primeiro momento, eu pretendia enviá-los às escolas através dos diretores adjunto-pedagógicos (DAPs), mas a primeira experiência não logrou bons resultados. Nesta primeira escola, o DAP teve dificuldades para fazer chegar o material aos alunos, tampouco conseguiu me devolver os questionários, para que (eu) o fizesse pessoalmente.

Devido a este primeiro problemas ocorridos, nas escolas seguintes optei por encaminhar os questionários aos alunos pessoalmente, e estes os preencheram na minha presença. Esta segunda estratégia favoreceu o esclarecimento de eventuais dúvidas que os alunos iam tendo no momento do preenchimento da enquete em referência.

No momento do encaminhamento do questionário aos alunos nas salas de aula, em primeira instância, explicava aos alunos oralmente os objetivos da minha pesquisa, atendendo à recomendação de Marconi e Lakatos (2012, p.86), ao pontuarem que “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor”. A nota explicativa, de forma escrita, era encaminhada ao setor pedagógico, e estes encarregavam um dos professores diretores das turmas selecionadas, para me apresentar aos alunos.

Na formulação das perguntas escolhi a forma de tratamento *Você* ou o *estudante*, visto que a designação “aluno”, para os jovens moçambicanos é conotada como certo desprezo e reservada para as classes (séries) iniciais. Estas formas de tratamento me possibilitaram certo grau de aproximação com os alunos, pois evitavam hierarquias de poder professor-aluno ou adulto-adolescente.

Este instrumento de coleta de dados apresentava os três tipos de perguntas pontuadas por Marconi e Lakatos (2012, p.89-92): *as abertas, as fechadas ou dicotômicas e as de múltipla escolha*. O emprego combinado desses três tipos foi no sentido de variar e evitar a fadiga nos alunos, uma vez que o questionário era longo, com mais de trinta (30) perguntas.

O questionário elaborado foi preenchido por quarenta e cinco (45) alunos das nove (09) escolas visitadas, nas duas classes – 11ª e 12ª classes. Em cada escola foram selecionados cinco (05) alunos, estabelecendo a equidade de gênero.

O seu preenchimento só podia ser feito às quartas-feiras, no terceiro tempo letivo, de acordo com as normas das escolas. É nesses períodos que se realizam as reuniões de turmas entre os alunos e o diretor de turma. Por via disso, as direções adotam o princípio de que qualquer atividade extracurricular só pode ser realizada nesses momentos, para que os alunos envolvidos em tais atividades não percam as aulas. Com este instrumento de pesquisa, foi possível aferir o nível do repertório dos alunos quanto ao consumo midiático, segundo o qual cerca de sessenta (60) por cento dos jovens inquiridos apresentam um consumo midiático ao nível dos aparatos tecnológicos dos mais modernos, possibilitado, isso, pela convergência tecnológica.

3.3.4. Observação na coleta dos dados

A observação é um instrumento fundamental na coleta dos dados de pesquisa, sobretudo nos estudos de ciências sociais e humanas. Para a presente pesquisa, foi empregue a *observação assistemática*, que é informal, espontânea, livre, acidental, etc. Segundo Marconi e Lakatos (2012, p.77), este tipo de observação “consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”.

Assim sendo, para tirar melhor proveito das observações que fui notando no decurso da coleta dos dados, utilizei um “caderno de bordo” como meu companheiro de estrada. As anotações eram feitas em dois momentos, consoante o perfil comportamental do entrevistado: no decurso da entrevista ou da visita e no final do encontro, para evitar eventuais embaraços por parte dos meus interlocutores.

3.4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para analisar os dados coletados, me fundamentei na análise de conteúdo, por ser a mais indicada e adequada para a “análise de informações constantes de um documento, sob a forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007, p.121). Para este autor, a análise de conteúdo, enquanto técnica de pesquisa científica, “envolve a análise do conteúdo das mensagens, dos enunciados dos discursos e a busca do significado dessas mensagens”. O mesmo autor refere que “as linguagens, a expressão verbal, os enunciados, nesta técnica, são vistos como indicadores significativos, pertinentes para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais” (idem).

A sua concretização deve obedecer a uma série de etapas precisas, que se iniciam pela definição do universo estudado, delimitando e definindo claramente, deste modo, o que estará e o que não estará envolvido, ao que se seguem à categorização, que significa determinar as dimensões que serão analisadas, dimensões estas que definem a teia da grade de análise. Estas categorias serão determinadas em função da necessidade de informação a testar: elas constituirão o coração da *análise de conteúdo* dos materiais coletados a respeito de educação *com, sobre e através* das mídias.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A presente pesquisa envolve duas etapas. A primeira diz respeito à análise dos documentos oficiais moçambicanos relativos às mídias no ensino. A segunda está relacionada com as visitas efetuadas às escolas secundárias da cidade de Maputo. Importa ressaltar que os documentos oficiais em análise não se restringem ao processo educativo na cidade de Maputo, visto que são de caráter nacional. Daí que ao nos debruçarmos sobre esses documentos, estaremos analisando as políticas educacionais do ponto de vista de abrangência nacional.

Fazem parte deste capítulo referências e análises de práticas e projetos pedagógicos verificados nas escolas visitadas, relacionados com a presença das mídias no espaço educativo, sejam elas as mídias massivas, móveis ou as tecnologias digitais de informação e comunicação.

É importante ressaltar que no presente capítulo as mídias tradicionais são discutidas logo de início tendo em conta a sua presença incipiente nas escolas. De seguida, são analisadas as tecnologias de informação e comunicação de maneira mais demorada e aprofundada dado que o processo de integração dessas ferramentas nas escolas estava na pauta do dia, no período da presente pesquisa.

4.1. AS MÍDIAS TRADICIONAIS (MASSIVAS) NO ENSINO MÉDIO : RÁDIO E TV

No sentido de coletar informações sobre o uso e estudo das mídias nas escolas de ensino médio em Maputo, efetuei uma visita à Direção de Educação da Cidade (DEC) de Maputo. Nesta visita, foi possível aferir que as escolas desta cidade, de um modo geral, não possuem rádio e televisão como suporte pedagógico nas salas de aulas, muito menos como conteúdo tratado nas aulas.

Entretanto, isso não significa que a educação, nessa parcela do país, não reconheça o potencial dessas mídias. Os professores de línguas estrangeiras (Francês e Inglês) usam o rádio nas suas aulas para o treinamento da escuta nessas línguas; trazem letras de músicas que são do interesse dos alunos. Mas estas atividades são feitas de forma isolada, por alguns professores criativos e que incentivam nos alunos o gosto pela arte musical e a habilidade de escuta nas línguas estrangeiras.

O exemplo do reconhecimento do potencial das mídias tradicionais (rádio e TV) são os diferentes programas coordenados, ao nível da DEC, pela

Sra. Emilita Mateus²⁹ (cord₁), no Departamento de Programas Especiais do setor da educação.

Neste domínio, há que referir que as escolas da cidade de Maputo contam com um programa voltado para as crianças, jovens e adolescentes, designado *Saúde Sexual e Reprodutiva* (SSR). Com base neste programa, foram criados *Cantos de Aconselhamento* nas escolas para que todas as crianças possam dirigir-se e ter o apoio necessário com relação às suas preocupações. Nesses programas conta-se com o envolvimento das direções das escolas, dos professores, dos alunos, pais e membros das comunidades do entorno das escolas.

Outro programa que existe nas escolas, mas que se ramifica por toda a sociedade, chama-se *Geração Biz*, que conta com o envolvimento de alunos de todos os níveis, que são ativistas engajados na resolução dos problemas relacionados com diversas epidemias e pandemias que afetam direta ou indiretamente várias camadas sociais e diferentes faixas etárias, com maior enfoque no HIV-AIDS.

São estes programas que convocam a utilização da rádio e da televisão para permitir a sua maior visibilidade e abrangência, mesmo para os que não têm acesso à educação formal, por razões diversas.

4.1.1. A televisão no ensino secundário

Esta mídia, em Maputo, opera com todos os canais televisivos que existem no país, diferentemente de outras cidades e províncias aonde poucas estações televisivas chegam. Entretanto, só a Televisão de Moçambique (TVM) – uma televisão estatal – é que tem, na sua grade de programação, um espaço específico para o ensino secundário, designado *Telescola*. Este programa vai ao ar de segunda a sexta-feira, com duração de uma (01) hora, começando às 16 horas até 17 horas.

Trata-se de um programa que já vai ao ar há mais de 10 anos, ministrado por professores das disciplinas das Ciências Exatas (Matemática, Física, Química, Desenho, etc.). Inicialmente, a sua periodicidade estava voltada para o período dos exames do ensino secundário geral (ESG), sendo apresentadas aulas de preparação aos candidatos a esses exames nacionais, nos dois períodos do ano – entre junho-julho e novembro-dezembro. Nestas preparações, transmitidas em direto, resolvem-se exercícios dos exames já

²⁹ A Sra. Emilita Mateus coordena todas as escolas da cidade de Maputo, no âmbito dos programas ligados à saúde dos alunos, em diferentes faixas etárias. Ela concedeu-me uma entrevista explicando em que consistem as suas atividades, quem são os membros ativos deste programa e que e atividades específicas são realizadas.

realizados, em interação com os telespectadores, através de chamadas telefônicas, colocando suas questões.

Neste momento, o programa é veiculado em quase todo o ano letivo, independentemente de ser ou não período de aproximação dos exames do ESG, como forma de apoiar os estudantes deste nível de ensino, para além do tempo em que estão na sala de aula com os seus professores. A sua extensão temporal está relacionada com o novo cenário que é vivido pelos alunos do ensino secundário, visto que uma parte significativa não tem acesso às vagas nas escolas, estando, por via disso, a estudar a distância através do Projeto EaD, promovido pelo Ministério da Educação, iniciado em 2008.

Não obstante a não existência de programas específicos voltados para o ESG, a TVM e outras televisões nacionais têm, nas suas grelhas de programas, espaços voltados para a educação em várias vertentes da formação do cidadão. É nestes programas que os alunos do ESG têm sido convidados a participar e contribuir para a sua formação e a dos outros adolescentes e jovens.

4.1.2. O Rádio no ensino secundário

A Rádio Moçambique (RM), juntamente com a sua filial Rádio Cidade, são parceiras dos programas desencadeados pelas escolas da cidade de Maputo no âmbito de *Saúde Sexual Reprodutiva, gênero e doenças contagiosas*. A Rádio Cidade, que emite o sinal para as cidades de Maputo e Matola, tem um espaço destinado para o programa *Mundo sem segredos*.

Este programa, *Mundo sem segredos*, é produzido por crianças para outras crianças na perspectiva de dar voz às próprias crianças para falarem dos seus problemas sem a intervenção direta dos adultos. São as próprias crianças que vão entrevistar seus pais, outras crianças, adolescentes e jovens das comunidades e, depois, elabora-se o programa para ir ao ar às terças-feiras, no período das 18h30min às 19horas, e aos sábados dá-se a repetição dos programas no mesmo canal às 9horas.

Um programa destes, sendo organizado e realizado por crianças, jovens e adolescentes é produtivo do ponto de vista da formação crítica e criativa dos sujeitos, quebrando os muros que silenciam estas faixas etárias nas suas famílias, nas suas comunidades, no relacionamento com os seus professores e na sociedade moçambicana como um todo, tal como se depreende nas palavras da coordenadora provincial destes projetos:

A linguagem da criança para outra criança é mais rápida para a compreensão. Há mais aproximação entre as crianças. Isso cria mais interesse no próprio público-alvo.

Por isso se chama “mundo sem segredos”, para falar das doenças das próprias crianças, dos adolescentes e dos jovens é mais fácil entre eles porque não há medo nem vergonha (Coord₁).

Estes alunos, para realizar estas atividades que são grosso modo de cunho jornalístico, têm o apoio técnico de jornalistas da Rádio Moçambique que dão treinamento antes de estes irem ao terreno para efetuar as gravações de entrevistas com o seu público, incluindo o apoio do pessoal de saúde. Com estes programas, incluindo o programa *Geração Biz*³⁰, visa-se diminuir as gravidezes precoces nos alunos, o índice de contaminação com o vírus de HIV/AIDS, dando-lhes habilidades para a vida através de um diálogo aberto e franco.

Os programas deste gênero, nas palavras da coordenadora da cidade, inicialmente eram direcionados para os alunos do ensino secundário, pela percepção de que era neste estágio de crescimento que os alunos entravam na fase da vida sexual ativa, onde podiam contrair doenças de transmissão sexual, gravidezes precoces entre outros problemas.

Mas, com o decorrer do tempo – referiu a coordenadora – percebeu-se que havia um erro em começar a conversar com os alunos sobre os problemas que os afligem nessas idades, porque alguns chegavam ao ensino secundário enquanto já tinham iniciado a prática sexual, tornando-se tarde para abordar esses problemas. Assim, os programas passaram a abranger todas as crianças a partir do sexto ano de escolaridade (6ª classe), no momento em que os alunos já têm a sua idade em torno de 11 a 12 anos, como público-alvo, quanto como atores participativos na produção dos programas.

O objetivo destes programas não se restringe à formação dos alunos, envolve também a formação dos professores, dos gestores da educação, os pais e encarregados de educação e as comunidades do entorno das escolas. Esta abrangência parte do reconhecimento de que, por vezes, certos problemas derivam do ambiente em que os alunos vivem, nas suas famílias e

³⁰ O Programa *Geração Biz* foi lançado em 1999 em forma de iniciativa conjunta por parte do Governo de Moçambique e do Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA). Este Programa tem como objetivo fundamental a promoção da saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes e dos jovens, incluindo a prevenção do HIV. Trata-se de um programa de cobertura nacional e o maior na prevenção e no combate ao HIV/AIDS. Para mais detalhes, consulte <http://mozambique.unfpa.org/?publications=975>. Acesso em 25.06.2013

nas comunidades nas quais estejam inseridos. Por essas razões, os adultos também têm participado dos programas que vão ao ar através da rádio, como forma de conscientizar outros pais e mães a reconhecerem a necessidade de um diálogo permanente com os seus filhos sobre a sexualidade.

No sentido de haver maior envolvimento dos adultos nesses programas, anualmente tem havido formações de Conselhos das Escolas e Conselhos dos Pais, para que estes possam dar continuidade com os trabalhos de conscientização nas reuniões das comunidades e nos encontros dos pais e encarregados dos alunos, nas escolas. Estes encontros de formação têm sido gravados e levados aos programas da rádio, como forma de solucionar certos problemas que são enfatizados na fala da coordenadora:

Os alunos enfrentam problemas que têm a ver com a educação que trazem de casa. O afastamento entre as crianças e os pais existe nas famílias. Algumas crianças começam a aprender sobre esses assuntos pela primeira vez na escola. E essas crianças que aprendem pela primeira vez certos assuntos ligados à sexualidade, por vezes não têm continuidade em casa porque não há essa interação entre pais-filhos! Para evitarmos esses choques, temos envolvido os próprios pais nas atividades de formação, durante dois dias em cada semestre. (idem)

Há, também, em vista um projeto de envolver uma rádio comunitária, inserida, igualmente, na cidade de Maputo (Rádio Coop) nesses trabalhos, cujo desfecho de negociações está previsto para finais deste ano (2013). Na ilha de Inhaca, também se prevê envolver uma rádio comunitária ainda este ano porque, segundo a mesma coordenadora, o sinal da Rádio Cidade não cobre aquele distrito municipal pertencente à Maputo cidade.

Os programas em referência têm o apoio técnico e financeiro do Governo de Moçambique em parceria com ONGs, nomeadamente o Fundo das Nações Unidas para a População (UNFPA) e a *International Pathfinder*³¹, cujo objetivo é a promoção da saúde sexual e reprodutiva (SSR) dos adolescentes e dos jovens, como envolvimento dos setores da saúde, da cultura e da educação no país inteiro.

³¹ A *International Pathfinder* é uma Organização Não governamental que atua em Moçambique desde 1997, desenvolvendo projetos nas áreas de saúde sexual e Reprodutiva (SSR), nas escolas e nas comunidades moçambicanas mais necessitadas. Desenvolve projetos, também, voltadas para a prevenção da violência com base no gênero. Para mais detalhes sobre a atividades desta ONG <http://www.pathfinder.org/our-work/where-we-work/mozambique/>.

Entretanto, com a crise financeira mundial, estas organizações reduziram as suas ajudas aos programas em referência, o que exige do Governo maior envolvimento para manter acesa a chama da vida dos adolescentes e dos jovens através do *mundo sem segredos*, da *Geração Biz* e do programa *criança para criança*.

Como forma de fazer face à escassez de fundos para estes projetos, o setor da educação direciona maior parte do financiamento proveniente do Fundo de Apoio Social Escolar (FASE)³² para a continuidade dessas atividades. O mesmo exemplo é dado pelo setor da saúde que fornece um “pacote básico” e apoio técnico para as palestras e outros eventos que necessitem do conhecimento de um especialista em cuidados médicos.

4.2. AS MÍDIAS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A disciplina de Língua Portuguesa tem como uma das características não só prescrever nos seus programas o ensino e o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, escuta e oralidade, mas, também, procurar abarcar todas as habilidades que permitam a melhor inserção dos alunos na sociedade. Tais competências são desenvolvidas a partir da inclusão, nos programas desta disciplina, de temas transversais nomeadamente, meio-ambiente, saúde, desporto, entre outros.

O programa da disciplina de Língua Portuguesa do ESG, não só do ensino médio, tem como uma das obrigações responder aos desafios da educação no país, assegurando uma formação integral do indivíduo que assenta em quatro pilares:

Saber Ser, que é preparar o Homem³³ moçambicano no sentido espiritual, crítico e estético, de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízos de valor que estarão na base das decisões individuais que tiver de tomar em diversas circunstâncias da sua vida;

Saber Conhecer, que é a educação para a aprendizagem permanente de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão,

³² FASE é um programa de apoio às atividades de âmbito social desenvolvido pelas escolas, sobretudo no ensino primário e secundário. Neste programa, conta-se com a parceria do Ministério da Saúde, através de pacotes básicos para a prevenção de doenças.

³³ No contexto moçambicano e na citação em referência, o termo “Homem”, nos remete aos dois gêneros (homens e mulheres). Seria o mesmo que dizer os “indivíduos” ou as “pessoas”.

a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais;

Saber Fazer, que proporcione uma formação e qualificação profissional sólida, um espírito empreendedor no aluno/formando para que ele se adapte não só ao meio produtivo actual, mas também às tendências de transformação no mercado;

Saber viver juntos e com os outros, que traduz a dimensão ética do Homem, isto é, saber comunicar-se com os outros, respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros. (AGENDA 2025³⁴, 2003:129, apud PESGP, 2009: 2-3, grifos do autor).

Para além destas competências, o programa da disciplina de LP contempla a necessidade do “desenvolvimento da autonomia pessoal e a auto-estima; de estratégias de aprendizagem e busca metódica de informação em diferentes meios e uso de tecnologias”³⁵, não só na internet, mas de todas as mídias. O programa em apreço reitera:

Perspectiva-se que o jovem seja capaz de lidar com economias em mudança, isto é, adaptar-se a uma economia baseada no conhecimento, em altas tecnologias e que exigem cada vez mais novas habilidades relacionadas com adaptabilidade, adopção de perspectivas múltiplas na resolução de problemas, competitividade, motivação, empreendedorismo e a flexibilidade de modo a ter várias ocupações ao longo da vida. (PESGP, 2009: 04)

A disciplina de Língua Portuguesa, no ensino médio, aborda várias tipologias textuais que se adéquam aos objetivos da disciplina: textos

³⁴ A Agenda 2025 trata-se do primeiro projeto de longo prazo que Moçambique traçou desde a sua independência, lançado em 2003. Esta Agenda contou com a participação de vários intervenientes dos setores público e privado que, sem filiação partidária, e alicerçados pela pesquisa técnico-científica, se engajaram para identificar as aspirações de todos os moçambicanos quanto ao futuro do país, na busca de soluções e opções viáveis no combate à pobreza, miséria, analfabetismo, na superação do atraso económico, pelo progresso e desenvolvimento sustentável.

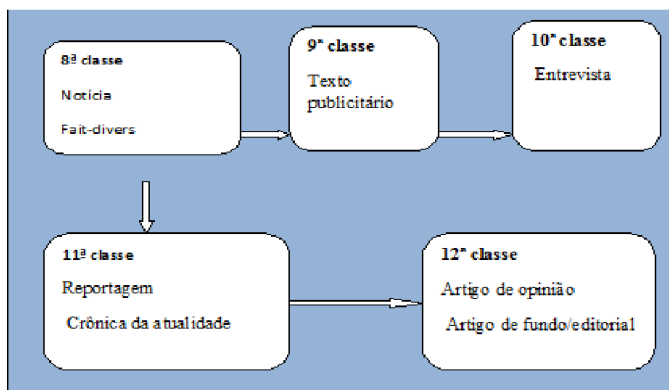
³⁵ No Programa do Ensino Secundário Geral-2 (ESG-2) da LP (2009-2015: 3-4) entende-se que as competências importantes para a vida dizem respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, valores e comportamentos que o aluno deve adquirir para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

multiusos, normativos, administrativos, jornalísticos, literários e de pesquisa de dados. Nesta última tipologia, o objetivo preconizado tem que ver com o desenvolvimento de competências de pesquisa, de forma autônoma e crítica, a informação em Língua Portuguesa, recorrendo às TIC para a resolução de problemas, assim como a apresentação de trabalhos escolares recorrendo a essas ferramentas tecnológicas.

Neste nível de ensino, o tratamento dos conteúdos tem em conta o programa dos níveis anteriores, sendo que o tratamento das matérias é feito de forma espiral, o que significa que os textos vão sendo retomados ao longo do ano e no decorrer dos níveis, de forma paulatina passando para outras tipologias textuais e incrementando o nível de complexidade.

Uma visão geral sobre os textos relacionados com as mídias no ESG1 e ESG2 configura-se da seguinte forma; enfatizando o estudo de gêneros textuais midiáticos:

Figura 8 Conteúdos sobre as mídias no ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa.



Fonte: baseado nos programas da disciplina de LP, do ensino secundário geral.

Nas duas últimas classes da Tabela acima, evidenciam-se o estudo da *reportagem* e da *crônica* (11ª classe) e os artigos de opinião e de fundo (12ª classe). No estudo da *reportagem*, busca-se desenvolver as competências de interpretação textual, a análise da estrutura (narração, descrição e dissertação) e a produção de reportagens. Na *crônica* da atualidade, abordam-se as tipologias de crônicas, a caracterização lingüística e discursiva e a produção textual.

Com o estudo do *editorial* visa-se a análise da estrutura e da linguagem desta tipologia textual e os gêneros de editoriais, mas não se chega à produção textual devido à natureza destes textos, que são de opiniões dos editores dos jornais e revistas. No *artigo de opinião*, abordam-se a estrutura, gênero e produção textual como forma de preparar os alunos para a intervenção nos assuntos cotidianos da sua sociedade, enquanto cidadãos ativos e críticos.

Embora o programa, de um modo geral, prescreva o ensino das TIC, elas não aparecem nos conteúdos programáticos lecionados nesta disciplina, nem como temas transversais. A pesquisa de dados como tipologia textual visa abordar as matérias relacionadas com tomadas de nota das leituras feitas pelos alunos do material consultado e o domínio das normas de citação bibliográfica.

Portanto, em relação às mídias, nos programas da disciplina de Língua Portuguesa só se recorre à imprensa escrita, na perspectiva de habilitar os alunos no domínio da linguagem, dos gêneros de textos jornalísticos, da identificação dos argumentos dos articulistas e da estrutura e da produção textual. Confrontando com as dimensões da mídia-educação, entendo que nesta disciplina se trabalha com a dimensão da *educação através das mídias*, visto que os alunos têm a possibilidade de produzir textos midiáticos como exercitação sob a orientação dos professores. A dimensão de *educar com* está presente no momento de interpretação e análise desses textos pelos alunos.

4.3. O JORNAL ESCOLAR

Em relação à presença de práticas pedagógicas com o jornal escolar (JE), foram identificadas quatro escolas que procuram desenvolver essas atividades, envolvendo os alunos, como veremos a seguir.

Na Escola Secundária da Polana, segundo a aluna editora do jornal, o JE entrou em funcionamento em 2010, mas antes já havia iniciativas dos estudantes que consistiam na escrita e publicação de artigos em jornais e associações juvenis existentes em Maputo. No primeiro ano de funcionamento do JE, em 2010, segundo a referida aluna, a publicação era mensal, mas atualmente é trimestral, havendo, portanto, três edições por ano.

Neste ano (2013), nessa escola só uma aluna é que se dedica aos trabalhos deste jornal, e que a mesma se encontra a frequentar a última classe do ensino médio. Sendo assim, não se sabe o que será do JE assim que ela terminar os seus estudos e ingressar no ensino superior ou sair desta escola. Fiquei sabendo que não existe, nesta escola, um plano de capacitação de

outros alunos para trabalhar nestes projetos. Para o caso desta aluna, ela obteve a formação fora da escola, segundo o seu depoimento:

Primeiro, eu tive uma capacitação através do Clube da Organização Nacional de Professores (ONP), relacionado com as raparigas. E era a única aluna das escolas da cidade! É com base nesses conhecimentos que criei o jornal da minha escola. Não sei quem vai dar continuidade, porque primeiro deve partir dos próprios alunos em querer aprender e engajar-se nos trabalhos da escola. (Aluna₁)

Essa aluna₁ conta com o apoio dos professores de Português, para a revisão lingüística dos textos a serem publicados; uma professora de Matemática ajuda-a na criação de gráficos e o professor das TIC que presta apoio técnico na produção final do jornal. Ela enfatiza que o JE escolar presta um papel pedagógico fundamental, na medida em que incentiva os alunos à leitura.

A principal fonte de financiamento deste JE, na ES da Polana, é a própria direção da escola, através da disponibilização do computador, da máquina fotocopadora e do dinheiro necessário para deslocações da aluna-repórter. Embora a escola disponibilize este equipamento informático para o JE, a nossa entrevistada disse-nos que:

Primeiramente, eu fazia o jornal aqui na escola, mas agora como tenho meu próprio computador prefiro fazer os trabalhos em casa. Isso me permite gerir melhor o meu tempo. Uso o meu celular para gravar as entrevistas. Com as novas tecnologias que permitiram a evolução nos celulares, já não preciso de andar sempre com uma máquina fotográfica e um microfone para fazer os meus trabalhos. (Aluna₁)

Esta aluna demonstra uma criatividade que, se fosse replicada por tantos outros alunos da escola, geraria melhores resultados na *educação com, através e sobre as mídias* não só no caso do Jornal Escolar impresso, mas envolvendo todas as mídias disponíveis.

Na Escola Secundária Geral Armando Emílio Guebuza, neste momento não existe jornal escolar, mas, segundo o DAP₃, no ano passado (2012) alguns alunos voluntários criaram um jornal que não passou de duas edições. Este projeto não foi adiante, conforme as palavras do meu entrevistado, devido à falta de fundos de financiamento por parte dos alunos voluntários da iniciativa em referência. Com relação à Escola Secundária Josina Machel, a DAP₁ informou-me que neste ano de 2013 o JE é coordenado e produzido por dois alunos, mas que naquele momento da nossa

conversa, mês de março, ela não sabia se o JE iria adiante porque um dos alunos integrantes do projeto pretendia transferir-se da escola, para o ensino técnico.

Na Escola Secundária Lhanguene, o DAP₄ disse-me que o jornal escolar estava a ser dirigido por um voluntário pertencente à Comunidade Académica para o Desenvolvimento (CADE)³⁶ porém, este voluntário não é aluno desta escola e não conta com o envolvimento direto dos alunos na produção do jornal. O DAP₄ sublinhou que este JE visa a divulgar atividades desenvolvidas pela CADE no espaço escolar, bem como a promoção da equidade de gênero – entre homens e mulheres – o combate ao HIV/AIDS. O mesmo cenário sucede na ESG Francisco Manyanga, onde a pessoa engajada na produção do JE não é aluno interno, mas sim estudante da Universidade Pedagógica que, como voluntário, ajuda a escola a levar adiante a produção do jornal, uma vez que foi aluno desta escola.

Com estes depoimentos, depreende-se que o JE nas escolas do ensino médio na cidade de Maputo é produzido, em cada escola, em função da força de vontade dos alunos e financiado pelas direções das escolas dentro da definição das suas prioridades e de disponibilidade financeira. Em outras situações, como ocorre na ESG da Lhanguene, as ONGs é que desenvolvem estes projetos.

Falta ao nível da DEC-Maputo, enquanto instituição máxima do setor da educação deste município, uma política clara sobre a produção do JE como uma atividade extracurricular, onde os alunos possam desenvolver habilidades de leitura, escrita e criação nas mídias junto com os professores. Todavia, há que reconhecer o esforço que é empreendido por esses alunos voluntários para tornar as escolas um espaço de debate e desenvolvimento do espírito crítico e criativo com relação aos assuntos de participação cidadã.

4.4. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das

³⁶ CADE é uma ONG moçambicana que desenvolve projetos ligados aos jovens académicos neste país. Organiza Feiras da Educação e diversos eventos para a promoção das instituições de ensino, secundários e superiores e da comunicação social, promovendo debates e exposições das inovações que ocorrem no espaço académico, entre tantas outras atividades.

novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto³⁷. *Jesús Martín-Barbero (1996)*

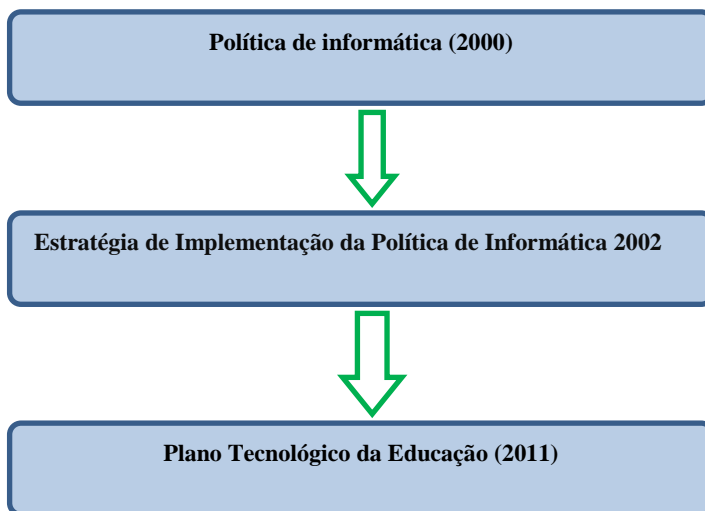
Na presente secção pretendemos abordar o estágio atual da presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), no espaço educativo, partindo de questões do âmbito de políticas públicas não exclusivas da educação. Importa salientar que de todos os documentos consultados relativos às TIC em Moçambique, não encontramos distinções claras entre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e as TIC, mas, ao analisar os diferentes projetos e práticas no espaço educativo, entendemos que a designação “TIC” abrange as novas e velhas mídias envolvidas na *convergência tecnológica*, abordada por Henry Jenkins na sua obra “Cultura da Convergência” (2011). É essa designação usada pelos documentos oficiais que regulam a introdução das TIC nos diferentes setores sociais; as TIC como disciplinas curriculares do ensino médio; as TIC como elemento inovador na gestão do processo pedagógico, ainda na fase piloto, e a formação de professores do ensino secundário, em matérias das TIC.

4.4.1. Os documentos oficiais voltados à edificação da Sociedade de Informação em Moçambique

O crescimento exponencial do uso das tecnologias de informação e comunicação em Moçambique remonta aos finais da última década do Segundo Milênio. É neste período, por exemplo, que entrou em funcionamento a primeira operadora de telefonia móvel, Moçambique Celular (Mcel), concretamente em 1997. Entretanto, do ponto de vista de políticas públicas sobre estas tecnologias, o marco temporal importante é o ano 2000, quando foi aprovada a *Política de Informática*, como forma de regular o uso das TIC no país. Nesta secção, serão analisados documentos oficiais inerentes às TIC, nomeadamente: a **Política de Informática**, a **Estratégia de Implementação da Política de Informática** e o **Plano Tecnológico da Educação**. Estes não foram os únicos documentos aprovados até este momento, mas para a análise da presença das TIC no setor da educação estes são os mais pertinentes:

³⁷ Estas palavras de Martín-Barbero (1996) são, sem dúvida, a melhor forma que se pode adotar para chamar atenção ao entusiasmo que os fazedores das políticas públicas têm mostrado quando se trata de pensar nas vantagens que as TIC podem trazer à educação sem, no entanto, pensar no viés da preparação de recursos humanos: professores, pessoal administrativos, etc.

Figura 4: Documentos Oficiais analisados



Fonte: Síntese do pesquisador

4.4.1.1. A Política de Informática

Como reconhecimento do estágio em que Moçambique se encontrava no final do Segundo Milênio, os dirigentes deste país sentiram a necessidade de traçar estratégias para o usufruto eficaz e eficiente dos avanços tecnológicos pelos cidadãos. Para o efeito, foi aprovada a *Resolução n.º 28/2000 de 12 de dezembro* que se designou *Política de Informática*. Esta *Resolução* traz como pensamento norteador a idéia de que:

(...) para que as tecnologias de informação e comunicação e informação desempenhem a sua *função catalítica*³⁸ no quadro dos esforços nacionais para a erradicação da pobreza absoluta e melhoria das condições de vida, para o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico, para o acesso universal aos benefícios do saber mundial, para a maior eficácia e eficiência das instituições, para a melhoria da governação e da participação dos cidadãos no exercício democrático, impõe-se a aprovação de uma política de informática como quadro de referência para a

³⁸ A expressão *função catalítica* entendemos que, nesta asserção, significa função dinamizadora que as TIC podem dar ao país rumo à sua integração na *Sociedade Global da Informação*.

área. (POLÍTICA DE INFORMÁTICA, 2000, grifos nossos)

Esta *Política de Informática* aprovada pelo Governo, no concernente à educação visava “assegurar o acesso dos cidadãos aos benefícios do saber mundial” (idem), através de um plano estratégico direcionado para todos os níveis de ensino, com vista a implantar, progressivamente, as TIC no processo de ensino e aprendizagem.

A Política de Informática (PI), em Moçambique, tendo como base a necessidade de aproveitar as TIC para potenciar os projetos de desenvolvimento do país, traçou como objetivos específicos:

- a) Elevar a consciência nacional sobre o potencial das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento sustentável de Moçambique;
- b) Contribuir para a erradicação da pobreza absoluta e para a melhoria das condições de vida dos moçambicanos;
- c) Proporcionar acesso à informação a todos os cidadãos para melhorar o seu nível e desempenho na educação, ciência e tecnologia, saúde, cultura, entretenimento e nas suas atividades em geral;
- d) Expandir e desenvolver o ensino da informática no Sistema Nacional de Educação;
- e) Encorajar e apoiar a formação em Informática de dirigentes, líderes comunitários, mulheres, jovens e crianças;
- f) Contribuir para aumentar a eficiência e eficácia dos sectores público e privado;
- g) Contribuir para que o país seja produtor e não apenas consumidor das tecnologias de informação e comunicação;
- h) Criar um clima favorável à indústria, negócios e investimentos na área das tecnologias de informação e comunicação;
- i) Assegurar que os planos e os projetos de desenvolvimento em todos os sectores possuam uma componente de tecnologias de informação e comunicação;
- j) Contribuir para reduzir e gradualmente eliminar as assimetrias regionais, as diferenças entre a cidade e o campo, e entre os vários segmentos da sociedade, no acesso às oportunidades de desenvolvimento;

- k) Criar um ambiente propício para a cooperação e parceria nas tecnologias de informação e comunicação entre os sectores público e privado, e entre todos os interessados ao nível nacional, regional e internacional; e
 - l) Potenciar e facilitar a integração do país na economia mundial e na Sociedade Global de Informação.
- (POLÍTICA DE INFORMÁTICA, 2000, p.19)

Nesses objetivos específicos, compreendo que as alíneas c), d) e e) estão profundamente relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se reconhece que as TIC podem proporcionar o acesso à informação e ao saber universal para todos os cidadãos e elevar os níveis de aprovação e de qualidade no ensino. Por isso, esta Política pode ser vista como um marco histórico na implantação dos projetos ligados às TIC nas escolas moçambicanas, bem como na educação informal e não formal.

O documento em referência partiu da premissa de que a implantação de políticas e estratégias de informática era vista como um passo considerável para que Moçambique tivesse maior número de computadores e, deste modo, que os cidadãos pudessem ter maior acesso aos benefícios do mundo globalizado que são proporcionados pelas TIC, conforme se lê no seguinte trecho:

Infelizmente, o que se tornou a principal característica da vida moderna em praticamente todo o mundo mal se sente em Moçambique e na maioria dos países africanos, que continuam a ter as mais baixas teledensidades, com o menor número de computadores, com os mais baixos números de utilizadores de Internet, sonhando aos cidadãos o que, em outros pontos do globo, é acessível ao toque de uma tecla ou ao clique de um “rato”! “Para o país ser competitivo, há que alterar profundamente esta situação”. (idem, p.18, grifos do autor)

Para o alcance dos objetivos descritos anteriormente, foram selecionadas seis (06) áreas prioritárias, sem se descurar a importância que as outras áreas têm para o desenvolvimento harmonioso do país, tais áreas são: a *educação*, o *desenvolvimento dos recursos humanos*, a *saúde*, o *acesso universal*, a *infraestrutura* e a *governança*.

Nessas áreas prioritárias, a educação foi colocada em primeiro plano como “setor chave³⁹” e catalisador das outras cinco (05) áreas selecionadas.

³⁹ A Política da Informática, ao ser concebida, considera o setor da educação como setor chave para o desenvolvimento de qualquer área, com base na formação de recursos humanos com competências para os desafios colocados em cada setor de

Esta função catalítica que se incumbiu ao setor da educação visava formar os alunos de acordo com as exigências da então situação de como se chega ao conhecimento e à ciência, bem como às peculiaridades do mercado do trabalho, na contemporaneidade. No contexto do reconhecimento do papel importante que as TIC jogam no desenvolvimento do país, a PI pontua que “O Estado reconhece e protege o direito do cidadão de ter acesso à informação e aos conhecimentos veiculados através das TIC, pelo que intervém através da PI e outros meios, no sentido de garantir o gozo deste direito” (idem, p.23).

No âmbito da formação de professores, destaco que a PI encoraja as instituições de ensino superior a: a) Expandir e consolidar a utilização das tecnologias de informação e comunicação; b) Dar destaque à formação em informática nos currículos de ciência e tecnologia; c) Utilizar as tecnologias de informação e comunicação para expandir o acesso ao ensino superior, etc. Ressalto que a formação de professores em TIC já está a decorrer nas instituições do ensino superior direcionadas a ministrar os cursos para esta profissão.

A Política de Informática, no momento da sua aprovação, identificou como grandes desafios que se colocavam ao setor da educação:

- O elevado índice de analfabetismo da população moçambicana, que se situava em torno de 60%;
- A insuficiente rede escolar motivada, em grande medida, pelas destruições de infraestruturas escolares que ocorreram no período da guerra de desestabilização terminada em 1992⁴⁰;
- A concentração de escolas nos centros urbanos, deixando de fora uma margem significativa da população residente nas zonas rurais;
- A insuficiência de material de apoio ao processo de ensino/aprendizagem, tanto para os professores como para os alunos. (idem, p.21)

atividade no país. Para o setor da educação, a PI enxerga as TIC como ferramentas fundamentais para a melhoria do processo educativo.

⁴⁰ A guerra de desestabilização eclodiu dois anos após a proclamação da Independência Nacional, em 1977, e terminou em 04 de outubro de 1992, com o Acordo Geral de Paz, em Roma. Esta guerra significou um retrocesso para Moçambique independente, a ponto de ser difícil avaliar o estágio de desenvolvimento do país tendo como referência temporal o ano da Independência Nacional (1975).

Estes desafios identificados no ano de 2000, na sua maioria já foram atenuados. A título de exemplo, o ensino primário, dos primeiros sete (07) anos de escolaridade, já se tornou gratuito e obrigatório; a rede escolar expandiu-se até as zonas mais recônditas do país. Não obstante, ainda há muito que ser feito para fornecer um ensino a todos os cidadãos moçambicanos e de qualidade.

Na aprovação da Política de Informática, o Governo de Moçambique vislumbra várias oportunidades oferecidas pelas TIC para o setor de educação. Estas oportunidades serviram de ponto de partida para se pensar em vários projetos educacionais para o novo paradigma de ensino, cujo centro de ensino é o aluno, nomeadamente:

- Sistemas de apoio à administração da educação, desde as matrículas, exames, movimentação de professores, até à gestão financeira;
- Redes de escolas ligadas eletronicamente (*SchoolNet*), partilhando recursos e assegurando a troca de informações entre professores e alunos, e mesmo entre professores e pais ou encarregados de educação;
- O ensino à distância ou “escola virtual”, utilizando tecnologias multimédia e tornando possível a interação de um professor situado num ponto com milhares de alunos localizados em diferentes pontos do país, como que eliminando a distância física;
- Disponibilização através da Internet, de materiais de estudo e apoio para alunos e professores, diretamente para as escolas ou para telecentros e outros pontos de acesso comunitário. (idem, p.21-22)

Todas estas oportunidades apontadas, volvidos doze (12) anos da aprovação do referido *Regulamento*, ainda se encontram numa fase embrionária de implantação, tal como iremos demonstrar no decorrer da presente pesquisa. Com isso, para se tirar melhor partido das tecnologias de informação e comunicação em benefício do setor da educação, o Governo por via da Política de Informática previa a tomada de seguintes medidas:

- a) Incentivar e desenvolver o ensino da informática nos vários níveis do Sistema Nacional de Educação;
- b) Generalizar o uso da Internet nas escolas;

- c) Preparar professores para serem promotores de tecnologias de informação e comunicação nas escolas;
- d) Promover a realização de concursos e exposições nacionais de tecnologias de informação e comunicação para jovens cientistas;
- e) Dotar progressivamente as escolas do país com o equipamento indispensável ao acesso e domínio das tecnologias de informação e comunicação. (idem, p.22)

O processo de conscientização dos atores do ensino, em relação a estes temas, ainda está em processo. O uso da internet é feito de forma esporádica em algumas escolas do país, sobretudo nas do ensino secundário, com o apoio das operadoras nacionais de telefonia móvel. O Ministério de Ciência e Tecnologias (MCT) tem promovido feiras anuais, nacionais, no âmbito da inovação tecnológica com relação aos jovens moçambicanos.

4.4.1.2. Estratégia de Implementação da Política de informática

A Estratégia de Implementação da Política de Informática (EIPI) foi aprovada em 2002, dois anos depois da aprovação da Resolução 28/2000 (a Política de Informática). Esta *Estratégia* tinha em vista permitir a implantação paulatina dos projetos considerados prioritários na PI, referidos no tópico anterior, nomeadamente: a *educação*, o *desenvolvimento dos recursos humanos*, a *saúde*, o *acesso universal*, a *infraestrutura* e a *governança*.

Estes projetos prioritários deviam ser executados em função da disponibilidade financeira e de infraestruturas. Na visão dos elaboradores desse documento e dos dirigentes do setor da educação, as diretrizes deviam permitir a redução das assimetrias entre as três regiões do país (Norte, Centro e Sul) e diminuir a discrepância entre os países ricos e os países em desenvolvimento. O documento em referência foi aprovado com os seguintes objetivos:

- Contribuir para a redução da pobreza absoluta no país;
- Expandir a cobertura nacional e melhorar a qualidade de ensino através do uso das ICTs⁴¹, particularmente o poder da Internet;

⁴¹ ICTs corresponde ao termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em inglês.

- Aumentar o número e qualidade de profissionais das ICTs por forma a torná-los competitivos no mercado mundial;
- Modernizar a infra-estrutura de suporte e providenciar acesso às ITCs ao maior número possível de pessoas através dos telecentros e outros pontos de acesso público ou comunitário;
- Criar uma rede electrónica do Governo que concorra para aumentar a eficácia e eficiência das instituições do Estado e contribuía para a redução dos custos operacionais e melhoria da qualidade de serviços prestados ao público;
- Criar novas oportunidades de negócios através do uso das ITCs; e
- Criar conteúdos e aplicações apropriadas que reflectam a realidade cultural nacional e as aspirações das populações. (idem, p.03)

A EIPI (2002) definiu trinta e sete (37) projetos que deveriam ser implantados a curto, médio e longo prazo, em função da disponibilidade financeira e da capacidade técnica para cada projeto. Desses projetos, faço referência àqueles cujo teor está diretamente imbricado com o setor da educação:

➤ **Projeto 1: Currículos e Certificações em ICTs
(prazo 2002-2003)**

Com este projeto, se pretendia formar recursos humanos que fossem capazes de usar as TIC no seu trabalho, tanto no setor público como no privado. O objetivo deste projeto, como consta do documento em referência (2002, p.28) era “criar uma massa crítica de formadores, examinadores, utilizadores qualificados” no uso das TIC. Para que esse objetivo fosse alcançado previa-se a abonação das instituições da formação das TIC e dos certificados académicos dessas instituições. Este desiderato já está sendo atingido, visto que, por exemplo, as atuais tabelas salariais dos Funcionários e Agentes do Estado moçambicanos já especificam carreiras e remunerações específicas para os técnicos formados nas áreas das TIC. Igualmente, os editais de ingresso no ensino superior trazem cursos ligados a essas áreas das tecnologias de informação e comunicação.

➤ **Projeto 2: Schoolnet –Internet para as escolas
(prazo 2001-2004)**

O projeto *Schoolnet* foi desenhado para decorrer em duas fases. A primeira fase abrangia as escolas secundárias, e nela se esperava que houvesse garantias de manutenção e suporte dos computadores alocados nas escolas em fase piloto. A segunda fase previa a conectividade entre as escolas secundárias e elaboração de conteúdos.

➤ **Projeto 3: ICTs para a Alfabetização (prazo 2002-2003)**

Este projeto visava a reforçar os esforços de reduzir os índices de analfabetismo no país, através do uso de computadores com software livres personalizados para línguas locais. Para alcançar este objetivo, os gestores da educação evocaram a necessidade de estabelecer parcerias Sul-Sul, com vista a adquirir experiências nos países onde esses programas lograram sucessos para a educação, incluindo Brasil.

➤ **Projeto 4: MICTI Fase II: formação técnico-profissional de alto nível (prazo 2002-2004)**

O Instituto de Tecnologias de Informação e Comunicação de Moçambique (MICTI) – sigla em inglês – tinha como propósito a criação de uma base intelectual de conhecimentos necessários para o sucesso do país na Sociedade Global de Informação. Com o referido programa pretendia-se acomodar graduados das escolas secundárias, assim como de trabalhadores de empresas públicas e privadas. Neste projeto estavam contidos os programas de pesquisa e ensino/aprendizagem através da interação entre pesquisadores, alunos e o setor empresarial.

➤ **Projeto 5: Programa Juvenil para a Produção de conteúdos (prazo 2001-2003)**

O projeto *Juvenil para a Produção de Conteúdos* tinha como propósito estabelecer parcerias com jovens voluntários de outros países – preferencialmente do Brasil e de Portugal por se tratar de mesmo idioma -, com vista à criação de uma massa crítica em matérias das tecnologias de informação e comunicação. Esses jovens voluntários teriam a missão de reformular e desenvolver projetos nas províncias e nos distritos deste país.

➤ **Projeto 6: Instituto de Tecnologias de Informação e Comunicação (MICTI) Fase II (2002-2005+)**

O instituto deste projeto é composto por três setores-chave: *Instituto de Pesquisa e Aprendizagem*; o *Parque Tecnológico* e a *Incubadora de Negócios*. O primeiro setor tem como finalidade formar alunos do ensino secundário e a sociedade civil em matérias das TIC, através de cursos intensivos. O segundo visa a incentivar iniciativas de negócios na matéria das

TIC, através de incentivos fiscais. O terceiro e último tem como foco o auxílio às pequenas empresas ligadas às TIC.

➤ **Projeto 18: Ensino a Distância (prazo 2002-2005)**

O uso das TIC no Ensino a Distância já é uma realidade em algumas instituições do ensino superior, tal é o caso da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e da Universidade Pedagógica (UP), ambas públicas. No entanto, as escolas secundárias ainda não usam essas ferramentas para o EaD que já foi implementado desde 2008.

Este projeto foi desenhado a partir da visão de que iria criar possibilidades de diversificação e melhoria da qualidade dos cursos lecionados no ensino superior. Através destes cursos à distância, apostava-se na possibilidade de oferecer o ensino aos profissionais em exercício, cujo tempo não lhes permite frequentar o ensino presencial.

➤ **Projeto 19: Observatório de ICTs (prazo 2002-2003)**

O Observatório das TIC em Moçambique foi criado coma finalidade de apoiar na tomada de posições estratégicas e o estabelecimento de iniciativas e prioridades nesse campo. Pretendia-se, também, desenvolver critérios de recolha e custódia da informação básica sobre o estado das tecnologias de informação e comunicação no país. Estes critérios incluíam o monitoramento de informações sobre as TIC inclusive a penetração das aplicações básicas de TIC, níveis de conhecimento neste domínio, tipos de redes e tecnologias que estão sendo usadas nas instituições do Governo, de ensino, no sector privado e nas ONGs.

4.4.1.3 O Plano Tecnológico da Educação (PTE)

O Plano Tecnológico da Educação (PTE) foi aprovado em 2011⁴², visando, na ótica dos seus elaboradores: i) desenvolver as competências técnicas e de literacia críticas para a economia moçambicana no século XXI;

⁴² Este Plano Tecnológico da Educação (PTE) foi lançado oficialmente no dia 30 de novembro de 2011 pelo então Ministro da Educação, Zeferino Martins. O referido plano foi concebido pela *Leadership Business Consulting*, (uma empresa portuguesa de consultoria), com uma visão integrada para alcançar os objetivos do ensino no século XXI, através das TIC, no âmbito educacional, econômico e social. Mais detalhes sobre o lançamento do PTE encontram-se disponíveis no site:

<http://www.computerworld.com.pt/2012/01/09/mocambique-aposta-nas-tic-para-a-educacao/>. Acesso em 22.07.2013.

ii) permitir a evolução do modelo do ensino através da introdução das TIC de forma gradual, sustentável e conjugada com a evolução do papel do professor e da escola com o desenvolvimento dos currículos e do processo de avaliação e iii) fomentar um novo paradigma centrado no aluno.

Segundo o mesmo documento, do ponto de vista estatístico, Moçambique apresenta uma penetração e acesso às TIC ainda muito reduzido, tal como demonstra a figura abaixo:

Figura 5: Inserção progressiva das TIC na sociedade moçambicana.

Indicadores de Telecomunicações	2007	2010	
Linhas Telefónicas fixas (por 100 habitantes)	0,36	0,38	↔
Subscrições de telemóveis (por 100 habitantes)	14,12	30,88	↗
Lares com Computador	3,8%	-	-
Lares com Acesso à Internet	0,9%	-	-
Utilizadores de Internet (por 100 habitantes)	0,91	4,17	↗
Subscrições Banda Larga (por 100 habitantes)	0,03	0,06	↗

Fonte: International Telecommunications Unit, 2011 (website: acedido em 05.09.2011)

O Plano Tecnológico da Educação foi elaborado tendo como base o Plano Estratégico da Educação, que é um plano quinquenal desenhado periodicamente pelo Governo de Moçambique, no setor de educação. Trata-se de um documento norteador sobre a introdução das TIC na perspectiva da evolução deste setor.

Estes propósitos se desdobram em três dimensões na estrutura do PTE: i) *modernização do sistema de ensino*; ii) *promoção da info-inclusão e redução das desigualdades sociais e da pobreza* e iii) *fomento do desenvolvimento económico*. Essas dimensões foram baseadas nas constatações das condições em que se encontrava o país no âmbito da educação.

Com base na visão traçada no Plano Tecnológico de Educação e nas dimensões ora descrita, foram traçados objetivos estratégicos que visam a: i) aumentar a população e a frequência escolar e reduzir o abandono; ii)

capacitar os cidadãos com competências críticas para a economia do país; e iii) promover a interação escola-comunidade. Para estes objetivos sejam alcançados, foram delimitadas três fases a serem percorridas em direção ao ensino interativo, no sentido que será explicitado mais adiante:

❖ **Primeira fase (2011):** criação das condições logísticas e operacionais nas escolas, em todos os níveis, para a introdução das TIC. Esta fase previa a implantação de laboratórios de informática nas escolas secundárias, nos institutos de formação de professores e a capacitação dos professores e dos alunos no uso das TIC.

❖ **Segunda fase (2012-2016):** introdução das TIC nas escolas secundárias, nos institutos de formação de professores e nas escolas técnicas. Nesta fase, as TIC são vistas como uma ferramenta de aprendizagem, com vista ao aprofundamento e partilha de conhecimentos entre professores, alunos e a comunidade.

❖ **Terceira fase (2017-2026):** abrange a continuidade da introdução das TIC no ensino até ao ensino interativo. Nesta fase, os gestores da educação pontuam que:

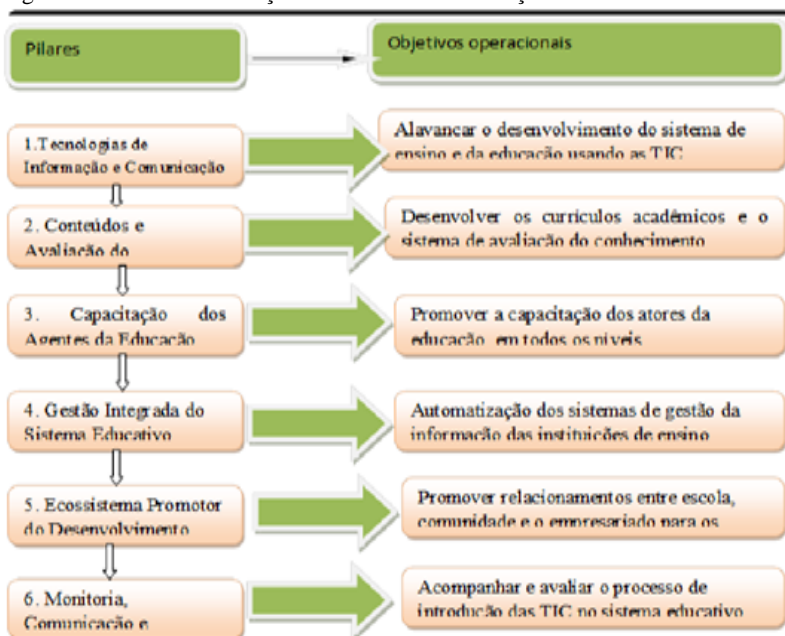
Neste modelo, professores experientes desafiam os alunos a inovar e a criar conhecimento e, simultaneamente, partilham experiências e apoiam o desenvolvimento dos colegas. O currículo é flexível e adaptado ao contexto local e aos objetivos dos alunos e a avaliação resulta do feedback público às investigações, apresentações e trabalho criativo desenvolvido pelos alunos. As tecnologias, apoiadas nas redes sociais e na comunicação direcionada, são o veículo para a criação, colaboração e partilha de conhecimento, sendo criadas comunidades de conhecimento envolvendo professores e alunos. (PTE, 2011, p.14).

Como se pode perceber, estes propósitos ainda estão numa fase embrionária, com o agravante de o país não gozar de autonomia total de

gestão financeira⁴³, dado que uma margem significativa do financiamento desses projetos é através de ajuda externa.

Para se chegar ao ensino interativo, como propõem os documentos oficiais em análise, muitos projetos precisam sair do papel para o plano dos fatos. Todos os intervenientes da educação são chamados a dar o seu contributo, investindo na sua formação. Não basta que os gestores e os decisores centrais do processo de ensino/aprendizagem se engajem na elaboração de projetos para a apropriação das TIC sem que os professores e gestores locais sejam sensibilizados e envolvidos nesses processos:

Figura 9: Pilares da introdução das TIC no ensino moçambicano



Fonte: informações extraídas da Estratégia de Implementação da Política de Informática-2002

Para cada Pilar acima descrito foram definidas áreas de atuação e as respectivas iniciativas, que correspondem aos desdobramentos específicos a

⁴³ Mais de 40% do Orçamento Geral do Estado Moçambicano, neste momento, é financiado por doações externas, conforme a informação que consta da Lei n.º 1/2013, do Boletim da República, disponível no Portal do Governo de Moçambique.

serem perseguidos. Assim sendo, sintetizo os propósitos desses seis (06) pilares, e no capítulo seguinte irei analisá-los:

❖ O primeiro pilar tem como áreas de atuação o *equipamento* e a *conectividade*. Quanto ao equipamento, o PTE prevê que todas as escolas do país tenham todas as salas equipadas com computadores, do ensino primário ao superior. Não só, como também, no mesmo intervalo de tempo prevê-se que cada professor tenha o seu computador e, para os alunos, por sua vez, que tenham 1computador/5alunos. Ainda, até 2026, o referido plano prevê que 100% das escolas estejam conectadas na rede, por forma que se estabeleça uma rede de dados interligada em todas as instituições no âmbito de ensino, pesquisa e extensão.

❖ O segundo pilar aborda os *currículos acadêmicos* e a *avaliação do conhecimento* sobre as TIC. Para o primeiro, está prevista a sua materialização efetiva até 2014, no sentido de que todas as escolas secundárias já estejam a lecionar esta disciplina (TIC), bem como o funcionamento do portal do aluno no mesmo ano. Com o portal do aluno, espera-se que haja o espírito de trabalho colaborativo entre professores e alunos, desiderato este que sugere um determinismo tecnológico, segundo o qual basta haver ferramentas tecnológicas para que surja um novo modelo pedagógico. Dentro deste novo cenário no campo da educação, espera-se introduzir novos métodos de avaliação do conhecimento que permitam acompanhar o progresso dos alunos.

❖ Com relação ao terceiro pilar, são abordadas as áreas de *formação* e de *promoção e partilha do conhecimento*. Na questão da formação, espera-se que até 2021, 100% dos professores de todos os níveis estejam formados no uso pedagógico dos modernos meios de informação e de comunicação. Em paralelo com a formação docente, o PTE (2011) prevê que até finais do ano em curso (2013) os professores estejam a utilizar o portal do professor para a partilha do conhecimento entre eles, bem como para a atualização regular dos professores através do EaD.

❖ No que diz respeito ao quarto pilar (gestão do sistema de ensino e gestão escolar) espera-se que até 2014 todas as escolas estejam a fazer uma gestão escolar e do ensino informatizado, gerenciando a

informação online entre as escolas e as direções centrais. Com este sistema, pretende-se simplificar a gestão das escolas, garantindo a eficácia e a transparência.

❖ O quinto pilar compreende a *promoção da coesão social* e o envolvimento do tecido social. As duas áreas visam a estreitar as relações entre a escola, a comunidade e o setor empresarial, de modo que as TIC beneficiem não só aos atores internos da escola, mas a toda a sociedade moçambicana, promovendo a info-inclusão. Para alcançar estes objetivos estão sendo implementadas várias iniciativas nomeadamente: *Centros Multimídia Comunitários (CMC)*; *parcerias entre as escolas e as empresas de informática no fornecimento de bens e serviços e no treinamento dos alunos para a inserção no mercado do trabalho*.

❖ O sexto e último pilar compreende o acompanhamento, a monitoria e a comunicação e avaliação dos progressos da implementação das TIC no processo de ensino/aprendizagem. Para o alcance dos propósitos deste pilar, o MINED espera criar um Observatório das TIC no ensino, que seja independente, para avaliar, regularmente, os processos de integração dessas ferramentas tecnológicas neste setor.

Conforme se pôde notar, esses pilares estão ao nível dos planos de longo prazo, na sua maioria a serem cumpridos até 2026. Todavia, entendo que o processo de implementação deve ser acompanhado com muito rigor para se chegar a essas datas com um ensino beneficiário das TIC, e que, de fato, se avance para o paradigma do ensino centrado no aluno com o envolvimento de todos. Ademais, o acompanhamento desse processo deve garantir que as TIC não se limitem ao nível de “Tecnologia Educacional”, com fins meramente instrumentais no processo de ensino/aprendizagem.

Analisando esses seis pilares, compreendo que se os confrontássemos com as dimensões da mídia-educação, as competências que se desejam desenvolver nos professores e nos alunos estão mais voltadas para a dimensão do *educar com os meios*, dado que se evidenciam mais projetos de caráter administrativo e instrumental de uso de competências técnicas a desenvolver nos alunos para a sua inserção no mercado do trabalho.

4.4.2. As TIC como disciplina curricular no ensino secundário

Segundo o Plano Estratégico do Ensino Secundário Geral 2009-2015 (PEESG), a disciplina das TIC deve ser ensinada a partir da 9ª classe (nono ano de escolaridade). No ESG1, estava previsto o início de ensino desta disciplina para 2010, no plano curricular.

A disciplina das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da cidade de Maputo do ensino secundário é ensinada, de forma efetiva, em duas (02) escolas nomeadamente: a Escola Secundária da Polana, no centro da cidade, e a Escola Secundária Quisse Mavota, periferia deste município. Entretanto, nessas escolas esta disciplina é lecionada sem os próprios computadores.

O coordenador das TIC ao nível da DEC (coord₂), em resposta à necessidade de as escolas garantirem a manutenção dos computadores que a elas são alocados, respondeu que “as escolas têm seus técnicos de informática. O que a DEC faz é monitorar as atividades de revisão, instalação de programas de âmbito pedagógico”.

Referiu ainda, o coord₂, que “todas as escolas, neste momento, contam com internet, mesmo as que não têm sala de informática, contam com internet nos departamentos administrativos e pedagógicos”. A internet, nessas escolas, é via *modem*, e as direções dessas escolas derivam esses dispositivos. Nas palavras do coordenador, o exemplo desta derivação de internet via *modem* é a ES Francisco Manyanga.

O mesmo entrevistado, coord₂, informou-me que há pouco tempo foi assinado um memorando entre *Movitel* (empresa de telefonia móvel mais recente no país) e o MINED, 2012-2015, garantindo o fornecimento de internet gratuito para todas as escolas do ensino secundário.

Relativamente aos computadores nas escolas, o coord₂ assegurou que em “algumas escolas os computadores andam amontoados carecendo de manutenção, isto porque o funcionamento pleno de computadores exige dinheiro para garantir a sua reparação regular”. Este fato se confirmou nas escolas visitadas. Por exemplo, na ESG Armando Emilio Guebuza⁴⁴, o DAP₄ disse que “a sala está encerrada por se terem danificados todos os computadores ali alocados no ato da inauguração desta escola, em 2006”.

⁴⁴ Esta escola, cujo patrono é o atual Presidente do país (PR Armando Emilio Guebuza), foi inaugurada em 2006 e, nesse ano, recebeu uma sala de informática com três (03) computadores. Entretanto, nesse momento a sala está encerrada porque as respectivas máquinas se encontram totalmente obsoletas e não houve ainda reposição. Por conta disso, o DAP₅ considera viável aproveitar o tempo que seria para as TIC e lecionar as disciplinas exequíveis.

O coordenador das TIC nas escolas da cidade de Maputo (coord₂) deu-me a informação de que a DEC não tem controlo das salas de informática nas escolas onde aquelas existem neste momento, dado que, segundo o mesmo coordenador, “em muitos casos os computadores são doados diretamente às escolas por ONGs”. Por conta disso, o MINED evita interferir na gestão e manutenção desses equipamentos, de forma direta.

Nas palavras da coord₂, coordenadora dos programas de SSR ao nível da cidade, “as escolas que têm salas de informática estão voltadas para a formação no âmbito de uso, no domínio das habilidades de manuseamento dos computadores”. Esta aprendizagem enfatizou a mesma coordenadora, “visa criar equilíbrio social no uso das ferramentas tecnológicas”.

Na inexistência das disciplinas das TIC, as escolas organizam cursos intensivos que, nas palavras do coordenador das TIC na ESG Francisco Manyanga (coord₄), são cursos que têm a duração de sessenta (60) horas, duas horas ao dia. Nesse projeto, as escolas criam as condições logísticas e os técnicos das empresas contratadas dão a formação. Nestas formações, em cada fase criam-se três a quatro turmas, de vinte alunos cada, onde os alunos internos pagam valores simbólicos.

Reagindo às afirmações de que os cursos intensivos são dados com base no pagamento de um valor simbólico, perguntei ao respectivo coordenador se com esses poucos computadores não se podia iniciar o ensino das TIC sob a responsabilidade da escola. Ao que respondeu nos seguintes termos:

O problema não é a existência ou não de computadores. O que se coloca é que a própria direção de educação da cidade pôs essa barreira rácio aluno/computador. Com 20 máquinas não seria possível iniciarmos com as TIC como disciplina. Nós temos 43 turmas em cada período! O que seria difícil de gerir sem um número maior de máquinas! (sic, Coord₄, grifos nossos).

Nessas palavras ditas pelo coord₄, saltou-me à vista algo relacionado com as palavras grifadas. É que o projeto de “um computador por aluno” será posterior à implantação da disciplina das TIC nas escolas. Nos documentos oficiais do MINED, preconiza-se que esta disciplina seja ensinada com base em laboratórios de informática, cuja correspondência prevista é um (01) computador/05alunos, e não prevê que cada aluno tenha seu computador⁴⁵.

⁴⁵ Lembro ao leitor que o programa *Um Computador por Aluno* (UCA), ou *One Laptop Per Child* (OLC), referido nos capítulos anteriores, está sendo implementado nas classes iniciais, mas não está previsto que o mesmo programa seja implementado no ensino secundário.

Esta afirmação do coordenador corrobora a resposta dada pelo DAP₁, da mesma escola:

As TIC fazem parte da grade curricular, atualmente e aparecem como uma disciplina profissionalizante. Trata-se de uma disciplina de tronco comum. Mas ainda não estamos a lecionar. Temos uma escola com mais de 6000 alunos. É preciso ter uma sala de informática. A atual sala não tem acima de 15 computadores. (DAP₁, grifos nossos).

Face ao carácter das TIC na grade curricular, a única escola do centro da cidade que leciona esta disciplina fá-lo apenas na secção de Ciências com Biologia ou com Desenho⁴⁶. Nessas escolas onde esta disciplina é ensinada, sem os respectivos computadores, as matérias seleccionadas são de carácter teórico:

Não é tarefa fácil ensinar as TIC sem computador, porque se trata de uma disciplina prática. O que tenho feito é aproveitar os manuais que têm partes teóricas e partes que precisam do quadro e do giz. As TIC não se centram só no computador. Têm partes, por exemplo, que falam de bases de dados, os conceitos, os ambientes de trabalho e o comportamento dos gráficos. Então, é nesse âmbito que tenho trabalhado esta disciplina na sala de aula sem os próprios computadores. (prof.₁)

Dando continuidade com a explicação dos conteúdos seleccionados para esta disciplina, o professor das TIC, prof.₁, responde que:

Fala-se do conceito geral das TIC. Fala-se da informática, a nível da 11^a. Fala-se dos componentes do computador. Tipos de cabos. Das partes que dividem o computador. Fala-se das redes de computadores, seus tipos e suas ligações. Explica-se quando é que existe um servidor e um cliente. Para quando eles saírem daqui para o mercado de emprego não fiquem surpresos com a linguagem de computadores, porque as empresas usam computadores, independentemente da natureza da empresa. Os alunos saem pelo menos como utilizadores. (PROF₁)

Os alunos, para praticarem as habilidades aprendidas através das aulas meramente teóricas sobre informática, fazem trabalhos que os professores lhes recomendam com base nos computadores, nas suas casas,

⁴⁶ No Sistema Nacional de Educação moçambicano, o ensino pré-universitário é estruturado, a nível macro, em duas secções: Ciências Naturais e Matemáticas e Letras e Ciências Sociais (Ciências Sociais e Humanas).

nas dos amigos ou nas casas comerciais de *internet café* (lanhouses). A partir desses trabalhos feitos a computador, os alunos praticam também as habilidades de normalização de trabalhos acadêmicos.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores das TIC na sala de aula, estas se resumem na fala do prof.₁:

Uma das dificuldades é uma coisa que eu não esperava. Eu esperava que ao chegar à sala, falasse de programação de computador, por exemplo, os alunos levantassem e começassem a cantar tudo. Mas estou a ver que o tipo de aluno que tenho não tem conhecimento. Não estou a falar de conhecimento técnico, mas de informações básicas. Fico admirado. Mas depois quis ver o problema de outra maneira. Estes alunos que tenho são de níveis sociais muito baixos em termos de recursos e de acesso à internet. Muitos alunos só ouvem falar de computadores, pela primeira vez, aqui na escola. Em plena cidade de Maputo, capital do país, e em pleno bairro nobre de Sommerchild! Nós temos alunos que nem são da classe média, são de uma classe muito baixa. (idem)

Este nível de dificuldades relatadas na citação anterior mostra que, de fato, nem sempre o acesso às novas tecnologias, e a todo o aparato que propicia a convergência tecnológica significa ter conhecimento qualificado para a melhor inserção na *Sociedade de Informação*.

Esse professor das TIC, em resposta à pergunta se nessas aulas tinham conteúdos relacionados com leitura crítica das mídias, pontuou que esses assuntos são tratados sempre que a própria mídia – muito particularmente a TV- relata assuntos que chamam atenção dos alunos. A partir dessa notícia, discutem-se os contornos de tais informações para a vida dos cidadãos.

4.4.3. Formação de professores em matérias das TIC

Em qualquer situação ou estágio de inovação educacional, na história da humanidade, é fundamental que se leve em consideração a formação dos professores visto que, no momento certo, estes é que devem planejar e introduzir essas iniciativas nas salas de aulas. Essa formação deve levar em consideração os dois grupos de professores: os que estão se formando (formação inicial) e os que já se encontram a exercer essas funções. Deste modo, o mesmo se espera que aconteça no âmbito da integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem em todos os níveis, em Moçambique.

Em primeira instância, analisando o Plano Tecnológico da Educação (2011) e o que a realidade nas escolas visitadas na cidade de Maputo ilustra, compreendi que na formação de professores para o ensino primário (IFPs) leciona-se a disciplina de “Pesquisa Ação”. Nesta disciplina, o objetivo é que os formandos sejam estimulados a responder a problemas práticos com recurso às TIC nas suas pesquisas e na apresentação dos resultados. O PTE (2011) pontua, ainda, que a formação de professores para o ensino das TIC foi desenhado compreendendo duas vertentes:

1. Formação inicial e continuada

i. Capacitação para a utilização das TIC, com os conceitos-chave das novas tecnologias de informação e comunicação, princípios básicos de utilização de novas tecnologias e da Internet. Esta formação deve ser completada com a introdução dos métodos para a gestão tecnológica das salas de aula do século XXI;

ii. Formação nas novas técnicas e materiais pedagógicos inerentes à evolução do modelo de ensino, para capacitar os professores para a sua utilização nas salas de aulas;

iii. Sensibilização para as competências chave para o desenvolvimento da sociedade moçambicana, apoiando os professores na transmissão e na incorporação no ensino destas novas áreas do conhecimento, que contribuem para o sucesso num mundo cada vez melhor.

2. Formação pontual

iv. Formação nos novos conteúdos pedagógicos digitais, que poderão ter por enfoque, em termos académicos, o português e a literacia, as ciências e a matemática. Os conteúdos deverão abordar ainda temas importantes para o desenvolvimento económico-social como sejam o combate ao HIV/SIDA, a economia digital ou a formação técnico-profissional em áreas como a agricultura. (PTE, 2011, p.67, grifos nossos)

Refletindo sobre esta última citação, sobre os objetivos nos cursos de formação de professores, se evidencia mais o foco no uso instrumental das tecnologias de informação e comunicação, na gestão do ensino e na preparação profissional, como transparece nos termos grifados. Assim, fico com a compreensão de que do ponto de vista das dimensões da mídia-educação dá-se mais relevância à dimensão do *educar com as mídias*, em detrimento de outras dimensões também importantes para o contexto de integração das tecnologias no espaço educativo. Lembrando que o acesso e o uso instrumental das máquinas é apenas o primeiro passo.

No concernente à formação de profissionais das TIC e de professores no Ensino Superior, atualmente, esta é feita nos graus de licenciatura em ciências computacionais e em Informática – vertente ensino – e as TIC são parte integrante de alguns cursos superiores. Estes cursos são lecionados numa parceria entre a Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A partir desta parceria são formados 15 profissionais por ano, desde 2004, segundo o PTE (2011, p.64).

Refletindo sobre esses dados de formação, se desde o ano de 2004 a UEM forma 15 profissionais/ano, em cursos relacionados com as TIC, acrescidos aos que são graduados pela UP desde 2008 quando saiu o primeiro grupo, salta-me a seguinte questão: onde se encontram esses profissionais se nas escolas ainda não se ensinam as TIC?

A par dessas iniciativas, foram elaborados Manuais de professores da disciplina das TIC, em 2008 houve a capacitação de cerca de 350 professores, através do programa PIL (*Partnership in Learning*) apoiado pela Microsoft. Na Universidade Pedagógica (UP), está em funcionamento o curso de licenciatura na formação de professores de Ciências Naturais e Matemática que conta com a disciplina de “Tecnologia Educacional”⁴⁷.

Uma parte significativa desses professores formados na área das TIC na educação não se encontra a trabalhar nas escolas. Dos poucos que estão nas escolas, colhemos o relato de um dos que fez parte do primeiro grupo dos graduados da UP, sobre as dificuldades que tem enfrentado:

Não é uma tarefa fácil trabalhar com esta disciplina sem os computadores, porque as TIC é uma disciplina prática. O que tenho feito é aproveitar os manuais que têm partes teóricas e partes que precisam do quadro (preto ou branco) e giz ou marcador. As TIC não se centram só no computador. Tem partes, por exemplo, que falam da base de dados, os conceitos, mostrar os ambientes, como é que se comportam os gráficos. Então, é nesse âmbito que tenho trabalhado as TIC na sala de aula sem os próprios computadores. (prof₁)

⁴⁷ Para a melhor compreensão do carácter desses cursos superiores relacionados com as tecnologias de informação e comunicação, era suposto que avaliássemos os conteúdos, objetivos e metodologias abordados nessas universidades, UP e UEM, porém não o fizemos devido ao nosso foco e ao tempo reduzido da nossa pesquisa. Em todo o caso, entendemos que é importante se avaliar a relação entre os conteúdos inseridos nesses cursos se estão em conformidade com o que o MEC deseja que sejam os profissionais da educação, ou se trata apenas de aprendizagem de habilidades técnicas.

A falta de computadores nas escolas é uma das razões mais citadas pelos diretores pedagógicos com os quais interagi na cidade de Maputo, para que até este ano não se esteja a lecionar esta disciplina.

4.5. O ENSINO A DISTÂNCIA NA CIDADE DE MAPUTO

O Plano Estratégico do Ensino Secundário Geral 2009-2015 encontra no EaD uma plataforma para melhorar a qualidade de ensino e para resolver os problemas de falta de espaços nas escolas que respondam à demanda do ESG dos alunos que concluem a 7ª e a 10ª classes. Como forma de solucionar esses problemas, o Ministério da Educação criou a modalidade do Ensino a Distância (EaD), através do Programa do Ensino Secundário à Distância (PSED). Este programa, na cidade de Maputo, foi lançado em 2008, tendo abrangido, inicialmente, seis (06) escolas dos vários distritos municipais deste município.

Até ao final de 2012, a modalidade do EaD, nesta parcela do país, contava com doze (12) escolas nomeadamente ES da Polana, ES de Lhanguene, ES Noroeste-1, ES Zedequias Manganhela, ES Quisse Mavota, ES de Malhazine, ES de Magoanine, ES Joaquim Chissano, ES de Laulane, ES Nelson Mandela, ES da Catembe e ES 12 de Outubro.

Todos os distritos municipais contam com escolas que lecionam a distância, com a exceção do Distrito Municipal KaNyaka, que está localizado na Ilha de Inhaca, que dista 32 km a Leste da cidade de Maputo, com mais de 5200 habitantes, segundo o Censo populacional de 2007.

Este programa visa, também, beneficiar a todos “os jovens e os adultos que pretendam continuar com os estudos, incluindo os alunos que se encontram em locais distantes dos centros urbanos em que a procura não justifica a construção de uma escola mesmo que pequena”⁴⁸ (PEESG, 2009, p.56). O mesmo Programa, segundo os autores deste documento, é menos oneroso porque não requer grandes investimentos em infraestruturas escolares.

Os gestores da educação, ao nível da cidade de Maputo, descrevem como vantagens desta modalidade de ensino: beneficiar o aluno-trabalhador; o direito que o aluno tem de, ao terminar o nível, poder igualar-se a outros alunos do ensino presencial; a gratuidade deste ensino; o aluno poder levar ao exame a classificação que obtiver na frequência; a qualidade do material

⁴⁸ O mesmo Plano Estratégico prevê abranger, até 2015, 10% de jovens com o ensino à distância, reduzindo os atuais 45% de alunos graduados da 7ª classe que não encontram espaço no ensino presencial.

pedagógico que permite ao aluno estudar sozinho e resolver os exercícios que constam dos manuais.

Quanto à gratuidade desta modalidade, há que ressaltar que no ensino presencial existe o pagamento de matrículas, no ensino secundário, o que é um diferencial pertinente pois serve de incentivo ao EaD para os alunos sem vagas nas escolas.

Ensino a Distância ocorre nos Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), onde o aluno busca apoio dos professores das disciplinas e dos respectivos tutores⁴⁹. Estes centros dispõem de computadores e internet para o uso dos tutores e dos professores. Não são envolvidos os alunos para que possam usar esses computadores com vista à cooperação com os outros colegas e os professores. Na entrevista tida com o coordenador das TIC ao nível da cidade, ele assegurou-me que:

Bom, geralmente, alguns centros de aprendizagem encontram-se a funcionar nas próprias salas das TIC. Os computadores no ensino a distância servem para a leitura e a pesquisa, porque alguns módulos podem vir em formato digital ou em formato físico. Estando os módulos em formato digital, os alunos podem acessar os computadores para a leitura dos textos. Mas estes casos são isolados, visto que a maior parte das disciplinas lecionadas nesta modalidade de ensino têm manuais em formato físico. (Coord₂)

Perguntando ao coordenador em referência a se os alunos desta modalidade de ensino não estariam em desvantagem pelo fato de, uma vez se tratar de um modelo a distância, não poderem ter espaços de interação permanentes com os outros colegas por via da internet, a sua resposta foi categórica:

O EaD, neste momento, é o melhor método de ensino que temos no país. Só que enquanto os alunos não gostarem de ler, vão sempre atribuir ineficiência aos módulos. Os módulos já foram concebidos de uma maneira que já está lá um professor, implicitamente. Está lá um professor invisível a dialogar com os alunos. O que acontece é que os alunos não se preparam, tampouco acompanham as recomendações prévias de como vai lidar com as matérias que estão nos módulos. O aluno do EaD deve ser o melhor

⁴⁹ Pessoa que orienta todas as atividades num CAA, desde as pedagógicas, administrativas entre outras. Ele é quem coordena as atividades dos alunos e dos professores das disciplinas curriculares neste nível.

aluno do país, porque os módulos são melhores que os livros das aulas presenciais (idem).

Este entendimento do coordenador revela certa confiança na modalidade do EaD, mesmo na ausência das TIC como ferramentas de apoio ao processo de ensino aprendizagem. Ele vê nos alunos as causas do fracasso ou do mau aproveitamento que eles possam ter. O fato é que o EaD exige maior responsabilidade e dinamismo do próprio aluno, mas é preciso lembrar que esta modalidade de ensino, em Moçambique, abrange um número considerável de adolescentes numa faixa etária que parte de 14 anos. Nestas idades, nem sempre se encontram crianças com um nível de maturidade para se responsabilizarem num ensino não presencial.

Embora as respostas às entrevistas que tive com o coordenador das TIC da cidade e com os tutores das cinco escolas visitadas apontem que existe o uso dos computadores por parte dos alunos do EaD, tais afirmações entram em contraste com os fatos constatados nos centros visitados, visto que muitos desses alunos não têm conhecimentos mínimos como usuários. Senão vejamos, as TIC como disciplina são só aparecem na grade curricular da 10ª classe, e muitas escolas não têm laboratórios de informática a funcionar em pleno.

Além disso, para ser aluno no EaD não se exige que o aluno tenha conhecimento de informática, pelo menos, na ótica de utilizador. Portanto, os Centros de Apoio à Aprendizagem têm os computadores para serem utilizados apenas pelos tutores dos centros e pelos professores, e para a gestão pedagógica.

Reconhecendo-se as dificuldades de acesso ao ensino presencial no ensino secundário, o EaD é uma modalidade na qual se deveria investir mais, incluindo o uso das tecnologias de informação e comunicação. O recurso a estas ferramentas permitiria que mais alunos pudessem ter acesso ao ensino, assim como se envolveria os jovens que por já se encontrarem no mercado de emprego, não dispõem de tempo para frequentar o ensino presencial. Aí se incluiria potencialmente uma das dimensões da mídia-educação – *educar através das mídias*.

5. INDAGANDO AS RESPOSTAS DA PESQUISA

Chegados a este ponto da análise dos dados da pesquisa, tomamos como base as questões específicas apresentadas no capítulo primeiro. Neste instante, importa avaliar de que forma as informações presentes nos documentos oficiais das políticas educativas de Moçambique, bem como os fatos verificados na pesquisa de campo, responderam a essas perguntas iniciais.

Estas perguntas foram formuladas como desdobramento dos objetivos específicos previamente definidos na presente pesquisa. Sendo assim, ao indagar o perfil das respostas a essas questões está-se a aferir o grau do alcance dos objetivos específicos da mesma pesquisa.

A constatação inicial a que chegamos com esta pesquisa é a de que em Moçambique conceitos como *mídia-educação* e *educação para os meios*, incluindo as suas abordagens teóricas e metodológicas, não figuram no espaço educativo deste país. Não encontramos pesquisas que versassem, de maneira específica, sobre estes campos de conhecimento fundamentais na formação das crianças e dos jovens. Encontramos, sim, certas abordagens que se aproximam das preocupações inerentes à mídia-educação, muito concretamente da presença das tecnologias digitais de informação e comunicação no espaço educativo.

Com base nestas constatações primeiras, as nossas análises não se cingirão à interpretação de dados desta pesquisa na perspectiva de “engavetar” no campo Mídia-Educação práticas que nele não se encaixam, mas que se aproximam das preocupações da *nova mídia-educação*. Analisamos, sim, na perspectiva da presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) no espaço educativo, aspeto este que é parte da temática de estudo e pesquisa da Mídia-Educação.

5.1. PERGUNTA PRIMEIRA

Qual tem sido o papel da escola na formação dos alunos, sobretudo na fase da adolescência e da juventude, de modo a prepará-los para a nova conjuntura social, da **Sociedade Global da Informação** para a qual o país pretende rumar, conforme o plasmado na Política de Informática aprovada em 2000?

Para analisar esta questão, recorreremos à idéia de que, segundo Manuel Castells (2009, p.05) “as tecnologias da informação são um componente essencial da transformação social em seu conjunto, porém não o único fator determinante”. E, como forma de dar maior legitimidade a este potencial que as TIC têm na transformação das sociedades, o Estado joga um

papel fundamental “à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados”⁵⁰.

Assim, o Governo moçambicano, ao vislumbrar nas TIC uma *função catalisadora* para o desenvolvimento dos diferentes setores sociais, estaria a desempenhar o seu papel de regulador e impulsionador das transformações no país, rumo à *Sociedade Global da Informação*, conforme os diversos documentos aprovados até este momento advogam.

O dado de destaque no primeiro documento aprovado neste âmbito, a Política de Informática (2000), é a primazia que se deu ao setor da educação como instituição-chave para o desenvolvimento socioeconômico do país, no novo paradigma informacional. Neste setor, as TIC são vistas como uma possibilidade para elevar os índices de qualidade no ensino, através da conectividade entre escolas; e a redução do índice do analfabetismo, com recurso ao ensino a distância recorrendo à disponibilização do material pedagógico *on-line* e interatividade entre professores e alunos. Outra vantagem que se vislumbra com a utilização das TIC nas escolas é a eficiência no processo administrativo, permitindo que os pais e encarregados de educação possam acompanhar o processo pedagógico dos seus filhos em tempo real, podendo, os pais, interagir com os professores e as direções das escolas sem se deslocarem até as escolas.

A aprovação deste primeiro documento oficial foi um passo importante para todas as instituições do país. Mais ainda, foi de importância vital a aprovação da respectiva Estratégia para a Implementação da Política de Informática (2002), na medida em que definiu projetos específicos para cada setor, de modo que cada setor pudesse identificar os seus próprios desafios e adotar, especificamente, estratégias de solução. Por conta dos princípios deste documento, em 2011, o setor da Educação aprovou o seu próprio Plano Tecnológico (PTE) que, sem preterir outros setores, dá maior visibilidade às preocupações deste setor.

É no Plano Tecnológico da Educação (2011) que encontramos a resposta à primeira questão específica desta pesquisa. Nesse Documento Oficial, identificamos que se visa i) desenvolver as *competências técnicas* e de *literacia críticas* para a economia moçambicana no século XXI; ii) permitir a evolução do modelo do ensino através da introdução das TIC de forma gradual, sustentável e conjugada com a evolução do papel do professor

⁵⁰ Na ótica de Manuel Castells (2001, p.29-31), o Estado pode ser a principal força de inovação tecnológica, visto que a sociedade, através do Estado, pode aderir ou não aos processos de inovação atinentes ao seu próprio desenvolvimento.

e da escola com o desenvolvimento dos currículos e do processo de avaliação e iii) fomentar um novo paradigma centrado no aluno.

A questão que coloco prende-se com a falta de clareza, no documento, sobre o que se entende por *competências técnicas e de literacia críticas para a economia moçambicana deste século*. Ao percorrer o documento, encontro uma visão voltada à formação para o mercado do trabalho – não esta que não seja importante. Entretanto, para além das possibilidades econômicas que as TIC proporcionam, há necessidade de se pensar na formação dos alunos para o senso crítico numa visão holística, que incorpore a economia, a sociedade, a cultura e a participação desses jovens enquanto cidadãos. Pelo viés da mídia-educação, as competências que podiam ser desenvolvidas nos alunos passariam pelas dimensões da educação *com, sobre e através das mídias*. Essas dimensões precisam ser pensadas na perspectiva da *nova mídia-educação*, como pontua Pier C. Rivoltella:

Considero que a nova mídia-educação para pelo menos dois pontos: o primeiro é a convergência da educação para a cidadania. No novo contexto social, a mídia-educação torna-se um fator importante de cidadania ativa: é muito difícil em nossas sociedades sermos cidadãos ativos sem nos valermos da mídia-educação. Então, a tarefa da mídia-educação e a tarefa de educação da cidadania vão se compondo. O outro ponto a ser considerado refere-se a uma integração da mídia-educação nas “outras educações”. (RIVOLTELLA, 2012, p.26)

Ademais, a formação para o *paradigma informacional*, como sugerem as políticas públicas moçambicanas, deve ir além da formação em literacias vitais para o mercado de trabalho, mas sim é necessário inclusive buscar “educar para a multiculturalidade, ou melhor, para a interculturalidade. Uma interculturalidade que propicie a continuidade de pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, junto com o acesso fluido aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massas” (CANCLINI, 2009, p.237). Este propósito justifica-se pela natureza multicultural que Moçambique apresenta, e Maputo não foge à regra, visto que neste município coexistem diferentes culturas de comunidades provenientes de várias províncias do país.

A idéia de fomentar um novo paradigma centrado no aluno, presente no Plano Tecnológico da Educação (2011), é sustentada pelos projetos que estão sendo desenvolvidos nas escolas, desde os níveis iniciais até ao ensino superior. Acredita-se que com os computadores nas mãos dos professores e dos alunos pode se chegar a um ensino interativo. A inserção de tecnologias

digitais nas escolas é de suma importância; todavia, as pesquisadoras Monica Fantin e Gilka Girardello (2009, p.90) alertam-nos que “ainda que o entusiasmo que acompanha o investimento em tecnologias seja necessário, é preciso refletir sobre o sentido do que se pode fazer com essas tecnologias dentro e fora da escola”.

Para que estes investimentos sejam eficazes, não basta haver ferramentas tecnológicas, é necessário o desenvolvimento, tanto nos professores quanto nos alunos, do espírito colaborativo e da cultura de participação. Os professores precisam, em primeira instância, ser preparados para lidar com o novo paradigma informacional, e só com esta formação pode se ter professores habilitados a ingressar no novo paradigma centrado nos alunos. Formação esta que constatamos que ainda não chegou às escolas secundárias da cidade de Maputo.

É de ressaltar que o paradigma do ensino centrado no aluno não se efetiva, apenas, com o uso das TIC, mas sim que essas ferramentas podem tornar esse paradigma eficiente, a partir da criação de fóruns de discussão entre professor e alunos, e possibilitar a consolidação do espírito de uma cultura participativa e de colaboração mútua entre os atores do processo de ensino e aprendizagem.

O Plano Tecnológico da Educação (2011) inclui, ainda, três dimensões: *i) modernização do sistema de ensino; ii) promoção da inclusão e redução das desigualdades sociais e da pobreza e iii) fomento do desenvolvimento econômico*. A *modernização* das escolas está acontecendo a um ritmo mais lento do que os prazos previstos nos documentos oficiais⁵¹.

Embora o discurso oficial e os dirigentes da educação na cidade de Maputo considerem que a instalação de laboratórios de informática nas escolas secundárias esteja a um bom ritmo, as visitas que efetuei demonstram o contrário disso. Das nove (09) escolas visitadas, apenas cinco (05) escolas é que têm salas de informática, todavia, nessas mesmas escolas os computadores são alocados para cursos intensivos com ônus para os alunos interessados. Apenas uma (01) escola dessas cinco é que está ensinando a disciplina das TIC com a respectiva sala equipada, sendo que noutra escola onde essa disciplina é lecionada faz-se sem os computadores. Duas (02) escolas têm salas de informática encerradas, porque não há computadores.

⁵¹ No concernente à *modernização do sistema de ensino*, citaríamos o exemplo do projeto **Sistema Eletrônico de Gestão de Informação Acadêmica** (SEGI). Este projeto está na sua fase inicial de implantação desde 2011, sendo que na cidade de Maputo quatro (04) escolas secundárias estão na fase piloto deste projeto, nomeadamente: Escolas Secundárias, Josina Machel, Francisco Manyanga, Zona Verde e Quisse Mavota, todas deste município.

Estes dados entram em desacordo com a dimensão pretendida de *promoção da info-inclusão e redução das desigualdades sociais e da pobreza*, visto que se assim fosse não devia haver ônus recaindo sobre os alunos para que tenham acesso aos cursos de informática, nas suas próprias escolas. O aluno que não dispuser do valor exigido – embora seja considerado reduzido ou simbólico – permanece excluído pela escola da sociedade da informação.

Depreende-se, neste caso, que com projetos dessa natureza as escolas no lugar de reduzir as desigualdades sociais no acesso e uso das novas tecnologias de informação e comunicação, incorrem no risco de reforçar essas desigualdades.

Nestor Canclini (2009, p.236) adverte-nos que “a democratização informática é uma parte do conjunto de inserções socioeconômicas, formação de hábitos de conhecimento e processamento crítico dos dados necessários. Na falta destas condições contextuais, a conexão a redes informáticas oferece saberes de baixa ou nenhuma utilização”. Portanto, para que as desigualdades sejam evitadas, é fundamental nos atermos às condições contextuais de cada comunidade para a qual estejam voltados esses projetos de integração das TIC. O mesmo autor refere ainda que,

Reconhecer a baixa capacidade da ciência e da produção industrializada de cultura para abarcar a diversidade cultural nos faz ver a sociedade do conhecimento como um processo que mal se inicia. Mais do que no passado, as inovações tecnológicas estão expandindo os saberes científicos e outras formas de representação, mas nem a internet nem a difusão massiva bastam para garantir uma incorporação generalizada ao que chamamos *sociedade do conhecimento* (CANCLINI, 2009, p.41, grifos do autor)

Diante das constatações de Canclini, ora descritas, é importante que se olhe para o processo de integração de Moçambique na *Sociedade Global da Informação* como um primeiro passo rumo à *Sociedade do Conhecimento*. Para que tal aconteça, os projetos a serem implementados deveriam levar em consideração as diversidades culturais que caracterizam este país, incluindo, como temos vindo a anotar, a valorização das diversas línguas que coexistem em Maputo e no resto do país.

A terceira dimensão prevista no Plano Tecnológico da Educação (2011) apontava para o *fomento do desenvolvimento econômico*. Esta dimensão encontra na inserção das TIC no sistema de ensino uma plataforma para: *atrair investimentos para o país, promover o empreendedorismo e a*

criação de negócios, e dinamizar o tecido empresarial local. Lê-se no documento:

Na **economia** promoverá o desenvolvimento económico através da capacitação dos cidadãos para os desafios económicos locais e da economia global. Adicionalmente, o próprio processo de introdução das TIC é gerador de actividade económica, de empregos, de oportunidades de empreendedorismo e de receita para o Estado. A introdução das TIC no sistema de ensino criará oportunidades para as empresas de telecomunicações, para empresas de prestação de serviços e de fornecimento de equipamentos, para o sector bancário e para o surgimento de uma indústria de fornecimento de conteúdos locais. (Plano Tecnológico da Educação, 2011, p.11-12, grifos do autor)

Com estas pretensões de carácter económico, há necessidade de se salvaguardar as virtudes da educação, que vão para além de interesses de mercado. O intercâmbio entre o setor da educação e outros setores é fundamental, visto que a combinação de diversas áreas de atividade na sociedade gera uma retroalimentação. No entanto, é importante que este envolvimento do setor educativo com o tecido empresarial não arraste a educação moçambicana para “interesses mais voltados para projetos de organismos internacionais e para diretrizes mercantilistas internas e externas”⁵².

5.2. PERGUNTA SEGUNDA

Os programas do ensino médio, neste país, refletem estas preocupações nas suas diretrizes, conteúdos e objetivos?

Relativamente aos programas de ensino, ao analisar todas as disciplinas verifiquei que a questão das mídias está somente presente na disciplina das TIC. Em outras disciplinas do nível médio não encontrei conteúdos relacionados explicitamente com as mídias. Ao conversar com os professores sobre este assunto sempre me remetiam aos professores das TIC ou então a que fosse conversar com a direção pedagógica, dando a entender,

⁵² Monica Fantin e Gilka Girardello (2009, p.75), recorrendo a Muniz Sodré (2002), alertam ao perigo da fetichização de computadores nas escolas que acabam servindo os interesses de entidades empresariais, camuflando-se nas políticas públicas. No entendimento das autoras, a educação não pode abrir mão das suas funções que dizem respeito à socialização de conhecimentos e de valores humanos para ingressar no mercado de bens e serviços.

deste modo, que ainda há um distanciamento por parte dos professores no tratamento de conteúdos ligados às mídias, mesmo como ferramenta pedagógica.

Na décima classe (10^a), as TIC figuram – nos documentos oficiais – como ferramenta pedagógica, a partir da qual o professor pode ensinar diferentes disciplinas, porém, não identifiquei uma escola pública deste município que até agora tenha começado a utilizar essas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Isso sucede porque as escolas ainda não dispõem dessas ferramentas. Neste âmbito, o uso das mídias como instrumento de ensino se relacionaria com a dimensão de da mídia-educação *educar com* as mídias, uma vez que, segundo Rivoltella (2012, p.23) nesta dimensão usa-se a “mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula”.

Estas ferramentas (as TIC) não apóiam somente o professor, uma vez que os alunos também podem utilizá-las para apresentação de trabalhos acadêmicos – individuais ou em grupos – tal como sucede com o quadro preto ou branco e o giz, em que os alunos vão ao quadro resolver exercícios. Os alunos, à semelhança do professor, precisam dominar essas ferramentas mesmo quando elas se configuram, apenas, como instrumentos de apoio.

No segundo ciclo do ensino secundário (11^a e 12^a) – meu escopo de pesquisa – as TIC estão contidas na grade curricular como disciplina de tronco comum, ensinada nas duas classes. No entanto, como tenho vindo a referir, somente duas escolas é que ensinam esta disciplina, das quais uma delas ensina sem os respectivos computadores. Segundo Castells (1996: 10) “sem o microcomputador e sem a recombinação do DNA não seria possível uma sociedade informacional”. O que significa que ao se “ensinarem as TIC” sem as próprias ferramentas não se estaria a caminhar em direção à *Sociedade da Informação*, como os dirigentes do setor da educação de Moçambique pretendem que seja.

A ausência de computadores no ensino das TIC é vista pelo professor Francisco, meu entrevistado, como menos problemática, uma vez que para treinar as habilidades práticas ele opta por propor trabalhos de casa para que os alunos tragam-nos digitalizados. Esta alternativa adotada pelo referido professor nem sempre é positiva. Há que se ter em conta que nem todos os alunos têm acesso aos computadores nas suas casas, tampouco dinheiro para irem às *lan houses* e pagarem pelos serviços de pesquisas na internet ou digitalização dos trabalhos escolares.

A presença desta disciplina (TIC), na vida dos alunos, não deveria se transformar em mais um problema que concorra para reforçar as desigualdades sociais existentes entre esses adolescentes e jovens, muito menos para reprovações escolares. Estas questões devem ser acauteladas

pelos professores dessas disciplinas, sempre que as escolas não dispuserem de computadores suficientes para o seu pleno ensino.

Na Escola Secundária Armando Emilio Guebuza, por exemplo, devido à falta de computadores, a direção pedagógica optou por ocupar esses tempos letivos que seriam destinados para a disciplina das TIC ensinando outras disciplinas que não exigem muito material para o seu ensino. Esta é uma atitude pedagogicamente mais correta do que fazer de contas que se está a ensinar as TIC, quando na verdade aquele é um tempo letivo desperdiçado. Quanto a esse desperdício de tempo letivo, no caso da escola onde se ensinam as TIC sem os computadores, a DAP₃ desta escola, disse-me que o professor desta disciplina registrava ausências sistemáticas, e que era difícil exigir dele justificações das suas ausências, porque sempre alegava falta de material para trabalhar. Para agendar uma entrevista com esse professor, por exemplo, precisei de três semanas, porque não se fazia presente à escola todos os dias, mesmo tendo aulas no seu calendário semanal.

Estas situações constatadas nas escolas servem de argumento na defesa de que para se ensinar as mídias é preciso que tenhamos acesso às próprias mídias, e não trabalhar no abstrato. Falar a respeito de determinados programas do computador (*hardware ou software*)- como tem trabalhado o professor da escola que não dispõe de computadores - no abstrato não é o mesmo que trabalhar diretamente com os programas, manuseando o *mouse*, tocando no teclado e visualizando os diversos programas de que os computadores dispõem.

Ao analisar estas duas situações das TIC - tanto como ferramenta didática como sucede no primeiro ciclo do ensino secundário; bem como as TIC como disciplina autônoma no segundo ciclo deste nível de ensino -, remeti-me à necessidade de repensar nos princípios básicos referidos por Belloni (2009), que já mencionei anteriormente. Esta autora considera como princípio básico da integração das TIC à educação a necessidade de fazê-lo “em sua dupla dimensão: como ferramentas pedagógicas e como objetos de estudo” (p.11). Belloni, recorrendo a Gènevieve Jacquinet (1996), reforça ainda que:

Somente uma abordagem integradora que considere ao mesmo tempo essas duas dimensões (instrumental e conceitual; ética e estética) poderá dar conta da complexidade do problema e propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo aluno. (JACQUINOT, 1996, apud BELLONI, 2009, p.11-12)

Como já nos referimos no capítulo III deste trabalho, para que este princípio de integração das TIC à educação ocorra convenientemente nas

duas dimensões fundamentais, a mesma autora propõe alguns caminhos norteadores deste princípio:

- Ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo “tecnicismo” redutor ou de um “deslumbramento” acrítico;
- Ir além da visão “apocalíptica”, que recusa comodamente toda a tecnologia em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendárias gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas derivadas de pressões do mercado; e
- Dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições, para chegar à comunicação educacional. (BELLONI, 2009, p. 13)

Entretanto, ainda que se considere que os conteúdos sobre as mídias dizem respeito a uma só disciplina, as TIC, consideramos fundamental que a formação dos professores – formação inicial e continuada – leve em conta a capacitação desses profissionais para lidar com as mídias, sejam elas tradicionais ou novas. Com relação a esse aspecto, Fantin (2012, p.71) aponta a necessidade de se “ir além da ideia de pensar as mídias e tecnologias apenas como recursos ou aspetos importantes da educação”. Mais do que a escola se perder no encanto das mídias, a autora reforça que é importante “ir além e pensar um currículo que entenda a mídia como cultura e propicie um repertório de saberes e competências correlacionados e integrados a todas as mídias, problematizando tanto a ênfase na leitura crítica quanto na produção criativa” (*ibidem*).

A leitura crítica e produção criativa mencionada pela pesquisadora ora mencionada ainda não estão presentes nas escolas secundárias do Município de Maputo. O professor das TIC citado anteriormente, por exemplo, disse que discussões sobre temáticas das mídias são feitas na sua disciplina ocasionalmente, muito concretamente quando nos dias anteriores à sua aula os canais do rádio e de TV nacionais tenham abordado um assunto que ele julgue de interesse dos alunos. Porém, este tipo de tratamento de matérias, feito de forma esporádica e ocasional, portanto não planejada, não pode ser visto como um trabalho efetivo de leitura crítica das mídias em salas de aulas.

A atividade de leitura crítica das mídias, enquanto atividade pedagógica – aliás, como qualquer conteúdo pedagógico – pressupõe seleção

dos conteúdos e um planejamento por parte do professor, com objetivos previamente estabelecidos. Nesta dimensão de leitura crítica das mídias, a sua presença deve refletir não só os conteúdos das mídias massivas, mas sim incluir os novos aparatos tecnológicos aos quais os alunos têm acesso.

Para além das preocupações com a leitura crítica das mídias, é importante que haja preocupação por uma educação uma educação que gere equidade e democratização participativa nos alunos (CANCLINI, 2009). E isso só será possível indagando, constantemente, a pertinência curricular em função das realidades territoriais das comunidades do entorno das escolas.

Na disciplina de Língua Portuguesa, onde geralmente se ensinam os temas transversais, com relação às mídias identifiquei a presença, somente, de textos relativos à mídia impressa – textos de caráter jornalístico. No momento em que o país se assume como *rumo à Sociedade Global da Informação*, há que se ter em conta não só as linguagens do texto escrito, mas abarcar as diversas fontes de informação e de expressão existentes. Trabalhar somente com as habilidades da imprensa escrita seria o mesmo que ignorar as múltiplas linguagens que as novas mídias disponíveis na vida dos alunos proporcionam.

5.3. PERGUNTA TERCEIRA

Que iniciativas, projetos e ações estão sendo levados a cabo no contexto da relação Educação e Comunicação, na perspectiva de educar com, através e sobre as mídias?

No concernente às ações e aos projetos relacionados com a interface Educação e Comunicação, especificamente às tecnologias digitais de informação e comunicação, a presente pesquisa mostrou que muitos desses projetos ainda estão ao nível das ideias presentes nos documentos oficiais. Ao analisar os documentos oficiais elencados para esta pesquisa (Política de Informática, Estratégia de Implementação da Política de Informática e Plano Tecnológico da Educação), observamos que há muita vontade de incluir esses aparatos tecnológicos no espaço educativo, mas que pouco se fez, até este momento, no plano das ações.

Muitos projetos que constam da Estratégia de Implementação da Política de Informática (37 projetos, dos quais 07 são especificamente do setor da educação) estão com os prazos de cumprimento vencidos, sem que tenham sido dados passos significativos, a não ser a manifestação da vontade de fazê-lo. Desses projetos, alguns só tiveram passos iniciais e não avançaram mais que isso.

O Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) é o órgão encarregue de desenvolver conjunto de atividades para a promoção e desenvolvimento

das Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista a potenciar a integração das comunidades moçambicanas na *Sociedade Global da Informação*. Neste âmbito, segundo o PTE (2011, p.43), o MCT tem vindo a desenvolver diversas iniciativas que englobam vários setores sociais, nomeadamente: o projeto *Rede Eletrônica do Governo, os Telecentros, os Centros Provinciais de Recursos Digitais e os Centros Multimédia Comunitários (CMC)*.

Dos diferentes projetos e ações que estão sendo desenvolvidos no setor da educação, no âmbito da formação de uma Sociedade da Informação vale especificar aqueles que estão relacionados com o ensino médio. Neste nível de ensino, quatro escolas da cidade de Maputo estão na fase-piloto dos programas informáticos de gestão pedagógica, no designado *Sistema Eletrônico de Gestão da Informação Acadêmica (SEGI)*. Este projeto, que já existe desde 2011, apresenta benefícios reconhecidos pelos diretores adjunto-pedagógicos, na medida em que permitem melhor articulação entre as direções das escolas e os professores; entre professores e alunos; e entre a escola e os pais e encarregados dos alunos quanto à informação dos resultados pedagógicos dos seus filhos.

Este projeto de software livre, SEGI, embora traga vantagens incontestáveis, tem diversos aspetos que podem ser considerados percalços para o processo educativo. Por um lado, os diretores adjunto-pedagógicos relataram que quem está a instalar esses sistemas é uma empresa particular não ligada à educação. Por essa razão, o sistema ainda se encontra na fase de constantes reajustes àquilo que são as especificidades do processo pedagógico, visto que os técnicos que estão instalando este software não têm noção da natureza do processo educativo. Estes imprevistos poderiam ser evitados se, no lugar de envolver profissionais alheios ao processo educativo, fossem treinados professores para, de seguida, instalarem os programas.

A conectividade entre as escolas secundárias do Município de Maputo já é uma realidade. Entre os anos 1998 e 2002, teve início o projeto “Internet para Escolas”, tendo abrangido escolas secundárias, técnicas e institutos de formação de professores primários. Entretanto, a Internet, na maior parte das escolas secundárias, ainda se circunscreve às atividades de âmbito administrativo, cujas derivações só beneficiam aos membros dos corpos diretivos dessas escolas.

Outro projeto, mas que ainda não transitou do papel para o espaço dos fatos, é o financiamento de computadores portáteis para cada professor. Até agora, ainda não ficou claro como será feito esse financiamento, se os professores terão que entrar com uma contraparte monetária, ou receberão essas ferramentas gratuitamente.

Para além do projeto de financiamento de computadores portáteis para os professores, no ensino secundário também está em processo já avançado a instalação de laboratórios de informática, conforme tenho vindo a referir. Nesta iniciativa, um dos maiores entraves que verifiquei nas escolas, e que os diretores adjunto-pedagógicos apontaram, é o elevado número de alunos nas escolas e por turma, sendo que cada turma é composta por mais de 50 alunos. Por essa razão, mesmo as escolas que já têm laboratórios de informática ainda não ensinam as TIC, recorrendo a cursos intensivos, tal como abordei na primeira questão deste capítulo.

O projeto do Jornal Escolar (JE), nas escolas secundárias de Maputo não é algo recente. Muito antes da “corrida” para a mudança do paradigma para o tecnológico, os alunos dessas escolas já faziam jornais escolares. Entretanto, o que verifiquei é que essas atividades não são feitas de uma forma coordenada entre a Direção de Educação da Cidade e as próprias escolas, visto que umas e outras é que têm alunos a produzir JE. E mesmo nesses casos nem sempre as direções e os professores prestam o devido apoio a essas atividades.

Num momento em que o país busca caminhar *rumo à Sociedade Global de Informação*, o jornal escolar seria uma plataforma de preparação dos alunos para a participação nesse desígnio. Ainda que os alunos não sejam formados para serem, efetivamente, jornalistas, o aperfeiçoamento dessas habilidades comunicativas no espaço escolar permitiria que esses sujeitos exercessem a sua cidadania, dado que, como refere Rivoltella (2012, p.23) “quando se formam pessoas para serem jornalistas, explícita ou implicitamente, se passa uma idéia do que é mídia. O jornalista é um educador porque, de qualquer forma, através dos artigos que produz, ele forma a mente do leitor.” Assim, os alunos ao participarem da edição do JE estariam como educadores dos outros seus colegas, através das matérias publicadas.

O jornal escolar, no método freinetiano (FREINET, 1974) consiste na recolha de textos livres realizados e impressos diariamente e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e os correspondentes. Este método freinetiano, com as possibilidades que as tecnologias digitais nos oferecem, pode ser ressemantizado, no sentido de não apenas se pensar no mural (físico) da escola para publicar o JE, como também conciliar com o espaço virtual, através do qual os alunos possam acessar e partilhar suas idéias de “qualquer” lugar, de forma “desterritorializada”.

Com o jornal escolar, os alunos começam a exercer direitos de cidadania, participando de debates e expressando suas idéias e desenvolvimento da criatividade. Este tipo de atividades é bem concebido

quando contextualizado e coordenado pelos professores, em geral, de línguas, assim como pode decorrer apenas com a coordenação e colaboração dos alunos. O JE impresso pode ser auxiliado com o uso de blogs de grupos de estudantes, de temáticas específicas ou, ainda, de um blog da escola como um todo.

Como vimos no capítulo VI deste trabalho, no entendimento de Celestin Freinet, o jornal escolar é um instrumento de libertação e expressão livre para os alunos. Este instrumento de caráter pedagógico proporciona a cooperação social entre os alunos, independentemente da mídia na qual é executada. É por essa razão que Silvio Pereira (2008, p.242), no capítulo V, afirma no final da sua pesquisa que “não é interessante que as coisas sejam deixadas para trás só porque existe uma novidade tecnológica disponível”. As novidades tecnológicas podem permitir resolver e potenciar problemas e iniciativas já existentes.

A produção do JE, com o auxílio das novas mídias, pode permitir a formação de um público jovem com espírito colaborativo, com habilidades de participar na promoção dos seus direitos.

5.4. PERGUNTA QUARTA

Os professores do ensino médio da cidade de Maputo estarão preparados para trabalhar com, através e sobre os meios nas salas de aulas?

(Ao nível das políticas educacionais moçambicanas, uma das medidas propostas na Política de Informática (2000, p.28), na sua alínea c), visava “preparar professores para serem promotores de tecnologias de informação e comunicação nas escolas”. Ao falar da *promoção* das TIC pelos professores, o texto passa-nos a idéia de que a escola é um espaço onde se deva dar maior visibilidade às vantagens das TIC, e não o espaço no qual se utilizam essas ferramentas como possibilidades para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Promover as TIC, assim como todas as mídias nas escolas é fundamental, mas não basta. É necessário que se vá além dessa finalidade, incluindo o consumo crítico e consciente e produção criativa de conteúdos nas mídias.

Os professores do ensino secundário em Moçambique são formados pelas instituições do ensino superior existentes no país, cuja maioria se forma nas duas maiores e mais antigas universidades: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica (UP).

Neste momento já existe um número significativo de graduados saídos das instituições do ensino superior do país em matérias de TIC. Falo concretamente da Universidade Pedagógica (UP), da Universidade Eduardo

Mondlane (UEM) e da Universidade Católica de Moçambique (UCM), esta última privada.

A Universidade Pedagógica, em se tratando de uma instituição peculiarmente voltada para a formação de professores, para todos os níveis, possui um curso específico de formação de professores para as TIC. Este curso começou a graduar os primeiros grupos desses profissionais em 2008, sendo que uns desses professores estão nessas duas escolas que ensinam a disciplina das TIC com os quais interagi no âmbito desta pesquisa.

A Universidade Eduardo Mondlane, por sua vez, vem formando profissionais na área de Engenharia informática que, mesmo que não estejam a ser formados para serem professores, dariam uma contribuição significativa no processo de ensino e aprendizagem e de pesquisas científicas. A Universidade Católica de Moçambique forma graduados em Tecnologias de Informática, desde 2009. Estes graduados da UCM podem atuar, também, na área de ensino e pesquisa. O mesmo se pode esperar dos graduados das áreas das Ciências da Comunicação, que são formados na Escola Superior de Jornalismo e na Escola de Artes e Cultura (ECA-UEM), no domínio das técnicas de comunicação, da crítica midiática, etc..

Para além destas instituições do ensino superior, existem outras também do nível superior, na sua maioria privadas (particulares) que formam profissionais em tecnologias de informação e comunicação. Mas, na área pedagógica a UP é a que está voltada para dar resposta específica ao setor de educação nessas matérias.

Pese embora já haja essas instituições a formarem profissionais em TIC, as escolas do ensino secundário geral, em Maputo, neste momento, contam apenas com dois (02) professores que estão nas salas de aulas. A formação continuada dos professores em TIC, portanto, ainda não é uma realidade neste município. Ademais, estes professores não são formados para a educação *com, sobre e através das mídias*, mas sim para o uso apenas instrumental das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o fato de esses professores não serem formados no âmbito da Mídia-Educação – conceito ainda desconhecido em Moçambique – não significa que não possam trabalhar com essas dimensões importantes para a formação de crianças, adolescentes e jovens. Não significa, igualmente, que não possa haver uma intervenção de cunho *mídia-educativo*, visto que a Mídia-Educação nos ajuda a refletir sobre a presença das novas mídias na sociedade atual, e a refletir a respeito da formação inicial e continuada dos professores para este novo paradigma, tal como nos alerta a pesquisadora Monica Fantin (2012, p.67) ao afirmar que “para que a escola hoje recupere sua condição de ser um espaço social e cultural ‘legítimo’ de apropriação de conhecimento é fundamental pensar na reorganização dos

saberes, juntamente com a presença da mídia-educação na escola e na formação de professores”.

Os professores do nível médio, e não só, precisam inteirar-se dos saberes e das experiências que os alunos trazem das suas vivências fora da escola. E isso pode possibilitar como afirma Fantin:

Saber os repertórios que os estudantes trazem do cinema, da televisão, dos quadrinhos, da literatura, da mídia, das redes sociais e da cultura digital é fundamental, não só como ponto de partida para ancorar os conhecimentos sistematizados, mas para ampliar esse capital cultural. Sobretudo para relacionar tais saberes com as competências multimídias construídas em contextos de uso das mídias e tecnologias, como internet, celular e outras ferramentas, que constroem experiências e discursos que compõem o currículo extraescolar na sociedade atual. (ibid, p.70).

Os repertórios culturais dos alunos são fundamentais para o trabalho do professor. E esse repertório, no que tange a presente pesquisa, permitiu demonstrar que os alunos do ensino secundário da cidade de Maputo têm um consumo cultural das mídias, desde as mídias tradicionais às modernas, como procurei demonstrar no capítulo anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crença de que o avanço tecnológico é um bem autoevidente é tão difundida e profundamente enraizada que os homens têm falhado amplamente em examinar as condições da sociedade sob as quais isso realmente acontece. Se a tecnologia é boa, somente o é por suas implicações humanas, porque um grande número de pessoas, diversificadamente situadas, tem a oportunidade de vê-la desse modo à luz da sua própria experiência. (ROBERT K. MERTON, 2013)

As considerações finais da presente pesquisa constituem um ponto final deste trabalho, mas que se afigura como inconcluso, visto se tratar de uma pesquisa sobre um campo ainda em construção em Moçambique. Refiro-me à integração das novas tecnologias de informação e comunicação no espaço educativo do ensino secundário. Por essas razões, não pretendo apresentar conclusões definitivas, mas apontar constatações pontuais analisadas nesta trajetória de (quase) dois anos.

Os propósitos iniciais desta pesquisa eram o mapeamento das práticas pedagógicas e projetos potencialmente relacionados com as dimensões da Mídia-Educação: *educar com, sobre e através das mídias* nas escolas secundárias do segundo ciclo da cidade de Maputo. Assim, o que constatei é a existência de projetos ainda na fase embrionária de sua implantação. Ademais, estas iniciativas de integração das mídias (TIC) na educação não estão estritamente vinculadas ao campo da Mídia-Educação, sendo este um conceito ainda não utilizado no sistema de ensino moçambicano.

O ano 2000 pode ser visto como um marco do início da integração e institucionalização dos debates a respeito das tecnologias de informação e comunicação no país, com a aprovação da Política de Informática. Este documento permitiu que se comesasse a delinear estratégias e projetos em todos os setores de atividade. Desses setores, a educação foi elencada como uma das prioridades para a formação de recursos humanos, o que demonstra reconhecimento da importância que este setor desempenha para a formação de uma *Sociedade de Informação* neste país.

A pesquisa empírica, efetuada nas escolas secundárias da cidade de Maputo, permitiu perceber que há uma vontade de materializar os projetos delineados nos documentos oficiais, com maior particularidade os elencados no Plano Tecnológico da Educação (2011). Todavia, esta pesquisa empírica tornou evidente que ainda se está na fase embrionária de inserção das

tecnologias de informação e comunicação nas escolas secundárias. Muitos projetos ainda não saíram do papel para o plano dos fatos (escolas).

Uma pesquisa empírica realizada num período de quatro meses – se bem que taxativamente foram dois meses e meio –, cuja distância entre a academia e o campo de pesquisa é do tamanho de um oceano (o Atlântico), deixa transparecer as dificuldades de efetuar as visitas intermináveis – necessárias – ao campo pesquisado. Tais dificuldades, do ponto de vista de pesquisa documental das políticas públicas educacionais, foram superadas graças à disponibilização feita pelo Ministério da Educação de Moçambique desses instrumentos, através do Portal do Governo. Eis aí uma primeira vantagem da internet e seus suportes tecnológicos.

Dos projetos voltados para as escolas, três deles me chamaram atenção: *a distribuição de computadores portáteis (tablet ou laptop)*; *o equipamento dos laboratórios de informática nas escolas e a distribuição de computadores para os alunos*. Porém, entendo que estes projetos devem ser acompanhados de várias ações para que a troca do quadro preto pelas TIC, por si só, não seja vista como a chave do sucesso. Essas ações passam necessariamente pelo envolvimento de todos os atores da educação (alunos, professores, direções das escolas e pais), não apenas no momento da implementação dos projetos, mas desde o planejamento dos mesmos.

Considero fundamental que os atores da educação sejam integrados na modernização do ensino não como meros beneficiários dessas transformações, mas que sejam envolvidos, conscientizados e mobilizados a se engajarem no processo de ensino e aprendizagem.

Entendo que o equipamento de salas de informática nas escolas deva ser acompanhado de um planejamento que inclua atividades de manutenção periódica e constante, para que essas salas, a breve trecho, não transformem em armazém de máquinas obsoletas. Aliado a isso, é fundamental que não se priorize projetos de doação de computadores, *de per se*, já obsoletos dado que esses computadores, na maioria dos casos têm vida útil já encurtada pela sua utilização anterior.

Num país como Moçambique, com uma diversidade linguística onde em cada província chegam a coexistir mais de duas línguas, entendo que o processo de formação da *Sociedade da Informação* não pode desconsiderar essa riqueza cultural. Caberia neste desiderato de considerar a diversidade linguística e cultural o conceito de *internetividade*⁵³, cunhado por Orivaldo

⁵³ Orivaldo Nunes (2009) cunhou o termo *internetividade* a partir de “uma construção linguística e conceitual com origem na fusão das noções de *internet* e *eticidade*” (GIRARDELLO, PEREIRA E MUNARIM, 2013, 242). De acordo com estes autores, Orivaldo Nunes, ao cunhar este termo, “estava atendo às

Nunes (2009, p.100) na perspectiva de respeitar o modo de apropriação particular de cada comunidade no processo de inclusão digital no qual este país se encontra.

Os questionários preenchidos pelos alunos permitiram aferir que os adolescentes e os jovens alunos do ensino secundário já têm contato com as novas tecnologias de informação e comunicação. A modernização dos aparelhos de telefonia móvel (celulares), que concorrem para a convergência tecnológica, permite que os alunos tenham acesso uma diversidade de mídias num só aparelho, e que experimentem as habilidades de acessar informações mesmo sem computadores nas suas casas e escolas. Mas, é importante reconhecer que fora as vantagens advindas desses meios, os mesmos sujeitos beneficiários estão expostos aos malefícios que podem emergir do uso inadequado dos mesmos.

Indo ao encontro dos objetivos específicos, esta pesquisa demonstrou que as mídias no processo educativo, no ensino secundário deste município, fazem parte da vida dos alunos. As iniciativas presentes nas políticas educativas são um sinônimo da preocupação que existe por parte dos elabores dos currículos escolares, no sentido de integrar as TIC na vida da escola.

O envolvimento dos professores nos projetos de integração das TIC ainda está ao nível das direções pedagógicas, dado que os membros dessas direções é que têm mais informações sobre esses projetos. Todavia, haveria necessidade de efetuar uma pesquisa com os professores de todas as disciplinas para analisar o nível de envolvimento e do significado que as tecnologias digitais têm nas suas vidas, pesquisa essa que não foi possível no presente projeto devido à exigüidade do tempo da recolha dos dados. Mas, há que se ressaltar que pesquisas futuras devem ser feitas com os professores e os alunos, enquanto atores-chave do processo educativo, de modo que a materialização dos projetos das TIC esteja em conformidade com os anseios e as experiências destes.

Em se tratando de uma integração das TIC ainda na fase inicial, no país, esperemos que se tenha em conta estes princípios, para que o “encantamento” pelo que é novo não caia, a breve trecho, no desencanto e no descrédito pedagógico.

Nesse processo de transformação da sociedade moçambicana rumo a uma *Sociedade Global de Informação*, urge a necessidade de interrogar atentamente as práticas e os processos dessa integração, para que a *razão tecnológica* não se sobreponha ao ideal supremo que é a *razão social*. Essa

especificidades dos usos que as etnias indígenas fazem da rede de computadores” (ibidem).

razão social só se pode salvar-se, à semelhança dos integrantes das *teorias críticas*, não nos limitarmos a congratular os benefícios das novas tecnologias de informação e comunicação, mas indagarmos, constantemente, outros vieses desses benefícios. Salvar a *razão social* implica nos atermos a todas as vertentes de uma sociedade: econômica, social, cultural e política.

No concernente à leitura das mídias no processo de ensino e aprendizagem, entendo que esta atividade não se deve restringir a abordar somente conteúdos que são veiculados pelas mídias massivas (rádio e TV), mas que englobem as matérias que circulam por diversas fontes das mídias digitais que estão à disposição dos adolescentes e dos jovens alunos, incluindo as redes sociais.

O presente trabalho permitiu demonstrar o estágio no qual Moçambique se encontra com relação à presença e uso das mídias no espaço educativo. Percebeu-se que as três dimensões da mídia-educação (*educar com, sobre e através*) não se fazem sentir de forma clara e evidente nas poucas práticas já presentes nas escolas públicas do ensino secundário da cidade de Maputo. Dessas dimensões, a de *educar com* é que está mais presente, uma vez que se privilegia o uso instrumental das tecnologias de informação e comunicação nesses níveis de ensino.

O recurso às mídias massivas (Rádio e televisão) está mais voltado para possibilitar a participação dos atores da educação e as comunidades na prevenção das doenças que afetam com maior incidência os adolescentes e os jovens. Com relação às atividades de caráter pedagógico, a Televisão de Moçambique (TVM) desempenha um papel fundamental ao veicular o programa *Telescola*, cuja finalidade é a preparação dos alunos para os exames nacionais do ensino secundário.

Com os resultados desta pesquisa, compreendemos que a integração das tecnologias de informação e comunicação nas escolas moçambicanas é um processo que já iniciou, mas que muito ainda está por ser feito. Os programas de formação de professores – atores-chave para o sucesso no processo educativo – ainda estão acontecendo ao nível de formação inicial, sem envolver os profissionais que já se encontram trabalhando nas escolas.

Por último, é importante reiterar o seguinte: as tecnologias de informação e comunicação no processo educativo, por mais modernas e sofisticadas que se sejam, não devem ser encaradas como uma “varinha mágica”. Se assim se desejar, que seja. Mas é fundamental que se enxergue essa “varinha mágica” como uma criatura que não abandona nem dispensa o seu criador, tampouco pretere a plateia que assiste à encenação teatral da qual depende o sucesso do encanto da magia. Caminhar mil léguas, descalço,

pode até ser mais cômodo que percorrer uma maratona calçando tênis que nos causem desconforto.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações**. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola**. Campinas: Papirus, 2012, p.57-92
- _____. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994
- BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-Educação: Conceitos, história e perspectivas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20. 10. 2012
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Trad. de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007
- _____. **La educación para los medios en la era de la tecnología digital: Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED “La sapienza di comunicare”**, Roma, 3-4 de Marzo 2006. Disponível em http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf. Acesso em 22.05.2013
- _____. **Media education – literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: Mapas de interculturalidade**. Trad. Luis S. Henriques. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- _____. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo, Editora da USP, 2008.
- _____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- _____. **Culturas híbridas**. 3. ed. São Paulo, editora da USP, 2000
- CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Fluxos, Redes e Identidades: Uma Teoria Crítica da Sociedade Informacional.** In: CASTELLS, Manuel et al. *Novas Perspectivas Críticas em Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARTA DE FLORIANÓPOLIS PARA A MÍDIA-EDUCAÇÃO (2006). “**I Seminário de Pesquisa em Mídia-Educação**” in: GIRARDELLO, Gilka & FANTIN, Monica (orgs.)(2009). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP.

CORSEUIL, A. e CAUGHIE, J. (orgs.) *Palco, tela e página.* Florianópolis, Insular, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Trad. Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade** In: DUARTE; Barros, JORGE, Antonio (orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** 2º ed. São Paulo: Atlas, 2009, p 62-83.

DUARTE; Barros, JORGE, Antonio (orgs.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** 2º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação no currículo e na formação inicial de professores.** In: FANTIN, Monica & RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola.** Campinas: Papyrus, 2012, p.57-92

FANTIN, Monica & GIRARDELLO, Girardello. **Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações Culturais.** In: **PERSPECTIVA,** Florianópolis, v. 27, n. 1, 69-96, jan./jun. 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em 07.10.2013

FANTIN, Monica. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália.** Florianópolis: cidade futura, 2006.

FREINET, Celestin. **O Jornal Escolar.** Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIRARDELLO, Gilka, PEREIRA, Rogério S. MUNARIM, Iracema **Cultura participativa, mídia-educação e pontos de cultura: aproximações conceituais.** In: *Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB,* v. 8, n. 1, p. 239-258, jan./abr., 2013. Disponível em

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article> acesso em 04.10.2013

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. **Niños, cultura y participación: Una mirada sobre educación y medios en Brasil.** Infoamérica, 2011

_____. **A pesquisa de recepção com crianças:** mídia, cultura e cotidiano. In: GIRARDELLO, Girardello & FANTIN, Monica (org.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: NUP, 2009, p.23-45.

_____. **Aqui e lá:** crianças do fim-do-mundo e o mundo pela TV. in CORSEUIL, A. e CAUGHIE, J. (orgs.) Palco, tela e página. Florianópolis, Insular, 2000.

GONNET, Jacques. Trad. Maria Luiza Belloni. **Educação e mídias.** São Paulo: Loyola, 2004

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende, et al. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência.** Trad. Susana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2012.

JENKINS, Henry. **Building the field of Digital Media and Learning:** Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Disponível em http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. Acesso em 25.12.2012

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida& RIBEIRO, Flavia Nizia. **Jovens e Mestres em Rede.** In: FANTIN, Monica & RIVORTELLA, PierCesare (org.). **Cultura digital e escola.** Campinas: Papyrus, 2012, p. 227-252

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª Ed. – 6ª reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

MARTÍN – BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia . Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2009

_____. *Heredando el Futuro.Pensar la Educación desde la Comunicación,* in *Nómadas,* Bogotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22.

MATTELART, Armand e Michèle. **História das teorias da comunicação**. 9. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

MATTELART, André; NEVEU, Érik. Trad. Marcos Marcionilo. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: parábola, 2004

MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MERTON, Robert K. **Ensaio de Sociologia da Ciência**. Trad. Sylvia Gemignani e Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Editora 34, 2013.

MOÇAMBIQUE, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Introdução das TIC em Moçambique: Comunicado de imprensa, 09 de Janeiro de 2012. <http://www.computerworld.com.pt/2012/01/09/mocambique-aposta-nas-tic-para-a-educacao/> Acesso em 20.05.2013

_____. Guião do Professor 2013
_____. MEC & INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). Documento orientador, objectivos, política, estrutura e estratégia de implementação*. Maputo.

_____. Programa Temático da 11^a e 12^a classes da disciplina de Língua Portuguesa.

NUNES JR. Orivaldo. **Internetnicidade: Caminhos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação entre Povos Indígenas**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação). 2009. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0772-D.pdf>. Acesso em: 29 setembro 2013.

OROFINO. Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

PEREIRA, Sílvia da C. **Mídia-educação no Contexto Escolar: Mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2008. 268 p. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle>, acesso em 15 de julho de 2012.

POUPART, Jean. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

Programa Temático da 11^a classe da disciplina de Língua Portuguesa

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Retrospectivas e tendências da pesquisa em Mídia-Educação**. In: FANTIN, Monica & RIVOLTELLA,

Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola**. Campinas: Papirus, 2012, p.17-29

SANCHO, Juana M. De tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, Juana. M.; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A pesquisa em educação: a abordagem crítico dialética e suas implicações na formação do educador**. In: RAITZ, Tania Regina, GUERRA, Antonio F. (orgs.) **Ética e Metodologia - Pesquisa em Educação** - Plurais Educacionais, Itajai: Univali, 2006, p. 13-30.

SILVA, Lenice Lúcia Cauduro da. **Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2011. 225 p. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle>, acesso em 22 de março de 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Comunicação / educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>. Acesso em 18.09.2012

_____. **Gestão Comunicativa E Educação: Caminhos Da Educomunicação**. In: Comunicação & Educação, São Paulo, (231 : 16 a 25, jan./abr. 2002

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE:

WWW.portaldogoverno.co.mz

1. AGENDA 2025
2. Constituição da República de 1990
3. Constituição da República de 2004
4. Estratégia de implementação da PI (ISBN, Registro N° 3011/INLD/2002)
5. Lei 4/83 de 23 de Março sobre o Sistema Nacional de Educação

6. Lei 6/92 de 06 de Maio sobre o Sistema Nacional de Educação
7. Objetivos do Desenvolvimento do Milênio.
8. Plano Tecnológico da Educação 2011.
9. Programa Quinquenal do Governo 2010-2014
10. Resolução nº 28/2000, de 12 de Dezembro, aprova a Política de Informática.

ANEXOS

Anexo-A**QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MAPUTO**

Caro estudante, este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação, linha de pesquisa Educação e Comunicação, cujo objetivo é compreender como os diferentes meios de comunicação e informação, hoje disponíveis (TV, TIC, rádio, fotografia, jornal, cinema, vídeo, game, revista, etc.), são apropriados, questionados e promovidos pelos atores do espaço escolar.

Este questionário, especificamente, pretende auxiliar na compreensão do consumo cultural dos alunos do ensino médio da cidade de Maputo. No entanto, a resposta a este questionário é de livre consentimento e a sua identificação é, igualmente, optativa.

I. Identificação do aluno.

- i) Nome da escola _____
- ii) Nome do aluno _____
- iii) Contato (celular ou fixo) _____ e-mail:

II. As mídias na escola

- i) Nos trabalhos recomendados pelos professores, para além do livro escolar, quais têm sido outros materiais nos quais se tem baseado para as pesquisas?
- ii) Que material didático usa para apresentar trabalhos escolares, individuais ou em grupos?
Vídeo *computador* *rádio*
retroprojector/datashow *fotografia*
quadro
- iii) Quais têm sido as dificuldades que enfrentas no uso das ferramentas tecnológicas?
- iv) Para além da disciplina das TIC, quais são os professores que têm recorrido ao uso do destas ferramentas?
- v) Já participou da produção do jornal escolar? *sim* *não*
 Se sim, para que finalidade é/foi produzido o JE?

Com fim informativo *Como oficina de produção do Jornal*
Como uma atividade extra-curricular

- vi) Usa o celular como material didático? *Sim* *Não*
Na maioria das disciplinas *na*
minorias das disciplinas
para *pesquisas* *pessoais*
nunca
- vii) A escola recebe algum jornal diário ou periódico? *Sim*
não
 Qual/quais? _____

III. Consumo das mídias no contexto familiar.

- i) Quantas pessoas vivem na sua casa?
- ii) Quantos telefones fixos existem na sua casa?
- iii) Você tem celular próprio?
- iv) Usa o celular para: *comunicação em voz* *texto(sms)*
fotografar
ouvir música *e-mails* *chats e posts* *pesquisar pela internet*
- v) Quantos aparelhos de TV existem na sua casa?
- vi) Em lugares da casa têm TVs? *quarto* *sala* *copa*
escritório *cozinha*
- vii) Que tipo de acesso à TV há na sua casa? *Antena comum*
TV fechada
- viii) Quantas horas por dia você vê TV?
- ix) Quais são os seus programas preferidos na TV?
- x) Quantas vezes você vai ao cinema?
- xi) Você possui tocador de música? *Sim* *não*
 Quais? *MP3* *MP4* *iPOD* *celular* *outro*
- xii) Costuma baixar músicas na internet? *1/semana*
2/semana ou mais *1/mês* *2/mês ou mais* *nunca*
- xiii) Usa gravador de Audi? *fitacassete* *MP3*
celular
não uso outros formatos

- xiv) O que costuma gravar com o áudio? *palestras* *entrevistas* *brincadeiras entre amigos* *minha voz apenas* *aulas* *eventos da família*
- xv) Quais máquinas fotográficas há na sua casa? *analógica* *digital* *de celular* *nenhuma*
- xvi) O que costuma fotografar? *Eventos da família* *a mim mesmo* *festas entre colegas e amigos* *paisagens* *objetos* *animais*
- xvii) Quais filmadoras há na sua casa? *analógica* *digital* *de celular* *nenhuma* *mais*
- xviii) O que costuma filmar? *Eventos da família* *festas entre colegas e amigos* *a mim mesmo* *meus professores* *paisagens* *animais*
- xix) Quantos computadores há na sua casa? E quais?
Desktop _____ *laptop* _____ *palmtop* _____
outros _____ *nenhum*
- xx) Quantas vezes usa computador? *1h* *2h* *3h ou mais* *nunca*
- xxi) Para quais atividades você usa o computador?
Ver filmes *jogar* *realizar trabalhos escolares* *navegar na internet* *postar fotos*
- xxii) Tipo de conexão que há na sua casa:
a cabo *a satélite* *não há internet*
- xxiii) Para você, a internet é:
fonte de conhecimento *diversão* *espaço de interação*
- xxiv) Você participa de grupos de discussão via online?
Não participo *relacionados a estudos* *de amizade* *relacionados a associações*
- xxv) Que tipo de jogos eletrônicos você pratica?
Vídeo de console/TV *jogos no celular* *não jogo* *em casas de videogames* *da internet*
- xxvi) Qual a frequência de prática de jogos?
nunca *1/semana* *2/semana ou mais* *1/mês* *2/mês ou mais*

xxvii) Para terminar, cite as três principais opções de lazer de que costuma desfrutar:

diversões no bairro *visitar familiares e amigos*
navegar na internet *escrever jornal* *música*
jogar a bola e outros esportes

Anexo-B

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA.

1. Entrevista com o professor da disciplina de Informática.

1. Qual a sua formação?
2. Qual a sua experiência com o trabalho com as TIC no espaço educativo?
3. Quais são os requisitos para se ser professor das TIC, no nível médio?
4. Qual a sua função na escola, para além de lecionar as aulas aos alunos?
5. Que matérias são lecionadas para as classes do nível médio?
6. Têm feito aulas de leitura crítica dos meios de comunicação e informação com os alunos? Com que mídias?
Rádio *TV* *DVD* *Fotografias* *Jornais* *Histórias em quadrinhos* *Internet*
7. Que programas têm abordado na leitura crítica das mídias?
Novelas *música* *notícia* *publicidade* *propagandas* *documentários*
8. Quem tem monitorado essas aulas de leitura crítica dos meios?
9. Para além das aulas de Informática, tem havido trabalhos conjuntos com os professores de outras disciplinas, no concernente ao uso do material informático? Se sim, que tipo de trabalhos?
10. Sente alguma resistência dos professores para o trabalho com as TIC?
11. Tem havido programas de formação de professores em matéria das TIC? Com que periodicidade?
12. Os computadores da sala de informática possuem acesso à Internet?

13. Em sua opinião, como professor desta disciplina, o que os têm motivado ou desmotivado?
14. Que dificuldades têm enfrentado com os alunos, nas suas aulas?
15. Quais têm sido as maiores dificuldades para o uso dos computadores em salas de aulas?
16. Como tem conseguido trabalhar as TIC sem os computadores?
17. Qual é a proveniência desses manuais das TIC?
18. Nessas matérias têm trabalhado o treinamento para a busca eficiente de informações na internet?
19. Para além da falta de computadores que constrangimentos tem enfrentado com os seus alunos?

2. Entrevista com Departamento de Planificação da Direção de Educação da Cidade de Maputo (DEC).

1. A cidade de Maputo é constituída por quantos distritos municipais?
2. Quantas escolas existem, nesta cidade, que lecionam o nível médio?
3. Tendo em conta que nestes níveis, há uma integração progressiva das salas de informática, têm discutido o treinamento dos professores para o melhor uso destas ferramentas, como meios de ensino nos seminários de formação contínua?
4. Quais têm sido as propostas ou atividades concretas levadas a cabo pela DEC, nesse âmbito das TIC?
5. Quantas escolas, até este momento, têm salas de Informática para professores e alunos?
6. Quem coordena a gestão das salas informatizadas nas escolas onde já existem?
7. Os professores de Informática que estão nas escolas, qual é a formação que devem possuir?
8. Neste momento, as escolas têm acesso à internet?
9. Nessas aulas de informática que são dadas ao nível das escolas, que competências são trabalhadas?
10. Qual é o nível do envolvimento dos professores no uso das TIC?

11. Em 2008, foi implantado o ensino à distância para o ensino secundário. Tem conhecimento do uso de computadores ou outros meios de comunicação neste contexto?

3. Entrevista com a coordenadora dos Programas Especiais ao nível da cidade de Maputo.

1. Quais são as competências deste departamento?
2. Neste momento, contam com quais programas especiais?
3. Na planificação e execução desses programas, contam com apoio, técnico e/ou financeiro de algumas ONGs? Quais?
4. Quem são as pessoas que dão formação técnica aos alunos para atuarem como “jornalistas”?
5. Quais são os temas abordados nos programas de formação dos alunos?
6. No ensino secundário, quais são as matérias abordadas?
7. Qual é a periodicidade dos processos de formação dos alunos, pais e comunidades?
8. Com que se propósito se pensou nas crianças para exercer essas atividades para outras crianças? Qual é a periodicidade desse programa da Rádio Cidade e a Rádio Moçambique?

4. Entrevista com responsáveis pelo jornal escolar (alunos)

1. Quando e como foi criado o JE desta escola?
2. Quem são os integrantes da equipa do jornal escolar?
3. Qual é a periodicidade de publicação do vosso jornal?
4. Quem são os leitores/público-alvo do vosso jornal?
5. A equipa que trabalha com o JE tem recebido treinamento contínuo? Quem tem ministrado esses treinamentos?
6. Que matérias/assuntos têm sido abordadas nesses treinamentos?
7. Contam com parcerias de algumas ONGs? Quais?
8. Que assuntos específicos têm sido abordados no jornal desta escola?
9. Que ferramentas vocês têm usado para a coleta das vossas matérias?

10. Para além dos integrantes do JE, qual é o grau de participação dos vossos colegas e dos professores nas atividades relacionadas com o JE?
11. Quando é que entrou em vigor o jornal escolar, aqui na Escola Secundária da Polana?
12. Que capacitação teve para se engajar na produção do jornal escola?

5. Entrevista com responsáveis pelo EaD na cidade de Maputo.

1. Quantos pólos existem na cidade de Maputo?
2. Destes pólos, quais são os que têm salas informatizadas?
3. Qual é a proveniência desses computadores?
4. Esses pólos têm acesso à internet?
5. Se sim, qual é o uso que se faz da internet, relativamente ao EaD?
6. Qual é o nível de formação dos tutores do EaD, nesta cidade?
7. Para além da formação académica, que conhecimentos técnicos devem possuir os tutores?
8. Como é feito o intercâmbio entre tutores e estudantes, no EaD?
9. Estes tutores têm beneficiado de formações no concernente ao uso das tecnologias de informação e comunicação? Se sim, quem tem ministrado essas formações? E com que periodicidade?
10. A DEC-Maputo têm na agenda o uso das TIC como ferramenta para o EaD? Para quando? E como pretendem conseguir alcançar esse objetivo?